



LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Pedagoģijas nodaļa

**SKOLAS KĀ DAUDZFUNKCIONĀLA
KOPIENAS CENTRA ATTĪSTĪBA
PĀRMAIŅU APSTĀKĻOS**

Promocijas darbs pedagoģijas doktora grāda iegūšanai
skolas pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba autore

Aija Tūna

Promocijas darba vadītāja

Dr. habil. paed., profesore Irēna Žogla

Rīga, 2016

ANOTĀCIJA

Aijas Tūnas promocijas darbs pedagoģijā, skolas pedagoģijas apakšnozarē, „Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība pārmaiņu apstākļos” izstrādāts Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes Pedagoģijas nodaļā *Dr. habil. paed.*, prof. Irēnas Žoglas vadībā laika posmā no 2011. līdz 2015. gadam.

Promocijas darba mērķis ir, pamatojoties uz teorijas, starptautiskās pieredzes un Latvijas skolu paplašinātās darbības analīzi, atklāt saikni starp skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanos un izmaiņām skolas, skolotāju un kopienas darbībā un attiecībās.

Promocijas darba apjoms ir 202 lpp. un 16 pielikumi.

Pētījuma 1. daļā veikta teorētiskā analīze sabiedrībā notiekošo pārmaiņu ietekmei uz skolas kā sociālas institūcijas darbības mērķiem, darbību un attiecībām ar apkārtējo sabiedrību. Pētījuma 2. daļā sniegts pētījuma metodoloģijas izklāsts, bet 3. daļā raksturota skolas veidošanās par daudzfunkcionālu kopienas centru Latvijā, analizējot skolas paplašinātās darbības virzienus un attīstības modeļus.

Apkopojot teorētiskās analīzes un empīriskā pētījuma rezultātus, var secināt, ka skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra paplašinātās darbības atbilst sabiedrībā notiekošajiem procesiem un vajadzībām, un tā ilgtspēja atkarīga no skolas un skolotāju apzinātas un mērķtiecīgas spējas mainīties, veidojot jauna veida attiecības un sadarbības tīklus ar cilvēkiem un organizācijām apkārtējā sabiedrībā.

Promocijas darba nobeigumā sniegti galvenie secinājumi, atbilstoši sākotnēji izvirzītajam pētījuma jautājumam, kas atspoguļo darba zinātnisko un praktisko novitāti.

Atslēgvārdi: skola kā daudzfunkcionāls kopienas centrs, skolas darbības virzieni, skolotājs, kopiena, pilsoniskā līdzdalība.



Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā „Atbalsts doktora studijām Latvijas Universitātē”.

ABSTRACT

Aija Tūna's Doctoral Thesis, "Development of the School as a Multifunctional Community Center in the Changing Conditions", in Pedagogy with sub-discipline School Pedagogy was elaborated in the period of 2011–2015 at the Department of Pedagogy, Faculty of Education, Psychology, and Art, University of Latvia, under the supervision of *Dr. habil. paed.*, Prof. Irēna Žogla.

The goal of the Doctoral Thesis is to reveal the linkage between the development of the school as a multifunctional community center and transformation in the performance of and relationship among the school, teachers and community, underpinned by the theoretical analysis of the international experience and extended activities of the schools in Latvia.

The volume of the Thesis is 200 pages and 16 appendices.

Chapter 1 of the study presents a theoretical analysis of the impact of changes in the society on the school as a social institution, its goals, action, and relations with the surrounding society. Chapter 2 describes the methodology applied. Chapter 3 characterises transformation of the school into multifunctional community centre in Latvia providing analyses of the new directions of activities and models of development.

Analysis of the theoretical material and the results of the empiric study leads to the conclusion that extension of the functions of the school is in line with the current processes and needs of the society. Its sustainability depends on intentional and purposeful capability of school and teachers to change developing a new type of relationship and cooperation networks with people and organizations in the surrounding community.

At the end of the Thesis the main conclusions are provided, which have been made correspondingly to the initially defined research task and reflect the theoretical and practical contribution of the work in the development of education science and practice.

Keywords: school as a multifunctional community centre, areas of activities of the school, teacher, community, civic participation.

SATURS

Ievads	5
1. Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās teorētiskais pamatojums	23
1.1. Pārmaiņas sabiedrībā un skolā: teorētiskais pamatojums	23
1.2. Skolas un kopienas sadarbība ilgtspējīgas attīstības veicināšanai	37
1.3. Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība un darbība	49
1.4. Skolotājs skolā kā daudzfunkcionālā kopienas centrā	71
2. Pētījuma metodoloģija	85
2.1. Pētījumi par skolu kā daudzfunkcionālu kopienas centru.	85
2.2. Empīriskā pētījuma metodikas teorētiskais ietvars	93
2.3. Pētījuma metodikas un posmu raksturojums	99
3. Skolas veidošanās par daudzfunkcionālu kopienas centru	109
3.1. Latvijas sociālās situācijas izaicinājumi	109
3.2. Skolas un kopienas vajadzību identificēšana	129
3.3. Skolas darbības virzienu dažādošana	126
3.4. Izmaiņas skolotāja darbībā	146
3.5. Skolas jaunie partneri un sadarbības tīkli	159
Nobeigums	170
Pateicības	178
Literatūras saraksts	179
Pielikumi	202

IEVADS

Mums ir izvēle. Mēs varam vienkārši aizstāvēt to, kas mums ir, vai radīt to, kas mums nepieciešams. (Marx, 2006b)

Mūsdienu strauji mainīgajā pasaulē gan indivīdi, gan sociālās organizācijas un sabiedrība kopumā sastopas ar straujām, neprognozējamām pārmaiņām, kas ir „spēcīgas, visuresošas un nerimtīgas, un ietekmē mūs, lai kur mēs arī nebūtu” (Fulans, 1999: 7), kas, no vienas puses, rada plašas iespējas attīstībai, radošumam un inovācijai, bet, no otras puses, arī atklāj sarežģītus un kompleksus izaicinājumus, kurus nerisinot var rasties krīzes situācijas. Turklāt bieži vien pārmaiņu radītās problēmas, izmantojot līdzšinējās plānošanas, darbības un kontroles formas un darbojoties hierarhiskās, iepriekšnoteiktās attiecību struktūrās, nevar atrisināt ne atsevišķs cilvēks, ne tradicionālās organizācijas (Bar-Yam, 2005). Līdz ar to pieaug nepieciešamība pēc sadarbības un holistiska skatījuma uz dzīvi visās tās izpausmēs un cilvēka darbības jomās.

20. gadsimta nogalē un 21. gadsimta sākumā notiekošās vienlaikus straujās un dziļās pārmaiņas gan globālā, gan nacionālā un vietējā mērogā būtiski ietekmē visas sabiedrības dzīves norises (Toffler, 1980; Kotter, 1996; Rifkins, 2004; Rideštrole & Nūrdstremis, 2002; Facer, 2011 u.c.), tai skaitā ne vien izglītības politiku un tās organizatorisko sistēmu, bet arī izglītības un pedagoģijas paradigmu kopumā, arī attiecībā uz to, kāda un kādā veidā iegūta izglītība vislabāk atbilst mainīgās pasaules aktuālajām vajadzībām. Skolas kā sociālas institūcijas un skolotāja ikdienas darbs ir tieši saistīts ar informācijas apjoma un ātruma pieaugumu, migrācijas un globalizācijas izpausmēm, postmodernā vērtību plurālisma izplatīšanos, sociālās un kulturālās daudzveidības palielināšanos un virkni citu faktoru, un tas viss ietekmē gan skolai izvirzītos uzdevumus, gan darbības kontekstu un pašus norišu subjektus.

Starptautiskajā arēnā aktualizējas diskurss par izglītības mērķiem un procesu jaunajā pārmaiņu laikmetā (Putnam, 2015 u.c.), kā arī par skolotāja lomu un darba profesionālismu (Hargreaves, 2003; Hicks, 2006; Marx, 2006a; Richardson, 2013; Barber, 2014; Fullan & Langworthy, 2014; u.c.). Tiek akcentēta mācību procesa nozīme izglītības kvalitātes – t.i., arī labu rezultātu – nodrošināšanā (Laevers, 2005a; Laevers & Heylen, 2004) un nepieciešamība pēc elastības, kritiskas refleksijas, profesionālas neatkarības (autonomijas) un paradumiem skolotāja darbībā, un tas ir vairāk nekā tikai noteiktu prasmju un paņēmienu apgūšana un izmantošana. Jaunās paradigmas ietvaros tiek sagaidīts, ka skolotājs ar savu personību un darba stilu spēj iedzīvināt un atklāt skolēniem mūžmācīšanos kā procesu, kas nekad nebeidzas un ir atkarīgs no attiecību un interakciju tīkliem, jo „visa mācīšanās pieredze dziļi balstās attiecībās, kas pastāv starp skolēniem un skolotājiem, skolēniem savā starpā, skolēniem un viņu ģimenēm

un sociālajiem tīkliem, kas saista tos, kuriem ir līdzīgas mācīšanās intereses un centieni” (Fullan & Langworthy, 2014: 14). Cenšoties sabalansēt tradicionālo izpratni par skolotāja lomu un skolas funkcijām ar izmaiņām, kas notiek strauji mainīgajā vidē, un skolai un skolotājam izvirzītajām jaunajām prasībām, skolotāji izjūt spriedzi, kas līdzinās A. Toflera aprakstītajam „nākotnes šokam”, kad pārāk īsā laikā notiek pārāk daudz pārmaiņu (Toffler, 1980).

Šādā kontekstā arī Latvijā kopš 20. gadsimta 90. gadiem notiek pakāpeniska transformācija no izpratnes par skolotāju kā mācību procesa vienpersonisku vadītāju, amata dotās varas nodrošinātu neapšaubāmu autoritāti un zināšanu iemiesojumu pēdējā instancē uz skolotāja lomas uztveršanu komunitārisma principu ietvarā. Tas nozīmē, ka pieaug nepieciešamība skolotāja un skolēnu starpā sekmēt divvirzienu informācijas apmaiņas un sadarbības procesu, kas balstīts uz ticību skolēna potenciālam, spējām un motivācijai mācīties un attīstīties un ietver atbildības dalīšanu par mācību procesu un tā rezultātiem starp skolēnu un skolotāju. Lai to sasniegtu, nepieciešams izmantot interaktīvas mācību organizācijas metodes un paņēmienus, atzīstot un aktualizējot skolēna līdzšinējo pieredzi un zināšanas, tai skaitā tās, kas iegūtas ārpus formālās izglītības noteiktā satura un formām. Tiek sagaidīts, ka skolotājs atsakās no vienpersoniskas autoritātes lomas un veido tāda veida attiecības ar skolēniem, kas vairs nav ierobežotas „skolēns – skolotājs” ietvarā, bet vairāk notiek „cilvēks – cilvēks” vai „subjekts – subjekts” līmenī, kur skolotājs „sadarbojas ar skolēniem kā principiāli līdztiesīgiem par spīti vecuma un pieredzes atšķirībām” (Špona, 2006, 182). Šajā procesā skolotājam kā ikvienam profesionālim nepieciešams attīstīt un izmantot profesionālās, mainīšanās un sociālās kompetences (Maslo, 2003), jo tieši tās atbilst mūžmācīšanās idejai un ietver spēju darboties atšķirīgi, situācijai atbilstoši un darīt to, sadarbojoties ar citiem.

Latvijas pedagoģijas zinātnes attīstība jau kopš 20. gadsimta 90. gadiem virzās uz pedagoģiskā procesa interpretēšanu kā integratīvu mācību un audzināšanas vienību, atzīstot, ka skolotāji audzina, veicinot mācīšanos (Špona & Maslo, 1991: 18). Skolā arvien vairāk tiek ieteikts sekmēt skolēna un skolotāja mijiedarbību, ņemot vērā to skolēna sociālkultūras pieredzi, ar kuru viņš skolā ir ienācis. Tas ļauj veidot uz skolēna darbību orientētu pedagoģisko procesu, pamatojoties uz izpratni par darbību kā personības attīstības pamatu, kurā „izpaužas un attīstās personības īpašības un kura kvalitāti nosaka darbības subjekta personiskās īpašības un vajadzības, tādējādi skolotājs organizē skolēna darbību viņa attīstības tuvākajā zonā vai arī ļauj viņam pašam izvēlēties darbību un “iet pa priekšu skolotāja piedāvājumam”, kas būtībā seko skolēna izvēlei un bagātina viņa darbību (Žogla, 2001a: 29). Šīs atziņas sasaucas ar 20. gadsimta 30. gados Jūlija Aleksandra Studenta pausto uzskatu, ka skolotājs ar savu darbu nav tikai skolēnu, bet zināmā mērā arī visas apkārtējās sabiedrības audzinātājs (Students, 1998a; Students, 1998b).

Tomēr sabiedrībā joprojām plaši izplatīts ir priekšstats, ka pastāv būtiska nošķirtība starp skolu kā slēgtu, akadēmisku vidi un pārējām ikdienas aktivitātēm, kurās skolēni (iespējams, arī skolotāji) iesaistās no skolas brīvajā laikā, un kam vispār nav vai ir minimāla saistība ar skolas mācību procesā notiekošo. Šādu izpratni var saistīt ar attieksmi pret skolu demokrātiskā valstī, kas ir „pienākumus uzliekoša autoritāte, kura varai pakļautajiem liek uzpurēties” (Hābermāss, 2012: 89). Tas nozīmē, ka izglītības iegūšana nav tiesības, bet pienākums, tai skaitā pret valsti, un skolu nepieciešams apmeklēt nevis tāpēc, ka tā ir vieta, kur tiek nodrošinātas bērnu un jauniešu pamattiesības iegūt dzīvesdarbībai nepieciešamo izglītību un kvalifikāciju un daudzpusīgas personības attīstības iespējas, bet gan tāpēc, ka tāda ir kārtība, kurai pilsoņiem jāpakļaujas.

Arī pats skolotājs šajās skolas un sabiedrības attiecībās ieiet ar savas profesionālās piederības zīmogu un izpratni par to, kas un kā skolotājam jā dara (galvenokārt jā īsteno iepriekš noteikta mācību programma, noteiktā laikā un ar noteiktām metodēm). Līdz ar iepriekšminēto priekšstatu par skolu kā pienākumu un nošķirtu akadēmisko zināšanu apguves vietu šāda izpratne daudzos gadījumos apgrūtina skolotāja iesaistīšanos divvirzienu sadarbībā ar skolēniem, viņu vecākiem, citiem ģimenes un kopienas locekļiem, kaut arī šāda sadarbība ir plaši atzīta par vienu no veiksmīgas pedagogijas priekšnoteikumiem. Tāda attieksme traucē arī skolotāju pilnvērtīgu iesaistīšanos vietējās kopienas dzīvē, kā arī skolas kā kopienas fizisko un intelektuālo resursu efektīvāku izmantošanu vietējās sabiedrības interesēs, mazinot sociālās atstumtības riskus un sekmējot cilvēka un kopienas dzīves kvalitāti un labizjūtu (*well-being*).

Nepieciešamība pārskatīt tieši šos uzstādījumus, respektējot cilvēku kā vērtību, akcentēta Eiropas sabiedrībai kā uzdevumi izglītības attīstībai, ietverot jaunās pamatnostādnes Eiropas Padomes dokumentos (White Paper, 1995; Eiropas Komisija, 2009; Eiropas Komisija, 2010 u.c.), kas tālāk gūst atspoguļojumu nacionālajās stratēģijās un darba plānos, lai nonāktu līdz katrai skolai un katra skolotāja ikdienas praksei, turklāt ņemot vērā katras Eiropas Savienības dalībvalsts specifisko situāciju un vajadzības.

Globālās attīstības tendences un 2007.–2010. gada globālā finanšu krīze apvienojumā ar Latvijā 21. gs. pirmajā desmitgadē notiekošajiem procesiem (piem., administratīvi teritoriālā reforma, demogrāfiskie procesi, strauji augoša mobilitāte, izmaiņas skolu finansēšanas modelī u.c.) jau kopš 2008. gada krasi saasinājusi jautājumu par Latvijai tradicionālajām lauku skolām ar salīdzinoši nelielu un šajos gados sarūkošu skolēnu skaitu formālās izglītības programmās. Latvijā apmēram trešā daļa skolu ir ar skolēnu skaitu līdz 100 audzēkņiem (saskaņā ar IZM datiem 2013./2014. mācību gada sākumā darbu sāka 294 vispārējās un speciālās dienas izglītības iestādes); tas apstiprina nepieciešamību izstrādāt šādam skolu tipam atbilstošu izglītības politiku un pedagogiskos risinājumus.

Šīm skolām ir arī liela nozīme lauku teritoriju tālākās attīstības scenārijā, tostarp īstenojot valsts un pašvaldību pienākumu nodrošināt vietējiem iedzīvotājiem pieejamību būtiskākajiem pakalpojumiem, tai skaitā izglītībai, padarīt pievilcīgu pašu lauku kopienu pastāvēšanu un atklāt iespējas to ilgtspējīgai attīstībai. Turklāt kvalitatīvas izglītības pieejamība ikvienam skolēnam uzskatāma par 21. gadsimta imperatīvu, jo atšķirīgu iespēju piedāvāšana un skolēnu „šķirošana” profesionāliem, daļēji profesionāliem un nekvalificētiem darbiem tālākajā darba dzīvē nav pieļaujama ne no morālās, ne sociālās, ne ekonomiskās perspektīvas, jo „ikvienam jaunajam cilvēkam, atstājot skolu, jābūt gatavam augstskolai, karjerai un pilsoniskumam” (Barber, 2014).

No vienas puses, gan stratēģijā „Latvija 2030”, gan virknē citu Eiropas Savienības un Latvijas līmeņa attīstības un izglītības politikas plānošanas dokumentu akcentēta nepieciešamība atrast līdzsvaru starp ekonomiskās izaugsmes veicināšanu un ikviena sabiedrības locekļa dzīves kvalitātes paaugstināšanu, sociālās saliedētības, cilvēkdrošības ilgtspējīgas attīstības veicināšanu.¹ No otras puses, sarūkot pēc pašreizējās sistēmas aprēķinātajām valsts mērķdotācijām un turpinot raudzīties uz skolu tās tradicionālo funkciju un darba organizācijas izpratnē, pašvaldības kā skolu dibinātājas ikdienas praksē sastopas ar grūtībām nodrošināt skolu darbību. Šajā situācijā pašvaldībai, skolas kolektīvam (ar to saprotot skolas administrāciju, skolotājus un citus darbiniekus) un vietējiem iedzīvotājiem (tai skaitā pašvaldībai, skolēnu vecākiem, pilsoniskajai sabiedrībai) jāuzņemas atbildība un jāmeklē risinājumi, kas balstās ne tikai uz ekonomiskiem aprēķiniem vai centralizētiem administratīviem regulējumiem, bet uz mūsdienu zinātnisko paradigmu pedagoģijā, izvirzot priekšplānā cilvēka ekoloģiju: mērķi, attieksmi, vērtību, brīvību, patstāvību un atbildību. Tāpēc „cilvēka dzīves kvalitāte un atbildības uzņemšanās par to kā teorētiska un prakses kategorija kļūst par būtisku 21. gadsimta sākuma jēdzienu arī pedagoģijā” (Medne, 2010: 6).

Latvijas izglītības politikas pamatprincipi nosaka, ka izglītības politikas aktivitātes ir vērstas uz personas, nevis institūcijas ieguvumiem (Izglītības politikas pamatnostādnes 2014.–2020. gadam, 2014: 16). Politikas dokumentos noteikts, ka institucionālā tīkla sakārtošana ir prioritāri saistīta ar pirmsskolas izglītības nodrošināšanu maksimāli tuvu bērnu dzīvesvietai neatkarīgi no ģeogrāfiskajiem un administratīvi teritoriālajiem kritērijiem un sākumskolas izglītības pakalpojumu pieejamību tuvāk bērnu dzīvesvietai, kopumā plānojot institucionālā tīkla sakārtošanu, veidojot jaunu pieeju izglītības iestāžu pakalpojumu piedāvājumam

¹ Skat., piem., Eiropa 2020. Stratēģija gudrai, ilgtspējīgai un integrējošai izaugsmei. http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_LV_ACT_part1_v1.pdf; aplūkots 31.01.2014.; Eiropas Komisijas darba programma „Izglītība un apmācība 2020”. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:LV:PDF>; aplūkots 25.01.2014.; Latvija 2030. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam. http://www.pkc.gov.lv/images/LV2030/Latvija_2030.pdf; aplūkots 08.02.2014. u.c.

(IZM, 2014: 9). Risinājumu meklējumi atspoguļojas virknē politikas dokumentu. L. Straujumas 2014. gada Valdības deklarācijā bija iekļauta apņemšanās nodrošināt pirmsskolas izglītības un pamatizglītības apguvi pēc iespējas tuvu bērna dzīvesvietai, tai skaitā izveidojot „skolu tīkla attīstības stratēģisko modeli, kas ietver starpnozaru programmu Latvijas lauku skolu kā nozīmīgu infrastruktūras centru saglabāšanai” (PKC, 2014). IZM Reformu īstenošanas rīcības plāns vispārējā izglītībā paredz attīstīt efektīvu skolu tīklu Latvijas reģionos, nodrošinot kvalitatīvas un daudzveidīgas izglītības, t. sk., interešu un neformālās izglītības pieejamību pirmsskolas un pamatskolas posmā un veidojot apstākļus mūsdienīgiem, decentralizētiem izglītības ieguves un nodarbinātības risinājumiem mūžizglītības ietvarā. Taču publiskais diskurss par skolu tīkla sakārtošanu, īpaši attiecībā uz vidusskolu un obligātās pamatizglītības noslēguma posmu, 7.–9. klasi, joprojām notiek, aplūkojot situāciju vairāk no ekonomiskiem, mazāk – pedagoģiskiem un bērna tiesību aspektiem (IZM, 2014).

Arī reģionālā politika, vismaz deklaratīvā līmenī, vērsta uz to, lai aktivizētu vietējās varas spēju, balstoties uz teritorijas resursu potenciālu, pašai ietekmēt savas teritorijas attīstību, jo vismaz retorikas līmenī tiek atzīts, ka, skola uzskatāma par nozīmīgu vietējās kopienas elementu un, pārveidojot mazās lauku skolas par daudzfunkcionāliem pakalpojumu centriem, tās var būt tā saucamās vienas pieturas aģentūras pakalpojumu nodrošināšanā iedzīvotājiem, kas dzīvo teritorijās ar zemu iedzīvotāju blīvumu (VARAM, 2013). Latvijas Pašvaldību savienība aktīvi piedalās darba grupās un diskusijās, iestādamās par mazo skolu darbības sakārtošanu, nevis par to slēgšanu.

Rezultātā Latvijā 21. gadsimta pirmās desmitgades beigās radusies situācija atsedz konkrētus draudus tā saucamās mazās skolas (līdz 100 skolēniem formālas izglītības dienas programmās) pastāvēšanai vispirms jau administratīvi saimnieciskā nozīmē, bet līdz ar to aktualizē diskusiju par šādas skolas spēju nodrošināt kvalitatīvu mācību procesu. Taču problēmas būtība ir daudz dziļāka, jo skar izpratni par skolas darbības kvalitātes indikatoriem un skolas kā sociālas institūcijas nozīmi, potenciālu un funkcijām 21. gadsimta zināšanu (arī postindustriālās, transformācijas, globālās) sabiedrības kontekstā, un tādā aspektā notiekošais Latvijā nav pietiekami analizēts un argumentēts.

Promocijas darbā veiktā pētījuma centrālā ass ir izpētīt skolas attīstību par daudzfunkcionālu kopienas centru, analizējot radušos pretrunu, kur, no vienas puses, ir skolēnu un visas sabiedrības gaidas no skolas un skolotāja pēc mūsdienu apstākļiem atbilstošām inovatīvām pieejām, un no otras – skolas kā sociālās institūcijas un skolotāja ierobežotā profesionālā sagatavotība un gatavība mainīt izpratni par pedagoģisko paradigmu un darba formas, lai sekmētu skolas kā sabiedrības resursa pilnvērtīgu, daudzšķautņainu un holistisku

darbību skolēnu un visas kopienas ilgtspējīgai attīstībai 21. gs. izaicinājumu un iespēju kontekstā. Lai atrastu resursus šīs pretrunas novēršanai, bija nepieciešams pētījums, kas ļauj izstrādāt zinātniski pamatotus ieteikumus, kā veicināt skolas darbības paplašināšanu un sekmēt tai atbilstošas izmaiņas skolotāja darbībā, nodrošinot skolēnu un kopienas individuālajām un kopīgajām vajadzībām un interesēm, kā arī vietējam kontekstam atbilstošu darbību mūžizglītības un rīcībspējas attīstībai.

Līdzšinējā empīriskās darbības pieredze ļauj formulēt pieņēmumu, ka skola daudzos gadījumos darbojas kā pašizolējusies institūcija un skolotāja profesionālā darbība nav pietiekami efektīva, jo to bremsē stereotipiskie priekšstati par skolotāja uzdevumiem un lomu, kā arī skolotāja nepietiekamā profesionālā sagatavotība un atbalsta trūkums jaunu funkciju apgūšanai un jauna veida partnerību veidošanai ar skolēniem, vienlaikus saglabājot augstu kvalitāti konkrētā zinātņu nozarē atbilstošā mācību priekšmeta mācīšanai. Pētījuma ietvaros analizētas pārmaiņas skolas darbībā, tai kļūstot par fizisku un intelektuālu resursu cilvēka un kopienas rīcībspējas un ilgtspējīgas attīstības vairošanā, un tas, kā šāda darbība var tikt izmantota kā mūsdienām aktuāla sociāla un pedagoģiska inovācija. Pētījums atklāj arī mijsakarības starp skolotāja pašuztveri un sagatavotību un skolēnu gaidām pēc daudzpusīgi attīstītas, komunikablas, pilsoniski aktīvas personības, ar kuru kopīgā darbībā veidojas atbildības un cieņas pilnas attiecības neatkarīgi no hierarhiski noteiktajām skolotāja – skolēna sociālajām lomām.

Problēmas aktualitāte izpaužas vismaz trīs aspektos: sociālajā, pedagoģiskajā un personīgajā. **Sociālo aktualitāti** nosaka sabiedrības un katra indivīda vajadzība pēc kvalitatīva, mūsdienu situācijai atbilstoša pedagoģiskā procesa un tā rezultātiem, kas radītu pamatus tādai nākotnes sabiedrībai, kurā cilvēki būtu gatavi mācīties nepārtraukti visa mūža garumā, lai spētu atrast sev vietu darba tirgū, profesionāli risināt nodarbinātības jautājumu mainīgajos apstākļos, kurus nosaka strauja profesiju un darba internacionalizēšanās, tehnoloģiju globalitāte un informācijas izplatīšanās (Žogla, 2001a), bet vienlaikus arī būtu apguvuši pilsoniskās līdzdalības prasmes un attīstījuši attieksmes, kuru rezultātā tiks veicināta sabiedriskā saskaņa un solidaritāte, mazināsies noslāņošanās un sociālās atstumšanas riski un nostiprināsies iekļaujoša sabiedrība.

Vienlaikus vietējai sabiedrībai un arī valstij kopumā ir nozīmīga šādas kvalitatīvas izglītības ieguves iespēju pieejamība maksimāli tuvu dzīvesvietai, raugoties uz to teritorijas sabalansētas attīstības kontekstā. Skolas esamība var būt izšķirošais arguments ekonomiski aktīvu iedzīvotāju, īpaši jauno ģimeņu dzīvesvietas izvēlē par labu lauku apvidiem un mazināt aizvien pieaugošo Latvijas lauku depopulāciju.

Paplašinot skolas, īpaši nelielas lauku skolas funkciju loku, tai skaitā piedāvājot daudzveidīgas mūžmācīšanās iespējas visiem vietējās kopienas iedzīvotājiem neatkarīgi

no vecuma un sociālās piederības, kā arī reaģējot uz viņu daudzveidīgajām interesēm, tiek sekmēta personības attīstība, veicināts nodarbinātības potenciāls un likti pamati pilsoniskās līdzdalības prasmēm un attieksmēm. Vienlaikus skola tiek pilnvērtīgāk izmantota kā fizisks (infrastruktūras) un intelektuāls sabiedrības resurss, no nastas un apgrūtinājuma kļūstot pašvaldībai par ekonomiski izdevīgāku un sociāli nozīmīgāku vienību, kas ietekmē sociālās saskaņas un pilsoniskās līdzdalības attīstību un uzlabo iedzīvotāju dzīves kvalitāti.

Pedagoģisko aktualitāti nosaka nepieciešamība palīdzēt skolai un skolotājam pārorientēties jaunajos apstākļos un attīstīt savā profesionālajā darbībā tādas metodes un pedagoģiskā procesa organizāciju, kas ļautu apzināti veidot jaunas kvalitātes, uz veseluma pieejas balstītu partnerību ar skolēniem, modelējot mūžizglītības nepārtrauktību. Pašreizējā situācijā skola fokusējas uz akadēmisko zināšanu apguves nodrošināšanu un rezultatīvajiem rādītājiem, savukārt skolotājs nav pārliecināts par to, ka pedagoģiskajā procesā viņam nepieciešams apzināti un mērķtiecīgi izmantot savas un skolēnu ikdienišķās (informālās) un neformālās izglītības procesā iegūtās zināšanas un prasmes, kā arī nepietiekami pārzina veidus, kā to iespējams darīt. Pilnveidojot pedagogu sagatavošanas programmas augstskolās, kā arī papildinot ar jauniem komponentiem profesionālās pilnveides programmas, varētu sekmēt skolotāju personības daudzpusīgu pilnveidošanos, kas savukārt uzlabotu skolēnu – skolotāju partnerību pedagoģiskajā procesā un skolēnu labāku sagatavotību dzīvesdarbībai „dzīvei ārpus un pēc skolas” .

Personisko aktualitāti nosaka autores ieinteresētība sakārtot un teorētiski pamatot pieredzi, kas gūta apmēram 20 gadu ilgā darbā pedagogu profesionālās pilnveides programmu veidošanā un ieviešanā un uz pārmaiņām vērstu izglītības projektu īstenošanā. Kopš 1997. gada, vadot pedagogu ilgtermiņa profesionālās pilnveides projektus (piemēram, „Soli pa solim” bērncentrētas pedagoģijas veicināšanai, „Lasīšana un rakstīšana kritiskās domāšanas attīstīšanai” principu sistēmas veidošanai mācību procesa organizēšanai ar uzsvāru uz iepriekšējo zināšanu aktualizēšanu, refleksiju un jauno zināšanu apzināšanos, internalizāciju, „Sociālo zinību satura un metodikas izstrāde un ieviešana”), kā arī vadot tālākizglītības pasākumus un konsultējot skolotājus Latvijā un ārzemēs, autore uzkrājusi plašas zināšanas un pieredzi par to, kas notiek skolās un kas skolotājam rada šķēršļus plašāk iesaistīties mijattiecībās ar skolēniem, viņu ģimenēm un kopienā – ne tikai kā savas akadēmiskās jomas speciālistam vai noteikta amata apraksta pienākumu izpildītājam. Kopš 2009. gada vadot Sorosa fonda – Latvija (SFL) iniciatīvu „Pārmaiņu iespēja skolām”², kas saasinātā veidā atklāja pretrunu starp to, kāda ir un kāda var būt skolas loma vietējā kopienā un kādu skolotāju sagaida skolēns un vietējā sabiedrība, uzkrāta

² Skat. www.parmainuskolas.lv

plaša pieredze, kas, pievienojot teorētisko pamatojumu un papildus empīrisko materiālu, promocijas darbā tiek analizēta, lai konceptualizētu notikušās pārmaiņas skolas pārveidē par daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru, skolotāju profesionālo kompetenču pilnveidē, skolas potenciāla izmantošanā vietējās sabiedrības labklājības un ilgtspējas sekmēšanas kontekstā.

Situācijas analīze aktualizē nepieciešamību izpētīt, kādas pārmaiņas notiek skolā kā sociālā organizācijā un tās attiecībās ar apkārtējo sabiedrību, lai noskaidrotu, vai skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās Latvijā ir krīzes ietekmes un ierobežoto finanšu resursu radīta situācijas glābšana vai mūsdienīgs, pedagoģiski pamatots risinājums, kas var tikt ieviests sistēmas līmenī kā sociāla un pedagoģiska inovācija, – ne vien veicinot katra skolēna mācīšanos un sasniegumus, bet arī sniedzot ieguldījumu mūžmācīšanās iespēju radīšanā visiem kopienas locekļiem, sociālās atstumtības risku samazināšanā un teritoriju sabalansētas attīstības veicināšanā. Mūsdienu sociāli politiskajā un ekonomiskajā situācijā par šiem jautājumiem vērojams izpratnes un vienota redzējuma trūkums visos līmeņos, tāpēc zinātniski pamatota pieredzes analīze ir aktuāla un nepieciešama.

Pētījuma problēmas sociālā un pedagoģiskā aktualitāte un formulētā pretruna noteikusi promocijas darba temata izvēli: „*Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība pārmaiņu apstākļos*”.

Pētījuma objekts: *Skola kā daudzfunkcionāls kopienas centrs.* Promocijas darbā analizētas skolas Latvijas lauku teritorijās ar nelielu skolēnu skaitu formālās dienas izglītības programmās, kas attīstās kā daudzfunkcionāli kopienas centri – kopienas skolas.

Pētījuma priekšmets: *Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība pārmaiņu apstākļos.*

Pētījuma gaitā tiek analizēti procesi, kā skola reaģē uz sabiedrībā notiekošo pārmaiņu radītajām iespējām un izaicinājumiem, un, izvērtējot savu darbību, tās kontekstu un pieejamos resursus, veido izmainītu sociālo vidi pedagoģiskajai darbībai – skolu kā daudzfunkcionālu kopienas centru ar paplašinātām funkcijām (darbības virzieniem) un sadarbības tīkliem, kurā plašākas un daudzpusīgas skolotāja intereses un iesaistīšanās sabiedriskās aktivitātēs (pilsoniskā līdzdalība) pozitīvi ietekmē attiecības starp skolēniem, skolotājiem un citiem kopienas cilvēkiem.

Pētījuma mērķis: pamatojoties uz teorijas, starptautiskās pieredzes un Latvijas skolu paplašinātas darbības analīzi, atklāt saikni starp skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanos un izmaiņām skolās, skolotāju un kopienas darbībā un attiecībās.

Pētījuma jautājums: Kā, paplašinoties skolas darbības virzieniem un veicinot aktīvu, vajadzībās un kontekstā balstītu sadarbību starp skolu kā sociālo institūciju, skolotājiem

un kopienu, skola kļūst par daudzfunkcionālu kopienas centru un darbojas kā sociāla un pedagoģiska inovācija?

Atbilde uz pētījuma jautājumu izriet, secīgi risinot vairākus pakārtotus jautājumus:

1. Kā notiek kopienas vajadzību izzināšana un kādi ir skolas un kopienas sadarbības mehānismi?
2. Kādi ir skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbības virzieni, kas tos nosaka un kā tie sekmē cilvēka un kopienas ilgtspējīgu attīstību?
3. Kādas ir iesaistītās puses (*stakeholders*) un kā skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra ietvaros mainās skolas, kopienas un skolotāja savstarpējās attiecības, pieaugot mācīšanās personīgajam nozīmīgumam un sekmējot cilvēka un kopienas ilgtspējīgu attīstību?

Pētījuma uzdevumi:

1. Analizēt zinātnisko literatūru par pārmaiņām mūsdienu sabiedrībā un to saistību ar izglītību un mācīšanos.
2. Apzināt un analizēt skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra idejas un prakses attīstību citās valstīs un tās potenciālu mūsdienīgas, uz savstarpēju mācīšanos balstītas pedagoģijas īstenošanā.
3. Analizēt skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās pieredzi Latvijā.
4. Atklāt izmaiņas skolas un skolotāja darbībā un sadarbības izpratnē, kas ļauj mazināt pretrunu starp to, ko sabiedrība sagaida no skolas un skolotāja un skolas pašuztveri un rīcību.
5. Izvērtēt, kā skolas un kopienas fizisko un intelektuālo resursu pieejamība, daudzpusīgas skolotāja intereses un aktīva pilsoniskā līdzdalība ietekmē kvalitatīvi jauna veida attiecību un sadarbības veidošanos starp skolēniem, skolotājiem un apkārtējo kopienu.

Pētījuma teorētiskais pamats un metodoloģija

Pētījums izstrādāts, pamatojoties uz atvērtas un iekļaujošas sabiedrības un mūžizglītības kā vērtības paradigmu. Pētījuma ietvaros analizēts, kā skola kā sociāla institūcija un sabiedrības resurss, reaģējot uz krīzes situāciju, spēj paplašināt savu darbību, kļūstot par vietējās kopienas intelektuālo un fizisko resursu. Šajā jaunajā lomā skola spēj ne vien sniegt nozīmīgu ieguldījumu tradicionālo izglītības pakalpojumu nodrošināšanā, bet arī sekmēt cilvēka un kopienas ilgtspēju un mazināt trīs veidu atstumtību: 1) ekonomisko atstumtību, 2) atstumtību no sociālajiem pakalpojumiem un 3) atstumtību no līdzdalības. Sociālo plaisu palielināšanās tiek uzskatīta par sabiedrības ilgtspēju apdraudošu faktoru (Friedman et al., 2004), tāpēc gan pētījuma teorētiskajā ietvarā, gan empīriskajā daļā cieši savijas ilgtspējas un rīcībspējas jēdzienu analīze un tiek izmantota pārmaiņu teoriju pieeja.

Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība analizēta, izmantojot transdisciplināro (*transdisciplinary*) pieeju, kas iekļauj dažādu akadēmisko jomu un dzīves

kontekstu pieredzes izmantošanu kā zinātniskajā, tā ikdienas perspektīvā (Tress et al., 2006). Promocijas darbs izstrādāts humānpedagoģijas paradigmā, balstoties uz holistisku pieeju procesiem, tai skaitā izglītībai, akcentējot kā vērtību atvērtu un iekļaujošu sabiedrību un mūžizglītību. Pētījuma veikšanā izmantota interpretatīvā pētīšanas paradigma, kas aplūko cilvēka darbību kā sociālu parādību, kas izpaužas noteiktā sociālā vidē un kontekstā un ir cieši saistīta ar pētnieka interesi par pētāmo jautājumu (Cohen et al., 2007).

Pētījuma teorētisko bāzi veido:

pārmaiņu un pārmaiņu vadības izglītībā teorijas (M. Fulans, K. Facer, H. Altrichter, A. Hargreaves, R. Putnam, D. Rifkins, J. Kotter, J. Gerstein, Č. Hendijs, J. Rideštrole & Č. Nūrdstrems, I. Žogla, Z. Rubene, D. Medne, J. Ballantine, J. Spade u.c.),

skolu un mācīšanās teorijas (A. Špona, H. Gudjons, Š. Amonašvilli, M. Langworthy, M. Barber, L. Darling-Hammond, D. Hicks u.c.),

ilgtspējīgas attīstības, rīcībspējas un dzīves kvalitātes teorijas (S. Sterling, S. Deneulin, A. McGregor, D. Smith, T. Tīsenkopfs, A. Stepčenko),

sociālās mācīšanās un izglītības socioloģijas teorijas (J. Dewey, M. Fullan, P. Burdjē, H. Gudjons, E. Kļave, M. Grīviņš);

komunitārisma teorija (C. MacInture, S. Lasmane),

pilsoniskās izglītības teorijas (D. Patrick, V. Parker, D. Kerr, G. Marx),

datos pamatotā teorija (Strauss & Corbin; Bryant & Charmaz, L. Cohen, L. Manion & K. Morrison u.c.).

Promocijas darbā tiek analizēts, kā šīs teorijas darbojas skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās procesā 21. gadsimta strauji mainīgajā vidē Latvijas lauku teritorijās.

Promocijas darba izstrāde cieši saistīta ar autores līdzdalību SFL iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” īstenošanā laika posmā no 2009. gada rudens līdz 2015. gada sākumam. Darba izstrādei izmantoti iniciatīvas ietekmes izvērtējuma pētījumu ietvaros iegūtie oriģinālie dati par skolu darbības paplašināšanu Latvijā, kā arī papildus dati, kas iegūti un atlasīti no projekta materiāliem speciāli promocijas darbā izvirzīto pētījuma jautājumu noskaidrošanai.

Iesaistoties iniciatīvā, skolas sāka savas darbības paplašināšanu, veidojoties par daudzfunkcionāliem vietējās kopienas resursu centriem. Iniciatīvas darbība notika divās kārtās, un tajā pārstāvētas skolas no dažādiem Latvijas reģioniem (3. pielikums): 1. kārtā piedalījās 57 skolas (trīs gadījumos kopienas centri gadījumos, ja skola vairs nedarbojas kā formālās izglītības iestāde) no 41 novada ar 53 projektiem (1. pielikums); 2. kārtā piedalījās 50 skolas (trīs gadījumos kopienas centri) no 33 Latvijas novadiem ar 41 projektu (2. pielikums). 36 gadījumos skolas (kopienas centra) līdzdalība iniciatīvā turpinājusies visā iniciatīvas īstenošanas laikā, un

tas ļauj saskatīt pārmaiņas skolas un skolotāju darbībā ilgākā laika posmā. Savukārt 14 skolas ar 11 projektiem 2. kārtā iniciatīvai pievienojās no jauna, un to uzdevums bija pārņemt un adaptēt savai situācijai jau uzkrāto pieredzi. Iniciatīvas īstenošanā ietilpa 1) centrālās darbības skolu un kopienu sadarbības veicināšana un kapacitātes celšana un 2) atbalsts praktiskām darbībām skolās un kopienās, nodrošinot finansējumu vietējiem projektiem. Lai nošķirtu kopējās un vietējās darbības, promocijas darbā termins „iniciatīva” tiek lietots, lai apzīmētu darbības vai norises, kas bija kopīgas visām iesaistītajām skolām, bet ar terminu „projekts” – vietējās skolās un kopienās notiekošās darbības.

Pētījuma metodoloģisko ietvaru veido datos pamatotā teorija (Strauss & Corbin, 1997; Bryant & Charmaz, 2007 u.c.), kas integrē pētījuma plānošanu, īstenošanu un analīzi un paredz savstarpēji papildinošu un ciklisku datu iegūšanas un analīzes norisi (Cohen et al., 2007; Bryant & Charmaz, 2007; Bryman & Burgess, 1995). Lai sniegtu atbildi uz izvirzīto pētījuma jautājumu un sasniegtu pētījuma mērķi, teorētiskā un empīriskā materiāla analīze notika četros galvenajos aspektos, lai atklātu, 1) kā skola iesaistās kopienas vajadzību izpētē un kādi ir paplašinātās sadarbības mehānismi, 2) kādos virzienos notiek skolas darbības paplašināšana, 3) kāda ir skolas darbības jomu paplašināšanās ietekme uz skolotāja profesionālo darbību un lomu kopienā un 4) kas ir skolas jaunie partneri un sadarbības tīkli veikto pārmaiņu ilgtspējas nodrošināšanai. Šis ietvars nosaka arī materiāla izklāstu promocijas darba struktūrā.

Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, **darba izstrādē izmantotas šādas metodes:**

teorētiskās – zinātniskās literatūras, dokumentu un lietišķo pētījumu analīze;

empīriskās – datu ieguvei, kas notika trīs posmos, izmantotas strukturētās intervijas, fokusgrupu diskusijas, padziļinātās intervijas. Kā datu avoti tika izmantota arī pētāmās iniciatīvas dokumentācija, tai skaitā skolu un pašvaldību izstrādātie projektu pieteikumi, atskaites, skolu publicitātes materiāli, interneta vietne www.parmainuskolas.lv un autores piezīmes no regulāras komunikācijas ar skolu un pašvaldību pārstāvjiem un citiem kopienu iedzīvotājiem. Datu apstrādei, balstoties uz datos pamatotās teorijas pieeju un pārmaiņu teoriju, izmantota interpretācija un triangulācija, lai konstatētu notiekošās izmaiņas un to ietekmi uz dažādām pētāmajām grupām (skolām skolotājiem, kopienu) un laika griezumā (iniciatīvas sākumposmā, vidū un pēc tās noslēguma, veicot *ex-post* datu ieguvi).

Pētījuma posmi

Kopējo pētījuma dizainu veido priekšizpēte un četri secīgi pētījuma izstrādes posmi.

Priekšizpētes posms (2009–2010): *sākotnējās situācijas izzināšana un datu ieguve* par skolām, kas izteikušas interesi mainīt vai papildināt savu darbību, lai kļūtu par daudzfunkcionāliem kopienas centriem; kontekstā un vajadzībās balstītas darbības problemātikas un iespējamo risinājumu apzināšana. Formulēta ideja par skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra būtību.

Pētījuma pirmais posms (2010–2011): *idejas attīstība*. Skolas darbības virzienu, modeļu, iespēju un izaicinājumu sākotnējā identificēšana un formulēšana; citu valstu pieredzes un notiekošo pārmaiņu teorētiskā ietvara analīze. Datu ieguve, lai apzinātu skolu reaktīvo darbību kā atbildi uz izaicinājumiem un iespēju saņemt ārēju atbalstu skolas funkciju pārveidošanai, mērķauditoriju un sadarbības partneru loka paplašināšanai.

Pētījuma otrais posms (2011–2012): *pētnieciska jautājuma konceptualizēšana*. Promocijas darba temata precizēšana, zinātniskās metodes precizēšana, pētījuma teorētiskā ietvara pilnveidošana, veicot promocijas darba tēmai atbilstīgas zinātniskās literatūras analīzi. Datu ieguve, lai noskaidrotu izmaiņas skolu darbībā, izpratnes veidošanos par apzinātu darbības virziena izvēli un pārmaiņu noturības/ilgtspējas priekšnoteikumus un nosacījumus.

Pētījuma trešais posms (2012–2013): *izpēte un interpretācija*. Izpētes jautājumu precizēšana, dažādu jauno skolu darbības virzienu un partnerību analīze, tālāka datu vākšana un teorētisko kategoriju sistematizēšana, atklājot skolu pakāpenisku pāreju uz proaktīvu darbību.

Pētījuma ceturtais posms (2013–2015): *analīze un secinājumu veidošana*. Atbilstoši datos balstītās teorijas pieejai turpināta datu analīze un teorētiskā ietvara pilnveide, formulējot Latvijas situācijai atbilstošas likumsakarības, kas atklāj iespējas un izaicinājumus skolu darbībā notikušo pārmaiņu ilgtspējai un sistēmiskai izmantošanai. Secinājumu un tēžu formulēšana.

Promocijas darba struktūru veido ievads, trīs daļas un nobeigums, izmantotās literatūras saraksts un 16 pielikumi. Pētījuma teorētiskās un praktiskās atziņas pamatojas zinātniskās literatūras, prakses aprakstu un pētījumu un normatīvo dokumentu studijās, kā arī pētījuma procesā iegūto datu analīzē.

Pētījuma praktiskā nozīmība

Apkopojot teorētiskās atziņas un prakses piemērus no Eiropas, ASV un Austrālijas izglītības iestādēm, iegūts materiāls, kas veicina Latvijas sabiedrības, izglītības profesionāļu un lēmumu pieņēmēju izpratni par:

1) skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra idejas un prakses attīstību un šādas skolas darbības saikni ar mūžmācīšanās sekmēšanu visām iedzīvotāju grupām, tai skaitā nodrošinot kvalitatīvas formālās izglītības pieejamību tuvu dzīvesvietai obligātajā izglītības iegūšanas vecumā;

2) plašākām skolas kā sabiedrības resursa izmantošanas iespējām iedzīvotāju rīcībspējas un kopienas ilgtspējīgas attīstības veicināšanā, mazinot sociālās atstumtības riskus;

3) nepieciešamību sekmēt skolotāju aktīvāku iesaistīšanos mijattiecībās ar skolēniem, viņu ģimenēm un citiem kopienas locekļiem kā personībai, pilsonim un profesionālim.

Analizējot promocijas darbā pētītās iniciatīvas norisi, politikas veidotāju un īstenotāju, kā arī skolotāju un plašākas sabiedrības vajadzībām izstrādāts un pamatots modelis skolas attīstībai par daudzfunkcionālu kopienas centru. Pētījuma rezultāti ļauj pozicionēt skolu kā ilgtspējīgas sabiedrības veidošanās caurviju asi, kas apvieno vides, sociālos un ekonomiskos aspektus, atklājot lokālā un globālā dialogisko vienotību un sniedz argumentus nepieciešamībai aktivizēt starpnozaru un starpsektoru sadarbību vietējā un nacionālā līmenī.

Pētījuma zinātniskā novitāte

Pētījuma zinātniskā novitāte atklājas vairākos aspektos.

1. Analizēta teorētiskā literatūra un starptautiskās prakses piemēri par skolas darbības paplašināšanas modeļiem, tā radot pamatojumu Latvijā notiekošo procesu skaidrojumam.
2. Izstrādāts skolas transformācijas procesa modelis skolas attīstībai par daudzfunkcionālu kopienas centru, kas ataino kontekstus, secīgas darbības stadijas un partnerus.
3. Balstoties uz iegūtajiem secinājumiem, papildināta skolas teorija, atklājot plašāku skolas kā kopienas fiziskā un intelektuālā resursa izmantošanas potenciālu, dažādojot skolas funkcijas, sadarbības partneru un mērķgrupu loku pārmaiņu apstākļos.
4. Uz skolotāja darbības analīzes pamata skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra ietvaros atklāta nepieciešamība sekmēt personīgās, profesionālās un pilsoniskās dimensijas vienotību skolotāja darbībā kā savstarpēji papildinošus elementus, kas ļauj iesaistīties pilnvērtīgākā sadarbībā ar skolēniem, viņu ģimenes locekļiem un visu apkārtējo kopieni.

Autores ziņojumi par pētījuma rezultātiem un iegūtajām atziņām

1. Latvijas Universitātes un ATEE (*Association for Teacher Education in Europe*) 2015. gada pavasara konference. Rīga/Latvija, 2015. gada 9. maijs. Referāts „*Teacher in the School as a Multifunctional Community Center: Changing of Paradigms and Practice*”.
2. Eiropas Komisijas Izglītības ģenerāldirektorāta rīkotā konference „*Meeting of Directors General for Schools*”. Rīga/Latvija, 2015. gada 5.–6. maijs. Referāts plenārsēdē „*Management of School Network: Change in Thinking and Doing*”, ziņojums par Latvijas pieredzi un diskusijas moderēšana darba grupā.
3. Eiropas Vecāku asociācijas (*European Parents Association – EPA*) konference „*Supporting Parents to Become the Best Primary Educators*”. Prāga/Čehija, 2015. gada 24.–25. aprīlis. Referāts „*From Schools to Multifunctional Community Centers. An example from Latvia*” plenārsēdē un diskusiju grupu moderēšana par skolas funkciju paplašināšanu.
4. Otrais UNESCO Forums par globālo pilsonisko izglītību. Parīze/Francija, 2015. gada 29. janvāris. Referāts „*Schools as Community Development Resources: An example from Latvia*”.

5. Starptautiskā zinātniskā konference „Sabiedrība. Integrācija. Izglītība”. Rēzekne/Latvija, 2014. gada 23. maijs. Referāts „*Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība Latvijā: iespējas un izaicinājumi*” (*Development of the School as Multifunctional Community Resource in Latvia: Opportunities and challenges*).
6. Leipcigas Universitātes rīkotais starptautiskais seminārs „*Demokratisierung der Bildung*”. Leipciga/Vācija, 2014. gada 30. aprīlis. Referāts „*Learning Democracy by Doing: Cooperation within the Community School*”.
7. Liepājas Universitātes Izglītības zinātņu institūta 6. zinātniskā konference „Izglītības kvalitātes dimensija zināšanu sabiedrībā”. Liepāja/Latvija, 2014. gada 4. aprīlis. Referāts plenārsēdē „*Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra potenciāls mācīšanas kvalitātes sekmēšanā*”.
8. LU 72. zinātniskās konferences paneldiskusija „Sadarbība globālajai izglītībai”. Rīga/Latvija, 2014. gada 5. februāris. Referāts „*Kopienas skola kā resurss indivīda un sabiedrības attīstībai un izglītībai*”.
9. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas konference „Skolotāju izglītība un prasmju pilnveide Eiropas Savienības Padomes izglītības stratēģijas „Eiropa 2020” kontekstā”. Rīga/Latvija, 2013. gada 22. marts. Referāts plenārsēdē „*Skola kā daudzfunkcionāls kopienas centrs*”.
10. Liepājas Universitātes zinātniskais doktorantu seminārs. Liepāja/Latvija, 2014. gada 18.–19. februāris. Ziņojums „*Skolēnu un skolotāju partnerība skolā kā daudzfunkcionālā kopienas centrā*”.
11. Baltkrievijas Valsts izglītības institūta (*State Educational Institution*) „*Academy of Postdiploma Education*” sadarbībā ar Eiropas Padomes Pestalozzi programmu rīkotais starptautiskais zinātniskais seminārs „*Different Children – Equal Opportunities: the Creation of Variety Systems for Correctional and Educational Support of Children with Special Needs and their Integration in the Society*”. Minska/Baltkrievija, 2013. gada 3. oktobris. Referāts „*School as Community Resource Center for Inclusive Communities*”.
12. Latvijas Universitātes un Konrāda Adenauera fonda rīkotā zinātniski metodiskā konference „Pilsoniskā izglītība Latvijā”. Rīga/Latvija, 2013. gada 6. septembris. Referāts plenārsēdē „*NVO ieguldījums pilsoniskās izglītības attīstībā Latvijā*”.
13. Sofijas Universitātes un *Foundation for Cultural Studies Madara* (Bulgaria) rīkotais starptautiskais forums „*School Dropout: In Search for the right approach*”. Sofija/Bulgārija, 2012. gada 29.–31. augusts. Referāts „*Building Sustainable Communities: How Schools can contribute*”.

14. Latvijas Universitātes un ATEE 2013. gada pavasara konference „*Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*”. Rīga/Latvija, 2013. gada 10.–12. maijs. Referāts „*Improving Life-long Learning Opportunities through the School as a Multifunctional Community Center*”.
15. ES iniciatīvas “*Grassroots Europe for Local Wellbeing*” konference. Budapešta/Ungārija, 2011. gada 7.–9. oktobris. Referāts „*Building Sustainable Communities: How schools can contribute*”.
16. UNESCO Pasaules konference par agrīnās bērnības jautājumiem „*Building the Wealth of Nations. UNESCO World Conference on Early Childhood Care and Education*”. Maskava/Krievijas Federācija, 2010. gada 27.–29. septembris. Referāts „*Serving Children – Supporting Families – Revitalizing Communities: The experience of the Change Opportunities for Schools Initiative in Latvia*”.

Zinātniskās publikācijas

1. Tūna, A., Kļave, E. (2014). Mazā lauku skola Latvijā kā vietējo kopienu attīstības un dzīves kvalitātes resurss. *Akadēmiskā Dzīve*, Nr. 50 (2013/2014). Rīga: LU izdevniecība, 59.–67. lpp.
2. Tuna, A. (2014). Development of the School as Multifunctional Community Resource in Latvia: Opportunities and challenges. No: *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2014. gada 23.–24. maijs. 1. daļa*. Rēzekne: Rēzeknes augstskola, 496.–504. lpp. ISSN 1691-5887.
3. Žogla, I., Tūna, A. (2014). Источники познаний ребенка: есть ли среди них учебник? Проблемы современного образования, № 4-2014, с. 81–97. Pieejams: http://www.pmedu.ru/res/2014_4_6.pdf (skatīts 12.04.2015).
4. Tūna, A. (2014), Kad skola ir vairāk nekā skola: kopienas skolas modeļa attīstība un perspektīvas Latvijā. *Latvijas intereses Eiropas Savienībā*, 2014/1, Rīga, 34.–46. lpp. ISSN 2243-6049.
5. Tūna, A., Rubene, Z. (2013). Strengthening Schools as Community Development Resources: The Case of Latvia. In: Bochno, E. (Ed.). *School in Community – Community in School. International Forum for Education*, No. 1 (5), pp. 157– 172.
6. Kļave, E., Tūna, A. (2013). School as a community center and resource: the case of Latvia. *Dialogi o Kulture i Edukacji*, Nr. 1(2)/2013, pp. 157–176. ISSN 2300–360X.
7. Rubene, Z., Tuna, A. (2013). Politische Bildung und ihr Beitrag zur Entwicklung einer Zivilgesellschaft in Lettland. Im: *Bildung und Erziehung. Politische Bildung in Mittel- und Osteuropa Zwischen und Offener Zivilgesellschaft*. 66 Jg. Heft 3/September 2013, S. 275–285. ISBN 978-3-412-22174-4.

8. Tuna, A. (2011). Reconceptualizing Practice: A Grassroots Perspective. Latvia. In: *Well-being Reconsidered: Empowering Grassroots Organizations. Cross-country Experiences from the Grassroots Europe for Local Wellbeing Initiative*. Radu, R., Radisic, J. (eds.). Budapest: Createch, pp. 99–122. ISBN 978-963-9719-28-6.
9. Tuna, A. (2010). Building Bridges, Building Futures: ISSA and Changes in Early Childhood Development and Education in the Post-Communist Region. In: Tuna, A., Hayden, J. (eds.). *Early Childhood Programs as the Doorway to Social Cohesion: Application of Vygotsky's Ideas from an East and West Perspective*. Cambridge Scholars Publishing, pp. 195–211. ISBN (10) 1-4438-2390-2; ISBN (13) 978-1-4438-2390-6.

Raksti, kas pieņemti publicēšanai

1. Tūna, A., Kļave, E. School as a Community Centre and Resource: the case of Latvia. *Dialogi o Edukacjā*. Saņemts apstiprinājums.

Citas publikācijas

1. Tuna, A., Kaufmane, G. (2015). Case study from Latvia – Initiative “Change Opportunities for Schools” (Developing Schools in the Multifunctional Community Centers). In: *School Leadership Policy Practices for Equity and Learning*. EPNoSL Case Studies. European Policy Network On School Leadership, pp. 47–54. Pieejams: http://issuu.com/epnosl/docs/deliverable_3-3_epnosl_case_studies/1?e=13632634/11821882 ((skatīts 12.06.2015).
2. Tūna, A. (red.) (2013). *Kopā kopjam savu kopienu. Latvijas vietējās kopienu organizāciju pilsoniskās līdzdalības veicināšanas pieredzes stāsti*. Rīga: Izglītības attīstības centrs, 64. lpp. ISBN 978-9934-14-050-1.
3. Tūna, A. (2011). *Pašu skola pašu valdībā. Iespējamie darbības virzieni skolas ilgtspējīgai attīstībai pašvaldībā*. UNESCO LNK, Rīga: Sorosa fonds – Latvija, 40 lpp. ISBN 978-9934-8119-3-7.
4. Tuna, A. (2010). Introduction. In: *Competent Teachers of the 21st Century. Principles of quality pedagogy*. Budapest: International Step by Step Association (ISSA), pp. 7–19.
5. Tūna, A. (2010). 53 pārmaiņu asni labākai dzīvei. No: *Skola atver durvis*. Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” projektu pieredzes apkopojums, 8.–11. lpp. Rīga: Sorosa fonds – Latvija, ISBN 978-9934-8119-2-0.
6. Tūna, A. (sastādītāja) (2010). *Skola atver durvis*. Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” projektu pieredzes apkopojums. 170 lpp. Sorosa fonds – Latvija, Rīga. ISBN 978-9934-8119-2-0.
7. Howard, M., Tuna A., Cincilei, C., Rajabova, T., Vonta, T. & Tankersley, D. (2010). *Study on the implementation of the ISSA pedagogical standards and their impact on ECDE policies and practices in the region of ISSA's network and beyond (2001–2008)*. Amsterdam: International Step by Step Association (ISSA).

8. Tūna, A. (2006). Skolotājs mūsdienu pasaulē: iespējas un izaicinājumi. No: *Jaunais skolotājs. Pārdomas un ieteikumi mūsdienu skolotājam*. Rīga: Izglītības attīstības centrs, 7.–12. lpp. ISBN 005-06712-842.
9. Materiālu atlase, ievadraksti un komentāri astoņiem tematiskajiem pielikumiem „Skola – kopienas attīstības resurss” laikrakstam „Izglītība un Kultūra” 2013. gada augustā – novembrī.
10. Regulāras publikācijas/viedokļa rakstu sērija laikrakstā „Izglītība un Kultūra” kopš 2014. gada..

Citi pētījuma rezultātu izplatīšanas veidi

1. 2014. gada oktobris – decembris. Moduļa „Skola kā kopienas resurss” (8 stundas) apguves vadīšana 10 skolu direktoru un vietnieku grupām IZM pasūtītas tālākizglītības programmas ietvaros.
2. 2013.–2014. gads. Piedalīšanās IZM reformu darba grupā; Mazo skolu attīstības darba grupas vadīšana.
3. 2013. gada 29. oktobris. Uzstāšanās ar referātu „*Skola kā resurss kopienai un dzīvei: mājturības un tehnoloģiju jomas īpašā loma*” Valsts izglītības satura centra (VISC) rīkotajā konferencē „Mūsdienīgs mācību process mājturībā un tehnoloģijās”.
4. 2013. gada 31. oktobris. Uzstāšanās ekspertu panelī Pilsoniskās sabiedrības forumā „Pilsoniskā līdzdalība Latvijai un Eiropai” par skolas kā kopienas resursa lomu.
5. 2014. gada 14. marts. Uzstāšanās ar referātu “*Skolotāji un skolēni skolas un sabiedrības vērtību, principu un ikdienas līčločos: ar ko sākt un kurp doties*” Zemgales novadu izglītības darbinieku konferencē Mežinieku pamatskolā.
6. 2014. gada 19. marts. Uzstāšanās ar referātu „*Izglītība, skola un mācīšanās 21. gadsimta kontekstā: labās ziņas un izaicinājumi*” un darba grupas „Izglītības iestādes darbība: business, misija vai sabiedrības modelis” vadīšana Viļakas novada pedagogu metodiskajā dienā.
7. 2014. gada 12. aprīlis. Lekcija „*Ģimenes un bērni kā vietējās sabiedrības apdrošināšanas polises: šodienas resurss un nākotnes iespējas*” Brocēnu novada pirmajā vecāku forumā.
8. 2014. gada 11. aprīlis. Lekcija „*Pārmaiņu skola – kopienas skola: iespēja labāku attiecību radīšanai*” Sabiedriskās politikas centra Providus organizētajā seminārā projekta „Bērnu antisociālās uzvedības mazināšana: agrīnās preventīvas modeļi” ietvaros.
9. 2014. gada 26. aprīlis. Prezentācija „*Vadlīnijas iekļaujošai pedagoga darbībai 21. gadsimta kontekstā*” LU īstenotajā ESF projekta „Iekļaujošas izglītības un sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveide, nepieciešamā personāla sagatavošana, nodrošināšana un kompetences paaugstināšana” konferencē.
10. 2014. gada 19. maijs. Uzstāšanās ar ziņojumu Saeimas un NVO foruma „Iesaistīšanas. Ilgtspēja. Inovācijas” sekcijā „Ilgtspējīgu atbalsta mehānismu izveide pašorganizācijas iniciatīvām kopienā”.

Rezultātu izplatīšanas apliecinājumi

1. 2014. gada maijs. Piešķirta balva „Par ieguldījumu cilvēka ilgtspējīgā attīstībā Latvijā 2014” kategorijā „Par izcilu ieguldījumu Latvijas nākotnē”, ko organizēja Latvijas Pilsoniskā alianse, ASV vēstniecība, Amerikas Tirdzniecības palāta un *Baltic-American Freedom Foundation*.
2. 2014. gada janvāris. Saņemts atzinības raksts par SFL iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” ieguldījumu Eiropas Pilsoņu gada norisē Latvijā Eiropas Komisijas pārstāvniecības Latvijā organizētajā Eiropas Pilsoņu gada noslēguma konferencē.
3. 2011. gada marts. Saņemts Izglītības un zinātnes ministrijas Pateicības raksts par radošu darbu un līdzdalību „Izglītības inovācijas balvas 2011” iniciatīvā.

1. SKOLAS KĀ DAUDZFUNKCIONĀLA KOPIENAS CENTRA TEORĒTISKAIS PAMATOJUMS

1.1. Pārmaiņas sabiedrībā un skolā: teorētiskais pamatojums

Vairāk kā jebkad agrāk mums būs nepieciešamas skolas, kas ir fiziskas, vietējai sabiedrībai atbildīgas organizācijas, kuras ir gatavas strādāt, lai veidotu dzīvotspējīgu un ilgtspējīgu nākotni ikvienam savā kopienā. (Pacer, 2011)

Promocijas darba izpētes fokuss ir skolas kā daudzfunkcionāla centra attīstība Latvijā, kas notikusi, reaģējot uz sabiedrībā notiekošajām sociāli ekonomiskajām pārmaiņām. Skolas kā daudzfunkcionāla centra attīstības analīze šajā pētījumā balstās uz teorētiskajām atziņām par mūsdienu mainīgo sabiedrību un izglītības, t.sk. skolas kā sociālas institūcijas lomas un funkciju maiņu pārmaiņu kontekstā. Tāpēc pētījuma teorētiskā pamatojuma atklāšanai būtiski ir pievērsties, pirmkārt, pārmaiņu teorijām, otrkārt, teorijām, kas atklāj sakarības skolas darbības mērķos un mācību procesā, ko savukārt ietekmē gan ārējie, gan iekšējie skolas un sabiedrības attīstības faktori.

Šajā pētījuma nodaļā tiks analizēts, kā sabiedrībā notiekošās pārmaiņas ietekmē skolu kā organizāciju, skolotājus un apkārtējo kopienu, ar to saprotot skolas apkārtnē esošo vidi un iedzīvotājus, kuri tradicionāli nav tiešā veidā saistīti ar skolu.

Pārmaiņas visā sabiedrībā, tai skaitā izglītībā ir „pilnas ar paradoksiem un šķietami nesavienojamiem komponentiem, kā, piemēram, atbalsts un patstāvība, vienlīdzība un izcilība, sociālā un ekonomiskā attīstība (Fulans, 1999: 15). Plašākā kontekstā notiekošās pārmaiņas ietekmē arī skolas un kopienas attiecības, līdz ar to skar pašu skolu, skolotājus, skolēnus un viņu ģimenes, citus kopienas iedzīvotājus un pašu kopienas kopumā. Tāpēc būtiski ir izprast, kā pārmaiņas notiek un kā tās tiek uztvertas. Lai jebkura organizācija, tai skaitā skola ne tikai pasīvi reaģētu uz notiekošo, bet arī iekļautos inovāciju procesā, tai nepieciešams radikāli pārskatīt gan savu darbību un vadības stilu (Robinsons, 2013: 26), gan iekšējās un ārējās attiecības. Pārmaiņu tālākai analīzei pedagoģijas kontekstā promocijas darba ietvaros pārmaiņas tiek izprastas kā *attīstības indikators, kas raksturo skolotāju, skolu un kopienu kvalitatīvu pārveidošanos konkrētu apstākļu ietekmē un kas ir nepieciešamas, lai izglītības procesu un saturu maksimāli tuvinātu sabiedrībā notiekošajiem attīstības procesiem.*

Izglītība kā sistēma ir hierarhiska, ar strikti noteiktu struktūru, saturu, tā apgūšanas un novērtēšanas veidiem (Grīviņš, 2012), kas nostiprināta dažāda līmeņa normatīvajos aktos, un līdz ar to ir apgrūtināta ātra un elastīga reaģēšana uz iesaistīto pušu vajadzībām un konteksta izmaiņām. Izglītības kā sistēmas un pārmaiņu attiecības ir kompleksas un var tikt aplūkotas no

dažādām perspektīvām, piemēram, attiecībā uz sabiedrības pieprasījumu pēc noteikta rezultāta, attiecībā uz izmantojamajām pedagoģiskajām metodēm utt. Pētījuma ietvaros tiek analizētas divas pētāmajām norisēm īpaši būtiskas perspektīvas. Pirmā attiecas uz izglītības *vieta un lomu* sabiedrībā tās plašākā izpratnē, aktualizējot jautājumu, kādas zināšanas un prasmes nepieciešamas jaunajai paaudzei un kādā veidā skolai strauji mainīgajā pasaulē jāsekmē dzīvesdarbībai nepieciešamo kompetenču attīstība. Otrā perspektīva galveno uzmanību pievērš *attiecībām* starp visiem izglītības kopīgajā radīšanā (*co-creation*) iesaistītajiem (Novosad, 2013), analizējot izmaiņas centrālās varas un skolas, skolas un kopienas, skolotāju un skolēnu attiecībās, ģimenes un kopienas pieaugošo lomu izglītības jautājumu lemšanā un īstenošanā, un akcentē jautājumu par varas dalīšanu un sociālās atbildības uzņemšanos par izglītības procesa un rezultāta kvalitāti (Novosad, 2013).

20. gs. otrās puses un 21. gs. sākuma sabiedrība tiek raksturota kā strauji mainīga zināšanu sabiedrība, kurā darbojas zināšanu ekonomika (Jensen et al., 2012). Kopš 20. gs. vidus, kad zinātnes un tehnikas straujās attīstības rezultātā pārmaiņas skāra aizvien lielāku skaitu cilvēku daudzveidīgās profesionālās darbības, sadzīves un savstarpējo attiecību jomās, mūsdienu sabiedrība bieži tiek raksturota kā laikmets, kuru raksturo notiekošā dinamiskums, sarežģītība, plurālisms, nenoteiktība, atvērtība, kontinuitāte, nenoturība (Hargreaves, 2003; Kūle, 2006; Rubene, 2008; Stīgers, 2008) un kad vienīgais pastāvīgais un droši paredzamais process ir pārmaiņas. Viens no to nozīmīgākajiem iemesliem ir jaunas ekonomiskās attiecības un tendences, kas rosina sabiedrību pārvērtēt tradicionālās saistības un ierobežojumus (Rifkins, 2004). Spēcīgais sabiedrības pārmaiņu tempa pieaugums nosaka, ka šajā sabiedrības attīstības periodā primāra kļūst jaunu zināšanu radīšana, nevis esošo iegaumēšana (Liotārs, 1979/2008), un cilvēkiem galvenais uzdevums ir nevis pagātnes pieredzes precīza apgūšana un reproducēšana, bet tādu prasmju attīstīšana, lai mainīgā kontekstā spētu atteikties no tradicionālajām zināšanām un pieņēmumiem vai tos būtiski pārveidot (*unlearn* vai *relearn*) (Toffler, 1980), jo cilvēks nespēj adaptēties paša radītajā situācijā (Белинская & Тихомандрицкая, 2001). Lai risinātu radušos situāciju, tiek akcentēta katra cilvēka potenciāla attīstības nepieciešamība visa mūža laikā, bet jo īpaši skolas gados, ko iespējams sekmēt, izmantojot atbilstošus pedagoģiskos paņēmienus, kas balstās uz pozitīvu cilvēka pieredzi un veicina aktīvu dalību notiekošajos procesos visa mūža garumā, pilnveidojot spēju uzņemties atbildību par savu dzīvi.

„Pārmaiņas” un citi šo ideju izsakošie jēdzieni (progress, uzlabojumi, evolūcija, attīstība un citi) uzskatāmi par nozīmīgākajiem mūsdienu sabiedrībai (Altrichter, 2000: 1), un tie vistiešākajā veidā attiecas uz izglītību, aptverot visus tās komponentus. Jau Talkots Pārsonss (*Talcot Parsons*), saskatot jauno tehnoloģiju pieaugošo klātbūtni un mainīgās institūcijas,

atzinīgi vērtēja moderno civilizāciju kā spēcīgu, dzīvotspējīgu un progresīvu, ticēdams katra cilvēka potenciālam (Parsons, 2007), kura attīstīšanā liela nozīme ir izglītībai.

Tomēr pārmaiņas izglītībā vienlaikus var nozīmēt samērā pretējas tendences, piemēram, gan skolu lielāku autonomiju un mācību procesa dažādošanu, gan arī spēcīgāku centralizāciju un striktākas vērtēšanas prasības.

20. gs. beigās un 21. gs. sākumā straujā zinātnes un tehnoloģiju attīstība ikvienā jomā izraisa izmantojamo pieeju, tehnoloģiju un radīto produktu dzīves cikla saīsināšanos. Līdz ar to pieaug nepieciešamība koriģēt vai pilnībā nomainīt esošo jēdzienu saturu un darbības organizatoriskās formas. Tas apgrūtina inovāciju tālāku veikšanu, un atklājas, ka būtiskas pārmaiņas nav iespējams panākt ar dažu procesu tehnisku optimizāciju, no kopīgās sistēmas atrauciem uzlabojumiem vai liekot indivīdam apgūt prasmes veikt līdzšinējos darbus labāk nekā līdz šim (Virkkunen & Newnham, 2013). Tas nozīmē, ka arī skolā un izglītības sistēmā kopumā fragmentāri, virspusēji un tehniski uzlabojumi nespēj pilnvērtīgi palīdzēt skolas pārejai uz apkārtējās sabiedrības sociālajām, ekonomiskajām un politiskajām prasībām atbilstošu darbību. Šo procesu norisei nepieciešama iesaistīto cilvēku mērķtiecīga rīcība, kas sekmē notiekošo pārmaiņu ievirzīšanu jēgpilnā gultnē (Virkkunen & Newnham, 2013). Šīs atziņas zināmā mērā izskaidro situāciju, ka, neraugoties uz daudzajiem pēdējos divdesmit gados Latvijā ieviestajiem izglītības projektiem, piedāvātajām metodikām un skolotāju profesionālās pilnveides pasākumiem, būtiskas pedagoģiskās paradigmas izmaiņas sistēmā kopumā nav notikušas, drīzāk radot skolotāju nogurumu no nepārtrauktajām izmaiņām.

Analizējot ar sabiedrības pārmaiņām saistīto nākotnes redzējumu attiecībā uz izglītību, parādās atšķirības starp šaurāku, tehnokrātiskos un ekonomiskos argumentos balstīto domāšanu un veseluma pieeju, kas lēmumu pieņemšanas un darbības centrā izvirza saziņu, sadarbību un starpdisciplināritāti. Šaurā nākotnes redzējuma pielietojuma problēmas atklāj tādu tendenču parādīšanās kā 1) jauna veida attiecību veidošanās starp cilvēkiem un tehnoloģijām, 2) jauna veida starppaaudžu attiecību veidošanās, 3) jaunu zināšanu un demokrātijas formu meklējumi un 4) radikālas ekonomikas un sociālās nevienlīdzības intensificēšana (Facer, 2011). Šīs tendences vienlaikus gan rada apdraudējumu skolas un skolotāju līdzšinējai darbībai, gan arī paver jaunas iespējas, kas daudzos gadījumos, t.sk. attiecībā uz skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanos Latvijā, nozīmē jau intuitīvi iesāktu inovāciju tālākas pamatotas un sistēmiskas ieviešanas nepieciešamību.

20. gs. notikušās izglītības paradigmas maiņas izgājušas cauri vairākiem posmiem, kuri nav bijuši lineāri un secīgi, tomēr zināmā mērā sekojuši cits citam. Var piekrist Toma Brauna (*Tom H. Brown*) izdalītajiem attīstības procesa akcentiem: pretstati starp reproduktīvu un produktīvu

mācīšanos, biheiviorismu un konstruktīvismu, skolotājcentrētu un skolēncentrētu mācīšanos, uz mācīšanu vai uz mācīšanos centrētu darbību, mācīšanu vai mācīšanās veicināšanu, uz saturu vai rezultātiem balstītu darbību, uz saturu balstītu novērtēšanu (*content-based evaluation*) vai uz rezultātiem balstītu vērtēšanu (*outcomes-based assessment*). Pēdējās desmitgadēs tehnoloģiju klātbūtnes pieauguma apstākļos šim uzskaitījumam jāpievieno pretruna starp konstruktīvisma un sociālā konstruktīvisma pieejām un pāreja no zināšanu radīšanas uz zināšanu pārveidošanu (Brown, 2005), un sagaidāms, ka nākamais solis būs pāreja no datorcentrētas pieejas uz visaptverošu inteliģenci (*ambient intelligence*), ko jau 1990. gadu beigās kā nākotnes perspektīvu formulēja uzņēmuma *Philips* izveidota pētnieku grupa un ko noteiks strauja un principiāli atšķirīga tehnoloģiju kvalitāte un pieejamība.

Akcentējot skolas kā sabiedrības resursa lomu, promocijas darba pētījuma ietveros nozīmīgs ir Kerijas Feiseres (*Keri Facer*) skatījums, analizējot pārmaiņas vismaz četros virzienos, kuros sabiedrībai jāpārvērtē skolas loma un funkcijas, un – kas ir jo īpaši nozīmīgi pētījuma temata ietvaros – kuri skolai paver jaunas darbības iespējas: 1) nepieciešamība uztvert skolu kā starppaaudžu solidaritātes resursu, jo iedzīvotāji noveco, uz pieejamajiem resursiem vienlaicīgi pretendē vairākas paaudzes, un strauji attīstošās tehnoloģijas principiāli maina tradicionālo izpratni par to, kādas zināšanas un pieredze ir noderīga jaunajos apstākļos un kā to nodot tālāk jaunajai paaudzei; 2) skola kā sociālā taisnīguma sekmēšanas resurss, ņemot vērā atšķirības digitālajos un sociālajos apstākļos un pieredzē, ar kādu skolēni ienāk mūsdienu skolā; 3) nepieciešamība sagatavot skolēnus dzīvei demokrātiskā sabiedrībā apstākļos, kad strauji izplatās novērošanas sistēmas un rodas jauni sociālie tīklojumi, sabiedrības locekļiem radot jauna veida satikšanās un sadarbošanās vidi; 4) nepieciešamība skolai darboties kā resursam ilgtspējīgas ekonomiskās nākotnes veidošanas apstākļos, kad intensīvu globalizācijas procesu apstākļos tiek prognozēta pieaugoša sabiedrības grupu polarizācija, radikāla nelīdztiesība un vides degradācija (Facer, 2011; Facer, 2014).

Apzinoties izglītības sistēmas smagnējo dabu un vienlaikus aktualizējot pārmaiņu nepieciešamību, dažkārt tiek izmantota Deivida Gleičera (*David Gleicher*) 20. gs. 60. gados izveidotā formula $C = (ABD) > X$, kur C ir pārmaiņas (*change*), A – neapmierinātība ar esošo stāvokli, B – vēlamais stāvoklis, D – praktiskie soļi, kas jāveic, lai nokļūtu pie vēlamā stāvokļa, un X – maksa par pārmaiņu veikšanu visplašākajā izpratnē, t.sk. nevēlēšanās mainīties pārvarēšana (Teacher Manifesto, 2014). Pārmaiņas iespējamās tikai tad, ja ir gatavība iesaistīties procesā, apzinoties ar to saistītos izaicinājumus, un tas attiecas gan uz atsevišķu skolotāju, gan skolu kā organizāciju, gan visu sistēmu kopumā.

Lai sāktu skolas pārmaiņu darbību ikvienā no šiem virzieniem, nepieciešams izvērtēt skolas darbības mērķus, iekšējo kultūru un komunikāciju ar apkārtējo kopienu un sabiedrību,

taču nepieciešams arī plašākas sabiedrības, t.sk. lēmumu pieņēmēju, un apkārtējās kopienas, t.sk. vecāku vienota izpratne par to, kas no skolas tiek sagaidīts.

Skolas un kopienas attiecības var analizēt vismaz divos aspektos. No vienas puses, uz skolu var raudzīties kā uz noteiktā kultūrvidē darbojošos institūciju, kuru ietekmē apkārt notiekošie procesi, norises un attieksmes. Mūsdienās skola darbojas pretrunīgā situācijā, kurā pastāv atšķirīgi viedokļi par to, kāda pieeja – individuālisma un kolektīvisma – jāveicina savstarpējo attiecību veidošanā. Līdz ar to saasinās jautājums, vai skolas galvenais uzdevums ir veicināt indivīdu sasniegumus, vai sekmēt sadarbību un savstarpēju atbalstu, kas, nenoliedzot atbalsta nepieciešamību izcilībām un īpaši apdāvinātiem skolēniem, rūpējas par ikviena skolēna attīstības dinamikas veicināšanu, ticot viņu spējām un balstoties uz viņu tiesībām saņemt kvalitatīvu izglītību. Turklāt jau 20. gadsimta nogalē teorētiskajā literatūrā parādījās atziņa, ka viens no būtiskiem caurviju (*cross-cutting*) jautājumiem sociālās politikas veidošanā ir izpratnes spēcīgāšana par to, ka viena atsevišķa institūcija nespēj radīt visus nepieciešamos apstākļus, kas ļautu bērniem un jauniešiem pilnvērtīgi attīstīties (Melaville & Blank, 1998), kas nosaka nepieciešamību pārskatīt skolas darbību un attiecības ar apkārtējo kopienā.

Pētnieki atzīst, ka publiskais diskurss par skolas lomu šodien un turpmāk svārstās starp izklaidētības, atomizācijas, attiecību sairuma vai grupu identitātes trūkuma prognozēšanu, no vienas puses, un aicinājumu pēc nepieciešamības spēcīgāt tās sociālo kapitālu: saiknes, pieķeršanos un savstarpēju uzticēšanos kopīgu standartu ietveros (Bochno, 2013) no otras puses. Tātad skolai ir jāreaģē uz sabiedrības izvirzītajiem uzdevumiem, par kuriem sabiedrībai pašai joprojām nav vienprātīga viedokļa.

Uz skolu var raudzīties kā uz organizāciju, kas pati izvirza mērķus, veido noteiktas vērtības, tradīcijas, cerības un attieksmes, kas nosaka tās darbības pamatus, un vienlaikus pati lemj par savu iekšējo sociālo klimatu, ko visi ar skolu saistītie cilvēki izjūt caur pastāvošajiem nosacījumiem un attiecībām (Bochno, 2013). Ja, analizējot sabiedrībā notiekošos procesus, skola pati pieņem lēmumus par savas darbības atbilstību aktuālajām vajadzībām, tā no reaģējošas organizācijas kļūst par proaktīvu, apzinoties pamatojumu šādai rīcībai, savus resursus, un darbības profesionalitāti, lai veiktu nepieciešamās izmaiņas. Tieši šādas izmaiņas no reaktīvas rīcības uz proaktīvu skolas kā sabiedrības resursa darbībā ir viens no centrālajiem promocijas darba pētījuma jautājumiem.

Saskaņā ar Maikla Fullana (*Michael Fullan*) teoriju par pārmaiņu nozīmīgumu stingru/precīzu/noteiktu regulējumu samazinājums apvienojumā ar uzticēšanos, ieinteresētību, sarunām, tehnisko atbalstu, monitoringu, atgriezeniskās saites nodrošināšanu dod labākus rezultātus sistēmisku un ilgtspējīgu pārmaiņu ieviešanā un izglītības kvalitātes paaugstināšanā

(Fullan, 1996). Jaunu darbības modeļu meklējumos skolas tiek aicinātas pašas meklēt jaunus risinājumus, balstoties uz savām stiprajām pusēm un domājot par konkrēto kontekstu un vajadzībām, tādējādi apliecinot Žaka Delora (*Jacques Delors*) izteikto domu, ka izglītības inovāciju panākumi daudzējādā ziņā ir atkarīgi no vietējā konteksta un apstākļiem, kādos šīs inovācijas tiek īstenotas (Delors, 1996). Turklāt, ņemot vērā, ka tas, kā tiek prognozēta nākotne, ietekmē sabiedrību kopumā un indivīdu lēmumus un rīcību tagadnē (Facer, 2014), vienota izpratne par to, kāds ir izglītības mērķis un kā tas jāsasniedz, ir principiāli nozīmīga.

Katrā sabiedrības attīstības posmā izglītības sistēma darbojas atbilstoši sabiedrības politiskajiem un ekonomiskajiem mērķiem, kas arī nosaka izglītības un skolas kā institūcijas funkcijas. 20. gs. otrās puses teorētiskās debātes par izglītības funkcijām aptver trīs galvenos virzienus – funkcionālisma teoriju, konfliktu teoriju un simboliskās interakcijas teoriju, un katru no tām var analizēt atbilstoši teorētiskajās nostādnēs paustajam viedoklim par pārmaiņām. Promocijas darbā kā ietvars šai analīzei izmantots Herberta Altrihtera (*Herbert Altrichter*) izstrādātais pārmaiņu veidu iedalījums, saistot to ar citu autoru atziņām un Latvijas situāciju:

1) Pārmaiņas kā process un kā produkts (t.i., šī procesa rezultāts). Šis uzstādījums sasaucas ar funkcionālisma teoriju, kas pamato, ka visi sabiedrības dzīves aspekti (politiskais, ekonomiskais, kultūras u.c.) ir savstarpēji saistīti un ietekmē visu sabiedrības darbību kopumā. Attiecībā uz izglītību galvenā uzmanība tiek pievērsta tam, kā skola kalpo sabiedrības vajadzībām, nododot nākamajām paaudzēm pamatzināšanas un prasmes, „sašķirojot” skolēnus atbilstoši viņu spējām un tā sagatavojot noteiktas kategorijas darbu veikšanai. Šīs teorijas pamatlicējs Emīls Dirkeims (*Émile Durkheim*) akcentēja izglītības kā socializācijas līdzekļa latentu lomu, radot vairākuma darbības normas. Viņaprāt, tā saucamā „morālā izglītība” palīdz veidot saskanīgāku sociālo struktūru, radot iespēju skolā satikties cilvēkiem ar atšķirīgām pieredzēm un dzīves apstākļiem. Izglītības latentā loma izpaužas arī pamatvērtību nodošanā un sociālās kontroles īstenošanā. Funkcionālisma teorija izglītības funkcijas iedala piecās grupās: izglītība kā socializācijas institūts, kā kultūras pārneses institūts, kā inovācija, kā sociālā izvietošana (*placement*), kas ir sava veida skolēnu šķirošana noteiktās grupās atkarībā no sociāli ekonomiskās piederības un citām pazīmēm, un kā manifestēto un latentu funkciju apvienojums, kas mainās kopā ar pārmaiņām sabiedrībā. Tiek runāts arī par tīklu veidošanu, bet drīzāk – lai nostiprinātu sev atbilstošu pozīciju sabiedrībā, kas noderēs turpmākajā dzīvē, nevis lai veicinātu dažādību un savstarpēju solidaritāti (Ballantine & Spade, 2008). Līdz ar to pārmaiņas drīzāk tiek uztvertas kā pakāpenisks, evolucionējošs process, kas nerada straujas „turbulences”, jo visa pamatā ir pamatvērtības un sociālā kontrole esošās kārtības saglabāšanai (Grīviņš, 2012). Tas ir pretrunā 21. gs. konteksta radītajām iespējām un izvirzītajām prasībām

attīstīt katra cilvēka potenciālu. Tālāk attīstot funkcionālisma teoriju, pētnieki gan iestājās par to, ka pārmaiņu rezultātā nostiprinās izglītības funkcija attīstīt individuālo sasniegumu vērtību, jo skolēni gūst sasniegumus un atzinību, balstoties uz savu talantu, ne ģimenes situāciju, tautību vai citiem iepriekš noteiktiem apstākļiem (Parsons, 2007; Giddens, 2006), un kā izglītības funkciju saredz arī skolēnu brīvā laika kontroli, piemēram, piedāvājot uzraudzību ārpus tiešā mācību procesa (Mooney et al., 2011), tomēr lielākā uzmanība tiek pievērsta individuālajam sniegunam un atbilstībai sabiedrības noteiktajām normām.

Arī konfliktu teorijas piekritēji atzīst, ka izglītībā notiek izglītības procesa dalībnieku novirzīšana uz atšķirīgiem izglītības ieguves ceļiem, uztverot to kā esošās sistēmas saglabāšanas instrumentu. Viņi nesaredz vajadzību radīt pietiekamas iespējas un motivāciju progresēt cilvēkiem no zemākiem sociāli ekonomiskajiem slāņiem vai ar zemāku izglītību, saucot to par „slēpto mācību programmu”, kas neizvirza visiem līdzvērtīgus izaicinājumus un veicina skolēnu segregāciju pēc sociāli ekonomiskās vai etniskās piederības (Dahrendorf, 1967). Līdz ar to konfliktu teorijas pārstāvji izglītību uzskata nevis par sociālu labumu vai iespēju, bet gan par spēcīgu līdzekli esošo varas struktūru saglabāšanai un turpmākā darbaspēka nodrošināšanai (Grīviņš, 2012), tādējādi pamatojot skolas kā stabilas sabiedriskās institūcijas vērtību, kurai ir tiesības izvirzīt prasības un pieprasīt to ievērošanu. Līdz ar to var secināt, ka, no šī viedokļa raugoties, individuālās vai noteiktu sabiedrības grupu vajadzības un kopienas konteksts ir mazāk svarīgs un nevar ietekmēt skolas darbības saturu un veidu.

Simboliskā interakcionisma pamatdoma atklājas trīs apgalvojumos: a) cilvēki darbojas ar objektu atbilstoši tam, kādu nozīmi tie piešķir konkrētam objektam; b) objektu nozīme veidojas to sociālā interakcijā; c) objekta nozīmes tiek mainītas notiekošās interakcijas ietvaros (Blumer, 1998). Attiecībā uz izglītības procesu šīs teorijas pārstāvji, piemēram, Roberts Rozentāls (*Robert Rosenthal*), Lenora Jākobsone (*Lenore Jacobson*), Rejs Rists (*Ray Rist*) interesējas par to, kas notiek tieši klasē, fokusējot uzmanību uz skolotāja gaidu ietekmi uz skolēnu sniegumiem, priekšstatiem un attieksmēm. Tiek secināts, ka mījsakarības starp minētajām parādībām ir ievērojamas un var būtiski ietekmēt gan skolēnu pašapziņu un pašvērtējumu, gan mācību un darba dzīves tālāko gaitu.

Lai arī atzīstot skolas ietekmi uz indivīda un sabiedrības attīstību, šīs teorijas skolu analizē samērā atrauti no apkārtējās sabiedrības, neņemot vērā 21. gs. izaicinājumus un iespējas, kas gan prasa, gan padara dinamiskāku informācijas apmaiņu ne vien skolas iekšienē, bet arī ar apkārtējo kopienu un visu pasauli, un paver iespējas, kas nav atkarīgas no piederības etniskajai vai sociāli ekonomiskajai grupai. Savukārt, pieaugot zināšanu apjomam, aktualizējas jautājums, vai uzkrātā pieredze palīdz vai traucē jaunajos apstākļos dzīvojošajiem sabiedrības locekļiem,

un uzdevums izmantot *mācīšanās darot* pieeju ne tikai skolas iekšienē, bet vēl jo vairāk skolēnu un arī skolotāju mijattiecībās ar apkārtējo pasauli.

2) Pārmaiņas kā ārēji radītas (pat uzspiestas) vai iekšēji iniciētas un paša īstenotas; pārmaiņas var šādi atšķirties un tās var tikt šādi uztvertas, tas atspoguļojas arī atšķirīgas valodas izteiksmes lietošanā, piem., „situācija mainās” vai „es mainu situāciju” (Altrichter, 2000). Šādā aspektā pārmaiņas ir saistītas ar teorijām, kas analizē to, kādam mērķim skola kalpo un kādas ir tās būtiskākās funkcijas (Meyer, 1977), t.sk., vai priekšplānā ir izvirzītas sabiedrības kopīgās vajadzības (darbaspēka sagatavošana ražošanai, valsts aizsardzības nepieciešamība, valdošās ideoloģijas indoktrinācija u.c.), vai indivīda attīstības intereses, piemēram, vai skola cilvēka pašattīstībai piedāvā iespējas līdzdarboties un pašam uzņemties atbildību (Klafki, 1998). Par pārmaiņām var uzskatīt arī atšķirīgu skolu tipu radīšanu: skolu personas/indivīda attīstībai (ar akcentu uz klasisko izglītību – valodu, matemātikas, dabaszinātņu apguvi); skolu cilvēka dzīvei un darbībai nepieciešamo zināšanu un prasmju apguvei pēc iepriekšnoteikta satura (ar akcentu uz lietišķo darbību, sagatavošanu nodarbinātībai, konkrētam darbam industriālajā sabiedrībā); skolu pašattīstībai (piemēram, valdorfpedagoģija, kurā liela uzmanība pievērsta izvēles veikšanai, atbildības attīstībai, refleksijai un pašanalīzei); skolu noteiktu zināšanu apguvei, nosakot, kādas zināšanas konkrētā laika posmā ir nozīmīgākās. Noteiktā sabiedrības attīstības posmā šie jauninājumi var tikt uzņemti ar atturību, kā ārēji uzspiesti.

Bieži vien pārmaiņas izglītībā un skolā visskaidrāk saskatāmas, analizējot atšķirības skolas mācību programmās un mācību saturā (*curriculum*), apzīmējot ar jēdzienu *curriculum* visu, kas notiek skolā. Viljams Painars (*William Pinar*) kā viens no ievērojamākajiem šīs jomas teorētiķiem ieviesa radikālas izmaiņas, pārejot no *curriculum* kā lietvārda uz *curriculum* kā darbības vārda lietošanu, kas vēl jo vairāk akcentēja procesa nozīmi skolas darbībā (Pinar, 2004). Vienlaikus jāņem vērā, ka pati skola kā sociāla institūcija vienmēr atrodas attīstības procesā un ir daļa no sabiedrībā notiekošajiem vispārējiem procesiem.

3) Pārmaiņas kā mērķtiecīgs (intentional) process vai netiešs, iespējams pat negaidīts citu procesu rezultāts, sekas (unintentional consequences), kuru procesa dalībnieki var apzināties un var arī neapzināties (Altrichter, 2000). Ja izglītības funkcija ir palīdzēt bērniem attīstīties kā sabiedrības locekļiem, veicināt socializācijas procesu personīgajai un sociālajai izaugsmei, sagatavot indivīdus noteiktu uzdevumu veikšanai, sekmēt pārmaiņas un inovācijas, tad jautājums ir par to, kā visproduktīvāk izmantot izglītības latentās funkcijas – negaidītās, neorganizētās un neformālās izglītības procesa sekas (Ballantine & Spade, 2008), kas atklājas, izmantojot skolu kā kopienas resursu un sekmējot skolēna un skolotāja, kā arī skolas un kopienas partnerību kopīgu mērķu sasniegšanai.

Šis pārmaiņu aspekts sīkāk tiks analizēts nākamajā nodaļā (1.2.), pievēršoties ilgtspējīgas attīstības jautājumiem skolas, skolotāja un kopienas darbības un attīstības kontekstā. Taču būtiski ir atzīmēt, ka divas no skolu darbību raksturojošām teorijām izrietošas atziņas izmantotas promocijas darba izstrādē kā ietvars skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbības un attīstības analīzei pārmaiņu kontekstā. No vienas puses, skolai vienmēr ir skaidras robežas, ko nosaka gan tās juridiskais un institucionālais statuss, gan attiecības ar varu un pašā skolas iekšienē. No otras puses, skolai ir jābūt aktuālai un atbilstīgai sabiedrības pieprasījumam, tāpat arī tai ir jābūt atvērtai un elastīgai, lai reaģētu uz aktualitātēm un izmaiņām gan skolas iekšienē, gan tās tuvākajā un tālākajā apkārtnē.

Līdz ar to empīriskais pētījums promocijas darbā balstās uz pieņēmumu, ka *skola ir iekšēji un ārēji organizēta institūcija, kurai ir skaidri darbības mērķi un kas vienlaikus ir atvērta un elastīga (fleksibla), lai spētu darboties dinamiskās mijattiecībās ar apkārtējo kontekstu un reaģēt uz tajā pastāvošajām vajadzībām*. Šī darba definīcija nosaka tālāko pētniecības pieeju, izmantojot pārmaiņu teorijas skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās analīzi.

Dialektika sabiedrības un indivīda vajadzību līdzsvarotības meklējumos (Milts, 1979), tostarp jautājumā par skolas robežām un skolas atvērtību, promocijas darbā analizēta uz skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās piemēra, pievēršot uzmanību tam, kā skola var meklēt risinājumus līdzsvara nodrošināšanai starp indivīda un sabiedrības vajadzībām, kas turklāt atrodas nemitīgā attīstībā. Spēja saskatīt disharmoniju (skolēna, sabiedrības utt. vajadzības) esošajā situācijā kalpo par pamatu tālākai attīstībai, liekot lietā skolas kā institūcijas un skolotāju profesionālās, personīgās un pilsoniskās kompetences.

Ja ierobežotu sabiedrības kopējo resursu apstākļos skola kopienā darbojas kā noslēgta, autonoma vienība un tajā esošie resursi (piemēram, informācijas tehnoloģijas, bibliotēka, sporta un tehnoloģiju kabineti utt.) kopienas iedzīvotājiem nav zināmi un pieejami, samazinās arī sabiedrības atbalsts pašas skolas attīstības vajadzībām, un mijiedarbības notiek nevis abpusējai spēcīnāšanai, bet novājināšanai. No otras puses, ja skolas mācību procesā netiek izmantoti mūsdienīgas prakses piemēri, kas atrodami apkārtējā kopienā (piemēram, moderna lauksaimnieciskās ražošanas procesa organizēšana, attālinātā darba iespējas laukos, sociālās iekļaušanas mehānismu iedzīvināšana utt.), skolēnu priekšstats par karjeras veidošanas un pilsoniskās līdzdalības iespējām sašaurinās un samazina viņu spēju meklēt saikni starp savām interesēm, kompetencēm un sabiedrības vajadzībām.

Analizējot dažādās valstīs sastopamos skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra modeļus, var izdarīt secinājumu, ka skolas praksē attīstās nevis vienā noteiktā veidā, bet gan kā daudzveidīgi modeļi, kuri atšķiras pēc robežu noteiktības un atvērtības pakāpes. Jautājums par

robežām attiecas uz skolas iekšējām attiecībām skolēnu, skolotāju un pārējo skolas darbinieku starpā, kā arī uz attiecībām starp skolu un apkārtējo sabiedrību. Vairumā gadījumu skolas darbība ir iekšēji vērsta uz savas kvalifikācijas un darbības kvalitātes paaugstināšanu, atstājot kā mazāk svarīgu jautājumu par jēgpilnu, mērķtiecīgu kvalitatīvu atvērtību sabiedrības vajadzībām, piedāvājot skolas kā fiziska un intelektuāla resursa potenciālu un attīstot tās jomas, kurās kompetences ir nepietiekamas, bet no sabiedrības puses pieprasītas vai pat vēl īsti neapjaustas. Šie jautājumi ir aktuāli, meklējot ceļus skolas darbības virzienu paplašināšanai Latvijā, un tiek analizēti promocijas darba empīriskajā daļā. Būtiska loma ir attiecībām starp skolēnu un skolotāju, skolotāju un skolēnu ģimenēm, kā arī starp skolu kā institūciju un apkārtējo kopieni, kas ietvertas nākamajā pārmaiņu klasifikācijas punktā.

4) Pārmaiņas, kas attiecas uz to, kas notiek ar indivīdu un/vai organizāciju, vai pārmaiņas attiecībā uz procesiem, kas ietekmē ne vien subjekta (skolēna), bet arī grupas, makro-grupas, organizācijas un sabiedrības attīstību (Altrichter, 2000). Attiecībā uz pārmaiņu veidiem izšķir personīgās (individuālās) pārmaiņas un sociāli politiskās pārmaiņas, kas ir arī savstarpēji saistītas (Lederach et al., 2007). Projekti vai programmas, kas strādā uz individuālo līmeni, vērstas uz indivīdu attieksmes, vērtību, prasmju, uzskatu un apstākļu maiņu, sniedzot argumentus šādu pārmaiņu pamatotībai. Līdz ar to arī visas darbības – komunikācija, izglītības un tālākizglītības pasākumi utt. – vērstas uz indivīdu un sekmē izmaiņas prasmēs, attieksmēs, uzskatos un attiecībās ar citiem cilvēkiem. Ikvienā gadījumā pārmaiņu radīšanā nozīmīga ir līdera loma un līderības prasmes (Marx, 2006a), pie kam nevis nosakot, kas jādara, bet gan aktīvi iesaistoties un esot saistītam ar pasauli ārpus savas tiešās darbības jomas, un plāns, apvienojumā ar stratēģiju, kas ir spējīga reaģēt uz izmaiņām. Šāda „dzīva stratēģija” rodas un attīstās no kopienas kopīgajām zināšanām un tās locekļu nepārtraukta dialoga, turklāt īpaša uzmanība jāpievērš attiecībām starp komponentiem, jo tieši tajos notiekošajām nelielajām izmaiņām var būt nopietnas sekas (Borawski & Ward, 2004)

Attiecībās starp skolēnu un skolotāju pakāpeniski notiek pāreja no hierarhiskas, varā balstītas pieejas uz sadarbību, kurā skolēns un skolotājs sastopas kā līdzvērtīgi partneri (Špona, 2006), mācīšanās procesa dalībnieki (*co-learners*) ar atšķirīgu pieredzi un kontekstu, lai kopīgi konstruētu 21. gs. vajadzībām atbilstošu mācīšanās praksi un rezultātu.

Programmas un projekti, kas darbojas sociāli politiskajā līmenī, balstās uz pārliecību, ka ir nepieciešamas izmaiņas sociāli politiskajās struktūrās un procesos, lai uzlabotu ne tikai indivīda, bet arī visas sabiedrības kopumā vai noteiktas tās daļas situāciju. Šī veida programmas cenšas panākt izmaiņas, piemēram, likumdošanā, normatīvajā regulējumā, administratīvajos procesos utt., taču skar arī izmaiņu sekmēšanu sociālajās normās, grupu uzvedībā un grupu

savstarpējas attiecībās.

Pārmaiņu teorijas tiek izmantotas, lai izprastu, kā un kāpēc noteikts aktivitāšu kopums rada pārmaiņas (Lederach et al., 2007), šai gadījumā – pārmaiņas, kas bija iecerētas konkrētas iniciatīvas īstenošanas ietvaros. Šāda pieeja plaši tiek izmantota nevalstiskā sektora un starptautisko organizāciju darbībā, t.sk. attiecībā uz kopienu iniciatīvu un kopienu skolu pieredzes apkopošanu un analīzi (skat., piem., Stein & Valters, 2012).

Veidojot pārmaiņu stratēģijas, jābūt skaidrībā, ka rezultātu ietekmēs divi savstarpēji saistīti aspekti: kas tiks iesaistīts pārmaiņu veidošanā un kāda veida pārmaiņas plānotas. Atbildot uz jautājumu, kas tiks iesaistīts, izšķir „vairāk cilvēku (*more people*) pieeju” un „nozīmīgāko cilvēku (*key people*) pieeju”. Iesaistot norisēs pēc iespējas vairāk cilvēku, iespējams plašāk izvērst jauno ideju un iegūt atbalstītāju loku starp praktiķiem, kuri savukārt var norādīt uz izaicinājumiem un iecerēto norišu vājajām pusēm, kā arī atklāt iepriekš neparedzētas iespējas. Tas atbilst pieejai „no apakšas uz augšu” (*bottom up*) un var sniegt pozitīvus rezultātus vietējā un individuāli līmenī, taču nākas saskarties ar grūtībām iestrādāt gūto pieredzi sistēmā un nodrošināt tās ilgtspēju.

Izvēloties „nozīmīgāko cilvēku” pieeju, uzmanība tiek pievērsta konkrētu cilvēku vai cilvēku grupu iesaistīšanai pārmaiņu procesā, kuru viedoklis, ietekme vai ieņemamais amats var būt izšķirošs pārmaiņu turpināšanai un inovāciju nostiprināšanai sistēmiskā līmenī.

Promocijas darba ietvaros tiek pētītas pārmaiņas, kas vērstas gan uz individuālo (izmaiņas skolotāju, skolas administratoru, kopienu locekļu prasmēs, attieksmēs un uzskatos), gan sociāli politisko līmeni (skolas darba organizāciju nosakošie dokumenti, skolas un pašvaldības attiecības, skolas un nevalstiskā sektora organizāciju attiecības utt.). Pētāmajā iniciatīvā vienlaicīgi tika izmantota gan „vairāk cilvēku” (iesaistot norisēs daudzu skolu un maksimāli daudz vienas skolas skolotāju un kopienu locekļu), gan „nozīmīgāko cilvēku” (piem., īpaši uzrunājot skolas administrāciju, pašvaldības vadību, atbildīgo ministriju pārstāvjus) pieeja.

Lai sekmētu sistēmiskus risinājumus un pārmaiņu ilgtspēju, būtiskas ir visu četru indikatoru attiecības, sasaistot individuālās pārmaiņas ar sociāli ekonomiskajām un nodrošinot „vairāk cilvēku” viedokļa uzklauššanu, pieņemot lēmumus „nozīmīgāko cilvēku” pārstāvētajās instancēs.

5) Pārmaiņas, kuru rezultātā tiek pastiprināts jau esošais vai ieviests kaut kas principiāli jauns un kvalitatīvi atšķirīgs; tas var būt atkarīgs no notiekošo izmaiņu pakāpes un rakstura (Altrichter, 2000).

Pārmaiņas uztveramas kā mācīšanās process, tāpēc, lai akcentētu atšķirību starp esošā uzlabošanu un jaunā radīšanu, pētījuma ietvaros tiek lietoti divi jēdzieni: mūžizglītība un

mūžmācīšanās. Mūžizglītība tiek izprasta kā organizatorisko formu kopums, lai radītu apstākļus cilvēka izglītības un attīstības aktivitātēm visa mūža laikā, savukārt mūžmācīšanās – kā cilvēka aizvien apzinātāka darbība un iespēju meklēšana savas personības pilnveidei un nodarbinātības potenciāla paaugstināšanai. Mūžmācīšanās ir vairāk iekšējas motivācijas vadīta, taču vienlaikus prasa noteiktas prasmes un atbalstošu apkārtējo vidi.

Arī skolas vidē, lai sekmētu pārmaiņu kontekstualitāti, personīgo nozīmību un ilgspējas potenciālu, pārmaiņu dalībniekiem, šajā gadījumā skolotājiem un skolu vadītājiem, jāizprot un jājūtas pilnā mērā iesaistītiem un atbildīgiem par notiekošo pārmaiņu procesu. Pārmaiņām jābūt kopīgu pūliņu rezultātam un jāizpaužas kā saistītam, skaidram, teorētiski pamatotam, praktiskam un pielietojamam procesam (Klooster et al., 2001). Vienlaikus ir svarīgi atzīt, ka pārmaiņas saistītas ar risku un tajās iesaistītie skolotāji riskē a) profesionāli – izejot ārpus savas līdzšinējās profesionālās darbības; b) sociāli – izvirzot jaunas gaidas attiecībā uz skolas kultūru un funkcijām, kā arī skolēnu, skolotāju un apkārtējās sabiedrības attiecībām; c) psiholoģiski – pieļaujot iespēju kļūdīties, izmēģinot jaunas, iepriekš nepazīstamas darbības un darba formas (Klooster et al., 2001). Līdz ar to atklājas nepieciešamība skolotājam veselumā balstītā pārmaiņu procesā iesaistīties vienlaikus kā profesionālim, personībai un pilsonim; tālāk tas tiks analizēts pētījuma 3.4. nodaļā.

Tieši tādēļ pārmaiņu ieviešanai nepieciešama droša vide, atbalsta pasākumi un pietiekami ilgs laiks, lai veidotu jaunus darbības modeļus, pakāpeniski tos īstenotu, reflektētu par to darbību un veiktu nepieciešamās izmaiņas, kā arī apzinātos un izvērtētu to ietekmi. Visi šie pārmaiņu īstenošanas nosacījumi tika sekmēti promocijas darbā analizēto skolu pārveidē par daudzfunkcionāliem kopienu centriem, īpaši akcentējot procesa atvērtību piemērotākā risinājuma meklējumos, iedrošinot skolas nepieciešamības gadījumā mainīt iepriekš izstrādātos plānus, veidojot sadarbības tīklu, nodrošinot viegli pieejamas savstarpējās dalīšanās iespējas un konsultantu atbalstu utt., lai pārmaiņu īstenošana tādējādi spētu atbildēt uz mainošos situāciju, ko rada pats pārmaiņu ieviešanas process. Šāda pieeja sasaucas ar atvērtā dizaina principu (*principle of unfolding design*), kas kopš 20. gs. 70. un 80. gadiem izmantots dažādu izglītības projektu ieviešanas gaitā (Hunt et al., 2005).

6) Pārmaiņas, kuru rezultātā gūto pieredzi var uzvert kā vietēji un īslaicīgi vai universāli ticamu un pamatotu. Analizējot pārmaiņas no šāda aspekta, svarīgi apzināties, ka tiek fiksēta noteikta konkrēto pārmaiņu vieta plašākā trajektorijā starp to, kas ir bijis, un to, kas notiks turpmāk. Līdz ar to tiek analizēts, vai notikušās izmaiņas ir atgriezeniskas vai neatgriezeniskas, fiksētas vai vēsturiski mainīgas, un vai pašu pārejas procesu var raksturot kā līganu, gludu, vairāk vai mazāk pakāpenisku, vai pēkšņu un ar krīzi saistītu (Altrichter, 2000). Šis pārmaiņu aspekts saistīts ar jautājumu par pārmaiņu dalībnieku iekšējās motivācijas un

kapacitātes celšanu un rīcībspējas paaugstināšanu, kas sīkāk tiks analizēta nākamajās nodaļās. Latvijā skolas pārveide par daudzfunkcionālu kopienas centru notika globālas finanšu krīzes seku iespaidā, to ietekmēja arī virkne vietējo valstī notiekošo procesu, kas sīkāk analizēti promocijas darba 3.1. nodaļā, taču rastie risinājumi sasaucas ar citu valstu pieredzi (Autti & Hyry-Beihammer, 2014; Kovács, 2012; Cummings et al., 2011; Åberg-Bengtsson, 2009; Dowling, 2009; Kvalsund, 2009 u.c.) un izpratni par izglītību nākotnes sabiedrībā (Facer, 2011).

Izanalizējot pārmaiņu teorijas un teorētiskās atziņas par izglītības kā sistēmas un skolas funkciju attiecībām ar sabiedrībā kopumā notiekošajām pārmaiņām, var secināt, ka pastāv mijiedarbība starp sociālo, institucionālo un personīgo dimensiju, kas atspoguļotas 1. tabulā un sīkāk tiks analizētas tālākajās promocijas darba nodaļās.

1. tabula

Pārmaiņu trīs dimensijas skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstībai

Sociālā/sabiedrības dimensija	Institucionālā dimensija	Personīgā dimensija
Pārmaiņas sabiedrībā/ kopienā	Pārmaiņas skolas funkcijās un kultūrā	Pārmaiņas skolotāja darbībā
Saglabāšanās	Pastāvēšana/ilgtspējība	Nodarbinātības potenciāla pieaugums
Cilvēkresursu piesaiste, teritoriālās pievilcības veidošana	Mūžmācīšanās veicināšana	Loma vietējā kopienā; skolotāja prestižs un autoritāte
Kopienas kultūras izmaiņas un ilgtspējīga attīstība	Sociālās kohēzijas un pilsoniskās līdzdalības sekmēšana	Pašuztvere; personīgās, profesionālās un pilsoniskās identitātes integrācija

Šī mijiedarbība rada nepieciešamību pēc pārmaiņām skolas un skolotāja darbībā un attiecībās ar apkārtējo kopienu. Tādēļ promocijas darba teorētiskās daļas tālākajās nodaļās sīkāk tiks apskatītas pārmaiņas sabiedrībā, šai gadījumā vietējās kopienas līmenī, pārmaiņas skolā, tai reaģējot uz pārmaiņām sabiedrībā un paplašinot funkcijas, un pārmaiņas skolotāja darbībā un attiecībās ar skolēniem un apkārtējo sabiedrību.

Analizējot pārmaiņu procesu būtību izglītības kontekstā, promocijas darba 1.1. nodaļā tika secināts, ka:

- skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība balstās uz teorētiskajām atziņām par mūsdienu mainīgo sabiedrību un izglītības, t.sk. skolas kā sociālas institūcijas lomas un funkciju maiņu pārmaiņu kontekstā;
- pārmaiņas sabiedrībā ir viena no galvenajām kategorijām, kas ietekmē skolu kā organizāciju, skolotājus un apkārtējo kopienu, kura tradicionāli nav tiešā veidā saistīta ar skolu, tomēr līdzšinējā praksē tās ņemtas vērā nepietiekami, saglabājot akcentu uz

skolu kā stabilu sabiedrības institūciju;

- izglītības jomā nepieciešamās pārmaiņas attiecas ne tikai uz mācību saturu un metodēm; tās ir kompleksas, prasa sistēmisku pieeju un aktualizē dialogisku pretrunu starp skolas kā institūcijas robežām un atvērtību;
- pārmaiņu kvalitāti un ilgtspēju ietekmē iesaistīto pušu izpratne par pārmaiņu nepieciešamību un to saistību ar notiekošo procesu personīgo, profesionālo un sabiedrisko nozīmību.

1.2. Skolas un kopienas sadarbība ilgtspējīgas attīstības veicināšanai

Kopienas skola ir viens no risinājumiem faktam, ka „skola to nespēj paveikt viena”. Šodienas jaunatnei nepieciešams visaptverošs, koordinēts atbalsts, ko skolas sniedz, iesaistoties partnerībā. (Dryfoos & Maguire, 2002)

Ikvienu skolu atrodas konkrētā kopienā un ir saistīta ar tās dzīvi ekonomiski, administratīvi/juridiski un sociāli. Tradicionāli vispārīzglītojošās skolas atbildība bijusi valstī noteiktās formālās izglītības ieguves nodrošināšana noteiktā pakāpē, līdz ar to tās pakalpojuma saņēmēju loks ierobežojas ar skolas vecuma bērniem un jauniešiem, komunikācijai un sadarbībai notiekot galvenokārt tikai ar viņu ģimenēm. Taču gan krīzes situācijās, gan pedagoģiskās domas attīstības rezultātā skolas un apkārtējās kopienas mijattiecībās tiek saskatīts daudz lielāks potenciāls un to abpusējā ietekme var būt daudz lielāka. Šajā nodaļā tiks analizēta saikne starp skolas un kopienas attīstību no ilgtspējīgas attīstības, mūžizglītības perspektīvas, kā arī plašāku sociālo procesu kontekstā, balstoties uz atziņu, ka skolas un sabiedrības, vispirms jau apkārtējās kopienas sadarbības rezultātā veidojas simbioze, efektīvi izmantojot un radot jaunu kopīgo labumu.

Saskaņā ar UNESCO izstrādāto definīciju mūžizglītība balstās uz dzīvošanas un mācīšanās integrāciju un aptver mācīšanās aktivitātes visu vecumu cilvēkiem visos dzīves kontekstos (*life-wide contexts*), izveidojot visas iespējamās mācīšanās modalitātes – formālo, neformālo un ikdienas (UNESCO, 2014b). Līdz ar to ne vien skolu, bet arī vietējo kopienu attīstība ir nozīmīga gan kā mūžizglītības mērķis un saturs, gan līdzeklis līdzdalības sekmēšanai (Yorozu, 2014).

21. gs. pirmās desmitgades laikā šim jautājumam īpašu uzmanību piešķīris UNESCO Mūžizglītības institūts, akcentējot, ka būtiski ir aktivizēt mācīšanos ģimenēs un vietējās kopienās, ko var sasniegt, 1) izveidojot kopienā balstītas mācīšanās vietas (*community-based learning spaces*) un iedalīt līdzekļus to darbībai; 2) konsultāciju procesā nodrošinot, ka kopienas izglītības saturs un forma atbilst visu konkrētās kopienas iedzīvotāju vajadzībām; 3) motivējot iedzīvotājus piedalīties kopienas izglītības programmās, īpaši uzrunājot mazaizsargātos iedzīvotājus un sociālā riska grupas; un 4) atzīstot katras kopienas vēsturi, kultūru un tai specifiskos zināšanu un prakses tālāk nodošanas paņēmienus par unikāliem un nozīmīgiem resursiem (UNESCO, 2013).

Ar kopienu šeit un visā promocijas darbā tiek apzīmēta *kopīgai teritorijai piederīga cilvēku grupa ar kopīgām ekonomiskajām, sociālajām un kultūras interesēm*, kuras kopienas iedzīvotāji var apzināties vai neapzināties. Mūžizglītības pasākumi un pilsoniskās līdzdalības

sekmēšana kopienas iedzīvotājiem palīdz apzināties savas saiknes un nepieciešamību sazināties un sadarboties, lai veicinātu kopiencentrētu vietējo attīstību kopumā un ilgtspējīgu tās iedzīvotāju attīstību. Kopienas ilgtspējīgu darbību nodrošina visu mācīšanās dimensiju (formālās, neformālās un mācīšanās ikdienas dzīvē) apzināta iedzīvināšana, vienlaikus veidojot kopīgu nākotnes redzējumu (Hicks, 2006), kas sasaucas ar nepieciešamību apzināt un izmantot kopienā un skolā jau esošos resursus.

Pētnieku un politikas veidotāju vidū pastāv kopīgs uzskats, ka kopienas līmeņa izglītība var sniegt nozīmīgu ieguldījumu, lai veidotu sabiedrību, kas mācās (*learning society*) (Yorozu, 2014), jo kopienā balstīti mācīšanās centri rada un nostiprina saiknes vietējo iedzīvotāju vidū, veicina savstarpējo izpratni, toleranci un atbalstu, kā arī sekmē sadarbību ar citām kopienām. Vispārīzglītojošā skola „nav tikai fabrika, kur cilvēki atnāk un izdara savu darbu, un iet projām. Skola ir vide, socializācija” (Catlaks, 2015: 6), taču kā nozīmīgs sabiedriskais resurss kopienas mācīšanās kontekstā tā ir nepietiekami novērtēta un izmantota. Skolas darbība, arī attiecībā uz sadarbību ar vecākiem un citiem kopienas iedzīvotājiem, joprojām tiek organizēta centralizēti, ar dominējošu attieksmi pēc „no augšas uz leju” (*top-down*) principa, un tādā veidā arī ir institucionalizēta, kā rezultātā ārpus skolas esošajiem jauniešiem un pieaugušajiem domātās izglītības programmas ir sastingušas, iepriekšnoteiktas un nesekmē patiesu līdzdalību un kolektīvu zināšanu radīšanu (Carril, 2014).

Latvijā jautājums par pārmaiņu nepieciešamību skolu tīklā, skolu darba organizācijā un to lomu vietējās kopienas pastāvēšanas un attīstības scenārijos aktualizējās tieši 2008. gadā sākušās globālās finanšu krīzes iespaidā. Globālās attīstības tendences apvienojumā ar Latvijā notiekošajiem procesiem, tai skaitā administratīvi teritoriālās reformas īstenošanu, demogrāfiskajiem procesiem, strauji augošo mobilitāti, izmaiņām skolu finansēšanas modelī u.c. 21. gs. pirmās desmitgades otrajā pusē krasi saasināja jautājumu par to, ko darīt ar Latvijai tradicionālajām lauku skolām ar salīdzinoši nelielu vai sarūkošu skolēnu skaitu formālās izglītības programmās. Vienlaikus tika uzturēts un aktualizēts viedoklis, ka skolām ir liela nozīme lauku teritoriju tālākās attīstības scenārijā, tostarp iespējām nodrošināt vietējiem iedzīvotājiem pieejamību būtiskākajiem pakalpojumiem un pašu lauku kopienu pastāvēšanu (Latgales programma 2010–2017, 2010; VARAM, 2012; ZM, 2006 u.c.).

Lai atklātu skolas kā sabiedrības fiziskā un intelektuālā resursa – daudzfunkcionāla kopienas centra – potenciālu plašākā kontekstā, svarīgi analizēt šādas pieejas saikni ar ilgtspējīgas attīstības jēdzienu un tā iedzīvināšanas instrumentiem.

1987. gada Pasaules vides un attīstības komisijas ziņojumā “Mūsu kopīgā nākotne” (*Our Common Future*) ilgtspējīga attīstība raksturota kā cilvēces spēja veidot attīstību, kas

nodrošina pašreizējo paaudžu vajadzības, neradot draudus nākamajām paaudzēm apmierināt to vajadzības (Report, 1987: 15). Promocijas darba ietvaros veiktajam pētījumam būtiska ir no šī ziņojuma izrietošā atziņa, ka ilgtspēju var analizēt sociālo sistēmu, grupu un indivīdu līmenī. Sociālo sistēmu līmenī ilgtspēja fokusējas uz politiskajām izvēlēm un tiek lietota kā politisks jēdziens attiecībā uz trim galvenajiem Apvienoto Nāciju Organizācijas izvirzītajiem darbības virzieniem, kas ietver ekonomikas, ekoloģijas un sociokultūras aspektus (Bruntland, 1987). Tas saistās ar politiskajiem lēmumiem nacionālajā un vietējā līmenī, kas ietekmē skolas darbības mērķus un ikdienas izpausmes. Savukārt grupu un indivīdu līmenī ilgtspēja var tikt analizēta attiecībā uz noteiktām vērtībām, uzskatiem, attieksmēm un uzvedību, kas apvienojas sava veida uzskatu sistēmā (*mind frame*) (Bonnett, 2002) attiecībā pret dabu un apkārtējo vidi, subjektīvi interpretējot ilgtspējīgas attīstības nozīmi un saistot tos ar labizjūtu un pašrealizāciju (Raudsepp, 2006). Pieņemot noteiktus lēmumus attiecībā uz savu darbību un attieksmi pret notiekošo, indivīds vai indivīdu grupa (šai gadījumā – skolā strādājošie skolotāji, kopienas iedzīvotāji) potenciāli iesaistās savu un kopienas ilgtspējību sekmējošās darbībās.

Stīvens Sterlings (*Stephen R. Sterling*) raksturo ilgtspējīgu izglītību kā pārmaiņas izglītības kultūrā, kas vienlaikus gan attīsta, gan iedzīvina ilgtspējīguma teoriju un praksi kritiski apzinātā veidā. Tā darbojas kā transformatīva paradigma, kas augstu vērtē, uztur un īsteno cilvēka potenciālu saistībā ar nepieciešamību attīstīt un uzturēt sociālo, ekonomisko un ekoloģisko labsajūtu, atzīstot, ka tās ir savstarpēji dziļi mijatkarīgas (Sterling, 2001: 22). Vienlaikus pētnieki brīdina no fragmentētas kampaņveida pieejas ilgtspējīgas attīstības un izglītības ilgtspējīgai attīstībai jautājumos, norādot, ka apkārtējā pasaulē esošie jautājumi pašos pamatos ir kompleksi un sistēmiski, tāpēc ir nepieciešams domāt un mācīties sistēmiski (Jāmsā, 2006; Sterling, 2003). Promocijas darba pētījuma sakarā tas nozīmē, ka skola kā apkārtējās ekosistēmas daļa, neatkarīgi no savas atrašanās vietas un skolēnu skaita tajā, rada priekšstatus par to, kā darbojas sabiedrība un kādas ir attiecības starp varas institūcijām un indivīda un kopienas spēju līdzdarboties un ietekmēt notiekošos procesus gan lokālā, gan globālā mērogā.

Līdz ar to izglītībai ir jāveic nozīmīgs ieguldījums kompleksas un sistēmiskas domāšanas un darbības attīstīšanā gan caur mācību saturu tiešā mācību procesa ietvaros, gan caur attieksmēm un attiecībām ar apkārtējo vidi. Saskaņā ar UNESCO izstrādātajiem dokumentiem izglītība ilgtspējīgai attīstībai ir 1) starpdisciplināra un holistiska, 2) vērtīborientēta, 3) saistīta ar kritisko domāšanu un problēmu risināšanu, 4) ietver dažādu metodiku, 5) līdzdalību veicinoša lēmumu pieņemšanai, 6) atbilstoša lokālajai videi (UNESCO, 2005; Kas ir izglītība ilgtspējīgai attīstībai, UNESCO LNK). Līdz ar to tiek akcentētas cilvēka un vides, lokālā un globālā mijattiecības un mijatkarība ilgtspējīgas attīstības sekmēšanā.

Izglītība ilgtspējīgai attīstībai izglītības sistēmai ir izaicinājums arī tādēļ, ka tā prasa pārsniegt esošo zināšanu apgušanu un tradicionālo darbību skolā kā institūcijā. Izglītības ilgtspējīgai attīstībai būtību raksturo 1) iztēle: spēja iztēloties labāku nākotni, jo, ja zinām, kurp ejam, tad varam izvēlēties labākos veidus tā sasniegšanai, 2) kritiska domāšana un refleksija, 3) sistēmiska domāšana, kas ļauj veiksmīgāk risināt problēmas, 4) partnerības veidošana, mācīšanās strādāt kopā un 5) piedalīšanās lēmumu pieņemšanā (Tilbury & Wortman, 2004). Izglītība ilgtspējīgai attīstībai balstās holistiskā skatījumā, akcentējot, ka viss saistās ar visu, pie tam tas ir domāts ne tikai starppriekšmetu saiknes vai starpnozaru sadarbības nozīmē, bet apzinoties ciešās saiknes starp vietējo un citviet pasaulē notiekošo, kas ietver gan iespējas, gan apdraudējumus cilvēka un kopienas darbībai. Kopš 20. gs. 80. gadiem, apzīmējot globālā un lokālā vienotību, tiek lietots jēdziens globalizācija (*global + local*), akcentējot šo norišu dialogisko vienotību. Straujās, tai skaitā tehnoloģiju radītās pārmaiņas ietekmē arī veidu, kā cilvēki mācās, tā veidojot saikni starp globalizāciju un Džeka Mezirova (*Jack Mezirow*) izstrādāto transformējošas mācīšanās teoriju, kas atklāj nepieciešamību pēc perspektīvas un paradigmas maiņas un pamato, ka transformējoša mācīšanās notiek, kritiski izanalizējot sākotnējos pieņēmumus un līdzšinējās interpretācijas, lai veidotu jaunu nozīmi un spētu atbildēt uz jautājumiem attiecībā uz pārmaiņām, mācīšanos un citiem personīgās un sabiedrības dzīves aspektiem.

Globalizācijas kontekstā ilgtspējīga attīstība ir cieši saistīta ar spēju pārveidot informāciju zināšanās, jo tieši ilgtspējas paradigma zināšanu sabiedrībā var būt iespējama ietvars tādai sabiedrības attīstībai, kas ved uz sociālo kohēziju, ekonomisko konkurētspēju un stabilitāti, resursu izmantošanu un ekonomisko attīstību, rūpējoties un sargājot bioloģisko daudzveidību un ekosistēmu (Afgan & Carvalho, 2010). Izglītība ir kā caurviju ass, mērķis un līdzeklis visām *trim vienlīdz nozīmīgajām ilgtspējīgas attīstības jomām* – vides/ekoloģiskajai; sociālajai/kultūras un ekonomiskajai. Šīs jomas jāanalizē kompleksi arī skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra idejas un īstenošanas kontekstā, raugoties uz skolu kā pašreizējās darbības un tālākas attīstības resursu visiem kopienas iedzīvotājiem, kā arī nozīmīgu resursu sociālā kapitāla vairošanā, veidojot saiknes starp indivīdiem, kas balstās uz mijiedarbes (*reciprocity*) un uzticamības (*trustworthiness*) normām (Putnam, 2000).

Tieši tādēļ sociālās iekļaušanas veicināšana uzskatāma par ilgtspējīgu darbību sociālās saskaņas un solidaritātes aspektā. Šī attiecību perspektīva fokusējas uz sociālo atstumtību (Friedman et al., 2004), savukārt sociālās attiecības un tīklojumi ir centrālās komponentes un pamatnosacījumi pilnīgai līdzdalībai un iekļaušanai (iekļautībai) (Morgan et al., 2007). Līdz ar to sabiedrības šķelšanās un noslāņošanās pēc jebkuras pazīmes, un sociālā atstumtība

uzskatāma par neilgtspējīgas sabiedrības izpausmi, jo tā ir pretrunā ar izpratni par attīstību kā jaunu dzīvesdarbības veidu, kas balstās tādās vērtībās kā kopība, taisnīgums, vienlīdzība, solidaritāte un iekļaušana (Berry, 1999; Gadotti, 2010). Rezultātā aktualizējas jautājums, vai izglītības sistēma kopumā, būdama reglamentēta un strukturāli veidota tā, lai nodrošinātu nosacīta vidusslāņa kultūras kapitāla tālāk nodošanu (Grīviņš, 2012: 24–25), sekmē vai kavē sociālo saliedētību un integrāciju, vai tā paver iespējas un palīdz apgūt kompetences aktīvai ekonomiskai un pilsoniskai līdzdalībai, sekmē toleranci, cieņu pret daudzveidību un tās atzīšanu par vērtību (Klasen, 2001), kā arī palīdz katram skolēnam pilnībā attīstīt savu potenciālu (Kammerman, 2001) mainīgajā pasaulē. Ja skola tiek pozicionēta kā vieta, kur jāapgūst „zināšanas par zināšanām, to vērtību un zinātājiem” (Grīviņš, 2012: 25), tiek mazināta vai pat ignorēta kopienā reālās dzīves situācijās iegūto zināšanu un prasmju vērtība, jo tās nav tieši iekļautas mācību saturā un darba organizācijā, līdz ar to laika trūkuma dēļ bieži vien nevar tikt izmantotas kontekstā balstītu, cilvēkam, skolai un kopienai noderīgu ilgtspējīgu risinājumu radīšanā.

Analizējot skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra potenciālu un darbību, aktuāls ir arī sociālā kapitāla jēdziens, ko 1970. gados formulēja Pjērs Burdjē (*Pierre Bourdieu*), tālāk attīstot tā saistību ar kultūras, ekonomisko un simbolisko kapitālu. Izpratne par sociālo kapitālu attīstījies no ekonomiska skaidrojuma līdz plašākam, sociālajā kontekstā balstītam redzējumam. Sākotnēji ar sociālo kapitālu tika saprasts cilvēku skaits, no kuriem var sagaidīt viņu rīcībā esošā atbalsta un resursu nodrošināšanu. Tas bija sava veida ražošanas līdzeklis, kas rada labākus dzīves apstākļus (Boxman et al., 1991). P. Burdjē sociālo kapitālu lielā mērā uzskata par indivīda resursu, kas ietekmē viņa iespējas visās dzīves jomās (Бурдье, 1993). Savukārt jau sākotnējos Roberta Patnama (*Robert Putnam*) darbos tiek akcentēta sociālo organizāciju (tīklu, normu un sociālās uzticēšanās) nozīme, kas veicina koordināciju un sadarbošanos savstarpēja labuma gūšanai (Putnam, 1995), nonākot līdz saiknēm starp indivīdiem – sociālajiem tīkliem un no tiem izrietošajām mijiedarbības (*reciprocity*) un uzticamības (*trustworthiness*) normām (Putnam, 2000). Sociālais kapitāls ir esošo vai potenciālo resursu kopums, kas saistīts ar ilgstošu, vairāk vai mazāk institucionalizētu attiecību tīklojumu, kuru raksturo savstarpēja pazīšanās, uzticēšanās un mijiedarbība un kas kļūst par vienojošo substanci, kas saliedē sabiedrību vienotā organismā un ļauj tam funkcionēt ātri, pielāgojoties apstākļiem un sasniedzot vairāk (Putnam, 2000; World Bank, 2008). R. Patnams saredz sociālo kapitālu kā sociālajā interakcijā un sociālajos tīklos veidojušos resursu, kas veicina noteiktās sabiedrības grupas darbību un attīstību, sasaucoties ar pilsoniskās sabiedrības un līdzdalības pieeju (Daugavietis, 2014). Šajā kontekstā skolas kā nozīmīgas sabiedrības institūcijas loma un potenciāls netiek pilnībā izmantots. Skola tiek uztverta kā atsevišķi stāvoša institūcija, kuras darbības laukā ir

formālās izglītības pakalpojumu nodrošināšana noteikta vecuma skolēniem; tam domāti skolas rīcībā esošie resursi, kuri vairumā gadījumu nav pieejami apkārtējās kopienas iedzīvotājiem. Skolas un sabiedrības (galvenokārt vecāku) sadarbība aprobežojas ar vienvirziena informatīvu darbību, kuras rezultātā skola informē par savām prasībām un vajadzībām, bet vecāki (attiecībā uz finansējumu arī nozares ministrija un pašvaldība) tās nodrošina. Šādā situācijā bieži vērojams resursu, kā arī vienotas izpratnes trūkums par to, kas un kāpēc skolai ir nepieciešams un cik atsaucīga šīm vajadzībām ir vai nav apkārtējā sabiedrība.

Tāpēc, skolai attīstoties par daudzfunkcionālu kopienas centru, noderīga var būt resursos balstītā pieeja (*Asset Based Community Development, ABCD*), kas raugās uz kopienu kopveselumā, skolai kļūstot par organisku sastāvdaļu resursu nodrošināšanā un izmantošanā. Saskaņā ar šo pieeju attiecību tīklojums veidojas, ja kopienu neuztver kā kompleksu vajadzību un problēmu kopumu, bet kā daudzveidīgu, ar potenciālu apveltītu talantu un resursu tīklu, izdalot piecas resursu grupas: 1) indivīdus, atsevišķus cilvēkus ar viņiem piemītošajām zināšanām, prasmēm un citiem resursiem; 2) nelielas neformālas, kopīgu interešu vārdā brīvprātīgi apvienojušos cilvēku grupas (*associations*); 3) institūcijas, kas vairumā gadījumu apvieno cilvēkus, kuri veic profesionālu darbu, tai skaitā valsts un pašvaldības institūcijas, arī skolas, privātā sektora uzņēmumi, kuru pārziņā esošie resursi ir kopienai nozīmīgi un var palīdzēt attīstīt pilsoniskās atbildības izjūti; 4) fiziskie resursi, tai skaitā zeme, ēkas, citi infrastruktūras elementi un finanšu līdzekļi, un 5) sakari, kas rodas, cilvēkiem daloties esošajos resursos; parasti sākumā svarīgi ir identificēt cilvēkus, kuri ierosina šādu sadarbību un apmaiņu un darbojas kā saistītāji (*connectors*) (Kretzmann & McKnight, 1993). Vispārīzglītojošajai skolai un skolotājiem piemīt potenciāls veidot saiknes starp skolu un kopienas iedzīvotājiem, jo liela daļa kopienas iedzīvotāju ir tādā vai citādā veidā saistīti ar skolu, tāpēc tā var darboties kā efektīva, turklāt divvirzienu informācijas apmaiņas vieta. Kļūstot par kopienas resursu centru, skola ne tikai saņem un nodod informāciju, bet arī iesaistās koordinējošajās darbībās, lai kopienas iedzīvotāju vajadzības tiktu risinātas, identificējot un izmantojot uz vietas pieejamos un citur atrodamos resursus, ekspertīzi utt.

Prognozējot skolas kā sociālas institūcijas potenciālu, ir būtiski noteikt, uz kā balstās skolas un kopienas kā resursa izvērtēšana un izmantošana atsevišķu cilvēku un kopienas dzīvē. Lai analizētu šo aspektu, promocijas darbā izmantotas teorijas par spēju (*capability*) pieeju, dzīves kvalitāti un rīcībspēju.

Rīcībspēja ir cieši saistīta ar pārejas situācijām no vienas stāvokļa citā; tā īpaši aktualizējas krīzes situācijās, kad darbībā tiek iesaistīta pagātne, tagadne un nākotne (Held, 2015), jo iesaistītajiem jāpārvar neziņa un nedrošība un jāpieņem lēmumi, kas ietekmēs

tālāko dzīvesdarbību. Notiekot pārmaiņām apkārtējā sabiedrībā, skolai rodas nepieciešamība mainīties, taču šīs pārejas norisi un tempu būtiski ietekmē skolas kā institūcijas un skolotāju izpratne par notiekošo un rīcībspēja. Piekrītot Jozefa Helda (*Josef Held*) atziņai, ka rīcībspēju nedrīkst reducēt tikai uz personu spēju vai resursu pieeju un izmantot kā indivīda vai sociālās grupas diagnozi vai raksturojošu lielumu (Held, 2014), var secināt, ka rīcībspēju var uztvert kā tālāk attīstāmu potenciālu, ko nosaka sociālo, politisko, ekonomisko un individuālo faktoru kopums konkrētajā situācijā, īpašu uzmanību veltot sociālās nevienlīdzības un atstumtības riskiem. Skolai transformējoties un attīstoties par daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru, rodas apstākļi un izpausmes iespējas visu iesaistīto pušu, t.sk. skolas kā institūcijas, skolotāju, skolēnu un citu kopienas cilvēku rīcībspējas pieaugumam.

Rīcībspējai nepieciešama subjekta spēja vadīt savu darbību, kas nozīmē spēju mainīt rutinētas ikdienas darbības un aizstāt ar jaunajai situācijai atbilstošāku rīcību (Held, 2014), tā saistoties ar dzīves kvalitātes socioloģisko interpretāciju. Rīcībspēja ir saistīta ar mērķu izvirzīšanu, iniciatīvu, aktivitāti, praktisko darbību, riska uzņemšanos, spēju mainīties, kā arī pielāgot apstākļus savām vajadzībām (Tisenkopfs, 2006), kā arī ar indivīda brīvību, kas izpaužas kā „cilvēka spējas un iespējas domāt, izvēlēties sev optimālu darbības un uzvedības variantu atbilstoši savām vajadzībām” un uzņemties atbildību par pieņemtajiem lēmumiem (Špona, 2006), tā ir spēja radīt, ietekmēt un pārvaldīt savu apkārtējo vidi (Rasnača, 2006). Šādā situācijā skola palīdz veidot nepieciešamo līdzsvaru starp subjektu un determinētajiem ārējiem apstākļiem, attīstot iedrošinošu vidi un līdzekļus saziņai un sadarbībai, un iedzīvotāju individuālajās un kopīgajās vajadzībās un interesēs balstītas darbības.

Attīstot, ka rīcībspēja iespējama tikai cilvēka brīvības ietvaros, īpaša uzmanība jāpievērš sociālās brīvības jēdzienam. Kā uzskata J. Helda, sociālā brīvība ir intersubjektīva; tā pastāv situācijā, kad citu mērķi kļūst par nosacījumu savu mērķu īstenošanai un darbojas savstarpējās atziņas attiecības (Held, 2014). Pārnesot šo atziņu uz pārmaiņām skolā, jāveidojas situācijai, kad skola necīnās par savu pastāvēšanu kā atsevišķa institūcija, darba vieta skolotājiem un izglītības ieguves vieta noteiktam (lauku skolu gadījumā – ierobežotam) skolēnu skaitam, bet parāda, kāds ir vai var būt plašāks apkārtējās sabiedrības ieguvums no skolā esošajiem fiziskajiem un intelektuālajiem resursiem. Līdz ar to visas kopienas attīstība kļūst par mērķi, kas, sadarbojoties un transformējoties, palīdz sasniegt specifiskus skolas un skolotāju mērķus.

Savukārt, izmantojot spēju (*capability*) pieeju, kas akcentēta kā viens no pamatkomponentiem Nobela prēmijas laureāta ekonomikā Amartya Sena (Amartya Sen) izveidotajā „attīstības kā brīvības” (*development as freedom*) paradigmā (Sen, 1999), darbība balstās uz labsajūtu kā cilvēkcentrētas pieejas komponenti plašākā sociālo pārmaiņu kontekstā.

Tiek izvirzīts jautājums par „funkcionēšanas” (*functionings*) un „spēju” (*capabilities*) attiecībām, lai noskaidrotu, vai cilvēki savā dzīves un darbības vidē spēj efektīvi veikt to, ko vēlas, un būt tādi, kā vēlas (Sen, 1999).

Attīstot šo domu tālāk, iespējams izdalīt četras pieejas, kā tiek akcentēta cilvēka loma sociālo kontekstu un politiskās domāšanas ietvarā: 1) cilvēki kā iegūtā labuma guvēji (*ends*), ne līdzekļi (*means*) kādu mērķu sasniegšanai (t.i., cilvēku spēja realizēt savu potenciālu un ieceres (Deneulin & McGregor, 2010); 2) cilvēka brīvības un aktīvas līdzdarbības centrālās lomas akcentēšana; 3) ētisku politisko lēmumu pieņemšanas nepieciešamība; 4) atvērtības un elastības paplašināšana, lai izvairītos no uzspiestiem, iepriekšnoteiktiem risinājumiem un ļautu precīzāk aizsniegt konkrētās vajadzības. Visi šie skatījumi ir nozīmīgi, analizējot skolas autonomijas pieaugumu, funkciju paplašināšanos un attiecību izmaiņas ar apkārtējo vidi, t.i., kopienu

Sīkāk analizējot spēju pieeju, var saskatīt divus veidus, kā grupas var sekmēt indivīda spēju pieaugumu: 1) labbūtība vai labizjūta (*wellbeing*) kā laba kopīga dzīvošana konkrētajā kopienā un 2) kopīgās spējas kā jaunas sociālās iespējas, kas papildina to, ko paši indivīdi spēj paveikt, lai dzīvotu labāk (Radu, 2011).

Tulkojot angļu valodas terminu „*well-being*” latviešu valodā, tiek lietoti jēdzieni „labizjūta” un „labbūtība”. Promocijas darba ietvaros tiek lietots jēdziens „labizjūta”, taču akcentējot, ka ar to tiek izprasts plašāks cilvēka objektīvo un subjektīvo indikatoru kopums. Darbā tiek izmantots arī termins „dzīves kvalitāte”, relatīvi jauns koncepts, kas, sākot no 20. gs. 60. gadiem, tiek aktīvi izmantots, lai aprakstītu sabiedrības dzīves apstākļus (Wolfensberg, 1994). Pētījuma ietvaros tas attiecas ne tikai uz materiālās labklājības līmeni, bet tiek lietots arī kā komplekss koncepts, kas ietver savstarpējā mijiedarbībā esošus objektīvos un subjektīvos rādītājus dažādās dzīves jomās, atzīstot, ka cilvēka dzīves kvalitāti nosaka ne tikai sociālo indikatoru kopums (Šķestere, 2012).

Cītiem vārdiem, skolas kā kopienas fiziskā un intelektuālā resursa izmantošana padara redzamas *kopējās spējas* un paaugstina to izmantošanas iespējas labizjūtas un dzīves kvalitātes celšanā. Skola vairs nav atsevišķa, nošķirta struktūra, kas prasa nozīmīgus sabiedrības ieguldījumus ierobežotu finanšu resursu apstākļos, bet tiek izmantota kā bāze un resurss visas kopienas ikdienas dzīvei un attīstībai.

Līdz šim šie jēdzieni galvenokārt izmantoti, lai analizētu pilsoniskās sabiedrības, jo īpaši mazo vietējās kopienas organizāciju (*grassroots organizations*³) potenciālu un lomu labizjūtas veicināšanā un zināšanu sabiedrības vajadzībām atbilstošu darbību īstenošanā. Promocijas

³ Definīciju skat., piem., https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/Grassroots_organization

darbā analizētās tēmas ietvaros skola kā sociālā institūcija tiek analizēta kā nozīmīgs resurss plašākā vietējās kopienas aktivizēšanas, socializācijas, dzīves kvalitātes paaugstināšanas un demokratizācijas izpratnē. Līdz ar to skolas potenciālu un darbības jomas var analizēt arī saskaņā ar Deivida Smita (*David Horton Smith*) izvirzītajām vietējo kopienu organizāciju ietekmes kategorijām: 1) sociālais atbalsts un palīdzība, sociālie pakalpojumi; 2) stimulējošas darbības pašizpaušmes un mācīšanās sekmēšanai; 3) laimes izjūtas un veselības sekmēšana; 4) sociāli politiskā aktivizēšana un ietekme; 5) ekonomiskā ietekme (Smith, 1997).

Sniedzot atbalstu organizācijai vai kopienai, ir būtiski izanalizēt, kā ārējais atbalsts sekmēs patstāvīgu un ilgtspējīgu attīstību pēc ārējās ietekmes beigām. Minot uz esošajiem resursiem balstītu kopienas attīstības pieeju (*ABCD*), kas sākas ar esošo priekšrocību un resursu noteikšanu, jāakcentē arī nepieciešamība pēc pozitīva pašvērtējuma un pašuztveres sekmēšanas gan kopienas un skolas, gan skolotāju un citu kopienas iedzīvotāju līmenī. Šis rakurss ir būtisks promocijas darbā pētāmā jautājuma ietvaros, jo ikdienas publiskajā diskusijā par Latvijas attīstības scenārijiem par lauku teritorijām nereti tiek runāts kā par depresīvām un neperspektīvām, neņemot vērā tur notiekošo attīstību, tai skaitā pārmaiņas, kas notikušas, ieguldot Eiropas Savienības finansējumu skolu, bibliotēku, lauksaimniecības ražošanas u.c. jomu attīstībā.

Fokusējoties uz sociālajam attiecībām, jau esošās formālās un neformālas apvienības, biedrības, tīkli un citi veidojumi tiek uztverti kā vērtība, resurss un sociālais aktīvs (*asset*) un arī kā līdzeklis citu iespējamo kopienas aktīvu iesaistīšanai. Tieši izprotot attiecības kā resursu, šī pieeja kļūst par sociālā kapitāla jēdziena praktisku pielietojumu (Kretzmann & McKnight, 1993). Nenoliedzot vajadzību skaidri noteikt kopienas vai atsevišķas indivīdu grupas vajadzības, uz resursiem balstītas kopienas attīstības pieejas īstenošana sākas ar esošo resursu un priekšrocību izzināšanu, un tikai pēc tam iejaukšanās un profesionāļu atbalsts no ārpuses var būt iedarbīgs un veicināt ilgtspējību. Tas nozīmē, ka, piemēram, pārmaiņas skolā un skolas un kopienas attiecībās notiek nevis kā iepriekš zināma uzdevuma īstenošana vietējā līmenī, bet gan kā vietējās ekonomiskās un sociālās situācijas uzlabošana, apvienojot vietējos resursus ar zināšanām un atbalstu no ārpuses.

Uz resursiem balstītas kopienas attīstības pieejas ietvaros kopiena tiek uztverta, balstoties uz noteiktu vērtību un principu kopumu, tai skaitā: 1) cilvēki un kopienas tiek uztverti kā labklājības un labizjūtas līdzradītāji, ne tikai kā pakalpojumu saņēmēji; 2) tiek sekmēta sadarbība un tīklošanās, kā rezultātā veidojas savstarpēja palīdzība, rūpes citam par citu un pieaug indivīda un kopienas iekšējais spēks; 3) akcents tiek likts uz kopienas kapacitātes palielināšanu, kas savukārt ir galvenais ilgtspējīgas attīstības nosacījums. Šāda pieeja tiek

izmantota, arī attīstot kopīgās finansēšanas (*crowdsourced*) iniciatīvas, kā arī starpdisciplināru kopienas attīstības iniciatīvu īstenošanā (Better Community Engagement, 2007).

Lai promocijas darba ietvaros analizētu skolas kā sociālas institūcijas lomu kopienas dzīvē un tās ietekmi uz dzīves kvalitāti laukos, ir jāsaprot arī pats dzīves kvalitātes jēdziens, kura attīstība analizēta sociālajās zinātnēs (Stepčenko, 2006). Tālis Tisenkopfs, izvērtējot dažādās pieejas dzīves kvalitātes pētījumos, nošķir divas pieejas. Pirmā ir dzīves apstākļu pieeja, kas liek uzsvartu uz objektīviem rādītājiem, piemēram, materiālo labklājību, mājokļa apstākļiem, ienākumiem utt. Šajā pieejā dzīves kvalitāte sākotnēji tiek vienādotā ar ekonomiskās attīstības līmeni, bet vēlāk papildināta ar tādiem nemonetāriem labumiem kā vides kvalitāte, sociālā infrastruktūra, kultūras pieejamība, līdzdalība un demokrātijas attīstība. Otra ir subjektīvās labklājības pieeja, kas analizē labas dzīves priekšstatus, rīcības subjektīvos priekšnoteikumus, kā arī subjektīvo apmierinātību ar veselību, darbu, materiālo stāvokli, dzīvi kopumā (Tisenkopfs, 2006). Šo abu pieeju integrētā skatījuma pamatā ir saikne starp materiālajiem un sociālajiem apstākļiem, cilvēka spējām un viņa praktisko darbību sabiedrībā.

Socioloģiskajā aspektā un tautas attīstības koncepcijas ietvaros dzīves kvalitāte nozīmē cilvēka spēju un iespēju paplašināšanos, jo mūsdienu sabiedrības atvērtajās sociālajās struktūrās indivīds var iekļauties dažādās grupās, tīklos, ieņemt vairākas pozīcijas, iegūt piekļuvi dažādiem resursiem. Šāda atvērta struktūra nodrošina arī iespēju paplašināšanos. Attiecīgi ierobežotas iespējas, resursu trūkums, neprasme izmantot iespējas un resursus pazemina dzīves kvalitāti. Šajā aspektā skola kā izolēta, tikai vienas iedzīvotāju daļas, t.i., skolēnu vajadzībām funkcionējoša sabiedrības institūcija, samazina resursu izmantošanas, līdzdalības un līdz to – dzīves kvalitātes līmeni.

Raugoties šādā rakursā, ļoti liela nozīme ir tam, kā sabiedrībā tiek uztverta mācīšanās un mācīšanās procesi. Postmodernajā sabiedrībā un balstoties uz subjektzinātnisko mācīšanās jēdzienu, mācīšanās tiek uztverta kā subjekta apzināta aktivitāte un iespēja darboties sabiedrībā īstenošana paplašinātā personiskā darīspējā (Helds, 2006; Hofmeister, 1998), kas nozīmē, ka skolai un pedagogiem ievērojami jāmainās.

Subjektzinātniska mācīšanās izpratne krasi iezīmē pretrunu starp tradicionālo pieeju skolai un ekspansīvo mācīšanos (Helds, 2006). Tradicionāli mācīšanās tika uztverta kā administratīvi iepļānots pasākumu kopums, ar kura starpniecību skolotājiem jāiemāca skolēniem noteiktas lietas noteiktā, iepriekš saplānotā veidā, un rezultātā skolotājs tiek uzskatīts par primāri atbildīgu par to, ka skolēni mācās, savukārt skolēns mācās, lai piepildītu citu cilvēku uzspiestu vēlēšanos. Savukārt ekspansīvā mācīšanās tiek raksturota kā process, ko cilvēks veic savās interesēs, savas dzīves kvalitātes uzlabošanai.

Gan saistībā ar rīcībspējas veidošanos, gan mācīšanos skolā un visa mūža garumā, nepieciešams apzināties, ka indivīdi vai kopienas ne vienmēr izprot savu situāciju un spēj izveidot rīcības plānu tās mainīšanai. Tāpēc pētāmās intervences un paša pētījuma ietvaros par iedzīvotāju līdzdalību skolā un kopienā notiekošajās aktivitātēs tiek runāts, nodalot vajadzības un intereses. Vajadzības tiek izprastas kā praktiskas, iedzīvotāju pašu *jau apzinātas* nepieciešamības, kas noved pie noteiktām darbībām un bieži vien rezultējas ar konkrētu zināšanu vai prasmju apguvi vai pat kvalifikācijas iegūšanu. Savukārt intereses vairāk saistās ar kvalitatīva brīvā laika pavadīšanas iespējām, jaunu nodarbes veidu izmēģināšanu, iesaistīšanos mazāk formālās aktivitātēs utt., taču tieši tās var sniegt pirmo impulsu, raisīt interesi, celt pašapziņu un līdz ar to – sniegt ievērojamu ieguldījumu, paaugstinot iedzīvotāju sociālo aktivitāti, motivāciju uzsākt vai turpināt mācības, iegūt jaunu profesiju vai uzsākt savu biznesu. Detalizētāk šie jautājumi tiks analizēti promocijas darba 3.3. nodaļā par skolas darbības virzienu dažādošanu.

Balstoties uz analizētajiem materiāliem, var secināt, ka skolas un sabiedrības, vispirms jau apkārtējās kopienas sadarbības rezultātā veidojas ilgtermiņa attiecības, kas, tās efektīvi izmantojot, rada jaunu kopīgo labumu un ir nozīmīgs potenciāls indivīda un kopienas attīstībai. Neraugoties uz to, ka skolas – sabiedrības – skolas kompleksās attiecības atrodas nepārtrauktā procesā un ir ļoti kontekstuālas, t.i., atkarīgas no ārējiem apstākļiem, un tās grūti pakļaujas klasificēšanai, ir iespējams izdalīt virkni kopēju iezīmju: 1) nepārtraukta mainība skolā un kopienā, mainoties cilvēkiem un ārējiem sociāli ekonomiskajiem, kultūras un politiskajiem apstākļiem, t.sk., palielinoties globalizācijas un tehnoloģiju ietekmei; 2) iespējamā savstarpējo ieguvumu (labumu) apmaiņas palielināšanās, veidojot divpusēju, resursos un vajadzībās balstītu skolas un kopienas sadarbību; 3) skolēnu un skolotāju kompetenču nepārtraukta attīstība, piedaloties skolā un ap to notiekošajos procesos un reaģējot uz tur esošajām vajadzībām un iespējam; 4) skolotāju un skolas kā organizācijas pakāpeniska pāreja no reaktīvas uz proaktīvu darbību, apzinoties savus resursus, kontekstus un sadarbības partneru tīklus; 5) izglītības sistēmas un tradicionālās izglītības paradigmas noteikto pretrunu saglabāšanās izpratnē par skolas robežām (funkcijām) un skolas kā sabiedrības kopīgā resursa atvērtību visām iedzīvotāju grupām un viņu vajadzībām mūžmācīšanās un ilgtspējīgas attīstības kontekstā, lai spētu īstenot savas funkcijas mainīgajā vidē un vienlaicīgi būt daudzfunkcionāls kopienas centrs. Nosauktās iezīmes skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstībā tiks analizētas promocijas darba 3. daļā.

Apkopojot šajā nodaļā izpētīto, var secināt, ka:

- skolai kā visas kopienas fiziskajam un intelektuālajam resursam piemīt līdz šim pilnībā neizprasts un neizmantots potenciāls mūžmācīšanās, sociālās saskaņas (kohēzijas), kopienas ilgtspējīgas attīstības un pilsoniskās atbildības un līdzdalības sekmēšanā;

- attiecību un sadarbības tīklu veidošana un spēcīgāšana cilvēku, skolas kā institūcijas un kopienas starpā ļauj apzināties jau esošos resursus, saglabāt pozitīvu paštēlu un veidot tālākās attīstības vīziju, ņemot vērā mainīgās vides sniegtās iespējas lokālā un globālā mērogā. Vienlaikus parādās arī pretruna starp sistēmas stabilitāti un strauji mainīgo realitāti gan attiecībā uz izglītības sistēmu, gan starpnozaru sadarbību;
- palielinoties cilvēku rīcībspējai, rodas pamats dzīves kvalitātes paaugstināšanai, kas nav balstīta galvenokārt uz paļaušanos uz ārēju ekspertīzi vai resursiem, bet sakņojas kopienas vajadzībās un jau esošajos resursos, kā arī palīdz atrast veidus resursu konsolidācijai un sadarbībai jau esošās sistēmas ietvaros.

1. 3. Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība un darbība

Kas ir skola kā daudzfunkcionāls centrs? Vieta, kur vienmēr ir kāds, kurš uzklausīs un palīdzēs; vieta, kur var apgūt jaunas zināšanas un attīstīt prasmes un iemaņas; vieta, kur kopīgi atpūsties; vieta, kur veidot savu, ģimenes, kopienas nākotni.

(Izvaltas pamatskola, PD, 2012)

Lai izprastu skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstību un darbību, šajā nodaļā tiks analizēti jautājumi par komunitārismu, prakses kopienas attīstību un tās nozīmi sociālās iekļaušanas un izglītības pieejamības sekmēšanā gan indivīda, gan kopienas līmenī. Skolas un kopienas attīstības jautājumu sasaistīšana ir viens no izaicinājumiem, kas atklājās promocijas darbā veiktā pētījuma ietvaros. Ar šo uzdevumu praksē sastopas skolu vadītāji, taču tas ietver arī plašāku nepieciešamību pēc starpnozaru sadarbības vismaz izglītības un reģionālās attīstības, bet labākajā gadījumā arī sociāli jautājumu un veselības jomā, ministriju, pašvaldību un speciālistu līmenī. Izmantojot kopienas attīstības teorijas, kā arī citu valstu pieredzi, šajā nodaļā tiks analizēts konteksts, vajadzības un iespējas skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstībai, kas ietekmē pašas skolas, skolotāju un visas kopienas savstarpējās attiecības, atklājot kādas izmaiņas notiek skolas funkcijās un attiecībās ar apkārtējo kopieni.

UNESCO rīcības plāns „*Izglītība visiem*” uzmanības centrā izvirza izglītības pieejamību un tās kvalitātes paaugstināšanu (UNESCO, 2000). Savukārt no 2005. līdz 2014. gadam visā pasaulē notiekošās ANO dekādes “*Izglītība ilgtspējīgai attīstībai*” vīzija mudina veidot pasauli, kurā ar izglītības palīdzību ikvienam ir iespēja apgūt vērtības, uzvedību un dzīves veidu, kas nepieciešams ilgtspējīgai nākotnei un veiksmīgām sociālajām pārmaiņām (UNESCO, 2005). Kā jau tika iezīmēts iepriekšējā nodaļā, saskaņā ar daudzveidīgiem pētījumiem un UNESCO uzstādījumu izglītība ilgtspējīgai attīstībai balstīta uz starpdisciplināru un holistisku/veseluma pieeju. Šī pieeja uzmanības centrā izvirza vērtīborientāciju, nepieciešamību attīstīt kritisko domāšanu un problēmu risināšanas prasmes, izmantot daudzveidīgu metodiku, kas ņem vērā daudzveidīgas cilvēku vajadzības, tajā skaitā mācīšanās stilus, nepieciešamību sekmēt indivīdu un grupu līdzdalību sabiedrības norisēs un lēmumu pieņemšanā, kā arī rīkoties maksimāli atbilstoši vietējai situācijai. Kopumā UNESCO uzsver, ka izglītība ilgtspējīgai attīstībai paver iespējas rast inovatīvus risinājumus ilgtspējas problēmām kā vidē, tā sabiedrībā un ekonomikā (UNESCO, 2005).

Šajā kontekstā organiski iederas skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra ideja, kas kopienas skolu definē kā izglītības, sociālā atbalsta un vietējās kultūras centru un akcentē nepieciešamību praksē izmantot elastīgus, vajadzībās un līdzdalībā balstītus risinājumus. Skola

var kļūt par nozīmīgu spēku vietējās sabiedrības sociālā kapitāla veidošanā, darbojoties kā “līme”, kas sastiprina sabiedrību vienotā organismā un ļauj tam funkcionēt ātri, pielāgoties apstākļiem un sasniegt vairāk (Putnam, 2000; World Bank, 2008).

Lai analizētu skolas un kopienas attiecības un skolu kā kopienas resursu, jāpievēršas kopienas teorētiskajai izpētei. Kopiena ir brīvas un produktīvas izvēles rezultāts, kas ļauj paplašināt mērķu sfēru un bagātināt patību (Lasmane, 2004) kaut arī dažos gadījumos tā izveidojas no ārēju apstākļu rezultātā kopā esošiem cilvēkiem. Kopienas var izprast kā teritorijas iedzīvotāju kopumu, ko dēvē arī par **teritoriālo kopienas**; šajā gadījumā „pašvaldība nozīmē teritoriālās kopienas tiesības un spēju patstāvīgi pārvaldīt savas teritorijas iedzīvotājiem nozīmīgus jautājumus” (Pašvaldību deputāta rokasgrāmata, 2013: 12), un šīs tiesības var ierobežot vienīgi LR Satversme vai likums, piemēram, likums „Par pašvaldībām” (1994) vai Valsts pārvaldes iekārtas likums (2002). Savukārt **prakses kopienas** (*community of practice*) tiek definētas kā cilvēku grupas, kuriem ir vienādas intereses un aizraušanās ar kādu lietu, un centieni apgūt to labāk, balstoties uz regulāru savstarpēju zināšanu mijiedarbību (Wenger et al., 2002). Promocijas darba ietvaros prakses kopienas jēdziens tiks izmantots, analizējot skolas attīstību par daudzfunkcionālu kopienas centru, pie tam ietverot šajā prakses kopienā ne tikai skolotājus, bet visus kopienas iedzīvotājus, kuri iesaistās daudzveidīgās savstarpējās darbībās un to ietvaros māca un mācās cits no cita. Apvienojot teritoriālās un prakses kopienas darbības iezīmes, iespējams nonākt pie efektīvākas kopienas darbības, kas īstermiņā un ilgtermiņā sekmē cilvēku un kopienas dzīves kvalitāti, labbūtību un ilgtspēju.

Sociālajās un humanitārajās zinātnēs diskusija par kopienas kā sadarbības un komunikācijas formu aktualizējās 20. gs. beigās, kopienas problemātikas izcelšana ētikas un morāles jautājumos iezīmējās kā reakcija uz liberālisma, īpaši tā galējo izpausmju uzstādījumiem, kas definē morāli kā indivīda, racionāli domājošas būtnes saprātīgu izvēli, ko raksturo „vienpusīga orientācija uz indivīdu, viņa pilnveidi un brīvību, kuras aizsardzības vārdā tiek noliegta kopienas vērtība” (Lasmane, 2004: 209). No komunitārisma (kopienas) ētikas viedokļa šajā diskursā netiek noliegta individuālās brīvības un autonomijas vērtība, taču tā tiek aplūkota ciešā kontekstā ar kopienas, tās vajadzībām un vērtību. Par šīs pieejas aizsācēju tiek uzskatīts Alasdairs Makintairs (*Alasdair MacIntyre*), kura darbā „Kad tikums beidzies” (*After virtue*) galvenā vērtība pievērsta kopienas vērtībām plašā izpratnē. A. Makintairs uzskata, ka kopienai piemīt nozīmīga loma kopienā pieņemto morāles principu noteikšanā un uzraudzībā, un šim nolūkam kalpo īpašas institucionalizētas sabiedriskas saites, kas pastāv starp konkrētām sabiedrības grupām (MacIntyre, 1981: 77). Taču, tālāk attīstot A. Makintaira domu, var secināt, ka šīs saites nerodas pašas no sevis un arī automātiski neietver visu kopienā esošo cilvēku

pieredzi un vajadzības. Tās jāveido kopīgā kopienas mācīšanās un attīstības procesā, kuram nepieciešami iniciētāji, koordinētāji un satikšanās vieta. Šie kopienas attīstības mehānismi tiks analizēti tālākajā nodaļas tekstā.

Raksturojot ar kopienas jautājumiem saistīto 20. gs. ētikas diskursu, Skaidrīte Lasmane atsaucas uz Čārlza Teilora (*Charles Taylor*) darbiem un iezīmē diskusiju starp atomāro un veseluma vai holistisko orientāciju (Lasmane, 2004: 213). Atomārā pieeja aizstāv individuālismu, uzskatu, ka sociālo norišu skaidrojuma pamatā ir indivīdu īpašības un sociālais labums ir atomārs individuālo labumu kopsalikums, savukārt holisms atzīst, ka veselums ir ne tikai atsevišķu daļu īpašību summa, bet ietver arī kvalitātes, kas nav tieši attiecināmas uz atsevišķu daļu īpašībām. Šai gadījumā daļu vienotība, ar to saprotot skolu un citas kopienas institūcijas, formālās un neformālās iedzīvotāju grupas, kā arī indivīdus, nozīmē iesaistīšanos kopīgās darbībās, atrodot sabiedriski nozīmīgu pielietojamu savām zināšanām un prasmēm, kas, iespējams, tieši neizpaužas viņu profesionālajā vai personīgajā darbībā. Kā izriet no 1.2. nodaļā aprakstītās spēju (Sen, 1999) un resursos balstītās (Kretzmann & McKnight, 1993) pieejas kopienas attīstībai, kas sīkāk tiks analizēta promocijas darba 3. daļā, skolai, attīstoties par daudzfunkcionālu kopienas centru, piemīt potenciāls darboties kā katalizatoram, kas apzina, koordinē un iedarbina kopīgam labumam kopienā esošos resursus, padarot tos par daļu no kopējā mācīšanās procesa.

Kopienas atzīšana ir saistīta ar identitātes jautājumiem, tāpēc komunitārisma teoriju aspektā svarīgs ir Č. Teilora darbā "*Sources of the Self*" piedāvātais plūdenās (*flexible*) identitātes jēdziens (Taylor, 1989), ar ko raksturo identitāti kā vērtību horizontu, kura ietvaros noris cilvēku darbība. Kopiena pauž solidaritāti ar citiem kādā "kopējā pasākumā", turklāt šī solidaritāte ir brīvi izvēlēta, nevis uzspiesta.

Jautājumā par kopienas un indivīda attiecībām liberālisma un kopienas vērtību aizstāvība balstās uz noteiktu pozīciju arī attiecībā uz brīvības izpratni. Ja pievienojamies Č. Teilora uzskatam, ka demokrātiskā sabiedrībā darbība kopības interesēs neprasa personīgās brīvības upurēšanu un bezierunu pakļaušanos, tad kļūst skaidrs, ka kopīgums, kura ietvaros attīstās Maikla Volcera (*Michael Walzer*) nosauktā piederība un līdzdalība, ir pašu cilvēku izvēlēts. Tas attīsta pienākumu nosargāt, kopt un attīstīt savu kopienu, apzinoties brīvi izraudzītu līdzdalību kā vērtību ne vien labklājības un drošības sekmēšanā, bet arī tuvības un saliedētības izjūtas spēcīnāšanā (Lasmane, 2004: 215). Tieši šī *kopienas kopīgās kopšanas ideja*, kas sasaucas ar M. Volcera definēto sociālo mīlestību (*amour social*) (Mūsdienu politiskā filozofija, 1998: 389), attīstās arī virknē Latvijā 21. gs. otrajā desmitgadē notiekošo vietējā līmeņa iniciatīvu (skat., piem., Tūna, 2013) un ir uzskatāma arī par vienu no galvenajiem skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbības mērķiem sociālā kapitāla veidošanā, jo, kā secina

S. Lasmane, „brīvības skaistums atklājas ne vien indivīda un dzīves mākslā, bet arī savas vides, kultūras, valodas aizstāvībā un kopšanā, kas arī ir un paliek brīva izvēle” (Lasmane, 2004: 219).

Vienlaikus ar zinātnē notiekošajām teorētiskajām diskusijām par indivīda un kopienas attiecībām postpadomju telpā arī darbībā parādās vēl kāds specifisks aspekts – ilgstošu vertikālu varas attiecību rezultātā veidojusies no padomju ideoloģijas mantotā nepatika pret “kolektīvo” (Rubene et al., 2008), kas apgrūtina arī individuālā un sociālā skatījuma līdzsvara nodrošināšanu izglītībā (Kokare, 2011). 20. gs. nogalē līdz ar sociālpolitiskajām pārmaiņām un tirgus ekonomikas ienākšanu Latvijā un strauju pārorientēšanos no postkomunisma uz Rietumu demokrātijas un ētikas principiem, publiskajā diskursā tika akcentēta nepieciešamība pēc individuālās konkurētspējas attīstīšanas, neiedziļinoties attiecībās starp liberālismu un komunitārismu un pazaudējot līdzsvaru starp indivīda un kopienas attiecībām. Ja liberālisma morāle pastāv kā racionālas būtnes saprātīgs izvēles virziens, kas pamato viņa brīvību un neatkarību no sociālās, politiskās un bieži vien nesaprātīgo sabiedrisko paradumu varas, tad komunitārisms atzīst ieinteresētību un piederību, kas prasa līdzdalību un solidaritāti. Morāli veicina īpašas institucionalizētas sabiedriskas saites konkrētās sabiedrības grupās. Visiem kopīga vide ir nosacījums, kas stiprina indivīdu kopīgo morālo spēku, taču, atbilstoši S. Lasmanes sniegtajai A. Makintaira teoriju interpretācijai, ir iespējami trīs attieksmes veidi pret kopieni: 1) izslēgšana, pamatojoties uz atomāras izdzīvošanas iespējām; 2) utilitāri pamatota nepieciešamība pēc kopienas; 3) ētiski pamatota nepieciešamība, jo kopiena veicina tikumību. Tas, ka izpratni par labo un ļauno apgūst nevis abstrakti, bet uz noteiktas kopienas pieredzes dzīves pieredzes, ka morāle tiek pamatota ar to labo, kas tiek baudīts kopienas dzīvē, un ka tā tiek kontrolēta un uzraudzīta ar kopienas atbalstu, ir motivācija labprātīgai disciplīnai un sniedz argumentus par labu kopienai kā būtiskam morāles priekšnosacījumam (Lasmane, 2004).

Kopienas pozitīvā nozīme un potenciāls saskatāms arī koplābumā, drošībā, ekoloģisko mērķu piepildījumā, tai skaitā sociālās kohēzijas veicināšanā un rūpēs par mazaizsargātākajām sabiedrības grupām. Taču kopiena nepastāv tikai šo potenciāli marginalizēto vai apdraudēto grupu vajadzībām; tā veido kontekstu ikviena cilvēka piederības sajūtai un attīstībai, sociālo tīklu spēcīnāšanai un sociālā kapitāla veidošanai. Kopienas atzīšana noved pie dažādības kā resursa atzīšanas, tolerances uzsvērums un savstarpējības (*interdependance*) kā ilgtspējas nosacījuma iedzīvināšanas. Šie perspektīva ir nozīmīga skolas kā daudzfunkcionāla kopienas resursu centra izpratnei, turklāt tā ietekmē arī izpratni par izglītības paradigmas un izglītības politikas virziena maiņu, pieņemot lēmumus par samēru starp skolu kā indivīda konkurētspējas attīstīšanas vietu, no vienas puses, un skolu kā sociālo tīklu veidošanas un vajadzību dažādības kā attīstības resursa izpratnes platformu, no otras puses.

Lai izprastu Latvijas skolās notikušās pārmaiņas, tām attīstoties par daudzfunkcionāliem kopienu centriem, var izmantot teorētiskajā literatūrā atrodamo pamatojumu skolas saistībai ar kopienu attīstību kopumā, kas prasa uztvert skolas potenciālu plašāk nekā tikai kā formālās izglītības programmu apguves vietu. Pastāv viedoklis, ka efektīvas kopienas raksturo prasmes labāk izprast savas vajadzības un resursus, jo tās, neraugoties uz ģeogrāfiskajiem, sociālajiem, ekonomiskajiem, demogrāfiskajiem un citiem faktoriem, ir „labāk izglītotas nekā kopienas” (Mathews, 1990: 3), t.i., tās zina, kā organizēt savu dzīvi, un skola var sniegt ievērojamu ieguldījumu kopienu izglītošanā un savstarpējā izglītošanās procesa koordinēšanā. Balstoties uz ASV Nacionālās kopienu izglītības asociācijas darbības pieredzi, Deivids Metjūzs (*David Mathews*) secina, ka ir vismaz piecas iezīmes, kas raksturo efektīvi darbojošos kopienas un atšķir to no pārējām kopienām. Pirmkārt, efektīvām kopienām piemīt izpratne par to, kā pašizglītoties, turklāt izglītošanās notiek pēc veseluma principa, iekļaujot visas iedzīvotāju grupas un ņemot vērā visas vajadzības. Līdz ar to izglītojošās darbības veicina nevis atsevišķu tēmu risināšanu, bet gan kompleksu mijdarbību, kas atbilst resursos balstītas kopienu attīstības pieejai (tā tika analizēta 1.2. nodaļā). Lai praktiski veiktu šādu kopienu pašizglītošanos, nepieciešamas institūcijas, kas iedzīvotājiem nodrošina fizisko satikšanās vietu un veido vai koordinē programmas un pasākumus pašizglītošanās darbam. Šeit kopienā esošā skola parādās kā būtisks resurss gan fiziskā, gan intelektuālā nozīmē, kas nodrošina fizisko satikšanās vietu un, izmantojot skolotāju un citu speciālistu kompetenci, palīdz veidot saturu un formas kopienu pašizglītošanās procesam, vienlaikus atklājot jaunas iespējas pedagogu nodarbinātībai un profesionālajai pilnveidei. Skolas durvju atvēršana plašākām iedzīvotāju grupām raksturo arī Latvijas skolu transformāciju, kā tas detalizētāk tiks analizēts promocijas darba 3. daļā.

Otrkārt, efektīvi darbojošās kopienas apzinās, ka viņu rīcībā ir atšķirīga, plašāka publiski pieejamā informācija, kas ir vairāk nekā „fakti”, kas rodas, spējot veidot saikni starp informāciju un konkrētās kopienu iedzīvotāju dzīvi. Līdz ar to informācija, t.sk. lēmumi, kas ietekmē kopienu dzīvi, tiek analizēti no savstarpējo attiecību un iespējamo seku viedokļa, turklāt liela vērība tiek pievērsta tam, lai informācija un zināšanas kļūtu kopīgas. Šajā procesā pieaug skolotāju un citu kopienu locekļu savstarpēja izpratne, kas ļauj labāk izprast skolēnu mācīšanās, sociālās un emocionālās vajadzības un veidot atbilstošus atbalsta pasākumus un tīklus gan tiešajā mācību procesā, gan ārpus tā.

Treškārt, efektīvi darbojošās kopienās kopīgās zināšanas tiek veidotas, nevis runājot par (*talking about*) jautājumiem vai problēmām, bet izrunājot (*talking through*) radušos izaicinājumus, lai panāktu dziļāku situācijas izpratni un apkopotu priekšlikumus iespējamiem risinājumiem un tālākai rīcībai, ņemot vērā esošos resursus, jo tikai pēc izpratnes rašanās var

sekot efektīva rīcība. Šajā aspektā skolas īpašā loma parādās mācību satura sasaistē ar aktuālajām vajadzībām, kā arī procesu vadīšanā lietīšķas un konstruktīvas sadarbības nodrošināšanai. Kā liecina arī Latvijā skolās gūtā pieredze, pievēršot lielāku uzmanību iedzīvotāju un kopienas kopīgo vajadzību izzināšanai un piedāvājot platformu daudzveidīgām, interesēs un vajadzībās balstītām darbībām, skola sekmē atklātību, savstarpēju atbalstu un sociālo saliedētību, īpašu uzmanību pievēršot sociālās atstumtības riska grupām (bezdarbniekiem, attālās vietās dzīvojošajiem cilvēkiem, senioriem utt.), turklāt tās nevis izdalot, bet integrējot kopīgajās darbībās un maksimāli cenšoties atklāt un izmantot šo cilvēku kapacitāti.

Ceturtais D. Metjūza formulētais efektīvas kopienas darbības aspekts akcentē kopienas spēju nošķirt vairākuma (masu) viedokli no sabiedriskas, kopīgas spriešanas (*public judgement*), kas ietver kopīgu situācijas analīzi un ir vairāk reflektīvs nekā reaģējošs (Mathews, 1990: 4). Tas nozīmē, ka kopienas ietvaros tiek rūpīgi izvērtētas visu grupu atsevišķās un savstarpējās intereses, iespējamo darbību ilgtermiņa sekas, un politisko lēmumu ietekme uz atšķirīgām iedzīvotāju grupām. Domājot un strādājot kopā, parādās kopīgas vērtības, daudzos jautājumos ir jāveic sarežģīta izvēle un atklājas jaunas perspektīvas, attīstot kopienas spēju apzināties savstarpējo saistību un kopīgās intereses un vajadzības gadījumā pārskatīt iepriekš pieņemtus lēmumus vai valdošos uzskatus. Šis aspekts pilnā mērā attiecas uz skolas izmaksu un potenciāla izvērtēšanu plašāka kopienas kontekstā, neuztverot to kā tikai skolas vecumā esošo bērnu mācīšanās vietu.

Piektā efektīvas kopienas iezīme ir spēja plašāk uztvert līderību, apzinoties, ka līdztekus esošajai publiskajai pārvaldībai veidojas no pašas kopienas nākošie līderi, kuri saliedē kopienas un rada idejas, ideālos, iesaistē un attiecībās balstītu kopīgu spēka sajūtu. Šie kopienas attīstības un darbības principi sasaucas ar A. Makintaira atziņu, ka efektīva kopiena, radīdama un ietekmējama tajā valdošo morāli, darbības un sadarbības principus, rada apstākļus un motivāciju labprātīgai šo morāles normu ievērošanai (MacIntyre, 1981). Kā liecina promocijas darbā analizētās iniciatīvas pieredze, atklājot vietējo cilvēku, t.sk. skolotāju zināšanas, spējas un pieredzi, kā arī sniedzot tiem atbalstu, iespējams veicināt vietējo līderu veidošanos, kas savukārt samazina kopienā notiekošo darbību izmaksas un sekmē inovāciju ilgtspēju.

Ņemot vērā iespējamo reakciju uz kopienas jēdziena aktualizēšanu skolas attīstības kontekstā, jāatzīmē, ka kopiena modernajā diskursā tiek pieņemta ar atrunu, ka tiek izslēgts fundamentālisms, fanātiska, dogmatiska līdzdalība vai noslēgšanās, kas nav savienojama ar mūsdienu mainīgās un dinamiskās pasaules procesiem, t.sk., augošo mobilitāti un dinamismu. Tieši šo divu „ārējo” sociālo procesu – pieaugošas individualizācijas un darba apstākļu fragmentācijas – izraisīto izaicinājumu kontekstā, kad pieaug vajadzība pēc „dinamiskām

kompetencēm”, skolām var palīdzēt stratēģiski veidoti sadarbības tīkli un alianses ar kultūras un ekonomikas institūcijām vai vēl radikālāks risinājums – skolas aktīva integrācija kopienas dzīvē un darbībā (Posch, 2000).

Kopumā ņemot, pārmaiņas skolā un kopienā, skolai veidojoties par daudzfunkcionālu kopienas centru, iespējams analizēt, izmantojot prakses kopienas jēdzienu. Jau pieminētā jēdziena „prakses kopiena” (*community of practice*) saknes meklējamas centienos izprast cilvēka mācīšanās sociālo dabu antropoloģijas un sociālajās teorijās. Džīna Leiva (*Jean Lave*) un Etjēna Vengere (*Etienne Wenger*) sāka izmantot šo jēdzienu, pētot mācekļu darbību nepieciešamo zināšanu un prasmju apgūvē, lai raksturotu cilvēku kopumu (kopieni) un procesu, kas jaunpienācējam darbojas kā dzīvs mācību saturs (*living curriculum*) (Wenger, 1998). Prakses kopienas pieeja ļauj atklāt jaunas perspektīvas par zināšanām un mācīšanos; tā tiek izmantota, lai uzlabotu kādas noteiktas darbības procesu un tās rezultātus, un var tikt uzskatīta par vienkāršu sociālu sistēmu. E. Vengere prakses kopienas analizē biznesa kontekstā, taču tā attiecināma arī uz teritoriālās kopienas un citu organizāciju, piemēram, skolas darbību.

Saskaņā ar E. Vengeres pieeju prakses kopienas veido cilvēku grupa, kuriem ir kopīgas vajadzības un ieinteresētība tajā, ko viņi dara/zina un mācās, kopīga vēlme uzlabot savu darbību, un regulāri sadarboties (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002: 4). Iespējams, ka šī cilvēku grupa izveidojusi prakses kopienas apzināti, ar nolūku, taču tas nav obligāts priekšnosacījums; iepriekšējais nolūks var arī nebūt, un tas nozīmē, ka prakses kopienas iegūtās zināšanas un pieredze var būt apzināta sadarbība un mācīšanās, bet var arī atklāties kā negaidīts iepriekš neplānotas sadarbības rezultāts. Savukārt tikai ārēju nosacījumu rezultātā sociāli veidojusies grupa (kaimiņi, darba kolektīvs, klases skolā utt.) automātiski nekļūst par prakses kopienas. Ir nepieciešama trīs būtisku elementu klātbūtne: 1) zināšanu domēns (joma), kas nosaka aktuālo jautājumu loku, 2) cilvēku kopums, kuriem šī joma ir nozīmīga, un 3) uz kopīgām interesēm balstīta kopīga darbība, ko šie cilvēki veic, lai efektīvi attīstītu izvēlēto jomu (Wenger et al., 2002: 27).

Skolas un citu kopienas institūciju un cilvēku līdzdalība kopīgos pasākumos, kā arī sadarbošanās to organizēšanā un kopienas dzīves uzlabošanā plašākā nozīmē rada apstākļus prakses kopienas pastāvēšanai, jo kopīgā procesā tiek meklēti atbilstošākie risinājumi agrāk neidentificētām vai neatrisinātām problēmām un pieaug gan katra procesa dalībnieka, gan visas kopienas zināšanas un pieredze. Līdz ar to regulāras sadarbības rezultātā notiek mācīšanās, kā sasniegt to, ko šīs grupas locekļi vēlas. Attiecībā uz kopīgām interesēm skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstīšanas gadījumā tā var būt interese par skolas pastāvēšanas saglabāšanu, ciema/apdzīvotās vietas saglabāšanu un attīstību, sociālās

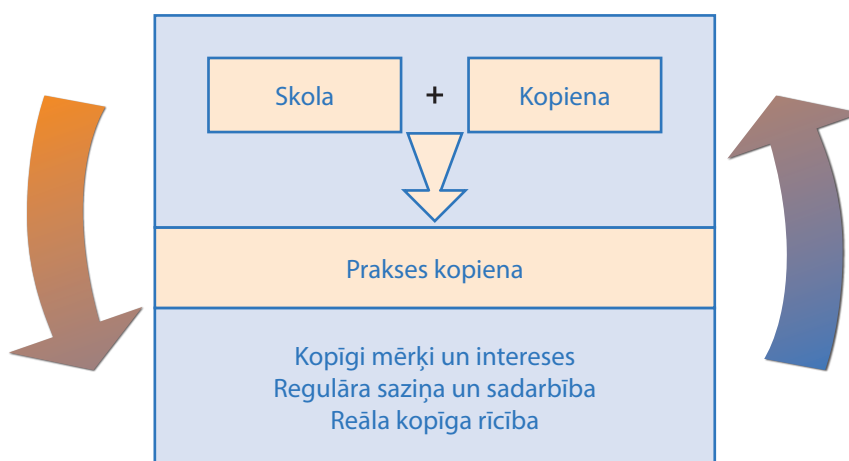
nevienlīdzības mazināšanu, mūžizglītības iespēju radīšanu utt. Grupas (kopienas) dalībnieki novērtē savu kolektīvo kompetenci un apzinās, ka mācās cits no cita, un piesaista nepieciešamos papildus resursus, tā virzoties uz kopīgo interešu sasniegšanu. Grupas saziņa un sadarbība izpaužas, iesaistoties kopīgi veicamajā uzdevumā – kopīgi interesējošās jomas uzlabošanā. Grupas biedri sadarbojas, diskutē, palīdz cits citam, dalās informācijā utt., kā rezultātā veido attiecības, kas padara iespējamu kopīgu mācīšanos citam no cita, kaut arī kopīgais darbs nenorit katru dienu. Skolai kļūstot par daudzfunkcionālu kopienas centru, neformāli, balstoties uz kopīgām interesēm un vajadzībām, veidojas jauni sadarbības tīkli, kuru dalībnieki atklāj un izprot sadarbības lietderību, piem., institucionālā līmenī (skola, citas pašvaldības iestādes, biedrības, uzņēmēji, iedzīvotāji utt.) vai starp paaudzēm (bērni, jaunieši, seniori, darbaspējīgajā vecumā esošie iedzīvotāji sadarbojas un palīdz cits citam, arī paši gūstot jaunas zināšanas, prasmes un gandarījumu).

Regulāra sadarbība ir nozīmīga prakses kopienas iezīme, kas apliecina, ka tā ir ne tikai cilvēku grupa, kurus vieno kopīgas intereses, bet tās dalībnieki tiešām ir praktiķi, kuri piedalās kopīgās vīzijas vai mērķa īstenošanā un no dalībnieku pieredzes, stāstiem, līdzekļiem un paņēmieniem izvēršto jautājumu risināšanā kopīgi veido savu, kontekstā balstītu resursu bāzi. Kopienas skolas gadījumā tas nozīmē, ka notiek pāreja no „pakalpojumu sniedzēja un saņēmēja” attiecībām un attieksmes uz kopīgas rīcības, aktīvas līdzdalības un partnerības attiecībām ar pašvaldību, citām institūcijām un iedzīvotājiem. Šajā darbā ar partnerību tiek saprastas attiecības starp indivīdiem vai grupām, kas ietver savstarpēju sadarbību un atbildību kopīgu mērķu sasniegšanai, ko raksturo 1) dalīta atbildība; 2) kopīga lēmumu pieņemšana; 3) noteiktu lomu un atbildības deleģēšana (Building A Community School, 2001). Kā nozīmīgi aspekti darbojas arī savstarpēja cieņa, visu pušu līdzvērtība tiesībās uz informāciju un balstīšanās pārlietībā, ka katram ir ko sniegt/ieguldīt kopīga mērķa sasniegšanai (Coburn, 2003).

Prakses kopienas pieeja plaši tiek izmantota kā organizācijas stratēģiskās kapacitātes paaugstināšanas instruments (Wenger, 1998; 2012), pievēršot uzmanību tam, ka prakses kopiena 1) sekmē kopīgas atbildības uzņemšanos par kopīgi nepieciešamo zināšanu vadību, 2) nodrošina tiešu saikni starp mācīšanos un praksi, jauno zināšanu pielietošanu, jo abos procesos piedalās vieni un tie paši cilvēki, 3) ļauj reaģēt ne vien uz viegli saskatāmiem, bet arī uz vārdos neizteiktiem un dinamiskiem zināšanu radīšanas un izplatīšanas aspektiem, 4) darbojas ārpus vai pāri kopienas formālajām struktūrām, jo iesaistītie cilvēki rada saiknes starp un pāri organizācijām un ģeogrāfiskām robežām. Prakses kopienas pieeja labi darbojas biznesa vidē un var tikt izmantota arī valsts pārvaldes, nevalstiskajā, sociālajā sektorā, starptautiskajā un virtuālajā vidē.

Izglītības sistēmā prakses kopienas izmantošana nozīmē būtiskas izmaiņas mācīšanās teoriju izvēlē, jo izglītības praksi ietekmē vismaz trīs veidos: 1) iekšēji, attiecībā uz to, kā tiek organizēti procesi, lai saistītu mācīšanos ar līdzdalību prakses kopienās noteiktu mācību priekšmetu ietvarā; 2) ārēji, meklējot veidus, kā saistīt skolēnu mācīšanās pieredzi ar plašāku līdzdalību kopienas dzīves notikumos ārpus standartā noteiktā mācību satura un skolas sienām; 3) skolēnu turpmākās dzīves kontekstā, meklējot risinājumus, kā nodrošināt skolēnu mūžmācīšanās iemaņas un vajadzības, veidojot prakses kopienas, kas aizsniegtos tālāk par sākotnējo mācīšanās laiku. Šajā aspektā akcents tiek likts uz to, ka skola ir tikai daļa no plašākas mācīšanās sistēmas un mācību stunda nav „izšķirošais mācīšanās notikums” (Wenger, 2012). Tas sasaucas ar nepieciešamību raudzīties uz izglītību kā dalītu atbildību, kuras procesā jāiesaistās visiem, kuri jebkādā veidā var sekmēt mācīšanos un attīstību – skolotājiem, vecākiem, vienaudžiem, izglītības darbiniekiem, pilsoniskās sabiedrības pārstāvjiem un pašiem skolēniem, jo, mainoties mācīšanai kā izglītības funkcijai, skolai jāpārveidojas, no vietas, kur māca, kļūstot par vidi, kurā tiek sekmēta mācīšanās un personīgā attīstība, balstoties uz atziņu, ka „mācīšanās notiek cilvēkā, kurš mācās” (Teacher Manifesto, 2014).

Apkopojot teikto, var secināt, ka, skolai un ap to esošajai kopienai uzsākot sadarbību, veidojas priekšnosacījumi prakses kopienas attīstībai, jo šeit atrodami galvenie prakses kopienu raksturojošie elementi: kopīgs mērķis un intereses, reāla rīcība un regulāra sadarbība (Wenger et al., 2002). Pārmaiņu rezultātā izveidojušās jaunās skolas un kopienas attiecības un rīcības modelis ietekmē abu pušu tālāko darbību (skat. 1. attēlu), tā radot priekšnoteikumus ilgtspējīgām, vietējos kopienas resursos balstītām pārmaiņām. Mācīšanās kļūst par integrālu visu iesaistīto pušu ikdienas prakses daļu, kas nav norobežota tikai skolā kā izglītības iestādē vai kognitīvajā domēnā, cilvēku prātos, bet ir daļa no līdzdalības procesa (Kokare, 2011); un tā ir personīgi nozīmīgāka un spēj ātrāk reaģēt uz kontekstiem un vajadzībām.



1. attēls. Prakses kopienu raksturojošie elementi

Līdz ar to skolai kā sociālajai institūcijai šajā gadījumā ir kvalitatīvi jauna, būtiska loma prakses kopienas veidošanā un darbības sekmēšanā vairākos aspektos:

1) skola piedāvā ērtu, patīkamu un emocionāli drošu satikšanās vidi un sadarbošanās platformu, kurā cilvēki atrod sev interesējošas vai nepieciešamas nodarbes, padomu, palīdzību utt. Emocionāli droša vide ir būtiska gan smadzeņu darbības – tātad mācīšanās – sekmēšanai (Shanker, 2009; Laevers & Heylen, 2004), gan kā sociālās iekļaušanas nosacījums, tā mazinot atstumtību un hierarhiskas, mācīšanās procesa dalībnieku iepriekšējos sasniegumos balstītas attiecības;

2) īpaši nozīmēti darbinieki koordinē skolā un kopienā kopumā esošo resursu divvirzienu izmantošanu (t.i., skolas resursi tiek izmantoti visas kopienas vajadzībām, savukārt kopienā esošie resursi, tai skaitā kopienā dzīvojošie cilvēki ar savām zināšanām, prasmēm un pieredzi kļūst par daļu no formālās izglītības procesā izmantojamajiem materiāliem);

3) skola, izmantojot skolotāju zināšanas un prasmes, veicina papildus intelektuālo, finanšu un citu nepieciešamo resursu piesaisti, balstoties uz cilvēku vajadzībām un interesēm;

4) uzņemoties koordinējošo lomu, skola sasaista kopienā notiekošās darbības ar formālās mācīšanās saturu un procesu un mūžmācīšanos;

5) mācību procesa organizācija un skolas kultūra sekmē daudzveidīgu, praktiskās darbībās balstītu pilsonisko līdzdalību, lai mazinātu plaisas starp dažādām iedzīvotāju grupām un celtu mazaizsargāto, sociāla riska grupu pārstāvju pašvērtību un spēju reintegrēties sabiedrībā.

Piekrītot atziņai, ka mācīšanās kā sociāla līdzdalība prakses kopienā kļūst par sava veida piederības formu, kas ietekmē gan pašu darbību, gan iesaistīto dalībnieku identitāti (Wenger, 1998), jāpiebilst, ka skolā kā daudzfunkcionālā kopienas centrā tas izpaužas kā intensīvāka un kvalitatīvāka saziņa un sadarbība pedagogu un skolēnu vecāku starpā, skolēnu intereses pieaugums par skolā un kopienā notiekošo, citu kopienas cilvēku mūžmācīšanās un līdzdalības aktivitātes pieaugums.

Kopienas izglītības un sociālā atbalsta centra idejas pirmsākumi saistāmi ar 19. gs. beigām, kad sociālā reformatore Džeina Adamsa (*Jane Addams*, 1860–1935) – pirmā amerikāņu sieviete, kas saņēma Nobela prēmiju un ir atzīta par sociālā darba profesijas aizsācēju – Čikāgā atklāja centru trūcīgu ģimeņu un imigrantu izcelsmes sievietēm (*Full House*), izveidojot pasaulē pirmo daudzfunkcionālo institūciju (Davis, 1973). Viņas darbības pamatā bija pārliecība, ka sociālās problēmas jārisina holistiski, izstrādājot un ieviešot risinājumus visās problēmas skartajās jomās – ienākumu nodrošinājuma, izglītības, veselības un kultūras apguves jomās. Centrs īstenoja vairākas programmas, tai skaitā organizējot vakarskolu, literāros un socializēšanās klubus, mākslas izstādes, etniskos klubus, bērnudārzu, medpunktu, juridisko konsultāciju kabinetu utt. Kā redzams, šāda centra funkcijas bija vairāk sociāli orientētas,

tomēr neapšaubāmi tajā bija arī izglītības komponents, pie kam gan attiecībā uz nodarbinātības sekmēšanu, gan vispārēju attīstību.

Dž. Adamsas radītā centra praktiskā pieredze iedvesmoja pedagogu un filozofu Džonu Djūiju (*John Dewey*), kurš 20. gs. sākumā radīja savu konceptu par izglītības un demokrātijas attiecībām. Uzskatot, ka demokrātija ir drīzāk ētiska nekā politiska kategorija un demokrātijas būtību saskatot līdzdalības nevis pārstāvniecības iespējā, Dž. Djūijs iestājās par demokrātisku lēmumu pieņemšanu, nepārtraukti pārskatot esošos principus un uzskatus jauno notikumu un faktu kontekstā (Dewey, 2009). Viņš uzskatīja, ka skolotājam kā sociālā pakalpojuma sniedzējam ir unikāla atbildība ar savu darbu veidot psiholoģiskos un sociālos ieguvumus, kas veicinās tūlītēju un tālāku sociālo progresu (Dewey, 2010), tāpēc nāca klajā ar aicinājumu veidot publiskajās skolās bāzētus sociālos centrus, tā tālāk attīstot Dž. Adamsas aizsākto holistisko sociālo pārmaiņu filozofiju un akcentējot, ka kopienas uzdevums ir ikvienam tās loceklim nodrošināt pilnvērtīgas attīstības iespējas.

Tālāk ideju ASV skolās attīstīja pedagogijas novators, itāļu imigrantu pēctecis Leonards Kovello (*Leonard Covello*), kura izpratnē skola bija gan vietējo sociālo problēmu risināšanas līdzeklis, gan vide, kur apgūt iemaņas, kas nepieciešamas demokrātiskas valsts pilsonim. L. Kovello bija viens no pirmajiem pedagogiem, kas praksē ieviesa skolēnu darbības projektus vietējās vides uzlabošanai, kā arī organizēja kopīgas interešu aizstāvības kampaņas.⁴ Džoja Draifūsa (*Joy Dryfoos*) lieto terminu „pilna servisa skola” (*full-service school*), ar to apzīmējot uz skolas bāzes veidotu veselības un sociālo pakalpojumu centru, kura darbībā iesaistīti gan ārējo aģentūru, gan pašas skolas darbinieki (Dryfoos, 1994). Tātad vēsturiski izveidojusies kopienas jeb apkaimes skola izglītības procesu skata kontekstā ar tā pilsoniskajiem, sociālās attīstības un labklājības faktoriem, balstoties uz atziņu, ka skola nespēj viena jaunajai paaudzei sniegt daudzpusīgu un koordinētu atbalstu, tāpēc ir nepieciešama partnerība ar citām sabiedrības grupām (Dryfoos & Maguire, 2002).

Dažādās izpausmēs skola kā vietējās sabiedrības centrs pastāvējusi un turpina darboties arī dažādās Eiropas valstīs un citviet pasaulē. ASV Kopienas skolu koalīcija definē kopienas skolu kā partnerību un vietu, kur satiekas pakalpojumi, atbalsts un iespējas, kas kopīgi vērsta uz skolēnu mācību rezultātu paaugstināšanos, ģimeņu spēcīnāšanu un veselīgākām kopienām (Building A Community School, 2001). Līdz ar to kopienas skola ir institūcija, kas „darbojas skolas ēkā, ir pieejama skolēniem, viņu vecākiem un ģimenes locekļiem un plašākai sabiedrībai pirms, pēc mācību procesa (stundām) un tā laikā septiņas dienas nedēļā visa gada laikā” (Community Schools, bez gada).

⁴ Vairāk par L. Kovello darbību skat. http://www2.hsp.org/collections/Balch%20manuscript_guide/html/covello.html

Saskaņā ar Kopienas skolu koalīcijas uzstādījumu šādas kopienas skolas ietvaros notiek pieci galvenie darbību bloki: 1) kvalitatīvs mācību process, 2) jaunatnes iesaiste, 3) atbalsta sniegšana ģimenēm, 4) ģimeņu un plašākas sabiedrības līdzdalība, 5) kopienas attīstības veicināšana (Building A Community School, 2001). Tradicionāli skolas kā formālās izglītības iegūšanas vietas galvenais uzdevums vai funkcija ir nodrošināt mācību satura apguvi atbilstoši noteiktajiem standartiem. Kopienas skolā formālās izglītības iegūšana ir tikai viena no darbības formām, turklāt uzmanības centrā ir atšķirīgu attiecību veidošana ar apkārtējo sabiedrību. Skola darbojas kā kopienas centrs, ja skolai un citām kopienas institūcijām 1) ir izpratne par kopīgu mērķi un darbībām tā sasniegšanai; 2) ir izveidoti atšķirīgi, jauna veida finansēšanas modeļi; 3) izstrādātas un ieviestas darbinieku darbības modeļu (darba pienākumu) izmaiņas; 4) notiek izmaiņas organizācijas kultūrā, akcentējot radošu un cieņas pilnu sadarbību ar jauniešiem, ģimenēm, citiem kopienas iedzīvotājiem, lai veidotu un pilnveidotu skolu kā jauna veida institūciju (Building Community Schools, 2011).

ASV viena no lielākajām valsts bērnu un ģimeņu sociālās labklājības aģentūrām *Children's Aid Society* (CAS) 20. gs. pēdējā desmitgadē sekmēja kopienas skolu veidošanu skolas un citu kopienas institūciju sadarbībā Ņujorkas pilsētā (tā apgāžot uzskatu, ka kopienas skola piemērota tikai lauku apvidiem un nelielām skolām), kā arī citviet valstī, konceptualizējot to kā sadarbības tīklu (*web of support*), kurā apvienoti trīs būtiski savstarpēji saistīti darbības virzieni: 1) spēcīgs atbalsts mācību programmas īstenošanai, 2) papildus aktivitātes mācīšanas iespēju paplašināšanai (kas pazīstamas arī ar nosaukumu ELO – *expanded learning opportunities*) un 3) pilna apjoma veselības un garīgās veselības pakalpojumi (Dryfoos et al., 2005). Šīs iniciatīvas ietvaros kopienas skolu darbība ietvēra sešus galvenos aktivitāšu blokus: vecāku iesaistīšanu, ārpusstundu un vasaras nodarbības skolēniem, pirmsskolas izglītības programmas, veselības pakalpojumus, garīgās veselības pakalpojumus un atbalstu kopienas un ekonomiskajai attīstībai, kas lielā mērā atbilst Latvijā novērotajiem skolas kā kopienas resursu centra attīstības virzieniem, kas tiks analizēti promocijas darba 3.3. nodaļā.

Analizējot kopienas skolu attīstību, pētnieki secina, ka, kaut arī bieži vien tiek lietots termins „modeļi”, realitātē nav divu vienādu skolas darbības un attīstības scenāriju un katra skola darbojas atšķirīgi (Dryfoos et al., 2005), kā kopīgo filozofisko elementu saglabājot atsaucību pret kopienā esošo daudzveidību un atbilstošu rīcību, ņemot vērā iedzīvotāju vajadzības, skolotāju un citu skolas darbinieku sastāvu un nodarbinātību, partneraģentūru kapacitāti, kopienas atvērtību pārmaiņām un resursu pieejamību. Mainoties apstākļiem, darbiniekiem, skolēniem, sadarbības partneriem vai pakalpojumiem, kā arī apgūstot jaunas zināšanas un pieredzi, mainās arī programmas, t.i., kopienas skolās notiekošās darbības, ko apliecina arī pētījumos iegūtie

secinājumi (Blank et al., 2003). Neraugoties uz sākotnējiem labajiem rezultātiem, daļa izglītības darbinieku uzskatīja, ka tik atšķirīgu pakalpojumu un darbības veidu apvienošana, kaut arī ir noderīga un atbilst skolēnu un kopienas iedzīvotāju interesēm, nav iespējama, tāpēc ir jānodala skolas diena, kuras laikā notiek akadēmiskās mācības, no pēcpusdienām, kad tiek sniegti citi pakalpojumi. Tāpēc izšķiroša loma bija stipru partnerību veidošanai visu kopienas aģentūru starpā, skolas administrācijas prasmei veidot sadarbības procesu un iesaistīt skolotājus un vecāku līdzdalības prasmīgai veicināšanai.

Hārvarda universitātes profesors Roberts Putnams, kurš attīstījis sociālā kapitāla ideju, savā jaunākajā grāmatā, atsaucoties uz Dž. Džūija darbu Čikāgā un tradīciju saistīt skolu un kopienu, raksturo kopienu skolas kā vienu no dzīvotspējīgākajiem risinājumiem, reaģējot uz mūsdienu Amerikai aktuālajiem izaicinājumiem nodrošināt visiem jauniešiem līdzvērtīgas iespējas piepildīt savus sapņus (Putnam, 2015) un tā apstiprinot ASV kopienas skolu pētījumos pausto domu, ka sociālais kapitāls sasaista skolēnus ar informāciju un cilvēkiem ārpus skolas, tā palīdzot viņiem risināt reālas problēmas un sasniegt mērķus. Plašāka kopienas iepazīšana ļauj veidot tīklus un attiecības, kas atbalsta mācīšanos un jaunajiem cilvēkiem rada plašākas iespējas, vienlaikus spēcīnāt kopienas, kurās viņi dzīvo. Apvienojot skolu, ģimenes un kopienu, kopienas skolas skolēnus iedrošina radīt sadarbības tīklus un attīstīt sociālas prasmes, veidojot attiecības ar pieaugušajiem, kuriem šie jaunie cilvēki rūp; kopienas skola rada apstākļus, lai notiktu mācīšanās darba vietā, darbs kopienas labā (*community service*) un cita veida pieredzes gūšana, vienlaikus sniedzot līdzīgu pieredzi vecākiem un citiem pieaugušajiem, lai arī viņi mācītos un praktizētu līderības prasmes (Blank et al., 2003).

ASV apjomīgā pieredze skolas darbības paplašināšanā ļauj saskatīt līdzības ar pētītajiem Latvijā notiekošajiem procesiem (skolu darbības virzienu dažādošanu, saiknes spēcīnāšanu ar kopienu, individuālu skolas attīstības risinājumu veidošanu utt.), taču vienlaikus vērs uzmanību uz to, ka ASV iniciatīvās galvenais pārmaiņu mērķis ļoti apzināti bijis skolas apmeklētības, skolēnu mācību procesa kvalitātes un mācību sasniegumu uzlabošana. Tas nozīmē, ka notiek skolas pamatfunkciju veikšanas uzlabošana, saredzot pārējos pasākumus (piedāvājumi pieaugušajiem, kopienas kopējas kapacitātes spēcīnāšana u.c.) kā atbalstu skolēniem viņu izglītošanās procesā.

Austrālijā kopienas skolas ideja saistīta ar sabiedrības integrācijas procesiem, balstoties uz atziņu, ka efektīva integrācija ir daudzslāņaina un daudzdimensionāla (Robinson et al., 2008), tāpēc tās ieviešanai nepieciešama sadarbība vairākos līmeņos, t.sk. 1) valdības politikas; 2) pārvaldības; 3) vadības/līderības; 4) organizācijas kultūras un etosa; 5) profesionāļu praktiķu un komandas darba līmenī (Press et al., 2011). Katrā no šiem līmeņiem nepieciešama vēlme

un prasmes ne vien sadarboties, bet arī veidot starpprofesiju kompetences (*inter-professional practices*). Tomēr tas nenozīmē, ka veidojas „hibrīdprofesionāļi” (Edwards, 2009); starpprofesiju kompetence ietver spēju saredzēt un izprast pāri savas jomas robežām, atzīt kopīgas vērtības, pieņemt atšķirīgas, uz konkrētās profesionālās jomas zināšanām un prasmēm balstītas darbības kopīgā mērķa sasniegšanai un pārrunāt atšķirīgu redzējumu par prioritātēm (Press et al., 2011). Promocijas darba pētījuma kontekstā nozīmīga ir Austrālijas pieredzē atrodamā doma par starpprofesiju kompetences attīstīšanu, attiecinot to uz skolotājiem. No vienas puses, šāda pieeja palīdz skolotājam sadarboties ar citiem profesionāļiem un nodrošināt kopveseluma pieeju mācību procesā, no otras – jo īpaši nepilnas darba slodzes gadījumā – skolotājs paplašina savu profesionālo kompetenci un nodarbinātības potenciālu, skaidrāk saredzot uz savām zināšanām un pieredzi balstītas iespējas.

Izglītības iestāde, iesaistoties kopienas norisēs, nodrošina integrētu pakalpojumu sniegšanu, kas notiek ar mērķi nodrošināt vietējā sabiedrībā noskaidrotās personīgās, ģimenes un kopienas vajadzības. Šādā situācijā skolas darbības organizācija tehniski var notikt, nodrošinot 1) vienas pieturas aģentūras darbību (viss norisinās skolas telpās), 2) virtuāli integrētus pakalpojumus (ar vienotu koordinācijas centru) vai 3) apvienoto modeli, kur daži pakalpojumi atrodas vienuviet, bet ar citiem ir virtuālas saiknes (Press et al., 2011). Austrālijas gadījumā īpaši tiek akcentēta integrētu un koordinētu pakalpojumu nozīme pirmsskolas vecuma bērniem un viņu ģimenēm, raksturojot integrētus pakalpojumus kā ekoloģisku sistēmu, kas fokusēta uz bērnu un viņa ģimeni, ko nodrošina pakalpojumu koordinācija un atbalsta integrēta organizāciju un aģentūru sadarbība (Siraj-Blatchford & Siraj-Blatchford, 2009).

Arī Lielbritānijas pieredze, balstoties uz integrētu agrīnās bērnības (pirmsskolas) pakalpojumu sniegšanas pieredzi, demonstrē transformējošu kopienas attīstības modeli, kur cieši saistītas un cita citu spēcina trīs būtiskas, savstarpēji cieši saistītas darbības jomas: 1) vecāku iesaistīšanās viņu pašu bērnu mācību un attīstības procesā; 2) vecāku iesaistīšanās pieaugušo izglītības pasākumos; 3) vecāku iesaistīšanās pakalpojumu veidošanā un sniegšanā citiem vecākiem. Balstoties uz vecāku stiprajām pusēm, tiek likti pamati kopienas attīstībai, virzoties no savu bērnu labākas iepazīšanas uz sevis labāku iepazīšanu un tālāk uz mācīšanos, kas ikvienu iesaista kopienas attīstībā un pilsoniskās līdzdalības izpausmēs (Whalley, 2009).

Dažādos periodos un dažādās valstīs šādas kopienas vidē un vajadzībās balstītas skolas ieguvušas atšķirīgus nosaukumus (plašāk skat. Edwards & Downes, 2013; Press et al., 2011; Whalley, 2006 u.c.), taču saglabājot būtiskās kopīgās iezīmes: 1) veseluma pieeju pakalpojumu sniegšanai un 2) fokusu uz iekļaujošu atbalstu skolēnu mācību sasniegumu pilnveidei. Tieši šo aspektu apzināta un mērķtiecīga iestrādāšana skolu praksē arī ir pamatā idejai par skolu

kā daudzfunkcionālu kopienu centru izveidei Latvijā, lai gan, kā tiks raksturots promocijas darba 3.1. nodaļā, iniciatīva šādai transformācijai sākās, lai saglabātu skolu kā izglītības iestāžu pastāvēšanu izglītības pieejamības nodošanai.

21. gs. sākumā jauna veida skolas darbības organizācijas meklējumi turpinājās daudzviet Eiropā, kā arī Austrālijā un ASV. Pilna pakalpojumu servisa vai paplašinātās (*extended*) skolas tika veidotas, lai ne tikai mazinātu nevienlīdzību izglītības rezultātos, bet arī lai ietekmētu un mazinātu sabiedrībā kopumā pastāvošo nevienlīdzību. Veseluma vai kompleksas pieejas īstenošana aptver virkni risinājumu, tai skaitā uz kopienu fokusētas vai orientētas skolas, pilna pakalpojumu servisa skolas (galvenokārt ASV), izglītojošu tīklu veidošanu, paplašinātās skolas, integrētās skolas utt. Kaut arī joprojām pastāv atšķirības iniciatīvu vai skolu darbību raksturojošajos nosaukumos un arī pašās darbībās, visus risinājumus apvieno tas, ka skola definējusi savu lomu plašāk nekā tikai attiecībā uz to, kas notiek klasē un skolas telpās kopumā (Cummings et al., 2011). Skolas uzmanības lokā ir skolēnu un jauniešu personīgā, sociālā, akadēmiskā un fiziskā labizjūta, turklāt apzinoties, ka šie faktori ir cieši saistīti ar skolēnu ģimenēs un vietējā kopienā notiekošajiem procesiem, tāpēc skolas paplašina savu darbības fokusu, iekļaujot tajā arī ģimenes un kopienas labizjūtu.

Saglabājot kopīgās iezīmes, darbības jomas un akcenti atšķiras atkarībā no konteksta un vajadzībām. Veidojot saikni ar 21. gs. tehnoloģiju attīstības radītajām pārmaiņām, Amerikas Kopienas skolu koalīcija skolas kā kopienas resursa raksturošanai lieto analogiju ar tālruni, raksturojot tradicionālo skolu kā parasto tālruni, ar kuru var piezvanīt un saņemt zvanus (viena funkcija), un kopienas skolu kā viedtālruni, kurā lejuplādētās lietotnes atkarīgas no tālruņa īpašnieka dzimuma, vecuma, interesēm, vajadzībām un konteksta (skat. *Coalition for Community Schools* mājaslapu – <http://www.communityschools.org/resources/messaging.aspx>), līdz ar to funkciju skaits un saturs katrā atsevišķā gadījumā ir atšķirīgs un mainīgs. Citviet skolas fokusējas uz ģimeni un kopienu, lai mazinātu nevienlīdzības izglītības jomā mācīšanās ilguma un akadēmisko sasniegumu ziņā. Šajos gadījumos darbības galvenokārt vērstas uz ģimenes un kopienas kultūras maiņu, lielāku uzmanību pievēršot bērnu un jauniešu mācīšanās atbalstam.

Vienlaikus skolu darbības paplašināšanas vispārējais mērķis ir kompleksāks un integrētāks, tiecoties mazināt kopienā esošo nevienlīdzību arī ārpus izglītības sistēmas esošajās dimensijās. Daudzas no skolām, kas attīstās kā kopienas resursu centri, savu lomu saredz sociālās atstumtības izpausmju vai risku mazināšanā un saskaņas vairošanā. Šīs skolas iesaistās tādu darbību organizēšanā vai koordinēšanā, kas aptver nodarbinātību, mūžizglītību, mājokļu, transporta un apkārtējās vides jautājumu risināšanu, līdz ar to sniedzot ieguldījumu plašāku sabiedrības vajadzību apmierināšanā. Piemēram, tālākizglītības iespēju piedāvājums

skolēnu ģimenes locekļiem un citiem pieaugušajiem var būt daļa no mērķtiecīgas kopienas mūžizglītības stratēģijas īstenošanas. Virknē skolu liela uzmanība tiek veltīta pilsoniskās līdzdalības komponentam, kas apvieno gan skolēnus, gan viņu ģimenes locekļus, citus kopienas iedzīvotājus un lēmumu pieņēmējus.

Balstoties uz Anglijā īstenotās skolu darbības paplašināšanas iniciatīvas pieredzi, Liza Toda (*Liz Todd*) veikusi apkopojumu, ka skolai, kas vēlas kļūt atsaucīgāka pret mazāk aizsargātākajām sabiedrības grupām un mazināt sabiedrībā esošo nevienlīdzību, jāpārveido savas funkcijas, iekļaujot šādus aspektus: a) darbības ārpus tipiskās skolas dienas un mācību gada; b) papildus atbalsta formas skolēnu mācīšanās, sociālajām un veselības vajadzībām; c) iespēju radīšana skolēniem attīstīt līderības un pilsoniskās līdzdalības prasmes sava kopienā; d) atbalsts skolēnu ģimenēm personīgo, sociālo, veselības un labklājības jautājumu risināšanā; e) iespēju radīšana skolēnu ģimenēm iesaistīties skolas norisēs, jo īpaši lai atbalstītu savu bērnu mācīšanos; f) iespēju radīšana kopienas locekļiem izmantot skolas resursus un infrastruktūru, iesaistīties mākslas, sporta, mūžizglītības, profesionālās pilnveides vai profesijas apguves, brīvā laika pavadīšanas un citās nodarbībās (Todd, 2011). Šādā veidā skola no vietas, kur māca, kļūst par vietu, kur tiek veicināta mācīšanās un personības attīstība (Teacher Manifesto, 2014).

Kaut arī dažādās valstīs veikti pētījumi un iegūti pārlicinoši pozitīvi šādas paplašinātas skolu darbības pierādījumi (Cummings et al., 2007a; Carpenter et al., 2010; Community Schools, 2010; Center for Mental Health in Schools, 2008; Dryfoos et al., 2005 u.c.), kopienas skolu izvērtēšana joprojām sagādā grūtības, jo to darbības kompleksā, daudzšķautņainā daba apgrūtina rezultātu noteikšanu un attiecināšanu uz noteiktām intervencēm (Todd, 2011). Notiekošo pārmaiņu un to rezultātu fiksēšanai tiek izmantoti kvalitatīvie un kvantitatīvie dati, un bieži vien tiek lietota pārmaiņu attīstības teorija (Dyson and Todd, 2010), tomēr grūti apkopot veikto intervenču ietekmi gan uz skolēniem, gan pārējiem kopienas locekļiem. Sīkāk starptautiskā pieredze paplašinātas skolu darbības pētījumu metodoloģijā tiks analizēta promocijas darba 2. daļā, veidojot ietvaru skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstības procesa un dinamikas pētījumam Latvijā, jo izvēlētie darbības virzieni un izaicinājumi, ar kādiem sastopas skolas, ir ļoti līdzīgi un sākas ar redzējuma paplašināšanu ārpus skolas tradicionālajām funkcijām.

Jau analizētā uz resursiem balstītā kopienas attīstības pieeja sasaucas ar spēju vai kapacitātes pieeju skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbības veidošanā. Definējot skolas kā sabiedriskās institūcijas vietu kopienā un funkcijas, kādas tā var veikt, t.sk., kā iespējams veidot skolas un kopienas attiecības, ir svarīgi nevis sadarbību balstīt uz deficīta

modeli (*deficit model*), akcentējot to, kā pietrūkst skolēniem, ģimenei un visai kopienai, bet gan fokusēt uzmanību uz to, kādas spējas, resursi un kapacitāte piemīt šai kopienai (*assets-based model*) (Cummings et al., 2011). Praksē bieži sastopamā deficīta pieeja mazina izglītības projektu, kā arī kopienu attīstības projektu rezultātus un ilgtspēju, jo izceļ priekšplānā trūkumus un cenšas mazināt esošās nepilnības, taču tādējādi rada upura izjūtu un determinismu (Pluskota & Staszewicz, 2014). Deficīta modelis mazina vai pat izslēdz atbildību, spēju pieņemt lēmumus un rīkoties pēc brīvas gribas; tas ignorē vai noliedz iespējas un potenciālu, kas var tikt izmantots un tālāk attīstīts cilvēkā, kopienā, institūcijā utt. (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ņemot vērā šīs atziņas, veicinot skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstību Latvijā, liela uzmanība tika pievērsta skolas iekšējās un kopienas vietējas kapacitātes spēcīnāšanai.

Deficīta modelis bieži parādās gadījumos, kad pārmaiņu veikšanai vai noteiktu jautājumu risināšanai skolas vai kopienas līmenī tiek piesaistīts ārējais finansējums, jo tad projekta pieteikuma gatavošanas ietvaros jāizceļ tā problēma, kurai domāts atbalsts, un darbību īstenošanas gaitā uzmanība jākoncentrē uz to, ko sagaida finansētājs, bieži vien pietiekami neņemot vērā vietējo kontekstu un vajadzības. Taču ierobežojumi piemīt arī spēju modelim; galvenokārt tāpēc, ka abos gadījumos izšķirošā loma ir ekspertam, no ārpuses nākošam cilvēkam vai līderim, kurš zina pareizās atbildes, uzņemas atbildību, izstrādā un īsteno darbības (Pluskota & Staszewicz, 2014).

Kā optimāls risinājums darbojas resursu modelis (*resource-based model*), kurā galvenā uzmanība pievērsta stiprajām pusēm, ne trūkumiem, turklāt palīdzot atklāt esošo kapacitāti, nevis uzskaitot riska faktorus, un mudinot saskatīt, kā apkārtējā vide ietekmē sociālās problēmas. Tā ir spēcīnāšanas (*empowerment*) pieeja, kas balstās uz pārliecību, ka katrā indivīdā, kopienā un organizācijā ir potenciāls un resursi, kurus var attīstīt un jēgpilni, efektīvi izmantot. Tas sasaucas ar partnerības pieeju, jo arī tās pamatā ir dalīta informācija, sadarbība un savstarpēja uzticēšanās. Kā liecina promocijas darbā iegūtie dati par skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstību, šāda pieeja prasa ilgāku laiku un cita veida darbību plānošanu, taču ievērojami palielina iegūto rezultātu noturību un ilgtspēju.

Uzņemoties koordinējošo lomu, skola kļūst par vietu, kur satiekas pakalpojumi, atbalsts un iespējas, kas kopīgi vērstas uz skolēnu mācību rezultātu paaugstināšanos, ģimeņu spēcīnāšanu un veselīgākām kopienām (Building Community Schools, 2011). Līdz ar to kopienas skola ir institūcija, kas darbojas starpdisciplināri un izmanto kopienā esošos resursus.

Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas resursu centra ideja sasaucas arī ar pieaugušo izglītībā jau vismaz kopš 20. gs. 90. gadiem daudzās Eiropas valstīs pazīstamajiem pieaugušo izglītības centriem, kas pēdējos gados ieguvuši Eiropas Komisijas uzmanību un atbalstu,

jo iedzīvina trīs būtiskus principus: atrodas tuvu cilvēku dzīvesvietai, to darbība balstās uz konkrētajam vajadzībām/pieprasījumu, un darbību īstenošana neprasa augstas izmaksas (Gartenschlaeger, 2014). Tradicionāli pieaugušo izglītība un formālā izglītība darbojušās samērā nošķirti, izmantojot atsevišķu infrastruktūru un balstoties uz pārliecību, ka būtiski atšķiras metodes, kādas izmanto skolā un pieaugušo izglītībā.

Lai uzņemtos jauno, plašāko funkciju loku, skolai nākas būtiski pārskatīt gan darba organizāciju, gan savas vērtības un pamatuzstādījumus, jo kopienas skolas gadījumā notiek akcentu maiņa no tā, ko skola piedāvā (zina, prot, kādas prasības izvirza), uz to, kas nepieciešams skolēniem, viņu ģimenēm un citiem kopienas cilvēkiem. Tas nozīmē principiālu pāreju no sadarbības skolas institucionālajās interesēs uz sadarbību kopienas interešu vārdā, ko apstiprina arī Hamburgas izglītības iniciatīvas piemērs Vācijā (Edwards & Downes, 2013: 51). Rezultātā, kā liecina arī promocijas darbā analizētās iniciatīvas īstenošanas gaitā iegūtie dati, uzlabojas gan pašvaldības, gan iedzīvotāju izpratne par skolas funkcijām un lomu sabiedrībā, un līdz ar to skolas pastāvēšana kļūst ne tikai par skolotāju un skolas darbinieku, bet visas kopienas vajadzību.

Izejas punktam lēmumam par skolas slēgšanu vai tālāku pastāvēšanu, līdz ar to – par tās funkciju paplašināšanu jābūt vietējās kopienas vajadzību noskaidrošanai. Iegūtā informācija liecina, ka sabiedrībā joprojām dominē uzskats par skolu kā noslēgtu, šauri specializētu iestādi, kas saistīta tikai ar „skolēniem” un „mācīšanos”, ko „beidz” un dodas „dzīvē”, skolā labākajā gadījumā iegriežoties tikai svētku reizēs vai tad, kad skolā sāk mācīties pašu bērni. Jaunais daudzfunkcionālās skolas modelis paredz, ka skola piedāvā daudzveidīgus pakalpojumus, kas vērsti uz visiem vietējās sabiedrības iedzīvotājiem, turklāt nevis sadalot tos tradicionālās „mērķauditorijās” (bērni dažādās vecuma grupās, sievietes, jaunieši, bezdarbnieki utt.), bet gan apvienojot cilvēkus pēc interesēm, sagatavotības līmeņa, ērta nodarbību apmeklēšanas laika utt., sekmējot savstarpēju neformālu tīklošanos, pieredzes apmaiņu, palīdzību.

Šāds lēmums prasa principiāli pārskatīt skolas un apkārtējās sabiedrības attiecību modeli. Tradicionālā pieeja, kur skola tiek uzskatīta par autonomu vienību, kas „sadarbojas ar sabiedrību” un lielā mērā iedzīvina vertikālas varas attiecības (*top-down*), tiek nomainīta ar izpratni par skolu kā sabiedrisko resursu, kas ir organiska kopienas daļa ar nosacītām robežām un kam vienlaikus pieejami arī plašāki, t.sk. globālās sabiedrības piedāvātie resursi, sadarbības tīkli un darbības iespējas. Kā teikts Eiropas Padomes vadībā izstrādātajā „21. gadsimta skolotāja manifestā”, uz jautājumu, vai skolai joprojām jābūt par svētnīcu, atbilde ir gan jā, gan nē: jā, jo tā jāsargā kā vieta ar īpašiem noteikumiem un darbības veidu, kur ikviens var pavadīt noteiktu dzīves laiku, lai attīstītos, un nē, jo skolai jābūt atvērta un cieši saistīta ar kopienas un visu pasauli (Teacher Manifesto, 2014: 31).

Izmantojot analizētos piemērus par skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra lomu un funkcijām, izšķiramas četras būtisku atšķirību grupas, kas aptver a) attiecību veidošanu ar skolēnu vecākiem (jaunajā situācijā – ģimenēm plašākā izpratnē), b) sadarbības veidošanas principus (no piedāvājuma uz ieklausīšanos un pieprasījuma izzināšanu), c) izpratne par resursu iegūšanas un izmantošanas veidiem un d) mācību procesa vides un norises organizēšanas pieejas. Šīs atšķirības sīkāk atklātas 2. tabulā.

2. tabula

Tradicionāli funkcionējošas skolas un skolas kā daudzfunkcionāla kopienas resursu centra salīdzinājums

Tradicionāli funkcionējoša skola	Skola kā daudzfunkcionāls kopienas resursu centrs
Darbs ar vecākiem	Sadarbība un partnerība ar vecākiem un citiem ģimenes locekļiem
Piedāvā to, ko prot, uzstādot savus noteikumus (kad, ko, kā, kam utt.)	Uz kopienas iedzīvotāju vajadzībām balstīta darbība, ņemot vērā kontekstus un vietējo cilvēku vajadzības un intereses
Prasa resursus no valsts, pašvaldības, vecākiem	Piedāvā savus, skolā esošos sabiedriskos resursus visai sabiedrībai, dalās ar tiem (intelektuālajiem, fiziskajiem, finanšu resursiem)
Norobežojas fiziski un saturiski (slēgtas durvis, skolā/klasē norobežots mācību process, pasākumi tikai ar skolu tieši saistītajiem cilvēkiem utt.)	Izmanto kopienas resursus mācībām, kompetenču veidošanai un pilsoniskajai līdzdalībai

Galvenā tendence ir tā, ka, saistot sabiedrībā notiekošās pārmaiņas ar nepieciešamību mainīties arī skolas darba organizācijai un kultūrai, centrā izvirzās varas attiecību pārskatīšana. No vertikālām varas pozīcijām, kad skola noteica, kas darāms skolēniem un viņu ģimenei, un nosacītas izolētības no pārējās sabiedrības, strādājot zināšanu monopola apstākļos, rodas nepieciešamība iesaistīties sadarbībā un strādāt koleģiāli gan skolas iekšienē, gan ar apkārtējo sabiedrību, tādējādi integrējot un iedzīvinot plānošanas, attīstības, darbības, organizācijas un pētniecības principus (Hargreaves, 1999; Thomas, 2000). Skolai apzināti ir jāiedzīvina vairāki uzdevumi, tai skaitā jāveic zinātniskā misija, attīstot un uzturot plašu zināšanu bāzi, pilsoniskā misija, veicinot līdztiesīgas iespējas un aktīvu pilsonisko līdzdalību, ekonomiskā misija, radot apstākļus profesionālu projektu izstrādei un saistot mācības ar darba tirgū notiekošo, un personības attīstības misija, sekmējot katra cilvēka potenciāla un personības attīstību (Teacher Manifesto, 2014).

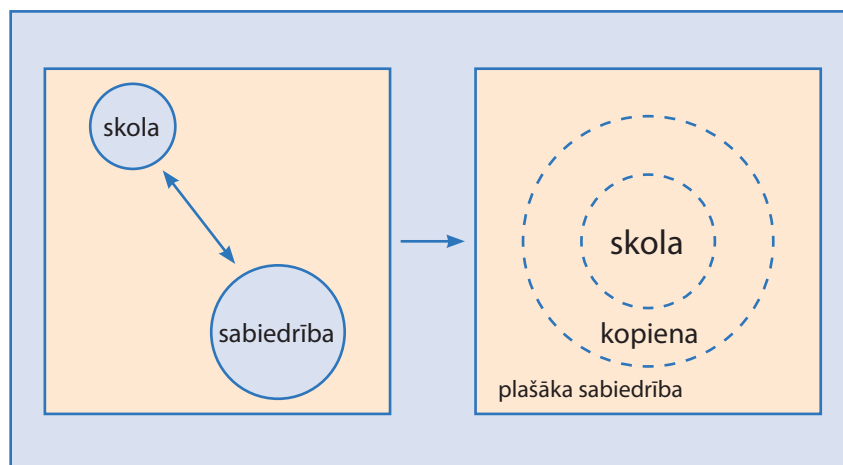
Skolā pieejamais aktivitāšu piedāvājums vairs nav tikai tas, „ko var piedāvāt skola”, bet tas, kas „nepieciešams vai interesē vietējos cilvēkus” (McLean, 2015). Šis ir būtisks pavērsiens uz vajadzībās balstītu darba plānošanu, kas prasa nodrošināt skolas kā fiziska resursa

pieejamību ārpus tradicionālā darba laika un līdzekļu piesaisti papildus darbinieku algošanai un saimniecisko izdevumu (elektrība, telpu uzkopšana, dežurants, koordinators, nodarbību vadītājs utt.) apmaksai. Lai nodrošinātu šādas skolas darbības, būtiska ir pašvaldības loma un sadarbība ar citiem vietējiem aģentiem (*stakeholders*). Izglītības pieejamība cieši saistīta ar dzīves kvalitātes rādītājiem, kā arī ar iedzīvotāju pašuztveri, tāpēc skola, kā tas tiks analizēts promocijas darba 3. nodaļā, iegūst vēl nozīmīgāku sabiedriskā resursa statusu, neļaujot cilvēkiem pierast pie pazeminātas dzīves kvalitātes. 21. gs. kontekstā tiek sagaidīts, ka skola veidos ilgtspējīgas un harmoniskas attiecības visu iesaistīto aģentu starpā, līdz ar to kļūstot par kultūras elementu un virzītājspēku vienlīdz lielā mērā gan sava reģiona bērniem un jauniešiem, gan pieaugušajiem (Teacher Manifesto, 2014).

Promocijas darbā veiktā pētījuma dati, kas sīkāk tiks analizēti 2. un 3. nodaļā, atklāj, ka pastāv abpusēja attālinātība starp skolu un citām vietējās sabiedrības grupām, tai skaitā uzņēmējiem un nevalstisko sektoru, kas arī ļoti bieži nesaskata skolā partneri pilsoniskās sabiedrības iniciatīvu īstenošanai. Savukārt skola bieži vien iesaistīšanos vietējās sabiedrības norisēs uztver kā papildus pienākumu vai vienreizēju pasākumu, kas var radīt papildus sarežģījumus, izdevumus vai riskus.

Līdz ar to skolas un apkārtējās kopienas attiecības nav vertikālā hierarhijā veidotas un nošķirtas, bet kļūst par vienotu ekosistēmu ar kopīgām vajadzībām un resursiem, regulāri iesaistoties divvirzienu sadarbībā, turklāt robežas nav slēgtas, strikti definētas, bet sociālajās konvencijās veidotas un elastīgas, kā tas atainots 2. attēlā. Turklāt, izmantojot informācijas tehnoloģijas un augošo mobilitāti, viegli iziet ārpus tuvējās kopienas robežām (starptautiskie sadarbības projekti, skolēnu un skolotāju mobilitātes, tālmācības iespējas, sociālie tīkli utt.).

Kā liecina analizētie pētījumi, nodarbības, kas tiek piedāvātas brīvā laika pavadīšanas kvalitātes uzlabošanai, personības attīstībai vai vienkārši sociālo saikņu spēcīnāšanai, var kalpot kā pirmais solis sociālās atstumtības mazināšanai un nodarbinātības veicināšanai, jo cilvēki savu interesi, talantu vai aizraušanos ar kādu nodarbi var atrast, nevis to tieši meklējot, bet attīstot savas prasmes un paplašinot pieredzi (Newport, 2012). Tas attiecas gan uz skolēniem (Robinson, 2013), gan pieaugušajiem kopienas locekļiem.



2. attēls. Skolas un sabiedrības mijattiecību ekosistēmas izmaiņu shēma

Kā redzams 2. attēlā, skolas un sabiedrības mijattiecības ir cieši saistītas ar paradigmu maiņu izglītībā un sabiedrības izpratni par izglītību un skolu kopumā. Mūžizglītības un mūžmācīšanās kontekstā skola no samērā izolētas un dominējošas, ar varas statusu apveltītas sabiedrības institūcijas, kas sadarbību īsteno ar „no augšas uz leju” pieeju („skola izvirza prasības”, „skola audzina nākamo paaudzi”, „pēc skolas beigšanas jaunieši iziet dzīvē” utt.), kļūst par organisku sabiedrības daļu, ieļaujoties zināšanu un pieredzes divvirzienu apritē, elastīgi izziņot un reaģējot uz notiekošo, sasaistot notikumus un vajadzības ar mācību programmā apgūstamo saturu.

Mērķtiecīgi paplašinot skolas sadarbības partneru loku, tai skaitā veidojot jauna veida attiecības ar pašvaldībām, skolas kļūst par koordinējošo punktu aktuālas informācijas aprītei, finanšu resursu un cilvēkresursu darbības koordinēšanai, pakalpojumu sniegšanai, saturīgai brīvā laika pavadīšanai un pilsonisko aktivitāšu īstenošanai saistībā ar izglītību, tā ļaujot skolēniem labāk saskatīt sakarības starp skolā un ārpus skolas notiekošo un uzkrāt līdzdalības un līdzatbildības pieredzi. Turklāt, izmantojot skolu kā kopienā esošo, bet bieži vien sadrumstaloto un izkaisīto resursu koncentrācijas un koordinācijas vietu, izglītības iestādei tiek dota jauna dzīvība kā daudzfunkcionālam kopienas mūžizglītības un profesionālas apmācības, kultūras, sociālā atbalsta centram, un tā iegūst lielāku vērtību vietējo iedzīvotāju acīs, tai skaitā no lēmumu pieņēmēju un izpildvaras puses.

Līdz ar to šāda pieeja kalpo kā inovatīvs vietējās skolas saglabāšanas risinājums, kas balstīts uz resursu koncentrācijas principu un resoru/nozaru norobežošanās pārvarēšanu vietējā mērogā. Taču šādu kompleksu un principiālu pārmaiņu īstenošanai nepieciešama stratēģiska pieeja, kas iziet ārpus skolas tradicionālā darba apjoma un formām un prasa izpratni un darbības maiņu arī no pašvaldības puses. Kā liecina promocijas darbā veiktā pētījuma rezultāti,

kas detalizētāk tiks analizēti darba 3. nodaļā, Latvijā skolu un pašvaldību stratēģiju pamatā skolas pārveidei par daudzfunkcionālu kopienas centru ir bijuši šādi aspekti: 1) maksimāla skolas esošo resursu, īpaši cilvēkresursu, izmantošana; 2) vietējās kopienas izglītības, kultūras un sociālo vajadzību izpratne un atbilstošas intervences iniciēšana; 3) tīklu veidošana starp skolu, vecākiem un vietējo kopienu, kur vecāki bieži vien ir medijs starp skolu un vietējiem iedzīvotājiem; 4) sistēmiska un stratēģiska skatījuma veidošana par skolas lomu vietējā kopienā, skolas iespējām un potenciālu.

No inovāciju klasifikācijas viedokļa tā ir gan organizatoriska inovācija, jo piedāvā jaunus risinājumus vai uzlabojumus izglītības iestādes darba, t.sk. mācību procesa un cilvēkresursu izmantošanas organizēšanā, gan sociāla sistēmiska inovācija, jo tiek izmantoti jauni risinājumi un būtiski uzlabojumi sociālajā vidē, kurā norit izglītības process plašākas sabiedrības attīstības kontekstā. Līdz ar to skolas sekmē zināšanu sabiedrības veidošanos, jo to mērķauditorija ir ne tikai skolēni, bet arī viņu vecāki un citi vietējās sabiedrības pārstāvji.

Šajā nodaļā tika analizēts teorētiskais pamatojums un konteksts skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstībai un darbībai, izmantojot komunitārisma un prakses kopienas attīstības teorijas. No teorijas un citu valstu darbības pieredzes izriet, ka pārmaiņas skolas darbībā un tās lomā sabiedrībā lielā mērā ietekmē izpratne un gaidas attiecībā uz skolotāju un skolotāja ikdienas darbu. Šie jautājumi tiks risināti nākamajā promocijas darba nodaļā.

Balstoties uz zinātniskajā literatūrā izteiktajām atziņām un saistot tās ar situāciju Latvijā 21. gs. pirmajā un otrajā desmitgadē, varam secināt:

- sabiedrībā notiekošās straujās pārmaiņas izvirza nepieciešamību kompleksi skatīt indivīda, skolas un kopienas attīstību, akcentējot sadarbības tīklu un koordinētas darbības nozīmi;
- skolai ir īpaša loma kopienas attīstībā, jo tai piemīt potenciāls darboties kā kopienas izglītošanās centram, radot apstākļus prakses kopienas attīstībai kopienas attīstības jautājumu risināšanai;
- attīstoties idejai par skolu kā demokrātijas praktizēšanas vietu un sabiedrisko resursu, notiek izmaiņas skolas funkcijās un attiecībās citu nozaru speciālistiem un iestādēm, nodrošinot integrētu pakalpojumu pieejamību visu vecumu un vajadzību kopienas locekļiem;
- skola pilnvērtīgāk nodrošina atbalstu skolēnu attīstībai un mācību darbam, vienlaikus veicinot mūžmācīšanos un sekmējot sociālo kohēziju.

1. 4. Skolotājs skolā kā daudzfunkcionālā kopienas centrā

Esmu nonācis pie biedējošas atziņas, ka es klasē esmu noteicošais elements. Tā ir mana personīgā pieeja, kas nosaka klases atmosfēru. Tas ir mans tās dienas noskaņojums, kas nosaka situāciju. Kā skolotājam man piemīt ārkārtīgs spēks darīt bērna dzīvi nelaimīgu vai līksmu. Es varu būt moku rīks vai iedvesmas avots. Es varu pazemot vai sasmīdināt, ievainot vai dziedēt. Visās situācijās tā ir mana atbildes reakcija, kas nosaka, vai konflikts atrisināsies vai ies dziļumā, vai bērns kļūs par sevi cenošu cilvēku vai zaudēs cilvēciskās vērtības pamatu.

(H. G. Ginott, 1975)

Tālāk risinot promocijas darba iepriekšējās nodaļās aktualizēto jautājumu par sabiedrībā notiekošo pārmaiņu ietekmi uz izglītību un skolas kā institūcijas mērķiem, funkcijām un ikdienas darbību, šajā nodaļā vispirms tiks analizēta skolotāja kā nozīmīga sociālā aģenta lomas maiņa mūsdienu izglītības procesā, pievēršoties tām izmaiņām skolotāja lomās un attiecībās ar skolēniem, viņu ģimenēm un citiem kopienas iedzīvotājiem, kuras sekmē uz kopīgu mērķu sasniegšanu orientētu abpusēju sadarbību jaunā kvalitātē. Kā jau tika analizēts promocijas darba 1. 1. nodaļā, izmaiņas sabiedrībā rada izaicinājumus arī skolotājam, kuru rezultātā mainās skolotāja loma un darba organizācija, līdz ar to profesionālā identitāte, akcentējot skolēnu patstāvību un integrētu, interaktīvu mācību satura apguvi. Turpinājumā tiks detalizētāk raksturota pāreja uz skolotāja kā mācīšanās virzītāja darbību, iesaistoties procesos ne tikai kā noteiktas saturiskās jomas speciālistam, bet apzinoties arī personisko un pilsonisko attieksmju un vērtību nozīmi un ietekmi.

Pētnieku un izglītības darba praktiķu vidū pastāv samērā liela vienprātība par to, ka skolotāji ir nozīmīgi sociālo pārmaiņu aģenti un ka izglītības spēja sniegt ieguldījumu ilgtspējīgas demokrātiskas sabiedrības attīstībā lielā mērā ir atkarīga no skolotāja profesionālās darbības (Teacher Manifesto, 2014). Turklāt Latvijā skolotājiem jau vēsturiski bijusi nozīmīga loma gan latviešu inteliģences uzskatu veidošanās procesā, gan vietējās sabiedriskās dzīves organizēšanā, esot, īpaši laukos, politisko un sabiedrisko norišu centrā, polemizējot presē, veidojot dažādas biedrības, aktivizējot sabiedrisko dzīvi utt. (Ķestere, 2004).

20. gs. nogalē izskanēja viedoklis, ka, lai skolas varētu kļūt par atsaucīgām un atjaunojošām institūcijām, kādām tām jābūt, skolotājiem mērķtiecīgi jāiesaistās šajā atjaunošanās procesā (Goodlad, 1990: 25). 21. gs. izvirzītās prasības koncentrējas uz caurviju (*transversal*) kompetenču apguvi un pielietošanu ikdienas situācijās, jo tieši šo kompetenču apgūšana nosaka cilvēku spēju veiksmīgi iekļauties sabiedrības ekonomiskajos, sociālajos un pilsoniskajos procesos. Tā kā izglītības iegūšanu vairs nevar attiecināt tikai uz noteiktu vecumposmu,

izglītības līmeni, vai formālo izglītību ar nodalītām zinātņu jomām un mācību priekšmetiem, nesaistot tos ar neformālās un ikdienišķās mācīšanās iespējām un rezultātiem (UNESCO, 2000; 2014a; 2014b u.c.), tad no skolotāja tiek sagaidīts apjomīgs zināšanu, prasmju un personības iezīmju un vērtību kopums. Tas ietver 1) zināšanas par sevi, citiem, kopienu un globālo pasauli, konkrēto mācību satura jomu, starpkultūru un vides jautājumiem, pedagogiju un savas darbības normatīvo ietvaru, 2) prasmi un ieradumu domāt, analizēt un reflektēt, prasmi organizēt sevi, citus un daudzveidīgus resursus, radošās domāšanas, komunikāciju un tehnoloģiju lietošanas prasmes, kā arī 3) empātiju, pārlicību, ka ikviens bērns var mācīties, un apņemšanos sekmēt ikviena bērna potenciāla attīstību, elastību, profesionālo un vispārcilvēcisko ētiku, sociālo un emocionālo inteliģenci, vēlmi sadarboties, atbildību un iesaistīšanos lokālās un globālās kopienas dzīvē (Schleicher, 2012). Šāds skolotājs spēj vienlaikus reaģēt uz sabiedrībā notiekošajām pārmaiņām un pats kopā ar citiem darboties kā pārmaiņu veidotājs, līdz ar to ir patstāvīgāks savos spriedumos un lēmumos arī par mācību procesa organizēšanu, ņemot vērā konkrētās skolas un skolēnu kontekstu un vajadzības, modelējot skolēniem sociāli un pilsoniski aktīvu rīcību. Jaunā laika izvirzītās prasības skolotājiem, kā arī metodika to ieviešanai un indikatori pašvērtējuma un ārējā izvērtējuma veikšanai tiek iestrādāti gan atsevišķu valstu (skat. piem., Australian Professional Standards for Teachers, 2010) un starptautisku organizāciju (skat. piem., ISSA, 2010) veidotos dokumentos, gan skolotāju sagatavošanas programmās (skat. piem., Darling-Hammond, 2006; Low et al., 2009).

Arī Eiropas Savienības līmenī par vienu no galvenajiem izaicinājumiem izglītības sistēmai tiek atzīsta transversālo prasmju apgūšana, kas mūsdienu mainīgajā pasaulē cilvēkiem palīdz sagatavoties mainīgajam un iepriekš neparedzamajam karjeras ceļam, akcentējot, ka visiem skolēniem jāapgūst pamatprasmes, kas ļaus turpināt mācīties un būt nodarbinātiem (Rethinking Education, 2012). Šo uzdevumu veikšanā īpaša loma ir pašu skolotāju spējai būt ieinteresētiem sabiedrībā notiekošajos procesos, nepārtraukti profesionāli atjaunoties un būt pilsoniski aktīviem, lai veidotu saikni starp skolā apgūstamo mācību saturu un konkrētām dzīves norisēm. Lai spētu atbildēt uz strauji mainīgās vides izaicinājumiem, skolotājiem jābūt starp tiem, uz kuriem vistiešākajā veidā attiecas nepieciešamība pēc mūžizglītības kā profesionālās un personiskās pilnveides instrumenta, lai atjaunotu un papildinātu zināšanas, to pielietošanai nepieciešamās prasmes, un pilnveidotu spēju darboties strauji mainīgā vidē.

Taču sekmīgas un ilgtspējīgas pārmaiņas skolā nevienā līmenī un aspektā nevar notikt, ja skolotāji nebūs izpratuši izmaiņu nepieciešamību, to norises gaitu un sagaidāmos ilgtermiņa un īstermiņa rezultātus, tai skaitā iespējamās grūtības pārmaiņu ieviešanas procesā. Tāpēc visos izglītības posmos nepieciešami līderi, kas strādā, balstoties uz sadarbības un iekļaušanas pieeju,

tai skaitā atpazīst un spēcina pārējo skolotāju kompetences un iesaista viņus kopējos pārmaiņu procesos (Council of European Union, 2013), kā arī sekmē visu skolotāju tālāku mācīšanos, kam jānotiek ciešā sasaistē gan ar citiem savas profesijas pārstāvjiem, gan citām ieinteresētajām sabiedrības grupām (Wei et al., 2009). Turklāt ir pētnieki, kuri vēršas pret terminu „apmācība” (*training*), kā arī ierosina terminu „profesionālā pilnveide” (*professional development*) aizstāt ar terminu „profesionālā mācīšanās” (*professional learning*), jo, kā akcentē Luīze Brauna Īstone (*Lois Brown Easton*), ar attīstību vien nepietiek; skolotājiem jābūt zinošiem un gudriem (*knowledgeable and wise*), lai spētu mainīties, un jāklūst par cilvēkiem, kuri mācās nepārtraukti un ir pašattīstoši (*self-developing*) (Easton, 2008).

Sekmīga sadarbība ļauj skolotājiem dalīties pieredzē un padziļināt zināšanas par mācīšanas un mācīšanās teorētiskajām nostādnēm, metodēm un procesiem, kā arī gūt apstiprinājumu, iepazīstoties ar skolēnu sasniegumiem un citām sekmīgu pārmaiņu liecībām. Neraugoties uz šiem pamatotajiem argumentiem, starptautiski pētījumi liecina, ka joprojām liela ir to skolotāju daļa, kuri nav iesaistījušies tādās profesionālās pilnveides formās kā savstarpēja mācību stundu vērošana, kopīga mācīšana vai iesaistīšanās kopīgā mācīšanās aktivitātē (OECD, 2014). Tas pats attiecas arī uz kopīgu piedalīšanos ārpusstundu vai kopienas aktivitātēs, kuras daudzi skolotāji joprojām nesaista ar profesionālās kvalifikācijas pilnveidi. Tieši tāpēc promocijas darba ietvaros pētītajā iniciatīvā viens no stūrakmeņiem bija skolotāju, skolas administrācijas un kopienas/pašvaldības pārstāvju ilgstoša sadarbība un kopīga mācīšanās, kas tika organizēta gan nacionālajā līmenī, nodrošinot iespējas satikties un tīkloties ar citām pārmaiņu procesā iesaistītajām skolām, gan kopienas un skolas iekšienē, organizējot specifiski profesionālus un personības attīstībai veltītus tālākizglītības pasākumus.

Skolotājs veic pārmaiņas savā darbībā kontekstā ar izglītības sistēmā notiekošo izglītības mērķu un funkciju pārskatīšanu. Tradicionāli esošajiem izglītības uzdevumiem 1) sagatavot jauno paaudzi darba tirgum un 2) attīstīt un uzturēt plašu zināšanu bāzi, kuri joprojām vairumā gadījumu vada izglītības politiku un praksi, nepieciešams pievienot jaunus uzdevumus: 1) izglītības funkciju sagatavot aktīvus pilsoņus, kuri dzīvos modernā, kompleksā un demokrātiskā šodienas un rītdienas pasaulē un 2) izglītību personības attīstībai (Teacher Manifesto, 2014: 7). Šīm pārmaiņām jāatspoguļojas pedagoģiskajā pieejā, lai ikdienas praksē reaģētu uz strauji mainīgās globālās sabiedrības vajadzībām pēc patstāvīga, darbotiespējīga un vienlaikus solidāra un sociāli domājoša indivīda. Uzmanības centrā izvirzās nepieciešamība fokusēties uz personu, kas mācās (*learner centred*), līdz ar to pedagoģiskajai pieejai jābūt holistiskai, sekmējot lokālo izmaiņu, kolektīvo rūpju un atbildības apzināšanos, dialogu un cieņpilnu mācīšanos, atzīstot kultūras normas, nacionālās politikas un starptautiskos ietvarus,

kas ietekmē vērtību veidošanos, veicinot kritisko domāšanu un radošumu, spēcinot un mudinot uz risinājumu meklēšanu un attīstot elastīgumu (*resilience*) un “darbības kompetenci” (UNESCO, 2014).

Skolotāji ir profesionāļi, un daļa no viņu darba ietver rutinētu procedūru veikšanu (Charlier et al., 2001), jo skolai piemīt sava noteikta darbība, kas sastāv no birokrātiskās loģikas kā varā balstītās organizācijas atbildes uz notiekošo un profesionālās loģikas, kuras ietvaros skolotāji veido paši savas atbildes uz aktuālajiem jautājumiem un situācijām (Mintzberg, 1990). Izglītības sistēmā pastāvošā hierarhija tiek uzskatīta par vienu no mehānismiem, kas pedagogam rada iespēju organizēt un nodrošināt zināšanu reprodukciju (Bernstein, 2007), kā arī strukturēt skolotāju un skolēnu mijiedarbību mācību procesā, leģitimējot skolotāja kā varas nesēja autoritāti un viņa tiesības noteiktā veidā organizēt mācību procesu (Grīviņš, 2012).

Pedagoģiskās pieredzes struktūra veidojas no teorētiskajām zināšanām, amata vai profesionālajām zināšanām un didaktiski metodiskās darbības kompetences (Samuseviča, 2014: 243). Taču strauji mainīgajā pasaulē sabiedrība sagaida, ka skola veiks daudz plašākas jaunās paaudzes socializācijas funkcijas, kas kādreiz bija ģimenes, reliģisko organizāciju vai darba vietas kompetencē, un tas savukārt palielina pieprasījumu pēc profesionālās loģikas pielietošanas. Veidojot skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra modeli, skolotājiem rodas nepieciešamība paraudzīties uz savu darbību plašākā kontekstā, analizēt praktisko darbību jaunajā vidē un izvērtēt profesionālo potenciālu jauna darba satura, formu un mērķauditoriju iekļaušanai, kā rezultātā tiek pārskatītas arī attiecības starp skolotājiem un skolēniem, akcentējot mācīšanos no pieredzes (Jarvis et al., 2003), mācīšanos darbībā un veselumā un zināšanu kā procesu nevis produktu (Bruner, 1966), kas kopumā veido skolēncentrētu pieeju izglītībai.

Līdz ar to mainās arī skolotāja profesionālās lomas, un skolotāji eksperimentē, veidojot jaunas profesionālās identitātes, kas sasaucas ar strauji un dažkārt negaidīti mainīgo kontekstu (Thomas & Beauchamp, 2011). Analizējot teorētisko literatūru, var secināt, ka, skolai paplašinot darbības funkcijas un veidojoties par daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru, būtiski mainās arī skolotāja darba saturs un vieta skolas un vietējās kopienas attiecībās kopumā, radot nepieciešamību eksperimentēt, reflektēt, mainīt darbības metodes, pieņemt jauna veida lēmumus, veidot jaunas partnerības, kas viss kopā rada nepieciešamību veikt transformācijas skolotāja izpratnē par savu darbu un ikdienas praksi. Tā kā profesionālā darbība ir svarīgs cilvēka pašidentitātes un pašvērtējuma veidošanās faktors (Giddens, 2006), izmaiņas darba uzdevumos un attiecībās ar apkārtējo sabiedrību ietekmē ne vien skolotāja profesionālo pašuztveri un no tās izrietošo rīcību, bet plašāku personīgo un pilsonisko dimensiju, kas plašāk tiks analizēta promocijas darba 3.4. nodaļā.

Jaunajā situācijā skolotājs vairs nav tiešā varas pozīcijā kā savu tiešo amata pienākumu veicējs, kas dod pamatotu varu, t.i. nevar „piespiest” norišu dalībniekus pakļauties un sekot iecerētajai darbībai, tāpēc rodas nepieciešamība mainīt metodes un paņēmienus, akcentējot interaktīvu pašu skolēnu patstāvīgu darbību un tādu darba organizāciju, kas palīdz integrēt mācību saturu un iestrādāt tajā skolēnu pieredzi un pienestās zināšanas. Vienlaikus skolotājam jāspēj uzvert šo nepieciešamību mainīties nevis kā savas profesionalitātes apšaubīšanu, bet gan kā profesionālo briedumu, tālākas izaugsmes un horizontālās karjeras attīstības iespēju. Šī atziņa sasaucas ar nepieciešamību jebkurā vecumā attīstīt un praktizēt pašregulāciju kā vienu no būtiskākajām 21. gs. prasmēm. Tā ietver cilvēka spēju sekmīgi kontrolēt un vadīt savu rīcību, apzinoties savas vēlmes, izvirzīt mērķus, tūlīt uzsākt darbību un sasniegt labus rezultātus; nepadoties pirmo grūtību priekšā, būt neatlaidīgam; spēt atkāpties un darboties stratēģiski; prast izpētīt vairākas iespējas un pielāgoties mainīgajiem apstākļiem, kā arī samazināt atkarību no apkārtējās situācijas un attīstīt prasmi kopā ar citiem aktīvi noteikt darbības virzienu (Shanker, 2009).

Tālāk attīstot Gerija Konti (*Gary J. Conti*) uzskatus par to, ka skolotāja darba stils balstās uz viņa attieksmju un vērtību sistēmu (Conti, 2004), un atrodas noteiktā vietā uz ass, kuras pretējie poli ir skolēncentrēta (*learner-centered*) un skolotājcentrēta (*teacher-centered*) mācīšana (Conti, 1989), var secināt, ka skolā kā daudzfunkcionālā kopienas centrā skolotājam rodas nepieciešamība pārorientēt savu darbību skolēncentrētas pedagoģijas virzienā. Turklāt aktualizējas nepieciešamība meklēt iespējas, kā pielāgot un efektīvi izmantot esošo un paplašināt pieejamo mācīšanās vidi un izziņas avotu un līdzekļu klāstu atbilstoši mācīšanās procesā iesaistīto cilvēku vajadzībām. Paplašinot darbības lauku, pieaug arī nepieciešamība izmantot tehnoloģijas, kas savukārt saistās ar indivīda lēmumu pieņemšanas procesu, jo skolotājs jaunās idejas un tehnoloģijas izmanto tikai tad, ja saredz tajās pievienoto vērtību (Rogers, 2003). Tas zināmā mērā paplašina pedagoģisko lēmumu pieņemšanas procesa robežas, kurā tradicionālie jautājumi bija „ko un kā mācīt”, un aktualizē pedagoģiskās vides nozīmi izvirzīto mērķu sasniegšanā.

Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbības potenciālu ietekmē arī skolotāja daudzpusība kā profesionālās darbības kvalitātes komponente un nosacījums labam profesionālajam sniegunam. Daudzu valstu, tai skaitā Dānijas, Zviedrijas, ASV u.c. pedagogu sagatavošanas modeļi paredz un sekmē daudzpusīgu sagatavotību, kas, no vienas puses, sekmē nodarbinātību un palielina pedagoga konkurētspēju darba tirgū, bet no otras, veicina saskarsmi ar skolēniem dažādās situācijās, tā palielinot iespēju izveidot pozitīvu partnerību mācību rezultātu paaugstināšanai un atbalstam personības attīstībai. Otrs veids, kā iestrādāt skolotāja daudzveidīgu saskarsmi ar skolēniem, ir sporta, mākslas, interešu nodarbību vai klubu vadīšana,

kas skolotājam sniedz iespēju dalīties savās prasmēs un zināšanās un vienlaikus atrast kontaktu ar skolēniem ārpus tiešā mācību procesa.

Mācību process klasē vai noteiktas satura jomas ietvaros organiski sasaistās ar apkārtējā pasaulē notiekošajiem procesiem, jauninājumiem un izaicinājumiem, un skolotājs kļūst par ieinteresētu mentoru (*caring mentor*), kas palīdz skolēniem izprast savus centienus un virzīties uz to piepildījumu (Robinson, 2013). Lai īstenotu šīs jaunās lomas un iedzīvinātu jauno pedagoģisko pieeju, skolotājam jāpārvalda plašs stratēģiju vai metodisko paņēmieni klāsts, kas ietver gan tiešu mācīšanu, gan mācīšanos ar projektu metodi, gan citus izziņu attīstošus darbības modeļus, saglabājot tajos visos proaktīvu lomu mācīšanās procesa virzīšanā un no skolotāja – veicinātāja (*facilitator*) kļūstot par skolotāju – aktivizētāju (*activator*) (Hattie, 2012). Tas nozīmē, ka skolotājs nevis „priet malā” un ļauj skolēniem „mācīties pašiem”, bet aktīvi, mērķtiecīgi un atbilstoši individuālām vajadzībām atbalsta viņus mācīšanās procesa apgūšanā (Fullan & Langworthy, 2014: 20), pakāpeniski īstenojot nepieciešamo pāreju no satura virzītas (*content driven*) uz procesa virzītu (*process driven*) mācīšanos (Teacher Manifesto, 2014: 20). Šādā skolotāja un skolēnu sadarbības modelī tiek iestrādāta arī ārpus formālās izglītības procesa piedzīvotā zināšanu un pieredzes apguve, tāpēc skolas un apkārtējās kopienas robežu saplūšana notiek pakāpeniski un dabiski, bagātinot abas puses.

Pedagoģijā pastāv subjektu, ar apziņu apveltītu būtņu attiecības, kas atšķiras pēc sadarbības modeļiem un lomām, kādas ir katrai no iesaistītajām pusēm (skolēnam un skolotājam) un mācīšanās mērķa un motivācijas. Pieaugot pārmaiņu tempam un apmēram, kā arī zināšanām par to, kas ietekmē cilvēka mācīšanos (skat., piem., Abazi et al., 2014), aizvien nozīmīgāku vietu ieņem visu mācīšanās procesā iesaistīto dalībnieku attiecības un partnerību veidošana, tai skaitā arī vienotas izpratnes veidošanā par kvalitatīvu pedagoģisko procesu, kurā skolēni ir pilnvērtīgi mācīšanās procesa dalībnieki (*students as full partners in the enterprise of learning*) (Frost & MacBeath, 2010). Mācīšanās ir personisks process (Robinsons, 2013: 247–250), tāpēc izglītības sistēmā lineāra attīstība, pakļaušanās un standartizēta pieeja nespēj reaģēt un sniegt atbildes uz īstajā dzīvē valdošo dabiskumu, pielāgošanos un dažādību (Robinsons, 2013: 22). Turklāt pieaugošās tehnoloģiju attīstības klātbūtnē arī izglītības kontekstā skolotājam jāņem vērā, ka cilvēki no mediju patērētājiem ar sociālo tīklu un tehnoloģiju palīdzību kļūst par mediju satura veidotājiem. Līdz ar to tie, kuri mācās, aizvien negribīgāk pieņem „savu skolotāju stāstus” un aizvien dedzīgāk vēlas veidot paši savus stāstus un notiekošā nozīmes, izmantojot gan vecus, iepriekš pastāvējušus, gan jaunus elementus (Teacher Manifesto, 2014: 13). Attiecībā uz skolotāja darbības izmaiņām skolas paplašināto funkciju ietvaros šī jaunā situācija rada nepieciešamību paplašināt caur mijattiecībām ar vietējo, apkārtējo un virtuālajām kopienām iegūto zināšanu un prasmju iegūšanas un pielietošanas iespējas.

Efektīva partnerība, arī skolotāju un skolēnu starpā, tiek veidota uz līdztiesības, caurspīdīguma, savstarpēja atbildīguma un abpusēja izdevīguma pamatiem (Fullan & Langworthy, 2014: 12), turklāt ļoti nozīmīga ir tieši šo principu ievērošana arī no skolotāja puses (Amonašvilli, 2014), jo tādā veidā skolotājs demonstrē sabiedrībā akceptētās vērtības un uzvedības normas. Partnerības veidošana sākas ar savstarpējas uzticēšanās nodibināšanu, kas atver durvis uz tādu sadarbību mācīšanās procesā, kurā katrs atbildīgi izsaka savas domas un seko savām interesēm, vajadzībām un centieniem kā mācīšanās cikla sastāvdaļai, iesaistoties mācīšanās procesā ar proaktīvāku, radošāku nostāju (Fullan & Langworthy, 2014: 5). Mācīšanās partnerības (*learning partnerships*), kā to nosauc Maikls Fulans (*Michael Fullan*) un Marija Langvortija (*Maria Langworthy*), veido kontekstu, lai notiktu dziļa un jēgpilna mācīšanās, kurā skolotājam un skolēnam ir konkrētas, no tradicionālās prakses atšķirīgas lomas. No skolotāja tiek sagaidīta pedagoģiskā kapacitāte un no skolēna – dziļa mācīšanās (Fullan & Langworthy, 2014: 13), kas prasa, lai abas puses apzinās un skaidri pauž savus mērķus, sniedz un pieņem kvalitatīvu un konstruktīvu atgriezenisko saiti, iesaistās horizontālā sadarbībā un savstarpējās mācīšanās procesā, intelektuālā aktivitātē un pozitīvas attieksmes veidošanā pret izziņas procesu, jaunu zināšanu radīšanu un to pielietošanu konkrētās situācijās. Savukārt J. Helds, iedalot mācīšanos ekspansīvajā un defensīvajā (Helds, 2006), pievērš uzmanību mācīšanās iekšējai motivācijai un cilvēka kā veseluma līdzdalībai mācīšanās procesā, ņemot vērā, ka emocijas nevar (un nevajag) nodalīt no mācīšanās, jo mācīšanās būtībā ir neapzināta un apzināta mācīšanās no pieredzes (Jarvis et al., 2003). Tieši saprāta saistība ar emocijām veido spēcīgāko mācīšanās motivāciju un attīsta intelektu (Fišers, 2005), savukārt pašregulācija kā spēja ietekmēt savu reakciju un rīcību, pašpārvaldi (Bandura, 1991) veido kontekstu sekmīgai skolēna mācīšanās darbībai un atzīst līdzpārdzīvojumu kā nozīmīgu mācīšanās procesa sastāvdaļu.

Pedagoģiskajā literatūrā sastopamais ieteikums vecāku un bērnu attiecību veidošanā izmantot komunikācijas pamatprincipus – uz savstarpēju cieņu un pašcieņu balstītas attiecības (Ginott, 2003) – attiecināms arī uz skolotāju un skolēnu attiecībām, atsakoties no vertikālajām varas pozīcijām, un skolas un kopienas attiecībām. Straujajā informācijas pieauguma un apmaiņas ātruma laikmetā zināšanas vairs nav skolas un skolotāja monopols. Kā uzskata Nīls Maklīns (*Niel McLean*), mainīgajā pasaulē attiecībā uz izglītību būs lietas, kas saglabāsies, piemēram, nacionālie izglītības standarti, skola kā satikšanās, sadarbības un ideju veidošanās vieta, bet daudz kas arī mainīsies, t.sk. samazināsies atšķirības starp tiem, kuri māca, kuri mācās un atbalsta personālu. Pēc N. Maklīna domām būtiskākā sociālā pārmaiņa ir nekritiskas piekāpšanās un godbijības (*deference*) izžušana (McLean, 2013) gan attiecībās ar skolu kā institūciju, gan vecāko paaudzi. Vairs nav pamatots tradicionālais pieņēmums, ka gados vecāki

cilvēki automātiski ir ekspertīzes avoti, un arī skola, pārstājot būt par vienu no nozīmīgākajiem zināšanu un informācijas avotiem, zaudē savu varas pozīciju, kas bija balstīta tieši uz tai piemītošo zināšanu un informācijas esamību, un kļūst par vienu no sadarbības partneriem kopīgā zināšanu radīšanā, apstrādē un pielietošanā atbilstoši vajadzībām un kontekstiem. Aizvien lielāku nozīmi iegūst inovāciju nobriešanas modeļa (*innovation maturity model*) attīstīšana, palīdzot visu paaudžu cilvēkiem saskatīt savas darbības mērķi, apzināties savu pašreizējo pozīciju un spēt identificēt pirmo soli, kas jāšper, lai mērķi sasniegtu (McLean, 2013). Šajā procesā skolotāja profesionālā pieredze apvienojumā ar sadarbības prasmēm un pilsoniskās līdzdalības pieeju kļūst par nozīmīgu, līdz šim pietiekami neizmanto tu resursu, kas arī pašam skolotājam paplašina nodarbinātības iespējas un personiskā nozīmīguma izjūtu.

Ja skolēns un skolotājs strādā komandā (Žogla, 2001a), skolotājs darbojas kā skolēna sadarbības partneris (Špona, 2006), veidojot attiecības, ko raksturo savstarpēja sadarbība un atbildība kopīga mērķa sasniegšanai. Zinātniskajā literatūrā jēdziens „partnerība” vairāk sastopams, raksturojot skolas/skolotāju un vecāku/ģimenes attiecības, skolas un vietējās sabiedrības attiecības, kā arī attiecībā uz izglītības pakalpojumu nodrošināšanu bērniem ar īpašām vajadzībām un citām „pakalpojumu sniegšanas” jomām, taču arī saistībā ar mācību procesu, ietverot „jebkuru no sekojošajām nozīmēm: kopuzņēmums (*joint venture*), sadarbība (*cooperation*), kopdarbība (*collaboration*), apvienība, alianse, kontrakts, zinoša līdzdalība un kopīga sapratne” (Barker & Moroz, 1997). Partnerību raksturo dalīta atbildība, kopīga lēmumu pieņemšana, noteiktu lomu un funkciju atzīšana. Tā balstās uz savstarpēju cieņu, vienādām tiesībām uz informāciju un pārliecību, ka katram ir kaut kas, ko ieguldīt. Partnerība nepieciešama, lai no skolotāja kontrolēta mācību procesa nonāktu līdz mācību procesa dalībnieka autonomijai.

Partnerība starp pieaugušo un bērnu, skolotāju un skolēnu aizsākas kā mijdarbība, savstarpēja saskarsme. Jau Ļeva Vigotska (*Лев Семёнович Выготский*, 1896–1934) darbos tā minēta kā būtisks elements attīstībai un mācību darbībai. Ļ. Vigotskis norādīja, ka visas kognitīvās funkcijas rodas no sociālās sadarbības un mācīšanās nav vis jaunu zināšanu asimilēšana, bet gan process, kurā skolēns ir daļa no mācīšanās kopienas (Vygotsky, 1934). Irama Širaj-Blečforda (*Iram Siraj-Blatchford*) un Katija Silva (*Kathy Sylva*), balstoties uz ilglaicīgiem pētījumiem par pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanos (*EPPE – Effective Provision of Preschool Education* un *REPEY – Reaserching Effective Pedagogy in the Early Years*), akcentē, ka visefektīvākā vide intelektuālo, sociālo un morālo (attieksmju) rezultātu sasniegšanai ir skolotāja un skolēna iesaistīšanās ilglaicīgā kopīgā domāšanā (*sustained shared thinking*), kur katra puse ienes savu pieredzi un zināšanas, bet kopumā process tomēr ir skolotāja virzīts.

Uzskats, ka mijdarbībai ir būtiska nozīme bērnu attīstībā un mācīšanās procesā, nav jauns. Ļ. Vigotskis gandrīz pirms gadsimta apgalvoja, ka visas kognitīvās funkcijas rodas sociālā mijdarbībā un ka mācīšanās ir process, kurā tas, kurš mācās, ir daļa no apkārtējās zināšanu kopienas (Vygotsky, 1934). Bērni ir daļa no apkārtējās zināšanu kopienas, ja pieaugušie ciena viņus kā domājošus un sajūtošus unikālus indivīdus, un tam ir būtiska nozīme arī visā izglītības ieguves periodā. Mūsdienu pedagoģijā cilvēciskās attiecības mācīšanās pieredzē ieņem vēl nozīmīgāku vietu, balstoties uz zināšanām par to, ka visa mācīšanās pieredze dziļi sakņojas attiecībās, kas pastāv starp skolēniem un skolotājiem, starp pašiem skolēniem, starp skolēniem un viņu ģimenēm un sociālajiem tīkliem, kas sasaista tos, kuriem ir līdzīgas mācīšanās intereses un centieni (Fullan & Langworthy, 2014). Skolotāja profesionālā kompetence ietver ne tikai tehnisku risinājumu pārzināšanu; liela nozīme ir prasmei izveidot emocionālo saikni ar skolēniem un viņu ģimenes locekļiem (Colley, 2006; Peeters, 2008), jo pastāv konstanta attiecību mijiedarbība (*reciprocity*) starp tiem, kuri māca, un tiem, kuri mācās (Rinaldi, 2006).

Šajās attiecībās skolotājiem jāklūst par savu skolēnu mācīšanās biedriem (*co-learners*), kuri uzdod lieliskus, atvērtus jautājumus un modelē mācīšanās procesu, kas nepieciešams atbilžu atrašanai (Richardson, 2013). Sadarbība sākas ar uzticēšanās attiecību veidošanu, kas no skolēnu puses atver durvis uz partnerības pieeju mācīšanās procesā (Fullan & Langworthy, 2014). Lai iesaistītos pārmaiņās un mainītu darbības principus un izpausmes, skolotājam ir svarīgi apzināties savus un citu noklusētos (*tacit*) pieņēmumus un spriedumus un kritiski izvērtēt, cik lielā mērā tie atbilst interpretāciju un darbību veikšanai. Tikai tā var notikt transformatīvā mācīšanās, kuras gaitā mēs pārveidojam savu pastāvošo atskaišu sistēmu, tai skaitā prāta paradumus un perspektīvas, lai kļūtu atvērtāki, iekļaujošāki, emocionāli spējīgāki mainīties un reflektēt, lai radītu jaunus viedokļus un pārliecības, kas būs atbilstošāki jaunās rīcības vadībai (Mezirow, 2000).

Labizjūtas un līdzdalības nozīme izglītības kvalitātes nodrošināšanā tiek akcentēta Lēvenes universitātē izstrādātajā skolotāju profesionālās pilnveides metodikā, kas izmantojama gan pašvērtējuma, gan ārējā novērtējuma veikšanai. Saskaņā ar šo pieeju var teikt, ka tad, ja bērni (vai pieaugušie) jūtas brīvi, rīkojas spontāni, ir atvērti pasaulei un tās iespējām, ir iekšēji nosvērti un līdzsvaroti, dzīvesprieka un pašapziņas pilni, atzīst un izpauž savas izjūtas un emocijas, priecājas par dzīvi, viņu garīgā veselība ir drošībā un var notikt produktīva mācīšanās darbība (Laevers, 2005a).

Savukārt līdzdalībai tiek izvirzīti šādi galvenie novērošanas un vērtēšanas parametri: ja bērni (arī pieaugušie) koncentrējas un fokusē uzmanību, ir ieinteresēti, motivēti, aizrautīgi, garīgi aktīvi, pilnvērtīgi izdzīvo izjūtas un atrod notiekošajā jēgu, izjūt prieku un apmierinājumu

no jaunatklāsmes un zinātkāres, darbojas savu spēju ietvaros, cenšoties tās pilnveidot un paplašināt, ir skaidrs, ka notiek dziļš un jēgpilns mācīšanās process (Laevers, 2005b). Būtiski atzīmēt, ka Ferdinands Levērs (*Ferdinand Laevers*) izmanto tos pašus parametrus kā attiecībā uz skolēnu, tā skolotāju darbību un reakciju. Šāda pieeja mudina pedagogu lielāku uzmanību pievērst partnerībai kā cieņpilnam, līdzvērtīgam saskarsmes procesam, kurā katra puse ienāk ar noteiktu zināšanu un pieredzes apjomu un ir gatava mācīties, pārdomāt un meklēt kopīgos risinājumus.

Tālāk analizējot skolēnu un skolotāju attiecību veidošanos pedagoģiskajā procesā skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra ietvaros, var izmantot Juriya Lotmana (*Yuri M. Lotman*) teoriju par autokomunikāciju, ko, reflektējot par ilgtspējīgu attīstību, raksturo Tuomo Jamsa (*Tuomo Jämsä*). Pētnieks uzskata, ka pievienojot subjektīvos faktorus, izpratni un emocijas skolēna un skolotāja komunikācijas modelim, kas balstās uz sadrumstalotas informācijas saņemšanu un iegaumēšanu, mācīšanās process jau kļūst jēgpilnāks un noturīgāks (Jämsä, 2006: 24–25). Skolotājiem un skolēniem, savā starpā un kopā ar citiem kopienas iedzīvotājiem iesaistoties dažādās darbībās un notikumos, palielinās kopīgi izprotamo pārdzīvojumu apjoms, kas ļauj labāk atrast argumentus un veidus, kā skolēniem padarīt apgūstamās zināšanas, prasmes un attieksmes personīgi nozīmīgas un jēgpilnas.

Vienlaikus ar skolēna mācīšanos, notiek arī skolotāja mācīšanās. Turklāt, piedaloties projektu īstenošanā un citos profesionālās pilnveides pasākumos, skolotājam pakāpeniski jāspēj mainīt savu pozīciju no līdzdalībnieka uz aktīva reflektējoša praktiķa pozīciju, apzinoties profesionālās identitātes maiņu kā procesu un produktu profesionālās pilnveides darbību ietvaros (Charlier et al., 2001), un uztverot kā nepieciešamību daudzveidīgu partnerību veidošanu. Ja 21. gadsimtā ikvienam cilvēkam “gan psiholoģiski, gan prasmju līmenī jābūt gatavam izmantot laikmeta sniegtās priekšrocības: atvērtības un izvēles plašās iespējas” (Koķe, 2001: 10) un iesaistīties nepārrauktā mācīšanās procesā, tad uz skolotāju tas attiecas vēl jo lielākā mērā. Turklāt tieši refleksija par ikdienas prakses gaitā piedzīvotajiem izaicinājumiem un sasniegumiem var skolotājiem sniegt iespējas atrast jaunas teorijas, pilnveidot vai mainīt savus uzskatus, iesaistīties tālākos pētījumos, tādējādi aktīvi piedaloties pedagoģijas kā zinātnes attīstībā (Sorel & Wittorski, 2005) un nepārtraukti uzlabojot savu ikdienas darbību. Būt par profesionāli nozīmē nevis apstāties izaugsmē vai kļūt par jaunu zināšanu patērētāju, bet gan aktīvi iesaistīties jaunu zināšanu kopradīšanā.

Promocijas darba ietvaros tiek pētīta partnerības izpratne skolas kā daudzfunkcionāla centra attīstības un darbības ietvaros, jo tai ir būtiska loma gan skolas iekšējā, gan ārējā sadarbībā. Skolotāja, skolas un pārējo kopienas aģentu sadarbības analīze tiek balstīta uz

izpratni, ka partnerība ir attiecības starp indivīdiem vai grupām, kas ietver savstarpēju sadarbību un atbildību kopīgu mērķu sasniegšanai. Kā nozīmīgi aspekti jāizdala arī savstarpēja cieņa, visu pušu vienādas tiesības uz informāciju un balstīšanās pārlicēbā, ka katram ir kaut kas, ko sniegt/ieguldīt, kas kopumā veido pilsonisko attieksmi un sekmē līdzdalības prasmes. Piekrītot Vāclava Havela (*Václav Havel*) izteiktajai atziņai, ka skolu uzdevums ir nevis veidot “speciālistus – idiotus”, kas izpildītu tikai tautsaimniecības atšķirīgo sektoru specifiskās vajadzības, bet gan mērķtiecīgi attīstīt skolēnu individuālās spējas, sagatavot domām bagātus jauniešus, kas spētu daudz plašāk izprast savas specialitātes sociālos, vēsturiskos un filozofiskos aspektus, un palīdzēt jauniešiem kļūt par pašpaļāvīgiem un darbīgiem pilsoņiem (Havel, 1993), aktualizējas nepieciešamība arī skolotājam raudzīties uz mācību procesu un ikvienu saskarsmi ar skolēniem plašākā un tālejošākā kontekstā, apzinoties, ka skolā zināšanu apgūšana ir neatraujami saistīta ar attieksmju veidošanu (Fullan & Langworthy, 2014). Arī paša skolotāja personīgajai pieredzei parasti ir lielāka ietekme nekā, piemēram, teoriju un pētījumu iepazīšanai, un tieši personīgā pieredze, saistībā ar to, ko dara un ko atzinīgi vērtē kolēģi un vadība, ir tā, kas nosaka skolotāja profesionālo uzvedību (Cordingley, 2008).

Teorētiskajā literatūrā un praktiskajos ieteikumos skolotāja darba pilnveidošanai aizvien vairāk tiek akcentēta skolotāja spēja reflektēt par savu darbu (Edwards et al., 2002; Mena Marcos et al., 2011), jo tā balsta kritisko domāšanu, sniedz jaunu informāciju izpratnes veidošanai par mācīšanas darbību (Conway, 2001), kā arī veicina skolotāju pašvērtējumu un pašregulāciju. Arī attiecībā uz topošo skolotāju sagatavošanu tiek akcentēts, ka spēja reflektēt ļauj skolotājam radīt vietējas zināšanas, vienlaikus darbojoties kopā ar citiem, labāk izprast savas problēmas un samazināt atkarību no ārējo ekspertu zināšanām (Mena Marcos et al., 2011). Refleksija bieži tiek saistīta ar nepieciešamību risināt problēmas skolotāja darbā kopumā vai attiecībā uz specifisko mācību satura jomu, vienlaikus ietekmējot arī to, kā skolotājs apzinās sevi un savas darbības sekas konkrētajā situācijā. Kā liecina literatūrā aprakstītā pieredze (Dyson & Todd, 2010; Blank et al., 2003; Dryfoos & Maguire, 2002; Building A Community School, 2001), skolai kļūstot par daudzfunkcionālu kopienas centru, paplašinās arī iesaistīto skolotāju funkciju (ārpusstundu un interešu nodarbības, līdzdalība kopienas pasākumos un to organizēšana, profesionālās pilnveides un mūžizglītības pasākumu vadīšana u.c.) un sadarbības partneru loks (visu vecumu un daudzveidīgas profesionālās pieredzes iedzīvotāji, dažādu nozaru un sektoru iestādes un organizācijas), tāpēc refleksija iegūst vēl lielāku nozīmi.

Skolotāja darbība un spēja reflektēt ir saistīta arī ar autonomijas attīstību, pie kam saprotot to ne vien kā spēju izprast skolēnu mācīšanās vajadzības un sniegt atbalstu patstāvīgas mācīšanās attīstībai, bet arī kā skolotāja paša autonomiju, kas tiek definēta kā spēja pilnveidot

savus pūliņus un uzlabot sasniegumus (Lamb & Reinders, 2008). Skolotāja kā indivīda un profesionāļa autonomija ietver gan noteiktu politiskās autonomijas pakāpi, t.i., skolotāja brīvību veikt pedagoģiskās izvēles, gan sevis kā skolotāja un mācīšanās procesā esoša cilvēka izpratni, kas ļauj saprast, kādi lēmumi un kāpēc jāpieņem (Reinders & Balcikanli, 2011). Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra ietvaros skolotāja autonomija iegūst vēl lielāku nozīmi, jo ļauj sekmīgi sasaistīt skolā esošos intelektuālos resursus ar skolēnu un visas kopienas mācīšanās un attīstības vajadzībām.

Skolotājam ir svarīgi apzināties, ka reālās dzīves situācijā problēmas praktiķim neparādās tīrā un gatavā veidā. Tās jāizloba no materiāla, ko piedāvā problēmsituācijas, kas ir nesaprotamas, satraucošas un neskaidras. Lai pārvērstu problemātisku situāciju problēmā, praktiķim jāveic zināms darbs, padarot jēgpilnu neskaidro situāciju, kurai sākotnēji šķietami nav nekādas jēgas (Schön, 1983), tā akcentējot skolotāja uzdevumu reflektēt un elastīgi reaģēt uz pedagoģiskajā procesā notiekošajām straujajām pārmaiņām informācijas plūsmas apstākļos.

Iepriekš aprakstītās interaktīvās pedagoģijas pielietošanas priekšrocības daudzos gadījumos aplūkotas un argumentētas no skolēna ieguvumu aspekta – mācību procesa un rezultātu kvalitātes, t.sk., labizjūtas (*well-being*) un iesaistes (*involvement*) (piem., Laevers, 2005a), mācību rezultātu un sasniegumu uzlabošanās. Praksē joprojām nākas saskarties ar situāciju, ka skolotāju rīcībā nav pietiekošu zināšanu un argumentu, lai izprastu, kādi ir skolotāja kā personības un profesionāļa ieguvumi un kādi ir efektīvākie līdzekļi, kas palīdz pedagogam piedalīties pedagoģiskajā procesā kā cilvēkam un personībai ar daudzpusīgām interesēm, pilsoniskām attieksmēm un vērtībām.

Balstoties uz teoriju par personības attīstības holistisko būtību un humānpedagoģiju, skolēna augšanas un attīstības process nosaka, ka skolā skolēnam ir spēcīgi dominējoša nepieciešamība izprast sevi kā personību attīstības procesā, atrast motivāciju un jēgu veicamajām darbībām, saistīt skolā notiekošo ar iepriekšējo pieredzi un zināšanām un turpmākajām skolas un ārpus tās esošajām norisēm. Skolēni ir attīstībā esošas personības, un kā tādiem viņiem ir izteikta vajadzība pēc sasniegumiem, savas varēšanas apliecināšanas – iespējas praktizēt, pilnveidot un demonstrēt apgūtās zināšanas un prasmes. Vienlaikus, kā aprakstīts Ļ. Vigotska (Выготский, 2010) un citu vēlāko autoru darbos, skolēnam ir nepieciešama vieta izaugsmei, kurā apvienojas jauni izaicinājumi un kur viņš var justies pietiekami droši, lai saglabātu pašcieņu un ticību savām spējām. Skolotājs, kurš iesaistās cieņās un uzticēšanās pilnās partnerattiecībās ar skolēnu, veicina jaunu pozitīvu risku un izaicinājumu uzņemšanos un veselīgu skolēna personības attīstību (Laevers & Heylen, 2004). Skolotājs, kurš pats regulāri iesaistās jaunās darbībās, mūžizglītības pasākumos, pilsoniskās sabiedrības aktivitātēs utt., biežāk nonāk jaunās

situācijās un piedzīvo līdzīgas izjūtas kā skolēni, līdz ar to var dalīties savā pieredzē, palīdzēt skolēnam attīstīt stratēģijas grūtību pārvarēšanai un panākumu novērtēšanai un nosvinēšanai. Izvēloties uzdevumus, vērtējuma formas, saskarsmes modeļus ar skolēniem utt., skolotājs parāda, kas tiek atzīts kā skolēna darba kvalitāte.

Taču cilvēka attīstībā būtiska nozīme ir tam, kā viņš uztver dzīves vidi, nevis tam, kāda šī vide ir objektīvajā realitātē (Bronfenbrenner, 1993). Attiecinot šo domu uz skolotāja pašvērtējumu un situācijas uztveri, jāņem vērā, ka skolotājs apzināti vai neapzināti ir paraugs un sekmē skolēnu izpratni un vērtējumu par apkārtējo vidi un tajā notiekošo. Vērojot Latvijā 21. gadsimta pirmās un otrās desmitgades mijā notiekošo, var secināt, ka lauku kā sociālās vides kritika un strauji mainīgo, brīžam nekonsekventu pārmaiņu daudzums izglītības kā nozares ietvaros ievērojami ietekmējis skolotāja izpratni par apkārtējo vidi un savu lomu tajā notiekošajos procesos, radot neizpratni vai pat negatīvas izjūtas. Līdzīgi kā publiskajā diskursā arī skolotāji runā par „skolas saglabāšanu” skolēnu skaita samazināšanās apstākļos, atlikušo skolēnu intelektuālās kapacitātes pazemināšanos, apkārtējās vides trūkumiem, t.sk. vides nesakārtotību, augsto bezdarbu, vecāku intereses trūkumu par saviem bērniem utt., kā tas tiks tālāk analizēts promocijas darba 3.1. un 3.2. nodaļā, nesaskatot vai nenovērtējot esošos resursus un attīstības iespējas. Tas rada situāciju, ka skolotājs uztver sevi kā pasīvu apstākļu upuri un nemeklē iespējas, kā caur savu pedagoģisko darbību un pilsonisko attieksmi ietekmēt situāciju, akcentējot un izmantojot esošās iespējas.

Skolotājs var veicināt dziļu un jēgpilnu mācīšanās procesu, un skolēni visvairāk iemācās tad, kad ir ieinteresēti mācību uzdevumā un iesaistījušies tā veikšanā (Pianta et al., 2006). Lai šī iesaistīšanās (līdzdalība, kā to sauc Lavērs) notiktu, nepieciešama skolotāja patika un emocionālā saikne ar skolēnu, skolotāja jutīgums un reaģēšana (*responsiveness*) uz skolēnu kognitīvajām un emocionālajām vajadzībām, akcenta likšana uz skolēnu interesēm, motivāciju un viedokļiem, cieņa pret skolēna autonomiju piedalīties darbībās vai tās uzsākt. Pēc pētnieku domām, šie nosacījumi kopā un atsevišķi nosaka skolēnu akadēmiskos sasniegumus un iesaistīšanos mācību procesā visās vecuma grupās (Pianta, 2003; Pianta et al., 2006).

Izmainītajās attiecībās, kontekstā un kopējā darbībā pieaug skolotāja kā personības un pilsoņa klātbūtne mācību procesā un jebkurā interakcijā ar skolēniem, viņu ģimenēm un citiem kopienas iedzīvotājiem. Mūsdienu skolotājam nepieciešamās caurviju attieksmes, prasmes un zināšanas izpaužas skolotāja kā indivīda un profesionāļa darbībā, bet tās nevar uztvert nošķirti vienu no otras. Turklāt abos gadījumos izšķirīga ir arī skolotāja pilsoniskā nostāja. Eiropas Padomes *Pestalozzi* programmas ietvaros izveidotajā 21. gs. skolotāja manifestā raksturotas vairākas sakarības starp skolotāju kā profesionāli un kā indivīdu, tai skaitā: 1) ja skolotājs kā

profesionālis veicinās iekļaujošu un demokrātisku klases un skolas kultūru, tad kā indivīds viņš iestāsies pret stereotipiem un aizspriedumiem un sekmēs konfliktu mierīgu atrisināšanu; 2) ja kā profesionālis tiešajā mācību procesā elastīgi darbosies dažādās lomās un apzināti attieksies no varas pozīcijas, tad kā indivīds un pilsonis sekmēs daudzveidīgu viedokļu paušanu un veicinās pozitīvu attieksmi pret ikvienu sabiedrības locekli neatkarīgi no tā piederības kādai grupai vai atšķirībām līdzšinējā pieredzē; 3) ja kā profesionālis plānos daudzveidīgas darbības, nodrošinot iespējas parādīt savu sniegumu ikvienam skolēnam, tad kā indivīds un pilsonis aizstāvēs cilvēktiesības, cilvēka cieņu un izpausmes brīvību (Teacher Manifesto, 2014: 21).

Apkopojot analizētās teorijas, izglītības attīstības dokumentus un viedokļus, var secināt, ka skolotāja loma un funkcijas 21. gs. pārmaiņu kontekstā piedzīvo būtiskas pārmaiņas, kas ir cieši saistītas ar pārmaiņām sabiedrībā kopumā un skolā kā institūcijā. Saistot šīs pārmaiņas ar skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstību, promocijas darba 1.4. nodaļā tiek secināts, ka:

- mūsdienu strauji mainīgā dzīvē, tai skaitā tehnoloģiju attīstība un zinātnes atklājumi, pamato pārmaiņu nepieciešamību un sniedz tām pamatojumu, akcentējot skolotāja kā mācīšanās partnera un veicinātāja lomu ne vien formālās mācību programmas ietvaros, bet arī plašākās laika un vides robežās;
- skolotāju kā nozīmīgu sociālo aģentu darbība ir orientēta uz to, lai ne tikai nodotu skolēniem zināšanas, bet galvenokārt lai rosinātu patstāvīgu mācīšanos, attīstot mācīšanās prasmes un izpratni par kopsakarībām, kontekstiem, sabiedrībā pastāvošajām vajadzībām un iespējām;
- skolotājs veido partnerību ar skolēniem, viņu ģimenēm un citiem kopienas iedzīvotājiem, kopīgi attīstot izpratni par sabiedrībā akceptētām attieksmēm un vērtībām, indivīda un kopienas resursiem un attīstības iespējām;
- mācību procesa un tā rezultātu kvalitāti ietekmē skolotāja spēja sekmēt mācību satura un procesa saikni ar apkārtējās pasaules notikumiem, eksperimentēt, reflektēt, saņemt un sniegt atgriezenisko saiti, pētīt un nepārtraukti pilnveidot savu darbību, mācoties no un kopā ar skolēniem;
- mainot savas darbības stilu un paplašinot attiecības ar skolēniem, viņu ģimenes locekļiem un citiem kopienas iedzīvotājiem, skolotājs nostiprina savu vietu vietējā kopienā, iegūstot prestižu un autoritāti ne no varas pozīcijām, bet kā sadarbības partneris un līdzcilvēks;
- tā kā skolā zināšanu apguve nenotiek atrauti no attieksmju un vērtību veidošanās, arī skolotājam ir svarīgi apzināties savas profesionālās darbības saistību ar personības attīstību, pilsonisko attieksmi un līdzdalību.

2. PĒTĪJUMA METODOLOĢIJA

Promocijas darba pirmajā daļā, balstoties uz teorijām un pētījumiem par sabiedrībā notiekošo pārmaiņu ietekmi uz ikvienas organizācijas, tai skaitā skolas darbību, tika sniegts teorētiskais pamatojums skolas darbības virzienu paplašināšanai, tai iesaistoties jauna veida attiecībās ar apkārtējo sabiedrību un kļūstot par daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru, kā arī ar to saistītajām izmaiņām skolotāja darbībā. Tika analizēti skolas darbības paplašināšanas piemēri no starptautiskās prakses, kas atklāja veikto izmaiņu iemeslus un norises mehānismus. Šajā nodaļā tiks analizēta citās valstīs uzkrātā pieredze pētījumu metodoloģijā par skolas darbības paplašināšanu un tās rezultātiem, kā arī Latvijā veikti pētījumi, kas attiecas uz skolas saistību ar lauku vidi un darbības veidu paplašināšanu, kā arī tiks raksturota promocijas darba pētījumā izmantotā metodoloģija un pētījuma posmi, tai skaitā metožu izvēle, izmantotās datu kopas un datu ieguves un analīzes metodes, kas mērķtiecīgi izvēlētas, lai iegūtu atbildes uz promocijas darbā izvirzīto pētījuma jautājumu.

2.1. Pētījumi par skolu kā daudzfunkcionālu kopienas centru

Dažādās valstīs, t.sk. ASV, Lielbritānijā, Skandināvijas valstīs, Austrālijā, Vācijā un citur esošie skolu kā daudzfunkcionālu kopienas centru darbības modeļi aptver plašu spektru, atklājot atšķirīgas, no konteksta un vajadzībām izrietošas paplašināto skolas funkciju/darbības virzienu kombinācijas un aktualizējot jautājumu par šādu intervenču rezultātiem un to izvērtēšanas metodikām. Ir skaidrs, ka par paplašinātas funkcijas veicošas skolas sasniegtajiem rezultātiem nevar spriest tikai pēc skolēnu akadēmiskajiem, t.sk. eksāmenu rezultātiem, jo tie nav vienīgie šādas skolas panākumu indikatori (Dryfoos & Maguire, 2002) – arī pārējās skolas īstenotās un/vai koordinētās darbības atstāj ietekmi uz skolēnu mācību darbību un akadēmisko sniegumu.

Saskaņā ar tālākajā darba gaitā analizētajiem pētījumiem, skolas darbības paplašināšanas pozitīvā ietekme izpaužas a) ģimenes un skolas saišu stiprināšanā, kas savukārt atstāj ietekmi uz skolēnu mācību darba rezultātiem, un b) izmaiņās kopienas dzīvē, veidojot savstarpējas kopienas locekļu attiecības, kas vērstas uz skolēnu panākumiem (Blank et al., 2003), sociālās uzvedības un kopienas klimata uzlabošanos un iedzīvotājiem nepieciešamo pakalpojumu pieejamību (Dryfoos & Maguire, 2002), kā arī sociālā kapitāla, resursu un spēcīgu horizontālo saikņu attīstību kopienas līmenī (Kovács, 2012). Līdz ar to, meklējot ceļus, kā mazināt nevienlīdzību izglītības rezultātos, skolas sniedz nozīmīgu ieguldījumu arī plašākas sabiedrībā pastāvošās sociālās nevienlīdzības mazināšanā (Todd, 2007; Cummings et al., 2007a; Dowling, 2009). Šādas skolas par savu uzdevumu uzskata

ne tikai mācību programmas sekmīgu īstenošanu (izglītojošo funkciju), bet uzmanības lokā iekļauj arī bērnu un jauniešu personības, sociālo, akadēmisko un fizisko labizjūtu, saistot to ar viņu ģimeņu un apkārt esošo kopienu labizjūtu (Todd, 2011) – tas uzskatāms par mūsdienīgu attīstošās un audzinošās funkcijas īstenošanas veidu.

Taču vienlaikus pētnieki atzīst, ka jauno modeļu attīstības un rezultātu izvērtēšana ir sarežģīta, dārga un prasa ilgtermiņa darbu (Dryfoos & Maguire, 2002; Todd, 2011). Kompleksā darbība sarežģī iespējas nodalīt atsevišķu intervenču ietekmi, līdz ar to, apskatot rezultātus no sadrumstalota atsevišķu nozaru skatu punkta, jo īpaši īsā laika posmā, grūti saskatīt izmaiņas. Piemēram, apkopojot Zviedrijā 30 gadu laikā veiktos pētījumus par lauku skolām, secināts, ka nav pamata apgalvot, ka izglītības kvalitāte mazajās lauku skolās ir zemāka nekā pārējās skolās (Åberg-Bengtsson, 2009).

Turklāt objektīvai notiekošo procesu ietekmju un rezultātu vērtēšanai ir ļoti svarīgi noteikt pilnu kopienas un tajā esošās skolas skolēnu sākotnējo sociāli ekonomisko portretu un sagatavotību skolai. Latvijā izskanējušie secinājumi par zemākiem izglītības rezultātiem lauku skolās var tikt apšaubīti, jo nav objektīva salīdzinoša skolēnu zināšanu un prasmju (t.s., gatavības skolai) sākotnējā mērījuma, kā arī nav tradīcijas saistīt kopienas un ģimenes raksturojumu ar skolas akadēmiskajiem rezultātiem (piem., centralizēto testu un starptautisko pētījumu rezultātu veidā), kas tiek izmantoti par galveno skolas darba kvalitātes rādītāju. Pasaules praksē kopienas iedzīvotāju sociāli ekonomiskais raksturojums (iedzīvotāju nodarbinātības un ienākumu līmenis, etniskais sastāvs, migrācijas procesu ietekme u.c.) tiek saistīts ar skolu un tai nepieciešamo atbalsta līmeni, īpašu vērību veltot, piemēram, lielo pilsētu skolām (ASV, Vācijā) vai skolai kā reģenerējamai kopienas sastāvdaļai, ko par uzdevumu 1997. gadā izvirzīja Lielbritānijā pie varas nākusī leiboristu valdība (Crowther et al., 2003). Latvijā politikas veidošanā šie dati vairumā gadījumu netiek saistīti ar lēmumiem par skolas darbībai nepieciešamajiem atbalsta pasākumiem. Promocijas darbā analizētajā iniciatīvā pašu kopienu sniegtais pašraksturojums tika izmantots, atlasot iniciatīvas dalībiskolas, kā arī veicot ietekmes izvērtējumu pret aptverto kopienas iedzīvotāju daļu, taču dziļa skolas apkaimes un skolēnu ģimeņu sociālekonomiskās situācijas analīze netika veikta, koncentrējot uzmanību uz skolas sadarbības partneru un darbības formu dažādošanu, veicot apzinātas un vajadzībās balstītas izmaiņas skolas funkcijās.

Ņūkāsas universitātes zinātnieku Anglijā veiktie pētījumi (Cummings et al., 2007a; Todd, 2011 u.c.)⁵ liecina, ka skolu administrācijas, skolotāju un citu iesaistīto pušu attieksme pret skolas darbības virzienu paplašināšanu ir atšķirīga, tomēr iedalāma divās kategorijās: 1) tie,

⁵ Pilnu pētījumu sarakstu skat. <http://www.ncl.ac.uk/cflat/ESnetwork.htm>

kuri saredz skolu kā kopienas resursu⁶, padara pieejamu savu infrastruktūru un citus resursus vietējiem iedzīvotājiem, piedāvā mūžizglītības iespējas un sniedz atbalstu ģimenēm un 2) tie, kuri skolas galveno uzdevumu saredz skolēnu personīgo iespēju paaugstināšanā (*enhancing personal opportunities*), paaugstinot viņu mācību sasniegumus un nodarbinātības potenciālu. Vienlaikus otrās grupas ietvaros skaidri saredzamas divas apakšgrupas: vieni uzskata, ka skolas uzdevums attiecībā uz izglītojošo funkciju var tikt sasniegts tad, ja ģimenes un kopiena tiks iesaistīta atbalsta sniegšanā skolēnu mācību darbam un centieniem, savukārt otri pauž pārliecību, ka kopienas iesaiste traucē skolas pamatfunkciju veikšanu skolēnu mācību sasniegumu paaugstināšanā (Crowther et al., 2003). Vienlaikus pētnieki atzīst, ka praksē skolas attieksmi un darbību lielā mērā nosaka skolas direktora viedoklis un skolas attiecības ar pašvaldību. Tāpēc promocijas darbā veiktā pētījuma ietvaros pievērsta uzmanību skolas un pašvaldības sadarbībai un viedokļu salīdzināšanai, lai paaugstinātu iegūto datu un veikto secinājumu validitāti.

Analizējot paplašināto skolu darbības rezultātus Lielbritānijā, tiek izmantota jaukta tipa metodoloģija (Cummings et al., 2007a), apvienojot kvantitatīvos un kvalitatīvos datus un analizējot gan pārmaiņu procesu, gan iegūtos rezultātus. No 61 aktuālā paplašināto skolu projekta dalībniecēm tika atlasītas 22 skolas, kurās pētnieki lauka darbā ieguva pārskatu par veiktajām paplašinātajām darbībām; savukārt 12 no šīm skolām tika analizētas vēl dziļāk, izmantojot tālāk aprakstīto pārmaiņu teoriju. Līdzīga pieeja un datu ieguves proporcija izmantota arī šī promocijas darba ietvaros, kur uzmanība tiek pievērsta procesam, kura gaitā skolas no reaktīvas darbības, vēlmes un nepieciešamības saglabāt savu pastāvēšanu, nonāk līdz proaktīvai darbībai, apzinoties un apvienojot kontekstu, skolēnu un plašākas kopienas vajadzības un savus resursus. Tā kā arī Lielbritānijas skolās notiekošajās pārmaiņās bija iesaistīts plašs dalībnieku loks un bija sagaidāmi kompleksi un daudzšķautņaini rezultāti, pētnieki mērķtiecīgi izmantojuši pārmaiņu teoriju (*theory of change*), uzskatot, ka klasiskās pētniecības metodes ar pirms un pēc intervences mērījumiem un pārmaiņās iesaistīto un neiesaistīto subjektu salīdzinājumu ir nepietiekamas notiekošo procesu un to rezultātu fiksēšanai un izpratnei (Cummings et al., 2006: 6). Pārmaiņu teorija balstās kritiskas pedagoģijas veidotāja Paulo Freires (*Paulo Reglus Neves Freire, 1921–1997*) uzskatos par nepieciešamību cilvēkiem pašiem apzināties savu situāciju un līdzdarboties sociālās nevienlīdzības mazināšanā. Tālāk šo teoriju attīstīja virkne pētnieku (Connell & Kubisch, 1998; Taplin & Clark, 2012 u.c.) un institūciju (*The Aspen Institute, ActKnowledge* u.c.), lai akcentētu iesaistīto cilvēku un grupu līdzdalību un fiksētu smalkākas pārmaiņu nianšes kompleksu intervenču gadījumos, kad rezultāti var parādīties tikai pēc vairākiem gadiem, un

⁶ Šeit un turpmāk ar skolu kā kopienas resursu tiek saprasta skolas fiziskās infrastruktūras un tās darbinieku intelektuālā potenciāla izmantošana plašāku kopienas attīstības vajadzību veicināšanai.

tos ir sarežģīti nomērīt un tieši sasaistīt ar notikušo intervenci (Cummings et al., 2006: 7). Līdz ar to priekšplānā izvirzās īsā un vidējā termiņa rezultāti, kas tieši skar skolēnus, viņu ģimenes un citus kopienas iedzīvotājus un institūcijas.

Viena no plaši atzītām pārmaiņu teorijas pieejas priekšrocībām, kas tieši sasaucas ar promocijas darba izstrādē veikto pētniecisko darbību, ir ilgstoša sistemātiska sadarbība, kurā iesaistās gan praktiķi, gan izvērtētāji, radot pamatus nepārtrauktai un dinamiskai atgriezeniskās saites cilpai, kā rezultātā skolas pašas sāk izmantot pārmaiņu teorijas metodiku savas tālākās darbības plānošanai un izvērtēšanai. Tā kā promocijas darbā veiktais pētījums bija vienlaikus arī veikto intervenču ietekmes izvērtējums un tālāko darbību plānošanas pamats, tad var uzskatīt, ka tajā tikuši izmantoti pārmaiņu teorijas elementi un tas metodiski atbilst jau starptautiski aprobētai pētniecības praksei.

Promocijas darbā analizētās intervences norise un pētījuma dizains sasaucas arī ar pārmaiņu laboratorijas (*the change laboratory*) pieeju, kas izstrādāta Helsinku universitātē, balstoties uz Dž. Djūija un Jurija Bronfenbrennera (*Urie Bronfenbrenner*) teorētiskajiem darbiem un ekspansīvās mācīšanās teoriju (Engeström, 1987). Tajā pausta atziņa, ka pētniecībai jābalstās uz izziņu, līdz ar to sociālo pārmaiņu politikas risinājumiem jābūt kā darba hipotēzēm. Tāpēc izstrādātie risinājumi nav jāievieš par katru cenu, bet jāizmēģina vispirms lokāli un tad aizvien plašākā areālā, jo „mūsdienās transformācijas nav iespējams kontrolēt, taču tās ir nepieciešams ietekmēt un veidot” (Engeström, 2013: xvi). Līdz ar to mācīšanās rezultāti vai iegūtās zināšanas nav intervences īstenotāju vai pētnieku iepriekšnoteiktas, bet tās rodas visu darbojošos personu mijdarbības rezultātā, pārkāpjot atsevišķu zinātnes disciplīnu vai nozaru robežas, apvienojot indivīdu un organizāciju mācīšanos un spēcīnot gan individuālo, gan kolektīvo rīcībspēju (Virkkunen, 2006). Šajā procesā, kas ir principā atklāts, pētnieks darbojas kā sociālais aģents, kurš iesaistīts pētījuma laukā un interakcijā (Gudjons, 2007).

Kā akcentē pārmaiņu laboratorijas metodes autori, to iespējams izmantot tādos kontekstos, kur praktiķi jūtas droši, lai brīvi izteiktu savu viedokli un meklētu labākos risinājumus, atļaujoties eksperimentēt un uzņemt risku, izejot ārpus komforta zonas, tā kļūstot par instrumentu pētījumos balstītai attīstībai un attīstībā balstītiem pētījumiem (Virkkunen & Newnham, 2013), par kādu var uzskatīt pētnieciskā komponenta un sabiedrībā notiekošo pārmaiņu simbiozi promocijas darbā analizēto procesu skolu pārveidei par daudzfunkcionāliem kopienas centriem. Līdzdalībai iniciatīvā bija izvēlētas skolas, kas bija gatavas iesaistīties pārmaiņu procesā un paplašināt savu darbību, taču vienlaikus tām nebija jāseko iepriekš izstrādātam darbības scenārijam, kā tas nereti notiek strukturētos liela mēroga

projektos (t.sk. Latvijā ieviestajos izglītības projektos bērncentrētas pedagoģijas, kritiskās domāšanas metožu iedzīvināšana u. c.). Skolas saņēma atbalstu savu individualizētu, skolas un kopienas vajadzībās un kontekstā balstītu risinājumu identificēšanai un ieviešanai.

Amerikas Savienotajās Valstīs nozīmīga pieredze skolu kā daudzfunkcionālu centru veidošanā, atbalstā un rezultātu vērtēšana uzkrāta Kopienas skolu asociācijā (*Coalition for Community Schools*), kas sasniegto rezultātu izvērtēšanā cieši sadarbojas ar Izglītības vadības institūtu (*Institute for Education Leadership*). Izmantojot vienotu metodiku, tiek veikti gan ārējie vērtējumi, gan arī skolu pašvērtējumi (Shah et al., 2009). Balstoties uz atziņu, ka kopienas skola darbojas kā aktīvs pārmaiņu aģents skolēnu, viņu ģimeņu un kopienas dzīvē un tāpēc vienlīdz nozīmīgi ir gan akadēmiskie, gan neakadēmiskie faktori, arī pētījumi saturiski un metožu ziņā atspoguļo visu darbības spektru, kas ļauj sekmēt sociālā kapitāla veidošanu bērnu, skolēnu un jauniešu atbalstam (Community Schools, 2010: 5). Tas nozīmē, ka atsevišķi tiek pētīti a) skolēnu sasniegumi un labizjūta, saistot to ar viņu ģimenēm un kopienām, un b) skolas kapacitāte šo rezultātu sasniegšanā. Sasniedzamie rezultāti un progresā rādītāji attiecībā uz skolēniem iedalīti īstermiņa rezultātos (gatavība mācīties skolā; regulāra skolas apmeklēšana; skolēnu aktīva iesaiste mācīšanās procesā un kopienas notikumos; ģimeņu aizvien pieaugoša iesaistīšanās bērnu izglītības ieguvē; skolu sadarbība ar ģimenēm un kopienām) un ilgtermiņa rezultātos (skolēnu akadēmisko sasniegumu uzlabošanās; skolēnu fiziskās, sociālās un emocionālās veselības uzlabošanās; skolēnu dzīves drošības, atbalsta un vides stabilitātes pieaugums; kopienas kā dzīvesvietas pievilcības pieaugums) (Shah et al., 2009). Attiecībā uz skolas kapacitāti darboties kā pilnvērtīgam vietējās kopienas centram galvenās indikatoru grupas ietver līderību un menedžmentu, resursu izmantojumu specifisku mērķu sasniegšanai, attiecības ar ģimenēm, plānošanu un lēmumu pieņemšanu, vecāku un kopienas līdzdalības sekmēšanu un skolas ilgtspējas nodrošināšanu (Community Schools, 2010: 8 un 11). Datu iegūšanai attiecībā uz abiem darbības virzieniem tiek izmantota plaša informācijas bāze par skolas darbību, skolēnu veselības stāvokli, kopienas sociālajiem, drošības un attīstības rādītājiem.

Savukārt, veicot skolas darbības izmaiņu analīzi saistībā ar paplašināto mācīšanās iespēju pieeju (*expanded learning opportunities, ELO*), kā datu avoti izmantoti šādi materiāli: a) intervijas ar iniciatīvas ieviešanas nacionālajiem partneriem, b) iesaistīto skolu tīklu dalībnieku aptaujas, c) padziļināti ELO īstenojošo skolu gadījumu pētījumi, d) interneta vietnes (blogi), kuros dokumentēta inovatīvā prakse un e) intervijas ar iesaistīto skolu pārraugiem (Jacobson et al., 2013). Šīs avotu grupas lielā mērā līdzinās promocijas darbā izmantotajiem datiem, kas aptver gan plašākus strukturētās intervijās iegūtos datus, gan

fokusgrupu diskusiju un padziļinātajās intervijās iegūtos kvalitatīvos datus, gan iniciatīvas dokumentāciju un interneta vietnes www.parmainuskolas.lv ierakstus.

Promocijas darba izstrādes kontekstā ASV pieredzes analīze ir nozīmīga vairākos aspektos, tai skaitā, lai a) salīdzinātu skolu paplašinātās darbības virzienus, sadarbības pamatojumus un norises mehānismus skolas – ģimeņu – kopienas attiecībās un b) iegūtu informāciju par pētījumā izmantojamajiem datu avotiem. Vienlaikus jāakcentē, ka atbilstoši promocijas darba pētījumam noteiktajām robežām, kā arī Latvijas situācijas un aktuālo notikumu kontekstā, šī darba galvenais fokuss ir skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra (ASV terminoloģijā – kopienas skolas) veidošanās process un kapacitātes pieaugums, tai skaitā izmaiņas skolotāju darbībā un skolas – kopienas attiecībās, apzinoties nepieciešamību tālāk pētīt šo pārmaiņu ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem, skolas beigšanas un tālākās darbības rādītājiem, kas šajā darbā nav analizēti.

Lai iezīmētu pašreizējo situāciju Latvijā veiktajos pētījumos par skolas un kopienas saistību, tālākajā apakšnodaļas tekstā īsi tiks analizēti esošie pētījumi. Lai precizētu nospraustās pētījuma robežas, svarīgi atzīmēt, ka promocijas darba bāzi veido un darba 3. nodaļā tiks analizētas Latvijas skolas, kas uzsākušas pārveides procesu, iesaistoties iniciatīvā „Pārmaiņu iespēja skolām”, un raksturojamas kā *mazās skolas*,⁷ ar šo terminu apzīmējot izglītības iestādes ar skolēnu skaitu līdz 100 formālajās dienas izglītības programmās, kas:

a) atrodas pagastā vai pagasta administratīvajā centrā un nodrošina vietējās kopienas bērniem un jauniešiem izglītības ieguvu maksimāli tuvu dzīvesvietai, īpaši teritorijās ar zemu iedzīvotāju blīvumu;

b) nodrošina izglītības programmu apguvi obligātās izglītības vecuma bērniem, t.sk. pamatizglītības programmas, atsevišķos gadījumos arī pirmsskolas izglītības programmas 5 un 6 gadus veciem bērniem un vidusskolas programmas;

c) uzsākušas pārveidi par skolu kā daudzfunkcionālu kopienas resursu centru, piedāvājot vietējās kopienas iedzīvotājiem iespējas apgūt amata prasmes vai iegūt kvalifikācijas, kas sekmē nodarbinātību un mazina sociālo atstumtību, nodarboties ar sportu, piedalīties pilsoniskās līdzdalības aktivitātēs, sadarbībā ar pašvaldību piedāvā vai koordinē jauniešu brīvā laika pavadīšanas, karjeras orientācijas centra, iedzīvotāju sociālā atbalsta un citas kopienas iedzīvotājiem nepieciešamas funkcijas.

Vairumā gadījumu šīs skolas atrodas lauku teritorijās, kas, saskaņā ar 2009. gada 1. janvārī pieņemto kārtību (Administratīvo teritoriju un apdzīvoto vietu likums), attiecas

⁷ Četrās no iniciatīvā iesaistītajām kopienām skolas jau bija slēgtas un kopienas resursu centrs veidojās uz slēgto skolu bāzes. Konkrētās vietas norādītas iniciatīvas dalībnieku sarakstos 1. un 2. pielikumā.

uz visu Latvijas teritoriju, izņemot republikas pilsētas un novadu teritoriālās vienības – pilsētas ar iedzīvotāju skaitu virs 5000 cilvēkiem. Taču tas nenozīmē, ka izaicinājumi un iespējas, kas saistās ar mazo skolu darbību, attiecas tikai uz lauku teritorijās esošajām skolām. Līdz šim tieši lauku skolas analizētas, vai nu risinot ar lauku teritoriju attīstību saistītos jautājumus (Laizāne, 2012), taču nepievēršot īpašu uzmanību skolas kā izglītības iestādes funkcijām un potenciālam sabiedrības pārmaiņu laikā, vai specifiski analizējot skolas funkcijas formālās izglītības nodrošināšanai (Grīviņš, 2012; 2011). Šāda pieeja sasaucas arī ar Latvijas lauku attīstības stratēģiskā plāna skatījumu uz lauku teritorijām, fokusējoties galvenokārt uz lauksaimniecisko ražošanu, uzņēmējdarbību un vides jautājumiem (ZM, 2006).

No lauku teritoriju, vides, ilgtspējīgas attīstības un izglītības ilgtspējīgai attīstībai viedokļa Latvijā lauku skolu pētniecībai pievērsušies Latvijas Lauksaimniecības universitātes pētnieki (Katane et al., 2013; Katane, 2006 u.c.). I. Katane analizē lauku skolu kā daudzkomponentu vides sistēmu, akcentējot skolas kā sociālās vides nozīmību, esot integrālai sabiedrības daļai (Katane, 2006: 269). Skolā notiekošo saistot ar plašākām pārmaiņām Latvijas sabiedrībā kopš neatkarīgas valsts atjaunošanas, tiek iezīmētas izmaiņas lauku skolu pedagoģiskajā paradigmā, tām kļūstot par daudzfunkcionāliem centriem lauku kopienās un piedāvājot plašāku darbību klāstu mūziklītības ietvaros (Katane, 2006: 277).

Skolas kā plašākai sabiedrībai atvērtas institūcijas darbība lauku vidē 20. gs. 90. gados analizēta arī citās valstīs (Stern, 1994; Capper, 1993; DeYoung & Theobald, 1991, u.c.). Tiek atzīts, ka lauku skola bieži vien ir kopienas centrs, jauna veida fokuss kopienas dzīvē (DeYoung & Theobald, 1991: 9) un arī lielākais darba devējs (Capper, 1993), kā tas nereti vērojams arī nelielās Latvijas kopienās. Kā liecina pētījuma ietvaros iegūtā informācija, neraugoties uz to, ka daudzi centralizēti nodrošinātie atbalsta pasākumi atrodas tālu, šajās skolās vērojama mazāka birokrātija un neformālāka atmosfēra, kas ļauj ātrāk un precīzāk reaģēt uz aktuālajām vajadzībām un sekmē skolas kā kopienas centra darbību. Taču vienlaikus var rasties grūtības nodrošināt augsta līmeņa speciālistus visu mācību satura jomu apguvei, ko var novērst, izmantojot tehnoloģijas un tālmācību.

Mazo lauku skolu situācija un attīstības perspektīvas Latvijā pētītas arī no socioloģijas perspektīvas (Cimdiņa & Raubiško, 2012; Grīviņš, 2011; 2012 u.c.), akcentējot nepieciešamību jautājumu par skolām analizēt plašākā kontekstā – jo diskusija ir nevis par skolām, bet par izglītības sistēmas interpretāciju (Grīviņš, 2011), taču aplūkojot to šaurā izpratnē kā formālās izglītības pakalpojumu nodrošināšanas veidu, kur skolas funkcijas ir skaidri definētas un izmērāmas. Plašākais skatījums uz izglītību un skolu, atzīstot izglītības sistēmas un skolas

kapacitāti reaģēt uz apkārtējās sabiedrības (kopienas iedzīvotāju) vajadzībām, tieši sasaucas ar UNESCO izpratni par starptautisko izglītības dienaskārtību pēc 2015. gada (UNESCO, 2015), kas par centrālo darbības principu izvirza mūžizglītību, kuras ietvaros nepieciešams radīt elastīgas mūžmācīšanās iespējas visas dzīves garumā un plašumā (*life-long and life-wide*), lai ar formālās un neformālās izglītības iegūšanas ceļiem sekmētu mācīšanos ikdienas dzīvē (*informal learning*).

Piekrītot uzskatam, ka 20. un 21. gs. mijā pieaugusi tendence racionāli vērtēt izglītību tehnokrātiskajā paradigmā, tādējādi vienlaikus panākot gan nosacītu objektivitāti, gan radot draudus attīstībai (Kokare, 2011), var secināt, ka īpaši draudi tiek radīti kontekstos balstītām vajadzībām un risinājumiem, par kādu var uzskatīt nepieciešamību Latvijā atrast modeli kvalitatīvas izglītības pieejamības nodrošināšanai lauku apvidos ar zemu iedzīvotāju blīvumu. Vērtējot izglītības sistēmas un skolas darbības efektivitāti pēc esošajiem parametriem, priekšplānā izvirzās skolas ekonomiskā rentabilitāte (izmaksas uz skolēnu) un eksāmenu rezultāti, kuriem vajadzētu atspoguļot skolēnu iegūtās izglītības kvalitāti un sagatavotību darba tirgus vajadzībām (Kokare, 2011). Šī pieeja, kuru pastiprināja globālās finanšu krīzes ietekme uz Latvijas ekonomiku un virkne nacionāla mēroga reformu, tiešā veidā radīja apdraudējumus skolām ar nelielu skolēnu skaitu un bija viens no iemesliem promocijas darbā pētītās iniciatīvas īstenošanai.

Analizējot pētnieciskās pieejas un daudzveidīgas pieredzes skolas funkciju paplašināšanas mērķu un iegūto rezultātu pētījumiem, var secināt, ka

- kompleksu intervenču pētījumos parasti tiek izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās pētniecības metodes, taču arī tas pilnībā neatrisina problēmu atklāt notiekošo procesu ilgtermiņa rezultātus un mazāk konvencionālās, ārpus vienas darbības nozares esošās ietekmes, kas savstarpēji ir mijattiecībās;
- atšķirībā no zinātniskā diskursa vairākās Eiropas valstīs un Ziemeļamerikā Latvijā līdz šim nav veikti pētījumi, kuros būtu kompleksi analizēta skolas funkciju un darbības virzienu maiņa saistībā ar plašāku kopienas attīstības un mūžmācīšanās kontekstu, kas ietvertu gan pedagoģiskos, gan sociāli ekonomiskos un pilsoniskos argumentus un tiktu analizēti jaunajā izglītības paradigmā, ņemot vērā 21. gs. iespējas un izaicinājumus katrā no šīm jomām;
- izmantojot starptautiskajā pētnieciskajā praksē atzītu metodoloģisko pieeju, promocijas darbā veiktais pētījums sniedz ieguldījumu Latvijas skolu pedagoģijā, dokumentējot un, ņemot vērā teorētiskās nostādnes un citu valstu pieredzi, konceptualizējot pārmaiņas skolas darbībā un attiecībās ar apkārtējo kopieni, lai veidotu ieteikumus un modeļus labās pieredzes tālākai sistēmiskai izplatīšanai.

2. 2. Metodikas teorētiskais ietvars

Promocijas darba iepriekšējā nodaļā tika veikta ASV un Lielbritānijā veikto pētījumu analīze par skolas kā kopienas resursu centra izveidi, lai salīdzinātu izvirzītos pētījumu virzienus, izmantotās pieejas un metodes. Šajā nodaļā tiks pamatots promocijas darba pētījumam izvēlētais metodoloģijas teorētiskais ietvars, sniedzot argumentus tā atbilstībai pētījuma priekšmetam, mērķim un uzdevumiem.

Kā jau parādīja 2.1. apakšnodaļā sniegtais apkopojums par skolu paplašinātas darbības pētījumiem, izmaiņas skolas darbības modeļos un mijattiecībās ar kopienas rada kompleksu parādību kopumu, tāpēc notiekošo procesu un iegūto rezultātu pētījumi skar vairākas zinātnes un praktiskās darbības nozares, radot nepieciešamību piemeklēt atbilstošāko pētījumu veikšanas pieeju. Zinātnē pastāv virkne pieeju pētījumu veikšanai, un katrai no tām ir noteiktas priekšrocības, ko nosaka pētāmais jautājums un pētījuma mērķis (Tress et al., 2006). Monodisciplinārā pieeja, kas notiek vienas disciplīnas ietvaros, ļauj padziļināti ieskatīties pētāmajā jautājumā vienas akadēmiskās zinātnes nozares ietvaros, taču neņem vērā kontekstus un apkārtējās vides ietekmes. Multidisciplinārā (*multidisciplinary, pluridisciplinary*), sadarbības (*participatory*) un starpdisciplinārā (*interdisciplinary, crossdisciplinary*) pētniecības pieeja paplašina pētījuma lauku, salīdzina no dažādām zinātnes nozarēm nākošus skatupunktus, iesaista plašāku cilvēku loku un uzlabo iegūto atziņu komunikēšanas ceļus. Tomēr, analizējot skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstību, visatbilstošākā ir transdisciplinārā (*transdisciplinary*) pieeja, kas iekļauj dažādu akadēmisko jomu un dzīves kontekstu pieredzes izmantošanu un izmanto kā zinātnisko, tā ikdienas perspektīvu. Līdz ar to notiek pāri akadēmiskajām jomām un/vai saimnieciskās darbības nozarēm stāvošu zināšanu radīšana, sadarbojoties akadēmiski un neakadēmiski strādājošiem procesa dalībniekiem (Tress et al., 2006), kas var palīdzēt risināt kompleksas dažāda mēroga problēmas, šai gadījumā – skolas un kopienas mijdarbību un skolas kā sabiedrības resursa un daudzfunkcionāla kopienas centra attīstību un funkcionēšanu.

Vienlaikus promocijas darbs izstrādāts skolas pedagoģijas apakšnozarē, tas attiecināms uz skolas pedagoģijas teoriju un praksi. Tāpēc pētījuma centrālais fokuss ir skolas kā sabiedriskas institūcijas darbība, tās potenciāls un mainīgā loma situācijā, kad kopš 20. gs. otrās puses sabiedrībā strauji notiekošās pārmaiņas, tai skaitā neirozinātņu atklājumi un tehnoloģiju attīstība, aktualizējuši diskusiju par izglītības paradigmu maiņu. Jaunā kontekstā tiek aktualizēti tādi skolas pedagoģijas pamatjautājumi kā skolas funkcijas un skolas mijattiecības ar sabiedrību, kas ietver arī būtiskas izmaiņas skolotāja darbā un attiecības ar skolēniem, viņu ģimenēm un apkārtējo kopienas, izvirzot jautājumu, vai skolas mērķauditorija ir tikai skolēni obligātajā izglītības vecumā vai ikviens mūžmācīšanās procesa dalībnieks, atverot skolu kopienas sociālajai

dzīvei un tajā esošo aģentu (*external actors*) sadarbībai (Teacher Manifesto, 2014: 29). Pārejot no skolas kā vietas, kur māca un galvenā uzmanība tiek pievērsta skolēnu akadēmiskajam sniegunam, uz skolu kā vidi, kur mācīšanās tiek veicināta (*learning space*) un sasaistīta ar apkārtējā pasaulē notiekošajiem procesiem (Žogla, 2001) un par skolā notiekošo līdzatbildīgi ir gan skolotāji, gan skolēni, gan vecāki, pašvaldība un pilsoniskā sabiedrība kopumā (Teacher Manifesto, 2014), tiek pārskatīti skolas darbības virzieni, palielinoties akcentam uz skolas ieguldījumu sociālā kapitāla vairošanā un cilvēka un kopienas ilgtspējīgā attīstībā. Promocijas darbā analizētie jautājumi ir tiešā veidā saistīti ar skolas funkciju pārskatīšanu, aktualizējot nepieciešamību paplašināt skolas darbības virzienus, iesaistītās grupas (mērķauditorijas) un partneru loku, veidojot ar tiem horizontālas sadarbības attiecības un attīstot skolu kā kopienas sociālās darbības norises vietu, vienlaikus atzīstot daudzveidīga konteksta un ārējo apstākļu nozīmi notiekošo pārmaiņu nozīmībā un ilgtspējā.

Promocijas darbs izstrādāts humānpedagoģijas paradigmā, balstoties uz holistisku pieeju procesiem, tai skaitā izglītībai, akcentējot kā vērtību atvērtu un iekļaujošu sabiedrību un mūžizglītību. Humānisma princips akcentē vispārcilvēcisko vērtību centrālo lomu pedagoģiskajā procesā, tādējādi akcentējot, ka skolai jāveido cilvēcīga personība ar humānisma uzskatiem, jūtām un attieksmēm (Špona, 1996: 279), taču tas prasa arī skolotājam iesaistīties attiecībās ar skolēnu ne tikai šauri profesionālās vai varas attiecībās, aizstājot personīgās attiecības starp skolēnu un skolotāju ar institucionālo atbildību (Gudjons, 2007: 300), bet visā personīgā pārdzīvojumā, nozīmīgumā un pilsoniskās attieksmes spektrā, skolai, kā formulējis Herberts Gudjons (*Herbert Gudjonss*), iesaistoties daudzveidīgās aktivitātēs tās sociālajā un dabiskajā apkārtņē, kopā mācoties bērniem un pieaugušajiem un balstot attiecības uz kopīgiem reālo sabiedrisko problēmu risinājumu meklējumiem (Gudjons, 2007: 301). Šāds uzstādījums ir cieši saistīts ar teoriju par mācīšanās paaudžu nomainīšanu, kuras, kā raksturo Džekija Geršteina (*Jackie Gerstein*), attīstās no izglītības 1.0 kā varas laikmeta ar trīs stūrakmeņiem – lasīšanu, uztveršanu un atbildēšanu, caur izglītību 2.0 kā iesaistīšanās laikmetu, kad akcents tiek likts uz mācīšanos veidot saiknes, radīt un sniegt savu ieguldījumu, uz izglītību 3.0, kas balstās uz pārliecību, ka mācību saturs ir viegli un brīvi pieejams un ikvienam ir jāiesaistās pašvadītā, uz interesēm balstītā mācīšanās procesā, kurā galvenie izglītības virzītājspēki ir problēmu risināšana, inovācijas un radošums un skolotājs ir savienotājs un līdzradītājs (Gerstein, 2013). Lai praksē īstenotu trešās paaudzes mācīšanos, pieaug nepieciešamība pēc mācīšanās sadarbojoties (*collaborative learning*), kuras teorētiskie pamati balstās sociālās mācīšanās teorijās, piedzīvojot individuālistiskāka, konstruktīvismā balstīta mācīšanās procesa aktualizāciju un nonākot līdz mācīšanās teorijām, kas orientētas uz mācīšanos grupā – tās ir jo

nozīmīgākas, pieaugot e-mācīšanās iespējām un vajadzībai (Laister & Koubek, 2001), kā arī augstākās izglītības posmā (Zhang, 2013).

Promocijas darba empīriskajā pētījumā apvienojas trīs pētnieciskās dimensijas: 1) sabiedrībā notiekošo pārmaiņu ietekme uz izglītību un skolas un kopienas mijattiecību izmaiņas, 2) skolā notiekošās pārmaiņas, tai pārveidojoties par kopienas resursu centru, 3) pārmaiņas skolotāja lomā un darbībā, reaģējot uz mūsdienu realitātes radītajiem izaicinājumiem un iespējām. Pētījuma veikšanai izmantota plaša kvantitatīvo un kvalitatīvo datu kopa, kas iegūta ilgstošā laika posmā, vienlaikus veicot datu analīzi un iegūtās informācijas konceptualizāciju. Tāpēc pētījuma metodoloģisko ietvaru veido Barnija Gleisera (*Barney Glaser*) un Anselma Strausa (*Anselm Strauss*) izstrādātā un 1967. gadā grāmatā „Datos pamatotās teorijas atklāšana” (Glaser & Strauss, 1967) publikotā, vēlāk A. Strausa un Džuljetas Korbinas (*Juliet Corbin*) pilnveidotā datos pamatotā teorija (Strauss & Corbin, 1997), ko tālāk attīstījuši citi pētnieki (piem., Bryant & Charmaz, 2007). Šī pieeja integrē pētījuma plānošanu, īstenošanu un analīzi, skaidrojot kvalitatīvā pētījuma pieeju un salīdzinošās analīzes stratēģiju un paredzot savstarpēji papildinošu datu vākšanas un analīzes norisi. Datos pamatotā teorija ir vispārēja metodoloģija – datu izprašanas un konceptualizēšanas veids, kas piedāvā ietvaru sistemātiski, pamatoti vāktu un analizētu datu attīstīšanai teorētiskā metodoloģiskā veselumā, kura tapšanas procesā notiek ilgstoša datu vākšanas un analīzes saspēle, tā nodrošinot teorijas attīstīšanu un sociāla pētījuma veikšanu kā viena un tā paša procesa divas daļas (Glaser, 1978: 2). No B. Gleisera sniegtās datos pamatotās teorijas definīcijas izriet vairākas būtiskas iezīmes, tai skaitā tas, ka a) teorija drīzāk rodas (*is emergent*), nevis ir iepriekš zināma un tiek pārbaudīta, b) teorija rodas no datiem, nevis dati apstiprina teoriju, c) teorijas radīšana ir sistemātiskas datu iegūšanas un analizēšanas sekas, un d) kopsakarības (*patterns*) un teorijas ir ietvertas datos un gaida, kad tās tiks atklātas (Cohen et al., 2007: 491). Līdz ar to pētnieciskā darbība balstās uz dinamisku attiecību veidošanu starp datiem un pētāmo jautājumu un nekad nav pilnībā lineārs iepriekšnoteiktu posmu process (Gibson & Brown, 2009), ko nosaka kontekstu klātbūtne un ietekme.

Jau kopš datos pamatotās teorijas rašanās tās autori noliedz vienkāršotas lineāras cēloņsakarības un datu dekontekstualizēšanu un akcentē, ka pasaule, kurā dzīvo pētījumu dalībnieki, ir daudzvērtīga (*multivalent*), neregulāri daudzveidīga (*multivariate*) un saistīta (*connected*) (Glaser & Strauss, 1967). Šāds raksturojums pilnībā sasaucas ar kontekstiem un intervencēm, kas analizētas promocijas darba pētījumā, jo ikdienas dzīvē visas notiekošās darbības ir savstarpēji saistītas un cilvēki dabiski veido saiknes, tāpēc tieši datos pamatotā teorija ļauj saglabāt pētījuma dabiskumu, pārvēršot to sistemātiskā metodoloģijā, vienlaikus saglabājot uzticību tam, ko cilvēki dara ar visām šajā darbībā ietvertajām nekonsekvencēm,

pretrunīgumu, pārrāvumiem un saiknēm (Cohen et al., 2007). Rezultātā datus pamatotā teorija nevis samazina notiekošā sarežģītību, sadalot to mainīgajos lielumos, bet vēl vairāk palielina sarežģītību, pievienojot notiekošo kontekstu (Flick, 1998: 41), jo tai jāatbilst nevis kādiem iepriekš noteiktiem principiem, bet gan pētāmajai situācijai (Lincoln & Guba, 1985; citēts no Cohen et al., 2007).

Datos pamatotās teorijas izstrādei, salīdzinājumā ar citām kvalitatīvās pētniecības metodoloģiskajām pieejām, ir virkne līdzību, kā arī atšķirību. Var tikt izmantoti tādi paši datu avoti: intervijas, lauka novērojumi un daudzveidīgi dokumenti, ietverot audio un video materiālus; šos kvalitatīvos datus var kombinēt ar kvantitatīvajiem, kā arī izmantot gan kvantitatīvo, gan kvalitatīvo, gan jauktas datu analīzes tehnikas (Strauss & Corbin, 1997). Autori akcentē, ka pētnieka darba sastāvdaļa ir izskaidrošana, savukārt izskaidrojumiem jāietver pētāmo cilvēku „balsis”, viedokļi un perspektīvas, cenšoties pēc iespējas dziļāk izprast šo cilvēku vai grupu darbību. Līdz ar to būtiska ir pētnieka loma, jo pētnieks apzināti uzņemas atbildību par savu interpretatora lomu un tās rezultātā iegūtajiem rezultātiem un radītajiem secinājumiem. Tāpēc pētniekam ir nepieciešama virkne īpašību, tai skaitā tolerance un atvērtība pret datiem un to, kas atklājas pētījuma gaitā, spēja kontrolēt apjukumu un regresijas izjūtu situācijās, kad kopsakarības ilgāku laiku neparādās. Tāpat nepieciešama spēja atturēties no teorijas priekšlaicīgas formulēšanas, spēja iedziļināties iegūtajos datos, vēlme saglabāt fokusu un radīt teoriju, nevis pārbaudīt esošas teorijas vai pieņēmumus, ka arī spēja strādāt ar kategorijām, kas rodas darba gaitā, nevis iepriekšpieņemtām vai no citiem pārņemtām kategorijām (Cohen et al., 2007: 492).

Būtiskākā atšķirība starp datus pamatoto teoriju un citiem kvalitatīvo pētījumu veikšanas paņēmieniem ir akcents uz teorijas attīstīšanu, jo pētnieku galvenā interese ir maksimāli liels aktuālās informācijas daudzums, ne tik daudz metodoloģijas daba (Strauss & Corbin, 1997: 274); teorijas radīšana un attīstīšana vienmēr ir ciešā saistījumā ar faktisko pētījumu (Glaser & Strauss, 1970). Saskaņā ar šīs teorijas autoriem, pētniecības process ietver sistemātisku radošu un priekšstatus veidojošu jautājumu uzdošanu, atbilstošāko vadlīniju meklēšanu, lai iegūtajos datos sasniegtu tādu jēdzienisku blīvumu, kas ļauj pārvietoties no viena pētījuma apļa nākamajā.

Viena no datus pamatotās teorijas kā pētnieciskās metodoloģijas centrālajām iezīmēm ir tās elastība attiecībā uz laikā notiekošajām pārmaiņām. Ja mainās apstākļi, kas ietekmējuši pētāmās cilvēku grupas vai notikumus, tos tik un tā var apskatīt analītiski, adaptējot uzdodamos jautājumus un cenšoties maksimāli precīzi izziņāt visus notikušo pārmaiņu ietekmes virzienus (Strauss & Corbin, 1997: 276). Ar šo iezīmi ir saistīts arī viens no iespējamajiem riskiem: ja pētnieks attīsta pamatprocesu, veicot, piemēram, teorētisko kodēšanu, bet neievēro vai neatklāj

dzīvē esošās variācijas, tiek zaudēta pētījuma konceptuālā bagātība, kas uzskatāma par vienu no galvenajām šīs metodoloģijas priekšrocībām.

Jau sākotnējos darbos par datos pamatoto teoriju norādīts, ka gan kvantitatīvie, gan kvalitatīvie dati ir piemēroti kā teoriju radīšanai, tā arī to pārbaudīšanai, un vienas pieejas dominējošā loma ir atkarīga tikai no pētījuma apstākļiem, pētnieka interesēm un pieejamajiem materiāliem, un visbiežāk ir nepieciešami abu veidu dati (Glaser & Strauss, 1967: 17–18), kā tas arī tiek darīts promocijas darba ietvaros veiktajā pētījumā. Promocijas darba pētījuma datu vākšana notika paralēli jau esošo datu interpretācijai un teorijas formulēšanai, saglabājot ciešu saikni starp datu vākšanu un analīzi un rūpīgi vērojot apkārt esošo kontekstu. Spriežot pēc teorētiskajā literatūrā aprakstītajiem datos pamatotās teorijas izmantošanas piemēriem, vairumā gadījumu pētījums tiek uzsākts, ņemot par pamatu kādu no sākotnējiem teorētiskajiem pieņēmumiem. Promocijas darbā veiktais pētījums sākās ar empīrisku aktuālas intervences dokumentēšanu, atbilstoši Latvijā notiekošās iniciatīvas izvirzītajiem mērķiem, lai saskatītu tās ietekmi uz skolās un kopienās notiekošajiem procesiem un pielāgotu tālākās darbības, un tikai pēc tam tika uzsākts datu analīzes un konceptualizācijas darbs. Lauka darba un iegūto datu analīzes procesā izkristalizējās jaunas iespējamo pētījumu dimensijas, kas sasaucas ar datos pamatotās teorijas autoru ieteikumu aptvert maksimālu konceptuālo bagātību.

Pētnieka interese par pētāmo jautājumu (Cohen et al., 2007; Rosenthal, 2008) nosaka to, ka darbā tiek izmantota arī interpretatīvā pētīšanas pieeja, kas tieši sasaucas ar humānās pedagoģijas būtību un datos pamatotās teorijas metodoloģiju. Šīs pieejas ietvaros tiek analizēta cilvēka pieredze, kas izpaužas darbībā – sadarbībā un mijdarbībā, savukārt šī darbība tiek analizēta kā konkrēta sociāla parādība, kas izpaužas noteiktā vidē. Šai gadījumā – Latvijas skolās ar nelielu skolēnu skaitu lauku teritorijās, un noteiktos apstākļos, pētījuma ietvaros 21. gadsimta pirmās desmitgades beigās, kad Latvijā notiekošās pārmaiņas, tai skaitā administratīvi teritoriālā reforma, izmaiņas izglītības finansēšanas sistēmā, pieaugušā migrācija un citas norises cieši saistītas ar globālās recesijas ietekmi (Žogla, 2013). Šāda pētnieciskā pieeja tiek izmantota, lai izprastu notiekošo procesu mījsakarības (Medne, 2010), tātad izvērtētu ne vien notikušo pārmaiņu rezultātus, bet arī pašu procesu. Veicot pētījumu kvalitatīvās metodoloģijas perspektīvā, pētnieks strādā ar subjekta nozīmju veidotām datu kopām, interpretējot iegūtās datu kopas (Kļave, 2010), līdz ar to veikto interpretāciju un iegūto secinājumu ticamību nodrošina kopējā pētījuma veikšanas loģika, pētāmas parādības konteksta klātbūtne, izvēlētās datu kopas, to ieguves metodes un analīze. Šāda pieeja pilnībā atbilst promocijas darba tematam un izvirzītajam pētījuma mērķim, jo ļauj jutīgāk fiksēt notiekošās reakcijas un pārmaiņas un mazina horizontālās, varas attiecības starp pētnieku, izpētāmo situāciju un tajā iesaistītajiem cilvēkiem,

kā arī neveido atstumtību, bet rada apstākļus iekļaujošām attiecībām. Šāds pētnieciskais process ir izteikti personisks, vērsts uz līdzdalību un refleksiju par esošo pieredzi un tās interpretāciju, tas vērsts uz darbībai lietderīgu zināšanu radīšanu un savstarpējo attiecību stiprināšanu (Gedžūne, 2014; Friedman et al., 2004). Īpaša nozīme šādai pieejai ir izglītības pētījumos, kas kā darbības pētījuma paveids tiek izmantota arī Latvijā (skat., piem., Gedžūne, 2014), jo pedagoģija ir izteikti kontekstuāla zinātne un cilvēkdarbības joma.

Nemot vērā promocijas darba pētījuma priekšmetu, kā arī izvirzīto mērķi un uzdevumus, var secināt, ka

- visatbilstošākais metodoloģijas ietvars ir datos pamatotās teorijas izmantošana humānpedagoģijas paradigmā;
- svarīgi ir pētījuma veikšanā ne vien pievērst uzmanību rezultātiem, bet arī balstīties uz holistisku pieeju procesiem; šai gadījumā – pārmaiņām kopienā, skolā un skolotāja darbā, kas rezultējas izmainītā pedagoģiskajā darbībā jaunas paradigmas ietvaros;
- autores līdzdalība pētījuma veikšanā jāuzskata par priekšrocību, jo tā ļauj izmantot interpretatīvo pieeju ar pētnieka iesaisti uzticēšanās attiecību veidošanai un dziļākai procesa noskaidrošanai, kas saturiski atbilst promocijas darbā pētītajām izmaiņām skolas un skolas attiecībās ar skolēniem un apkārtējo sabiedrību kopumā.

2.3. Pētījuma metodikas un posmu raksturojums

Šajā apakšnodaļā tiks raksturota veiktā empīriskā pētījuma metodika, tai skaitā datu ieguves metodes un instrumenti, iegūtās datu kopas, kā arī pētījuma posmi.

Izstrādājot promocijas darba pētījumu, balstoties uz datos pamatotās teorijas metodoloģiju, izmantotas vairākas, tai skaitā gan kvalitatīvās, gan kvantitatīvās datu ieguves un analīzes metodes, kas ļauj paplašināt zināšanas, paaugstinot pētījuma iekšējo validitāti (Kropļijs & Raščevska, 2004). Šāda pieeja ļauj iegūt pēc iespējas vispusīgākas un pamatotākas atbildes uz formulētajiem pētnieciskajiem jautājumiem kopīgās konceptuālas pieejas ietvaros un vienlaikus veicot gan datu iegūvi, gan to konceptualizāciju un analīzi izvēlētās teorētiskās pieejas ietvarā. Izvēlētā pētnieciskā metode zināmā mērā sasauucas arī ar šobrīd aktuālo diskursa teoriju un analīzi, kas ir drīzāk problēmas nekā teorijas un metodes virzīta pieeja (Howarth, 2005), kuras ietvaros gan analīzē iekļaujamie datu avoti, gan to institucionālie un sociālie konteksti tiek atlasīti, vadoties no pētāmās problēmas (Kļave, 2010, 189). Līdz ar to situācijā, kad pētniekam pieejami plaši un daudzveidīgi dati, pieejamo datu kopu izvēli un pilnu vai daļēju izmantošanu atbilstoši pētījuma kontekstam un robežām nosaka pētāmā problēma un pētījuma mērķis.

Promocijas darba izstrāde cieši saistīta ar autores līdzdalību SFL iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” īstenošanā laika posmā no 2009. gada rudens līdz 2015. gada sākumam. Pētījums balstās uz empīriskajiem datiem, kas iegūti gan 2010.–2013. gadā kopā ar Baltijas Sociālo zinātņu institūtu (*Baltic Institute of Social Sciences, BISS*) veiktajos pētījumos (BISS, SFL, 2010, 2013)⁸, atlasot no tiem promocijas darba tēmai atbilstošos, gan visā iniciatīvas īstenošanas laikā veicot patstāvīgu kvalitatīvo datu iegūvi, tai skaitā 2014. gadā veicot elektronisko aptauju kvantitatīvo datu iegūvei pētījuma noslēguma fāzē, īpaši fokusējoties uz promocijas darbā izvirzīto jautājumu izpēti. Analizējot iegūtos kvantitatīvos datus, izmantota *Microsoft Excel* programma. Rezultātu atspoguļojumā pārsvarā tiek lietoti absolūtie skaitļi, jo izlases kopums atbilst ģenerālkopumam, aptverot organizētā pārmaiņu procesā iesaistītās skolas un pašvaldības, tām veidojoties par daudzfunkcionāliem kopienu centriem. Saikne starp SFL iniciatīvas norises un promocijas darba pētījuma posmiem attēlota 3. tabulā.

⁸ Datu vākšanu un analīzi SFL vajadzībām vadīja BISS pētniece *Dr.sc.soc.* Evija Kļave; promocijas darba autore piedalījās pētījuma metodoloģijas izstrādē un datu vākšanā dažādos pētījuma posmos un promocijas darba izstrādei izmanto oriģinālos datus.

**Promocijas darba pētījuma izstrādes un datu ieguves posmi
un to atbilstība pētītās iniciatīvas norisēm**

	2009	2010–2011	2011–2012	2012–2013	2014–2015
Pētījuma posms	Priekšizpēte: <i>sākotnējās situācijas izzināšana un datu ieguve</i>	Pētījuma pirmais posms: <i>idejas attīstība.</i> (2011. g. novembrī uzsāktas doktorantūras studijas)	Pētījuma otrais posms: <i>pētnieciskā jautājuma konceptualizēšana</i>	Pētījuma trešais posms: <i>izpēte un interpretācija</i>	Pētījuma ceturtais posms: <i>analīze un secinājumu veidošana</i>
Pētījuma teorētiskās daļas izstrāde	Teorētiskās literatūras analīze, atbilstoši datos pamatotās teorijas pieejai, un citu valstu pieredzes apzināšana				
Datu ieguve	Pirmais datu ieguves posms: strukturētās intervijas (5. un 6. pielikums ⁹), fokusgrupu diskusijas (7. pielikums), gadījumu izpētes intervijas (8. pielikums)		Otrais datu ieguves posms: strukturētās intervijas (9. un 10. pielikums), fokusgrupu diskusijas (12. pielikums) un padziļinātās intervijas (13., 14. un 15. pielikums)		Trešais datu ieguves posms: strukturētā intervija (16. pielikums) 2014. g. pavasarī
	Datu ieguve no projekta dokumentācijas (4. un 11. pielikums), iniciatīvas interneta vietnes, komunikācijas ar skolu un pašvaldību pārstāvjiem				
Iniciatīvas norises posmi	Iniciatīvas 1. kārtā: iniciatīvā iesaistītās skolas (1. pielikums) saņem finansējumu skolas darbību paplašināšanai	Starpprojektu periods: skolas turpina darbību bez iniciatīvas finansējuma	Iniciatīvas 2. kārtā: konkursa kārtā atlasītās pieredzējušās skolas (piedalījās 1. kārtā) un jaunās skolas (2. pielikums) saņem finansējumu skolas darbības paplašināšanai		Skolas turpina darbību bez iniciatīvas finansējuma

Iniciatīvas dalībiskolu – projektu īstenotāju darbība visaktīvāk notika divos posmos – 2010. gadā un 2013. gadā, kad skolas saņēma ne vien metodoloģisko, bet arī finansiālo atbalstu savas darbības pārstrukturēšanai un paplašināšanai, lai kļūtu par daudzfunkcionāliem kopienas centriem. Datu ieguvei par notiekošajām pārmaiņām tika izmantotas gan kvantitatīvās, gan kvalitatīvās datu ieguves un analīzes metodes, aptverot ļoti plašu mērķa grupu loku: skolu vadītājus (direktorus un direktoru vietniekus, kas turpmāk analīzē tiks apzīmēti *par skolas administrācijas pārstāvjiem*; daļa no viņiem vienlaikus veica arī vietējo projektu vadīšanas un darbību koordinēšanas pienākumus un

⁹ Promocijas darba 5.–10. un 12.–16. pielikumā pievienoti datu ieguvei izmantotie instrumenti: aptauju anketas, interviju un fokusgrupu vadlīnijas.

turpmāk tiks apzīmēti *par projektu vadītājiem vai koordinatoriem*), skolotājus (dažos gadījumos projekta vadītāja pienākumi skolā bija uzticēti kādam no skolotājiem); pašvaldību darbiniekus (izpētē iesaistītie pašvaldības darbinieki bija gan lēmējvaras, gan izpildvaras pārstāvji un turpmāk pētījuma izklāstā tiks apzīmēti *par pašvaldības pārstāvjiem*); vietējos iedzīvotājus (galvenokārt tos, kuri piedalījās skolas piedāvātajās darbībās, turpmāk tiks apzīmēti *par projekta dalībniekiem*), ekspertus izglītības un lauku attīstības jomā. Tas ļāva salīdzināt un analizēt iegūto informāciju, izmantojot triangulāciju, raugoties uz pētāmo jautājumu skolas kā mācīšanās organizācijas perspektīvā (Burton et al., 2008) un atklājot iespējamo kontekstu radīto aspektu daudzveidību.

Izmantoto metožu un iesaistīto mērķa grupu daudzveidība ļāva iegūt daudzpusīgu skatījumu uz skolas kā daudzfunkcionāla centra veidošanos Latvijā un ir pamats iegūto datu ticamībai. Īpaši nozīmīgi, ka informācija tika iegūta no pārmaiņu īstenotājiem (skolas), pašvaldības pārstāvjiem (kā skolas dibinātāja un lēmumu pieņēmēja puses) un paplašināto funkciju mērķauditorijas (mācībās, pasākumos un citās darbībās iesaistītajiem cilvēkiem), kas ļāva veikt triangulāciju. Tika salīdzināti arī dažādos pārmaiņu īstenošanas posmos iegūtie dati, lai iegūtu maksimāli daudzpusīgu priekšstatu par procesu dinamiku un iesākto pārmaiņu ilgtspējas potenciālu skolotāja, skolas kā institūcijas un plašākā kopienas kontekstā.

Lielākais informācijas apjoms tika iegūts trīs datu ieguves posmos.

Pirmajā datu ieguves posmā 2010. gada nogalē un 2011. gada sākumā dati tika vākti, lai izziņātu pārmaiņas uzsākušo skolu darbības veidus (apkopojums 3. pielikumā) un šādas darbības efektivitāti, īpašu uzmanību pievēršot skolu jauno modeļu darbības ilgtspējas potenciālam, nosakot un analizējot ilgtspējas sociālos, finansu, politiskos un institucionālos faktoros. Promocijas darba izstrādei no šī datu ieguves posma izmantoti ar šādām metodēm iegūtie dati:

a) 11 projektu gadījumu izpēte, kas sastāvēja no 44 *daļēji strukturētām padziļinātām intervijām* ar četrām skolu projektu īstenošanā iesaistītajām mērķa grupām: projektu vadītājiem, skolās notiekošo aktivitāšu vadītājiem (skolotājiem vai citiem pieaicinātajiem), projektu dalībniekiem un pašvaldību (gan novada, gan pagasta līmenī) pārstāvjiem, lai iegūtu padziļinātu skatījumu uz notiekošajiem procesiem. Gadījumu atlase tika veikta atbilstoši vairākiem kritērijiem, tai skaitā ņemot vērā skolas atrašanās vietu, skolas tipu, kopienas sociālo un ekonomisko profilu, skolas aktivitātes ārpus formālās izglītības procesa un šajās aktivitātēs iesaistītās mērķa grupas.

b) Projektu vadītāju *strukturētā intervija* (N=53), kuras mērķis bija iegūt visaptverošu informāciju par skolās notiekošajām darbībām, tai skaitā izmaiņām, kuras noteica reālā situācija un kas atšķīrās no projekta pieteikumā paredzētajām.

c) *Fokusgrupu diskusijas* ar skolu projektu īstenotājiem un pašvaldību pārstāvjiem (kopumā trīs grupu diskusijās piedalījās 16 dažādu projektu pārstāvji).

d) Piecu skolu un pašvaldību pārstāvju *strukturētā intervijs*, kur katrā gadījumā atbildes sniedza viens skolas pārstāvis un viens pašvaldības pārstāvis, kas galvenokārt tika izmantotas, lai noteiktu, vai iesaistītajām pusēm ir vienots priekšstats par jaunajiem skolas darbības virzieniem, tā nozīmi gan skolas, gan kopienas tālākajā attīstībā un ilgtspējas nodrošināšanas indikatoriem, gan makro (kopienas sociāli ekonomiskās situācijas un konteksta), gan arī mikro (skolas un tās pārveidošanā iesaistīto cilvēku) līmenī.

Šajā un tālākajos datu ieguves posmos, veicot strukturētās intervijas, anketas tika nosūtītas konkrētiem respondentiem, kas ļāva identificēt iegūtās atbildes un izmantot tās tālākam darbam gadījumu izpētes atlasei un fokusgrupu izveidei, kā arī padziļināto intervijsu respondentu atlasei. Iegūto datu analīzē bija svarīgi zināt, no kuras skolas iegūtas atbildes, jo tas ļāva savietot iegūto informāciju ar konkrēto kontekstu un izsekot atsevišķu skolu transformācijas procesam.

Šajā posmā iegūtie dati ļāva izdarīt secinājumus gan par konkrēto skolu darbības izmaiņām un iegūto pieredzi, gan jaunās darba formas dzīvotspēju un ilgtspēju kopumā, vienlaikus atklājot pakāpenisku pāreju no reaģējošas darbības (konkrētā projekta īstenošanas un ar to saistītā finansējuma izlietošanas) uz apzinātu darbību, saredzot plašāku skolas darbības potenciālu un lomu apkārtējā kopienā.

Otrajā datu ieguves posmā būtiski bija analizēt viedokļus par tālāku jaunā skolas darbības modeļa attīstību un dažādiem tā darbības aspektiem un konstatēt skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstības dinamiku, tāpēc īpaša uzmanība tika pievērsta uzkrātās pieredzes izplatīšanas (multiplicēšanas) mehānismiem un efektivitātei un jaunā skolas modeļa ietekmei uz skolas kā formālās izglītības iestādes darbības organizāciju. Šajā posmā, kurā jauna projektu konkursa rezultātā iniciatīvā piedalījās motivētākās skolas no pirmās kārtas un no jauna pievienojušās skolas, kuras bija iepazinušas līdzšinējo pieredzi un apzinājās pārmaiņu virzienu, bija būtiski noskaidrot, vai visas iesaistītās puses saista jaunās darbības ne tikai ar mērķi saglabāt skolu, bet arī uzlabot tās darba kvalitāti gan tradicionālo darbību, gan jaunu funkciju īstenošanā. Promocijas darba izstrādei no šī datu ieguves posma izmantoti ar šādām metodēm iegūtie dati:

a) Projektu īstenotāju un pašvaldību pārstāvju *strukturētās intervijas*, kurās piedalījās visi uz to brīdi aktīvo projektu īstenotāji (N=41) no visām pārstāvētajām pašvaldībām novada administrācijas līmenī (N=35). Datu ieguve tika veikta, izmantojot e-pastu, pie kam atsevišķi tika adaptētas anketas 30 projektiem – skolām, kuras piedalījās iniciatīvā kopš tās sākuma 2009. gadā (tālāk tiks apzīmētas *par pieredzējušajām skolām*), un 11 projektiem – skolām, kas iniciatīvā iesaistījās tās 2. posmā (tālāk tiks apzīmētas *par jaunajām skolām*).

b) *Fokusgrupu diskusijas* ar projektu īstenotājiem (kopumā notika četras fokusgrupu diskusijas, kurās piedalījās 40 dalībnieki), īpašu uzmanību pievēršot pārmaiņu procesā

novērotajiem pozitīvajiem un negatīvajiem aspektiem, skolu darbībai periodā bez ārēja papildus finansējuma un jaunā skolas modeļa ietekmei uz formālas izglītības funkcijas īstenošanu.

c) *Padziļinātās intervijas* ar projektu vadītājiem, skolu administrācijas pārstāvjiem un skolotājiem (kopumā tika veiktas 35 intervijas), lai padziļināti izprastu dažādu iesaistīto grupu viedokļus, tai skaitā uzzinātu skolotāju domas par to, vai, paplašinoties skolas darbībai, mainās veids, kā notiek formālais mācību process (mācību stundās izmantotās metodes un pieejas), vai mainās attiecības starp skolotājiem un skolēniem, viņu vecākiem un citiem kopienas iedzīvotājiem un vai tas rada kādu ietekmi uz skolēnu mācību motivāciju.

Šajā posmā tika veiktas arī ekspertu intervijas ar trim SFL iniciatīvā iesaistītajiem konsultantiem, kas pētījumā tiek izmantotas kopā ar informāciju, kas iegūta no regulāro ekspertu vizīšu protokoliem un sarunām ar ekspertiem visā iniciatīvas gaitā kā daļa no projekta dokumentu analīzes, jo ļauj padziļināti izprast atsevišķu skolu darbības kontekstu un specifiskās vajadzības vai iespējas.

Par *trešo datu ieguves posmu* uzskatāms 2014. gada aprīlī – maijā veiktais SFL iniciatīvas ietvaros strādājošo skolu darbības *ex-post* izvērtējums, aptverot visu līdzšinējo darbību un iegūtās atziņas. Dati tika vākti, izsūtot elektronisko anketu (N=40) iniciatīvas 2. kārtā iesaistīto skolu projektu direktoriem, aicinot viņus atbilžu sagatavošanai konsultēties ar citiem projekta administratīvajā un/vai tehniskajā īstenošanā iesaistītajiem darbiniekiem.

Galvenais datu ieguves mērķis šajā posmā bija noskaidrot izmaiņas skolu darbībā, tām attīstoties par daudzfunkcionāliem kopienas centriem, tai skaitā a) kādas ir skolu kā daudzfunkcionālo centru jaunās funkcijas; b) kādi faktori sekmē skolu un skolotāju gatavību uzņemt papildu funkcijas; c) kādi ir skolas papildu funkciju finansēšanas avoti un apmērs; d) kādi ir kopienas līdzdalības rādītāji skolas rosinātajās aktivitātēs; e) kāda ir iniciatīvas ietekme uz kopienas pilsonisko aktivitāti, uzņēmējdarbības un nodarbinātības attīstību; f) kāda ir iniciatīvas ietekme uz skolas kā izglītības iestādes darbības organizāciju. Izveidojot anketu, tika izmantota jau esošā informācija par jaunajiem darbības veidiem, kā arī iespēja skolu pārstāvjiem izvērtēt savu darbību un atklāt kopienas specifiskās vajadzības, uz kurām skola reaģējusi, piemēram, izdalot pieprasītākos, apmeklētākos un inovatīvākos skolas organizētos pasākumus vai nodarbību veidus. Šajā anketā tika iekļauti arī jautājumi, kas radīja nepieciešamību paraudzīties uz skolas darbību plašākā kontekstā, piemēram, saistībā ar darbībām atbilstošās administratīvās teritorijas kopējo iedzīvotāju skaitu un ārpus tās esošo iedzīvotāju līdzdalību pasākumos un citās norisēs. Īpaša uzmanība tika veltīta tam, lai noskaidrotu jauno skolas darba formu saistību ar skolotāju ikdienas darbu, personīgo un pilsonisko izaugsmi un līdzdalību, kas ir būtisks promocijas darba pētījuma fokuss.

Promocijas darba izstrādē izmantoti arī citi projekta dokumentācijas materiāli, tai skaitā skolu un pašvaldību izstrādātie projektu pieteikumi, atskaites, skolu publicitātes materiāli, kā arī etnogrāfiskās pētniecības ceļā iegūtie materiāli – autores piezīmes no neformālas komunikācijas ar iniciatīvas dalībniekiem – skolu un pašvaldību pārstāvjiem un citiem kopienas iedzīvotājiem. Dažādu metožu un informācijas avotu izmantošana ļauj palielināt iegūto rezultātu validitāti un pamatot izteikto secinājumu un rekomendāciju plašāku pielietojamību.

4. tabulā apkopotā veidā ir atspoguļoti visi datu ieguves posmi un tiem atbilstošās datu kopas.

4. tabula

Datu ieguves posmi un datu kopas

Datu ieguves posms	Datu kopa	Gadi
1. posms 2009 - 2011	Projektu vadītāju strukturētā intervija (N=53)	2010
	Padziļinātās strukturētās intervijas (N=44)	2010
	Fokusgrupu diskusijas ar projektu vadītājiem (3 grupas, dalībnieki no 16 projektiem)	2011
	Dokumentu analīzes un neformālas komunikācijas materiāli	2009–2011
2. posms 2012 - 2013	Projektu vadītāju strukturētā intervija (N=41)	2013
	Pašvaldību pārstāvju strukturētā intervija (N=35)	2013
	Fokusgrupu diskusijas ar projektu īstenotājiem (4 grupas, 40 dalībnieki)	2013
	Padziļinātās intervijas ar projektu vadītājiem, skolu administrācijas pārstāvjiem un skolotājiem (N=35)	2013
	Dokumentu analīzes un neformālas komunikācijas materiāli	2012–2013
3. posms 2014 - 2015	Projektu vadītāju <i>ex-post</i> strukturētā intervija (N=40)	2014
	Dokumentu analīzes un neformālas komunikācijas materiāli	2014–2015

Šajā apakšnodaļā saistībā ar datu ieguves posmiem tika sniegts īss ieskats promocijas darba ietvaros pētītās iniciatīvas norisē. Vēlme dokumentēt un zinātniski konceptualizēt tās ietvaros notiekošās pārmaiņas lielā mērā noteica promocijas darba tēmas izvēli un ir cieši saistīta ar pētījuma idejas rašanos un attīstību. Kopējo pētījuma dizainu veido priekšizpēte un četri secīgi pētījuma izstrādes posmi.

Priekšizpētes posms (2009–2010) notika laikā, kad tika gatavota un sākās SFL iniciatīva. Tas ietvēra *sākotnējās situācijas izzināšanu* Latvijā laikā, kad notika straujš mazo skolu slēgšanas vilnis, un datu iegūvi par skolām, kas, piesakoties SFL izsludinātajā projektu konkursā, raksturoja skolas situāciju un izteica interesi mainīt vai papildināt savu darbību, lai kļūtu par daudzfunkcionāliem kopienu centriem. Atbilstoši projekta konkursa uzstādījumam skolas tika

aicinātas apzināt iespējamus risinājumus un piedāvāt kontekstā un vajadzībās balstītas darbības. Iepazīstoties ar citu valstu pieredzi, notika sākotnējā idejas par skolu kā daudzfunkcionālu kopienas centru formulēšana, līdz ar to, gan uzkrājot informāciju par skolu darbību un pirmajiem rezultātiem, gan meklējot kopsakarības un teorētisko ietvaru pētījuma fokusa un jautājuma precizēšanai.

Pētījuma pirmajā posmā (2010.–2011. g.) notika tālāka *idejas attīstība*, skolas darbības virzienu, modeļu, iespēju un izaicinājumu sākotnējā identificēšana un formulēšana. Paralēli nepārtrauktiem novērojumiem un saziņai ar pārmaiņās iesaistītajām skolām, kā arī ar citām iesaistītajām pusēm (Izglītības un zinātnes ministriju, Vides un reģionālās attīstības ministriju, UNESCO LNK u.c.) kopā ar BISS tika īstenots pirmais datu ieguves posms, lai apzinātu skolu reaktīvo darbību kā atbildi uz izaicinājumiem un iespēju saņemt ārēju atbalstu skolas funkciju pārveidošanai, mērķauditoriju un sadarbības partneru loka paplašināšanai. Tika uzsākta mērķtiecīga citu valstu pieredzes apzināšana un notiekošo pārmaiņu teorētiskā ietvara analīze.

Pētījuma otrajā posmā (2011.–2012. g.) notika *pētnieciskā jautājuma konceptualizēšana* un līdz ar doktorantūras studiju uzsākšanu – sistemātisks darbs pie promocijas darba temata formulēšanas, zinātniskās metodes izstrādes un pētījuma teorētiskā ietvara pilnveidošanas, veicot promocijas darba tēmai atbilstīgas zinātniskās literatūras analīzi. Tika veikta datu ieguve, lai noskaidrotu izmaiņas skolu darbībā, izpratnes veidošanos par apzinātu darbības virziena izvēli un pārmaiņu noturības/ilgtspējas priekšnoteikumus un nosacījumus. Jāatzīmē, ka formāli iniciatīvā šis uzskatāms par tā saukto *klusu periodu*, jo šajā laikā skolas nesaņēma ārēju papildus finansējumu pārmaiņu veikšanai un darbību paplašināšana un ilgtspēja bija atkarīga no pašu skolu aktivitātes un sadarbības ar pašvaldību un citām ieinteresētajām pusēm. Tieši tādēļ šī situācija sniedza vērtīgu informāciju par pārmaiņu ilgtspēju sekmējošiem vai apdraudošiem faktoriem, kas lielā mērā atbilst promocijas darba 1.1. nodaļā aprakstītajām teorētiskajām atziņām.

Pētījuma trešajā posmā (2012. g. decembris – 2013. g.) notika tālāka izvirzīto jautājumu *izpēte un interpretācija*. Šajā laikā daļa no jau iesaistītajām skolām (30 projekti) un vairākas konkursa kārtībā atlasītas jaunas skolas (11 projekti) saņēma bāzes finansējumu skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbībai, turklāt arī iespēju piesaistīt papildus finansējumu specifisku vajadzībās balstītu darbību īstenošanai, attīstot atbalstu pirmsskolas vecuma bērniem un viņu ģimenēm, uzņēmējdarbības veicināšanai vietējā kopienā un pilsoniskās līdzdalības pasākumu īstenošanai. No pētnieciskā viedokļa šajā laikā notika izpētes jautājumu precizēšana, dažādu jauno skolu darbības virzienu un partnerību analīze, tālāka datu vākšana un teorētisko kategoriju sistematizēšana, konceptualizējot skolu pāreju no reaktīvas uz proaktīvu darbību, apzinoties savus resursus, kontekstu un kopienas vajadzības.

Pētījuma ceturtajā posmā (2013.–2015. g.) tika veikta iegūto datu tālāka *analīze un secinājumu veidošana* atbilstoši datos balstītās teorijas pieejai. Nozīmīga loma pētnieciskajā darbā bija 2014. gada pavasarī veiktajai *ex-post* strukturētajai intervijai, kas ļāva iegūt fokusētāku informāciju par promocijas darbam būtiskākajiem jautājumiem, jo īpaši skolotāja lomas un darbības maiņu skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra ietvaros. Tika turpināta teorētiskā ietvara pilnveide, formulējot Latvijas situācijai atbilstošas likumsakarības, kas atklāj iespējas un izaicinājumus skolu darbībā notikušo pārmaiņu ilgtspējai un sistēmiskai izmantošanai, kā arī veikta secinājumu un tēžu formulēšana.

Pētījuma veikšanā iekļautās mērķgrupas ir noteiktas atbilstoši pētījuma mērķim un uzdevumiem, kā arī teorētiskajam uzstādījumam, kas akcentē veseluma pieeju un skolu kā vietējās kopienas neatņemamu sastāvdaļu, kas atrodas ar to nepārtrauktā mijiedarbībā, bet tradicionāli nepietiekami apzinās un izmanto šo saikni un abās pusēs esošos resursus. Līdz ar to pētījumā iekļautas trīs pamata *mērķgrupas*: a) skolu pārstāvji, tai skaitā skolu administrācijas pārstāvji un skolotāji, kuri var būt īstenoto projektu vadītāji un/vai jaunajās darbībās kā vadītāji vai dalībnieki iesaistītie skolotāji; b) pašvaldības pārstāvji, tai skaitā novada un pagasta līmeņa pašvaldības darbinieki, kuri dažos gadījumos iesaistīti norisēs kā īstenoto projektu vadītāji, bet vairumā gadījumu pārstāv vietējās varas viedokli; c) jaunajās skolas norisēs iesaistītie iedzīvotāji. Datu iegūšana notika gan elektroniski, gan tiekoties ar mērķgrupu pārstāvjiem iniciatīvas rīkotajos nacionālajos pasākumos un viņu skolās/kopienās.

5. tabula

Aspekti, to analīzes metodes un mērķgrupas skolas kā daudzfunkcionāla kopienas resursu centra veidošanās un darbības analīzei

Pētījuma aspekts	Izmantotās metodes	Iesaistītās mērķgrupas
Kopienas vajadzību izpētes un sadarbības mehānismi	Strukturētās intervijas Fokusgrupu diskusijas Padziļinātās intervijas	Projektu vadītāji Skolu administrācijas pārstāvji Skolotāji Kopienas iedzīvotāji – jauno funkciju izmantotāji
Skolas darbības virzienu un funkciju paplašināšanās	Dokumentu analīze Strukturētās intervijas Fokusgrupu diskusijas Padziļinātās intervijas	Projektu vadītāji Skolu administrācijas pārstāvji Pašvaldību pārstāvji Kopienas iedzīvotāji – jauno funkciju izmantotāji
Skolas darbības jomu paplašināšanās ietekme uz skolotāja darbu	Fokusgrupu diskusijas Padziļinātās intervijas Neformāla komunikācija	Projektu vadītāji Skolu administrācijas pārstāvji Skolotāji
Skolas jaunie partneri un sadarbības tīkli	Strukturētās intervijas Padziļinātās intervijas Neformāla komunikācija	Projektu vadītāji Skolu administrācijas pārstāvji Pašvaldību pārstāvji

Kā redzams 5. tabulā, izmantoto metožu un mērķgrupu izvēle ir tieši atkarīga no izvēlētajiem pētījuma aspektiem, kas no teorētiskā viedokļa tika analizēti promocijas darba 1. daļā un, balstoties uz pētījuma rezultātiem, secīgi tiks raksturoti darba 3. nodaļā, lai sasniegtu izvirzīto pētījuma mērķi – izpētītu skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanos.

Izvirzīto pētījuma jautājumu analīzei izmantotas šādas **galvenās datu kopas**: a) elektronisko aptauju ceļā iegūtie dati (2010., 2013. un 2014. gadā), b) fokusgrupu diskusiju ar dažādām mērķgrupām dati (2011. un 2013. gadā), c) padziļināto daļēji strukturēto interviju ar dažādām mērķgrupām dati (2011. un 2013. gadā). 2011. un 2013. gadā iegūtie dati vākti, sadarbojoties ar Baltijas Sociālo zinātņu institūta pētniekiem, kuri SFL uzdevumā veica iniciatīvas ietekmes izvērtējumu, taču svarīgi uzsvērt, ka promocijas darba autore piedalījies šo pētījumu izstrādē visos to norises posmos. Turklāt promocijas darba izstrādei tiek izmantoti arī primārie dati – dati, kas iegūti galvenokārt promocijas pētījuma vajadzībām. Papildus galvenajām datu kopām izmantota arī informācija no pieejamās iniciatīvas dokumentācijas, t.sk. projektu pieteikumiem, atskaitēm, skolu veidotajiem rakstiem pieredzes krājumam „Skola atver durvis” (2010) un interneta vietnei www.parmainuskolas.lv, kā arī neformālas komunikācijas ar skolu un pašvaldību pārstāvjiem laika posmā no 2009. gada līdz promocijas darba pabeigšanas brīdim.

Kopumā jāsaka, ka, atbilstoši izvēlētajai pētījuma metodoloģijai, autore pievērsusi uzmanību pētījumā iegūto datu un veikto secinājumu validitātes un ticamības nodrošināšanai, ievērojot vairākus **pētījuma veikšanas principus**, tai skaitā:

a) triangulācijas principu, kas ļauj paplašināt skatījumu uz pētāmo jautājumu un samazina subjektīvās interpretācijas tendenciozitātes risku. Šis princips ievērots gan attiecībā uz datu ieguves metodēm (strukturētās intervijas, fokusgrupu diskusijas, padziļinātās intervijas, novērojumi utt.), gan uz pētāmajās norisēs un informācijas iegūšanā iesaistītajām mērķgrupām (piem., iegūstot informāciju no skolu pārstāvjiem, pašvaldības darbiniekiem un iesaistītajiem kopienas iedzīvotājiem);

b) izmantoto datu kopu atlases kritēriju, apzināti cenšoties iegūt informāciju par visām pētāmā pārmaiņu procesā iniciatīvā iesaistītajām skolām, kas aptver gandrīz trešo daļu no skaitliski nelielajām skolām Latvijā un teritoriāli pārstāv visus Latvijas reģionus un līdz to analīzē pārsvarā lietojot absolūtos skaitļus. Šāda pārstāvniecība ļauj izdarīt pamatotus secinājumus par ilgstošā intervencē notikušajām pārmaiņām, ko var izmantot secinājumu izstrādei un rekomendāciju veidošanai citām skolām;

c) kvalitatīvo un kvantitatīvo datu apvienošanas principu, kas ļauj iegūt gan informāciju par tendencēm, gan dziļāku izpratni par notiekošo pārmaiņu un izteikto viedokļu iemesliem un kontekstu;

d) salīdzināšanas principu, analizējot pētījumā iegūtos datus kontekstā ar citās pasaules valstīs notiekošo skolu kā daudzfunkcionālu kopienu centru darbību un teorētiskajā literatūrā sniegtajiem argumentiem šādas darbības atbilstībai mūsdienu pedagogijas un sabiedrības attīstības tendencēm;

e) izmantotās metodoloģijas un iegūto secinājumu publiskas aprobācijas principu, prezentējot darba rezultātus dažādos tā izstrādes posmos nacionāla un starptautiska mēroga zinātniskās, praktiskās un politikas veidošanas konferencēs un darba grupās, tā iegūstot atgriezenisko saiti, tai skaitā no mērķgrupām, kas ļauj fokusēties un dziļāk pētīt noteiktas norises vai atrast pamatotākus argumentus veikto secinājumu pamatošanai.

Var secināt, ka, apzinoties pētījuma komplekso raksturu, izvēlēta metodoloģiskā pieeja, mērķgrupas, datu iegūšana un pētījuma principi ļauj atrast līdzsvaru starp dinamisku, kontekstuālu notiekošo pārmaiņu fiksēšanu un fokusa saglabāšanu uz izvirzīto pētījuma mērķi un uzdevumiem.

Pētījuma empīrisko datu analīzē promocijas darba 3. daļā, iekļaujot iepriekš raksturoto galveno datu kopu materiālu, norādītas šādas datu pazīmes: datu ieguves posms, lietotā metode, mērķgrupa, informācijas ieguves gads. Lietoti šādi izmantoto metožu saīsinājumi: padziļinātā intervija – PI, fokusgrupu diskusija – FGD, neformāla komunikācija – NK, projekta dokumentu analīze – PD.

3. SKOLAS VEIDOŠANĀS PAR DAUDZFUNKCIONĀLU KOPIENAS CENTRU

3.1. Latvijas sociālās situācijas izaicinājumi

Ļaunās fejas Krīze un Optimizācija kļuva par labajām fejām, jo sākās pārmaiņas.

(3. datu ieguves posms¹⁰, projekta vadītāja, skolas direktore, NK, 2014)

Skolas veidošanās par daudzfunkcionālu kopienu centru analīzi ir būtiski sākt ar plašāka konteksta iezīmēšanu, kurā Latvijas lauku skolu situācija redzama kopsakarībās ar valsts attīstības prioritātēm, kā arī ar 21. gs. pirmās un otrās desmitgades mijas notikumiem Latvijā un pasaulē, kas būtiski ietekmēja arī Latvijas izglītības sistēmas, jo īpaši skaitliski nelielo lauku skolu darbību.

Pēdējās desmitgades ekonomiskās krīzes, valsts administratīvi teritoriālās reformas, skolu tīkla optimizācijas un skolu finansēšanas modeļa izmaiņu rezultātā Latvijas izglītības sistēmā notikušas būtiskas pārmaiņas (Žogla, 2013), kas jo īpaši skārušas lauku skolas. Kaut arī vairumā gadījumu skolas turpināja nodrošināt formālās izglītības iegūšanas funkciju, kopš 2008. gada būtiski samazinājās interešu izglītības pieejamība skolās, kas uzskatāma par būtisku personības attīstības sastāvdaļu, kā arī sociālo plaisu un atstumtības risku mazināšanas līdzekli. Nokļūšanu interešu centros vai cita veida pulciņu nodarbībās, kas notiek ārpus skolas, apgrūtina transporta pakalpojumu ierobežotā pieejamība, kā arī laika saskaņošanas problēmas, ja, piemēram, skolēni brauc uz mācībām citā apdzīvotā vietā un viņu pārvietošanās pilnībā atkarīga no pieejamā transporta.

Izglītības, kultūras un personības attīstības iespējas sarukušas arī citiem lauku kopienu iedzīvotājiem. Neraugoties uz to, ka kultūras nami daudzviet saglabājušies, to resursi ir būtiski samazināti, ierobežojot piedāvājumu daudzveidību. Kā liecina vietējo situāciju izpēte, pieaugušo izglītības pasākumi ir neregulāri un fragmentāri, bieži vien kāda atsevišķa projekta finansējuma ietvaros, visbiežāk aptverot sporta pasākumus vai mākslinieciskās pašdarbības kolektīvu darbību, kurā piedalās tikai daļa aktīvāko kopienu cilvēku. Pavisam nedaudz bijis iespēju papildināt zināšanas vai iegūt jaunas vai papildus kvalifikācijas, kas sekmētu darba atrašanu vai uzņēmējdarbības aizsākšanu. Migrācijas un demogrāfisko procesu rezultātā sarūkot iedzīvotāju skaitam, problemātiska kļūst arī citu sociālo pakalpojumu pieejamība un lauku kopienu infrastruktūras uzturēšana un attīstīšana kopumā.

Politikas un attīstības plānošanas dokumentos, kas atspoguļo Latvijas, t.sk. Latvijas lauku attīstības stratēģiju, vērojamas pretrunas, kas zināmā mērā ietekmē gan atsevišķas

¹⁰ Šeit un turpmāk, citējot datu avotus, norādīts, uz kuru no trim datu ieguves posmiem informācija attiecas, kura mērķgrupa to sniegusi, izmantotā metode un gads.

institūcijas, tostarp skolas, gan indivīdus, radot neizpratni par savu dzīvi un tālākas darbības perspektīvām. No vienas puses, stratēģijā Latvija 2030, Latvijas lauku attīstības stratēģiskajā plānā 2007.–2013. gadam (ZM, 2006) un Nacionālajā attīstības plānā (NAP) 2020 (PKC, 2012), kura vadmotīvs ir *ekonomikas izrāviens*, konceptuāli kā centrālais princips akcentēta cieņa pret cilvēku un rūpes par cilvēka labklājību un dzīves kvalitāti, tā turpinot jau agrāk iesākto kursu uz rīcībspējas (Zobena, 2005) un cilvēkkapitāla (Zobena, 2007) attīstības sekmēšanu. Latvijas lauku attīstības stratēģiskajā plānā kā galvenā prioritāte tiek izvirzīts cilvēks, kura „labklājības pieaugums ir vispārējais attīstības mērķis un kura potenciāls ir lauku attīstības mērķu sasniegšanas pamats gan teritoriju sociāli ekonomiskajā attīstībā, gan vides jomā”, un virsmērķis ir „pārticis cilvēks ilgtspējīgi apdzīvotos Latvijas laukos” (ZM, 2006: 4).

Politikas plānošanas dokumentos definētie attīstības mērķi un rīcības virzieni to sasniegšanai tieši ietekmē lēmumus par to, kā tiek izprasta mazo lauku skolu tīkla sakārtošana. Tā, piemēram, 2010. gadā izstrādātās Latgales programmas 2010.–2017. gadam autori piedāvāja „Skolas+” modeli kā sabiedriskās darbības atbalsta centru un pakalpojumu programmu (Latgales programma 2010–2017. Rīcības programma, 2010), argumentējot, ka, slēdzot skolu laukos, sākas neatgriezeniski demogrāfiskie, sociālie un ekonomiskie procesi, kas jau neilgā laikā rada paaugstinātu sociālo spriedzi, sociālās atstumtības riskus un teritorijas iztukšošanos.

Arī Valdības rīcības plānā Deklarācijas par Valda Dombrovska vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību īstenošanai, kas attiecas uz promocijas darbā pētītā laika posma sākumu (2012. gads), bija iekļauts mērķis „izstrādāt vadlīnijas mazo lauku skolu saglabāšanai un to funkciju paplašināšanai, aicināt pašvaldības, vietējās kopienas un skolas pārstāvjus izstrādāt katras skolas specifikai tālākas attīstības plānu; saglabāt valsts budžeta finansējuma apjomu izglītības funkciju nodrošināšanai un nodrošināt mazo lauku skolu (bērnu skaits skolā 50–100) saglabāšanu ar dažādu pieeju un metožu izstrādēm, t.sk. digitālās vides risinājumiem” (Valdības rīcības plāns, 2012).

Reģionālās attīstības pamatnostādnes 2013.–2019.gadam (VARAM, 2012) nosaka, ka Latvijas reģionālā politika līdz 2019. gadam ir vērsta uz to, lai aktivizētu vietējās varas un pilsoniskās sabiedrības spēju ietekmēt savas teritorijas attīstību, balstoties uz teritorijas resursu potenciālu. Kaut arī vērojama arvien pieaugoša visu veidu resursu koncentrēšanās reģionālās un nacionālās nozīmes centros, reģionālās politikas līmenī tiek runāts par nepieciešamību balstīt teritoriju attīstību uz vietējo resursu aktivizēšanu un nostiprināšanu, palielinot vietējā līmeņa autonomiju un atbildību par savu labklājību un nākotni. Tas atklājas arī reģionālās politikas vidēja termiņa mērķu formulējumos, kas akcentē uzdevumu 1) sekmēt teritorijās uzņēmējdarbības attīstību un darbavietu radīšanu, veicināt darbavietu un pakalpojumu sasniedzamību, kā arī

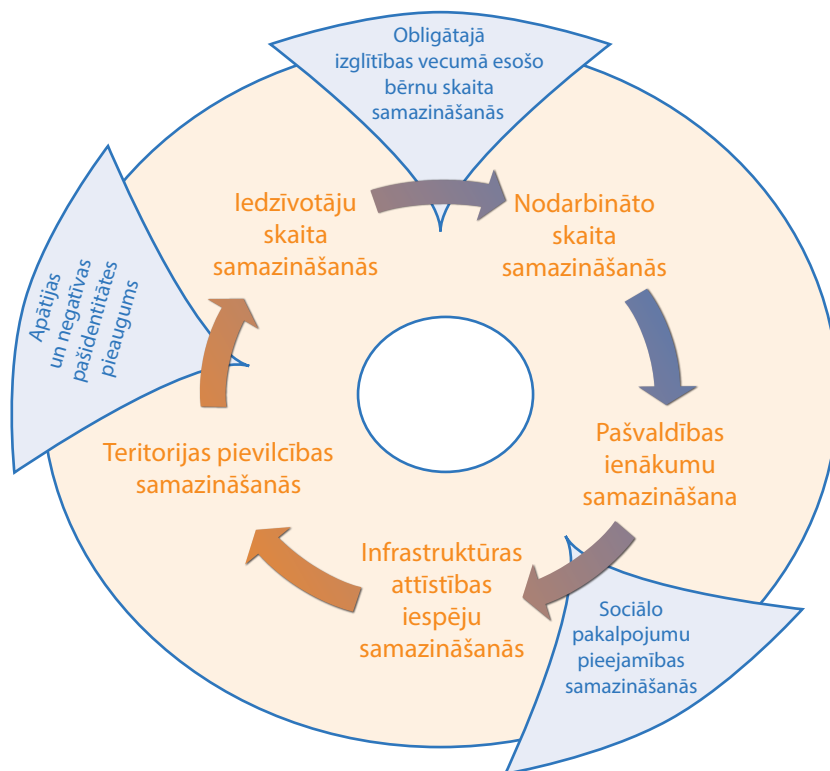
uzlabot pakalpojumu kvalitāti un pieejamību; 2) stiprināt reģionu un pašvaldību rīcībspēju un lomu savas teritorijas attīstības veicināšanā (VARAM, 2012). Saskaņā ar šo dokumentu var domāt, ka reģionālās politikas veidotāji saskata mazo lauku skolu potenciālu, pārveidojot tās par daudzfunkcionāliem pakalpojumu centriem, kas var būt kā vienas pieturas aģentūra pakalpojumu nodrošināšanai iedzīvotājiem, kas dzīvo teritorijās ar zemu iedzīvotāju blīvumu.

Taču pretrunu veido tas, ka programmatiskajos dokumentos izteiktajām nostādnēm neseko konkrēta darbība, un skolas vienkārši nezina, kas konkrēti darāms. Izglītības attīstības pamatnostādņu 2014.–2020. gadam projektā bija iekļauts rīcības virziens „Izglītības iestāžu tīkla pilnveide un pakalpojumu pieejamība” un iezīmēts finansējums, kas radītu priekšnosacījumus nākamajā plānošanas periodā nodrošināt mazo lauku skolu tīkla funkcionālo pilnveidi, taču gala dokumentā, kas apstiprināts Saeimā 2014. gada 22. maijā, tas vairs nav ietverts (IZM, 2014).

Plānotie pasākumi izglītības iestāžu tīkla sakārtošanai veidoti, galvenokārt balstoties uz ekonomiskiem argumentiem. Arī skolu darbības rezultāti tiek vērtēti pēc statistiskiem rādītājiem, kas fragmentāri un nepilnīgi atspoguļo to, kas notiek ar cilvēku un kādas ir viņa vajadzības konkrētā situācijā un kontekstā. Tāpēc piedāvātie risinājumi nonāk pretrunā ar holistisko pieeju, kas balstās Amartya Sena (*Amartya Kumar Sen*) spēju/rīcībspējas (*capabilities/capability*) teorijā (Sen, 1990; 1999), ko pēc Pasaules Bankas un Starptautiskā Valūtas fonda 20. gs. 80.–90. gados īstenoto neolibērālo strukturālo reformu kraha ieviesušas starptautiskās organizācijas (Cimdiņa & Raubiško, 2012: 14) un kas deklarēta arī jau pieminētajos Latvijas valsts stratēģiskajos dokumentos. Rezultātā praksē vislielākais akcents tiek likts uz ekonomiskajiem rādītājiem un to izaugsmi, un vienlaikus tiek sagaidīts, ka to nepārtraukta uzlabošanās pozitīvi ietekmēs arī citus sociālās dzīves aspektus. Taču, ja galvenais uzdevums ir ražošanas un izaugsmes sekmēšana, veidojas A. Sena aprakstītais kūlenis izpratnē par cilvēku, un cilvēks kļūst par galveno instrumentu šī mērķa sasniegšanai tā vietā, lai mērķis primāri būtu cilvēka dzīves apstākļu pilnveidošana, savukārt, ražošana un ekonomiskā attīstība darbotos šī mērķa sasniegšanai (Sen, 1990).

Iepriekš raksturotajos sociāli ekonomiskajos apstākļos un politikas plānošanas kontekstā Latvijas lauku kopienu attīstības centieni un skolu lomas izpratne sastopas ar spēcīgu skeptisku vai pat negatīvu attieksmi gan no politikas ieviešanu, gan mediju puses. Jau pieminētajā Latvijas lauku attīstības stratēģiskajā plānā praktiski nav pieminēta izglītības pakalpojuma nodrošināšana visu paaudžu lauku iedzīvotājiem, kas būtu tieši uzskatama par viņu potenciāla veidotāju. Kā liecina promocijas darbā pētītās iniciatīvas dalībiskolu sākotnējā aptaujā 2011. gadā un tālākajā saziņā sniegtā informācija, vēstījumu nekonsekvence un pretrunīgums vairo neizpratni par valsts politiku un apjukumu par savu tālāko likteni pašos lauku iedzīvotājos. Tas, kā atzīst arī politikas

veidotāji, paaugstina riskus sabiedrības tālākai sociālajai sašķeltībai (VARAM, 2012). Lauku teritorijās veidojas tā saucamais „apburtais loks”, kas redzams 3. attēlā: jo mazāk iedzīvotāju, jo augstākas ir infrastruktūras uzturēšanas izmaksas, jo sliktāk attīstīta infrastruktūra, jo grūtāk ir saglabāt iedzīvotāju skaitu.



3. attēls. Sabiedrības attīstības apburtais loks lauku teritorijās

Kā liecina pētījumi, cilvēku uzvedība un attieksme pret dažādiem ar teritorijas attīstību saistītiem jautājumiem ne vienmēr balstās uz racionālu ekonomisku pamatojumu, piešķirot būtisku nozīmi tādiem aspektiem kā kopienas attiecības, sociālo tīklu dinamika, cilvēku kopējie priekšstati par savu dzīvesvietu un līdzpilsoņiem, kas veidojušies daudzveidīgas sociālās un teritoriālās pieredzes rezultātā (Bite et al., 2012: 99). Līdz ar to, pārskatot skolas kā sabiedrības fiziska un intelektuāla resursa izmantošanas potenciālu, iespējams uzlabot dažādu pakalpojumu pieejamību, izmantojot starpdisciplināru pieeju pakalpojumu sniegšanā, jo pakalpojuma pieejamības nodrošināšana nenozīmē, ka nepieciešams nodrošināt atsevišķu infrastruktūru katram pakalpojuma veidam. Gluži otrādi, gan efektīvai resursu izmantošanai, gan pakalpojuma saņemšanas ērtību palielināšanai iedzīvotāju interesēs jāspēj koncentrēt dažādus pakalpojumus vienuviet, piemēram, izmantot iespēju skolā koncentrēt pašvaldības pagasta līmeņa pārvalžu pakalpojumus (sociālais dienests, sociālo pakalpojumu centrs, klientu apkalpošanas centrs, komunālā dienesta struktūrvienība, u.c.), izvietot bibliotēkas un sabiedriskos informācijas

punktus, kultūras iestādi vai tās struktūrvienību, sporta iestādi vai tās struktūrvienību; nodrošināt telpas pastam, medicīnas punktam vai ģimenes ārsta prakses vietai, iekārtot „pusceļa dzīvokļus” jauniešiem, kas pēc bērnu nama integrējas patstāvīgai dzīvei sabiedrībā un ar sociālo darbinieku atbalstu apgūst dzīves prasmes utt. Šāda paplašināta, iedzīvotāju vajadzībās balstīta skolas infrastruktūras izmantošana tika sekmēta pētītās iniciatīvas ietvaros un attīstījās jau kopš 2011. gada (4. pielikums), tā uzlabojot vietējo cilvēku dzīves kvalitāti.

Latvijas situācijā piesaisti dzīvesvietai vai ideālās dzīvesvietas portretu veido virkne aspektu, no kuriem tikai 10% respondentu 2010./2011. gada pārskatā par tautas attīstību izmantotajā pētījumā nosauca kvalitatīvas izglītības pieejamību (Bite et al., 2012: 105). Kā liecina pētījuma dati, skola tiek uztverta kā neatņemama kopienas sastāvdaļa, bet pašvaldību un skolu administrācijas pārstāvji un skolotāji vairāk runā par skolas saglabāšanu kā ētisku un pragmatisku konkrētā brīža jautājumu un mazāk saista to ar rīcībspējas vairošanu, cilvēka dzīves apstākļu kvalitāti un kopienas attīstības iespējām 21. gs. zināšanu ekonomikas un informāciju tehnoloģiju apstākļos. Atgriežoties pie 1.2. nodaļā analizētā jautājuma par skolas un kopienas sadarbības potenciālu ilgspējīgas attīstības veicināšanai, var saskatīt pārrāvumu starp politikas dokumentiem un praksi holistiskas pieejas nodrošināšanā, kas paredz vienlīdz nozīmīgas un ciešas saites starp sociālajiem, dabā un kultūrvīdē notiekošajiem procesiem. Līdz ar to no cilvēkkapitāla piesaistes viedokļa, kas ir nozīmīgs nosacījums sekmīgai tautas attīstībai reģionos, nepieciešams akcentēt skolas kā sabiedrības resursa potenciālu vietējās kopienas attīstībā plašākā izpratnē.

Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2014.–2020. gadam kā viens no politikas pamatprincipiem nosaukta *cilvēkorientēta izglītība*, kuras īstenošanai nepieciešams panākt, ka izglītības politikas aktivitātes ir vērstas uz personas, nevis institūcijas ieguvumiem – tātad lai īstenotā izglītības politika ir vērsta uz cilvēka personīgo izaugsmi, pašpilnveidi katrā dzīves posmā, visās dzīves jomās mūža garumā, tādējādi radot priekšnosacījumus katra iedzīvotāja uzņēmības, adaptācijas spēju attīstīšanai un panākot sociālo iekļaušanos, nodarbinātību un aktīvu pilsonisku līdzdalību (IZM, 2014). Šis vēstījums paver iespējas īstenot jau iepriekš analizēto UNESCO un citu starptautisko organizāciju nostāju (piemēram, UNESCO, 2015) par mūžmācīšanos kā neatņemamu 21. gs. dzīvesdarbības sastāvdaļu.

Pēdējos gados Latvijā samazinājies skolu skaits, sasniedzot vislielāko slēgšanas vilni 2009. gadā, kad valsti skāra spēcīga ekonomiskā krīze. Vislielākais skolu sarukums vērojams lauku teritorijās, no 544 skolām 2008. gadā samazinājies uz 428 skolām 2013. gadā. Pilsētu skolās šī tendence bijusi daudz mazāka: no 144 uz 139 skolām (BISS, 2013). 2008. gadā Latvijā bija 316 mazās lauku skolas (līdz 100 skolēniem), bet 2013. gadā tādu ir vairs tikai 250

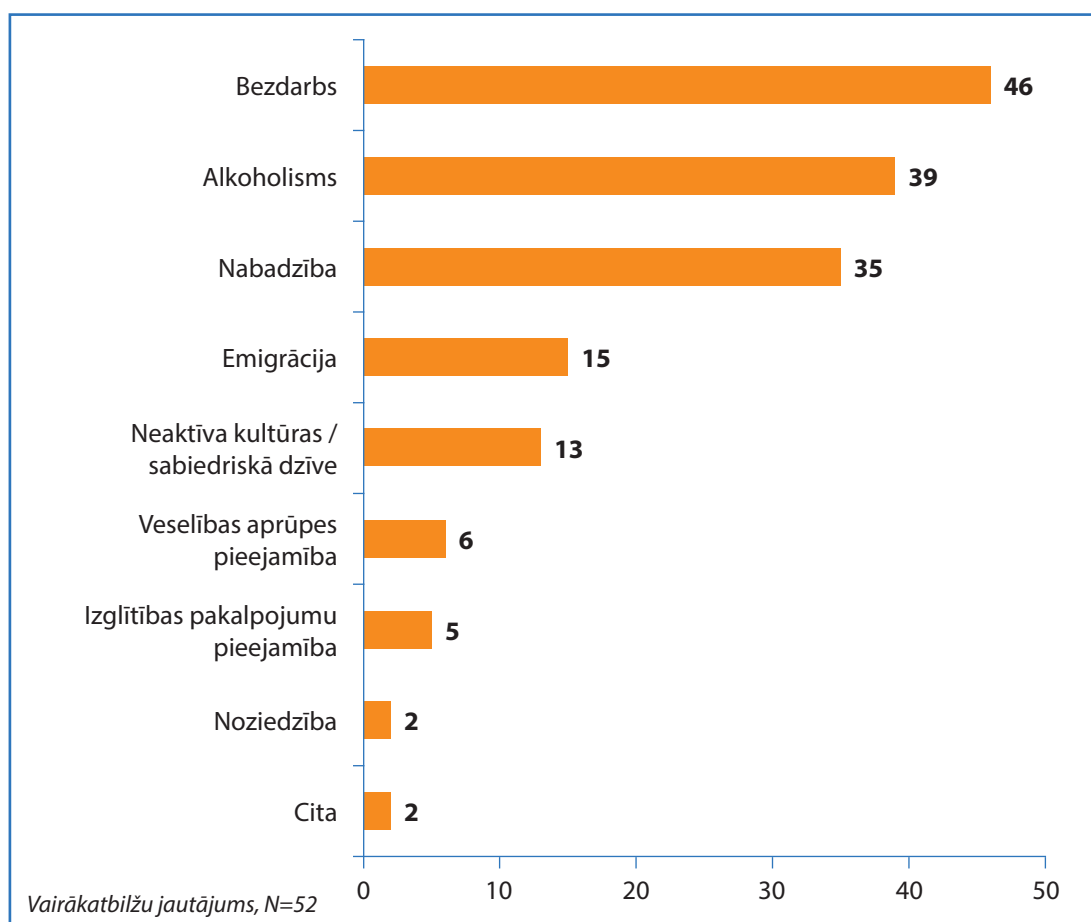
skolas. 80 skolas ir pavisam mazas, jo tajās skolēnu skaits nepārsniedz 49 skolēnus. Skolas ar vairāk nekā 150 skolēniem lauku teritorijās sastopamas daudz mazāk; 2008. gadā tādu bija tikai 14 %, un skolu tīkla optimizācijas rezultātā 2013. gadā – 19 % no visām skolām (BISS, 2013). Mazo skolu situāciju sarežģīja arī izglītības finansēšanas modeļa maiņa, ieviešot „nauda seko skolēnam” principu, kas vēl vairāk apgrūtināja pilnvērtīga skolas piedāvājuma nodrošināšanu. Neraugoties uz pašvaldību centieniem līdzfinansēt izglītības, jo īpaši interešu izglītības programmas un atbalsta pasākumus skolēniem, princips, kura mērķis bija izglītības kvalitātes paaugstināšana, patiesībā saasināja izglītības ieguves iespēju nevienlīdzību situācijās, kad skolas izvēle nav iespējama (lieli attālumi līdz citām skolām) vai nav vēlama (jo īpaši sākumskolas, bet arī tālākajā pamatskolas posmā).

2009. gadā tika uzsākta SFL iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” īstenošana, dodot skolām iespēju novērtēt savus resursus un tālākās darbības iespējas jaunos sociāli ekonomiskajos apstākļos. Pētījuma konteksta izpratnei izveidotais iesaistīto skolu un pašvaldību profils tika raksturots, apkopojot strukturētajā intervijā (5. pielikums) iegūto informāciju pēc vairākiem rādītājiem, tai skaitā skolas atrašanās vieta, skolas tips, skolēnu skaits 2010./2011. mācību gadā, lai pētījuma 1. posmā atlasītu piemērus gadījumu izpētei. Lielākā daļa iniciatīvas 1. kārtā iesaistīto skolu ir lauku skolas, kas atrodas pagastu centros (27) vai apdzīvotās vietās – ciemos un pagastos (13). Pilsētās un novadu centros atrodas 12 skolas, kas tika iekļautas iniciatīvā nevis skolēnu skaita, bet kādu citu apdraudētības risku pēc, piemēram, kur mācās skolēni ar īpašām vajadzībām. 35 no skolām ir pamatskolas (1.–9. klase), 11 – vidusskolas (1.–12. klase), divas – mākslas un mūzikas skolas. Divpadsmit skolās tiek īstenotas arī pirmsskolas izglītības programmas, savukārt trīs gadījumos iniciatīvā piedalījās skolas, kas kā formālās izglītības iestādes jau ir slēgtas, bet uzsākušas savas darbības pārprofilēšanu atbilstoši iedzīvotāju vajadzībām.

Skolēnu skaits šajās skolās atspoguļo Latvijas lauku apvidiem tipisku mazo skolu spektru: iniciatīvas 1. kārtā deviņās skolās bija mazāk nekā 49 skolēni, 13 skolās – 50 līdz 99 skolēni, 16 skolās – 100 līdz 199, un tikai 8 skolās skolēnu skaits tas bija lielāks par 200 skolēniem. Apmēram pusē gadījumu jeb 27 skolās mazā skolēnu skaita dēļ skolēni mācās apvienotajās klasēs. Skolēnu skaits ir rādītājs, pēc kura tiek definēts skolas lielums un ļauj raksturot šīs skolas kā mazas skolas. Turklāt 45 skolu pārstāvji 1. pētījuma posma anketā 2010. gadā norādīja, ka laikā kopš 2008. gada novada skolās ir notikusi vispārēja skolēnu skaita samazināšanās. Līdzīga situācija saglabājās iniciatīvas 2. kārtā, par ko liecina datu ieguves un analīzes rezultātā izveidotais skolu raksturojums pēc skolēnu un skolotāju skaita 2013./14. mācību gadā (11. pielikums).

Skolu apkaimē esošo vietējo kopienu sociāli ekonomiskā situācija pārsvarā gadījumu demonstrē virkni sociālās atstumtības riska faktoru. 1. kārtā veiktās skolu izpētes rezultāti

rāda, ka nozīmīgākās sociālās un ekonomiskās problēmas vietējo kopienu līmenī ir bezdarbs, alkoholisms un nabadzība (4. attēls). Novērtējot reālo bezdarba līmeni pētīto skolu teritorijās (pagastos un pilsētās), 2010. gadā tas 27 gadījumos tas bija robežās no 11 līdz 20% un 15 gadījumos tas svārstījās robežās no 21 līdz 30% un vairāk. Vietējo iedzīvotāju materiālo stāvokli kā drīzāk sliktu novērtējuši 38 aptaujāto skolu pārstāvji, turklāt apmēram pusē gadījumu (26) trūcīgo iedzīvotāju daļa ir vairāk nekā 30% no kopējā pagasta vai pilsētas iedzīvotāju skaita. Tas nozīmē, ka ģimenēm ir ierobežotas iespējas atbalstīt savu bērnu attīstību un izglītību ārpus skolas, kā arī pašiem iesaistīties izglītojošās vai nodarbinātību veicinošās nodarbībās.



4. attēls. Iedzīvotāju galvenās sociālās un ekonomiskās problēmas iniciatīvas 1. kārtā iesaistītajās kopienās (skaits n = 52). (1. datu ieguves posms, strukturētā intervija, 2010)

Jautājums: Kādas ir Jūsu pilsētas/pagasta iedzīvotāju galvenās ekonomiskās un sociālās problēmas?

Situāciju vēl vairāk apgrūtina pieaugušās transporta problēmas. Vairākās vietās, bet jo īpaši attālākajos reģionos, sabiedriskā transporta samazinājuma dēļ iedzīvotājiem ir pamatotas grūtības nokļūt uz tuvējām pilsētām, lai izmantotu tajās pieejamās darba vietas, kā arī saņemtu

citus pakalpojumus. Šajās situācijās ir īpaši pozitīvi vērtējams vietējo skolu potenciāls šo pakalpojumu nodrošinājumā.

Iegūtā informācija liecina arī par to, ka sabiedriskā transporta pakalpojumu pieejamība jāņem vērā kā būtisks skolu piedāvāto izglītības un sociālo pakalpojumu izmantošanas iespējas ietekmējošs faktors. Atklājās, ka tieši sabiedriskā transporta trūkums daudzos gadījumos ir iemesls, kas ierobežo skolu piedāvāto nodarbību apmeklēšanu pat tiem iedzīvotājiem, kuri to būtu vēlējušies darīt. Tāpēc skolām, paplašinot savu piedāvājumu klāstu, jāņem vērā iedzīvotāju reālās iespējas, kā arī jāsekmē saziņa un sadarbība, kas vairo iedzīvotāju pašorganizēšanos kā vienu no risinājumiem, piemēram, izmantojot privātos transporta līdzekļus, sadaloties vairākās mazās grupās. Taču situācija joprojām ir ļoti sarežģīta vietās, kur iedzīvotāji – potenciālie norišu dalībnieki – dzīvo teritoriāli izkaisītās individuālajās saimniecībās, vairumam joprojām nav personīgā transporta vai autovadītāja tiesību. Analizējot vietējo situāciju, skolas atrada virkni efektīvu situācijas risinājumu, tai skaitā, organizējot izbraukuma nodarbības un pasākumus cilvēku dzīves vietās vai tiešā to tuvumā (piemēram, Pagalma svētki, mobilo riteņbraucēju darbība, aizvedot senioriem nepieciešamās lietas utt.), kurās veiksmīgi iesaistījās skolēni un citi kopienas jaunieši.

2013./2014. mācību gada sākumā saskaņā ar Izglītības un zinātnes ministrijas statistikas datiem¹¹ Latvijā darbojās 294 vispārējās un speciālās dienas izglītības iestādes, kurās skolēnu skaits ir līdz 100 skolēniem. 87% no šīm mazajām skolām atrodas lauku teritorijās – pagastos vai pagastu administratīvajos centros. Lielākā daļa no šīm skolām ir pamatskolas, tas nozīmē, ka tajās mācās skolēni no 1. līdz 9. klasei (septiņus līdz 15 gadus veci skolēni). Daļā šo skolu darbojas gan obligātās piecgadīgo un sešgadīgo bērnu pirmsskolas izglītības grupas, kas uzskatāms par efektīvu resursu izmantošanu un pedagoģiski pamatotu risinājumu, atvieglojot adaptāciju pārejai uz obligāto izglītību 1. klasē, gan pirmsskolas izglītības programmas jaunākiem bērniem. Promocijas darba ietvaros iniciatīvas 2. kārtā pētītajās skolās 35 no 42 gadījumiem pirmsskolas izglītības programmas ir skolas piedāvājuma sastāvdaļa (skat. 8. pielikumu), taču, apkopojot datus par skolas darbības izmaksām un skolotāju slodzēm, IZM un arī pašvaldības šo darbību neņem vērā un neiekļauj kopējo finanšu izlietojuma efektivitātes aprēķinos. Būtiski uzsvērt, ka trijos no četriem gadījumiem, kad skola īsteno arī vispārējās vidējās izglītības programmu, tajā ietilpst arī pirmsskolas programmas, tā apstiprinot šāda lēmuma pedagoģisko argumentāciju un atbilstību kopienas kontekstam un vajadzībām. 27 gadījumos no 42 skolas īsteno speciālās izglītības programmas 1.–6. klašu grupā un 26 gadījumos 7.–9. klašu grupā – tās bieži vien izveidotas, atbilstoši konkrētu bērnu izglītības vajadzībām.

¹¹ <http://www.izm.gov.lv/lv/publikacijas-un-statistika/statistika-par-visparejo-izglitiba/2013-2014-m-g>

Līdz ar to diskusija par skolu tīkla optimizēšanu parasti tiek balstīta datos par skolēnu skaitu dienas formālās izglītības programmās no 1. klases, neierēķinot 5 un 6 gadus veco bērnu izglītību, kas arī ir noteikta kā obligāta. Skolēnu skaitu kā vienu no vissvarīgākajiem (vai pat vienīgo) skolas darbības saglabāšanas vai slēgšanas kritērijiem lielā mērā nosaka skolu finansēšanas modelis „nauda seko skolēnam”. 27.09.2005. MK noteikumi nr. 735 „Noteikumi par minimālo un maksimālo izglītojamo skaitu valsts un pašvaldību vispārējās izglītības iestādes klasēs, pirmsskolas izglītības iestādes grupās, speciālās izglītības iestādēs un sociālās un pedagoģiskās korekcijas klasēs” nosaka, ka minimālais skolēnu skaits vispārizglītojošo skolu klasē lauku skolās ir 8, taču realitātē lauku skolās, galvenokārt sākumskolas klašu grupās, to nav iespējams ievērot. Turklāt skolēnu skaits katru mācību gadu un pat mācību gada ietvaros mainās.

Ja skola darbojas tikai kā izglītības iestāde, tad skolēnu skaits būtiski ietekmē skolas uzturēšanas izmaksas un saimnieciskās darbības efektivitāti, jo ieguldīto izmaksu apmērs tiek attiecināts tikai uz skolēnu skaitu. Situācija būtiski mainās, ja skola darbojas kā daudzfunkcionāls kopienas centrs un sniedz pakalpojumus lielākam vietējo iedzīvotāju skaitam, tādējādi arī palielinot savu saimniecisko efektivitāti. Tādā gadījumā sadarbība notiek dabiski, jo „*mēs vairs nenodalām - tur bibliotekāre, viņš ir mūsu cilvēks, kultūras nama vadītāja, sporta centra vadītājs. Principā mēs visu kopīgi darām. Jebkurš pasākums – vienalga vai tas ir skolas vai kultūras. Tikai kaut kādās savās atskaitēs parādām, ka tas ir skolas vai kultūras, bet reāli dzīvē viss jau notiek kopīgi*” (1. datu ieguves posms, skolas direktors, PI, 2013).

Tas prasa no skolas administrācijas un pašvaldības jaunu aprēķinu metožu izstrādi, skolēnu skaitu vērtējot kontekstā ar citiem skolas kopējo darbību raksturojošajiem rādītājiem, turklāt īpašu uzmanību veltot izglītības pieejamībai īpaši pirmsskolas un sākumskolas vecuma bērniem pēc iespējas tuvāk dzīves vietai.

Skolas nozīme vietējā sabiedrībā izpaužas arī nodarbinātības nodrošināšanā. Iniciatīvā iesaistīto kopienu gadījumu izpētes analīze atklāj, ka daudzos gadījumos darba vietas iedzīvotājiem tuvākajā apkaimē nodrošina četras vai piecas iestādes – skola, bibliotēka, pagasta pārvalde, pasts un veikals. Dažās kopienās ir lielākas zemnieku saimniecības vai cita veida uzņēmumi, taču lielākā daļa lauku kopienu iedzīvotāju ir nodarbināti savā saimniecībā, daļa strādā sezonas darbus apkārtnes lauku saimniecībās, tādējādi gūstot ienākumus, kas nav regulāri, turklāt nesniedz sociālās aizsardzības garantijas.

Kaut gan 50 gadījumos iniciatīvas 1. kārtas skolas atzina, ka arī krīzes laikā interešu izglītība bērniem un jauniešiem ir bijusi pieejama skolā, pagastā vai pilsētā, strukturēto interviju (1. datu ieguves posma 1. fāze) komentāros skolu pārstāvji norādījuši, ka kopš 2009./2010.

mācību gada tika būtiski samazināts valsts finansējums interešu izglītības programmām. Līdz ar to atklājās piedāvājuma apjoma un daudzveidības ierobežotība, turklāt kā dominējošās jomas izceļas mākslinieciskā pašdarbība un sporta nodarbības, kas neaptver visu iedzīvotāju intereses un vajadzības. Turklāt šajās nodarbībās vērojams akcents uz snieguma kvalitāti, ne līdzdalības prieku vai personīgo attīstību, jo mākslinieciskās pašdarbības kolektīvi gatavojas skatēm, koncertiem, sportisti piedalās sacensībās, tāpēc mazāk sagatavoti vai motivēti skolēni šajās nodarbēs neiesaistās. Arī gadījumā ar īpaši talantīgiem jauniešiem, kuriem būtu nepieciešamas papildu nodarbības, 1. kārtas skolu strukturēto interviju dati atklāj, ka mākslas un mūzikas skolas programmu apguves iespējas lauku teritorijās ir ierobežotas, jo skolas parasti atrodas pilsētās, uz kurām problemātiski nokļūt transporta pieejamības un nodarbību laiku saskaņošanas pēc. Kā pilnīgi pieejamas mūzikas un mākslas skolas vērtējuši tikai seši 1. kārtas skolu pārstāvji, pārsvarā no skolām, kas pašas atrodas pilsētās vai novadu centros. Interese izglītības nepieciešamību personības attīstībai atzīst vairums pedagogu, tāpēc šis darbības virziens bija viens no visbiežāk īstenotajiem arī visas pētītās iniciatīvas ietvaros. „*Jāņem vērā arī tas aspekts, ka bērns attīstās, mācās un izglītojas ne tikai mācību stundās, bet arī šajās interešu izglītības nodarbībās. Šajās nodarbībās notiek gan mācīšanās, gan audzināšanas darbs. Izklusā ar patosu, bet tā arī ir, jo viņš tur arī mācās sadarboties. Un tāpēc šajās mazajās skolās varētu būt šīs dažādās programmas – gan mūzikas programmas, gan sporta programmas, un tas viss būtu vienā skolā.*” (1. datu ieguves posms, PI, projekta vadītājs, 2010) Kā pozitīva tendence jāmin tas, ka dažas skolas atradušas iespējas, kā noorganizēt mūzikas, mākslas un/vai sporta skolu pedagogu ierašanos skolās, izveidojot tur filiāles vai interešu izglītības grupas.

Analizējot skolu/pašvaldību rakstītos projektu pieteikumus līdzdalībai SFL iniciatīvā, skolas samērā negatīvi raksturoja savu apkārtni un tās iedzīvotājus. Arī sarunās ar projektu īstenotājiem, pašvaldību pārstāvjiem un aktivitāšu dalībniekiem kā viena no lielākajām problēmām atklājās vietējās kopienās valdošā sociālā depresija. Skolas raksturoja iedzīvotājus kā neatsaucīgus, tādus, kuriem „nekas neinteresē”, kuri neko negrib utt. Uzsākot sadarbību ar skolām un noskaidrojot esošo situāciju dziļāk, atklājās, ka līdzšinējās iespējas piedalīties skolas rīkotās vai pašu iedzīvotāju organizētās aktivitātēs ir ierobežotas gan piedāvājuma, gan norises laiku ziņā. Iepriekš skola nebija apkopojusi informāciju par to, kas iedzīvotājiem vajadzīgs vai interesē, jo neuzskatīja to par savu uzdevumu. Līdz ar to respondentu minēto sociālo noslēgšanos, starppersonu un starpgrupu vājo komunikāciju, iedzīvotāju zemo aktivitāti, nevēlēšanos vai nespēju mainīt savu sociālo un/vai ekonomisko situāciju, neuzticēšanos valsts pārvaldei un tās darbībai sabiedrības labā līdz iniciatīvas uzsākšanai var skaidrot, izmantojot promocijas darba teorētiskajā daļā aprakstīto deficīta pieeju. Uzsākot līdzdalību iniciatīvā, sākuma posmā skolas,

sajuzdamas draudus savai pastāvēšanai, meklēja ceļus, kā paplašināt darbību, taču darīja to no savām varas pozīcijām, līdzīgi kā tradicionālajā mācību procesā, uzskatot, ka skolai labāk zināms, kas nepieciešams iedzīvotājiem. Kā liecina pētījuma rezultāti, tālākajā darbības gaitā, pieaugot skolas un vietējās kopienas, tai skaitā sociālās atstumtības riskam pakļauto iedzīvotāju un daudzveidīgu ieinteresēto organizāciju sadarbībai un horizontālai komunikācijai, palielinājās iedzīvotāju līdzdalība, atklājot, ka ne vienmēr neiesaistīšanās iemesli ir iedzīvotāju kūtrums vai apātija. Līdzdalību kavē arī vajadzībām un interesēm atbilstoša piedāvājuma (saturiski vienveidīgas nodarbības, ierobežotām grupām, dalībniekiem ar iepriekšēju pieredzi utt.) vai tā izmantošanas iespēju (norises laiki, transporta ierobežojumi utt.) trūkums vai ierobežojumi.

Kopumā, izvērtējot skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās politisko, ekonomisko un sociālo kontekstu un apstākļus no dažādām – skolas, pašvaldības un valsts perspektīvām, var secināt, ka:

- situācija Latvijā 21. gs. pirmās desmitgades beigās radīja jautājumu par skaitliski mazo lauku skolu tālāku pastāvēšanu un izvirzīja nepieciešamību paplašināt skolas darbības virzienus, lai uzlabotu skolu darbības efektivitātes rādītājus;
- kopienās esošā situācija atklāja nopietnus apdraudējumus pieejai sociālajiem pakalpojumiem, mūžizglītības iespējām un pilsoniskajai līdzdalībai;
- skolas, kuras, apzinoties nepieciešamību mainīties, iesaistījās pētītajā iniciatīvā, pakāpeniski sāka identificēt sevi kā nozīmīgu faktoru kopienas dzīves organizēšanā, taču joprojām pastarpināti ņemot vērā kopienas vajadzības un vairumā gadījumu nesaistot skolas paplašinātās darbības ar pārmaiņām izglītības paradigmā, skolotāja darbībā un mācīšanās procesa organizācijā kopumā.

3.2. Skolas un kopienas vajadzību identificēšana

Pienācis laiks runāt par vērtībām. Pirmais uzdevums bija atvērt skolas durvis; tagad esam sapratuši, ka ar to ir par maz.

(2. datu ieguves posms, skolas direktore un projekta vadītāja, NK, 2014)

Uzsākot sadarbību ar skolām iniciatīvas ietvaros, noskaidrojās, ka, neraugoties uz prasību projektu pieteikumu sagatavošanas gaitā izzināt vietējo iedzīvotāju vajadzības un intereses, daudzos gadījumos, atsaucoties uz viņu kūtrumu un neieinteresētību, skolu un pašvaldību pārstāvji paši bija saplānojuši vēlamās darbības un izmaksu pozīcijas. „*Kūtrums. Grūti izkustināt. Jo pa šiem gadiem ir pierasts, ka mēs sēžam savās mājās un redzam tikai to, kas ir ap degunu riņķī. Pārējais mūs neinteresē.*” (1. datu ieguves posms, projekta dalībniece, PI, 2010)

Analizējot projektu pieteikumus, atklājās, ka darbību plānojums un aprēķini bija veikti, balstoties uz līdzšinējo pieredzi un pieņēmumiem, kā arī tradicionālajām skolas darba formām, un redzot projektu kā iespēju nosegt tās izdevumu pozīcijas, kurām esošajā situācijā nepietika finansējuma: pedagoģu atalgojumu interešu izglītībai skolēniem, kultūras un sporta pasākumiem, inventāra iegādei skolas materiāli tehniskās bāzes uzlabošanai, jo īpaši informācijas tehnoloģiju iegādei. Līdz ar to skolas darbība bija varas pozīcijās balstīta un reaģējoša, uzskatot, ka skola vislabāk zina, kas darāms, un šī ir iespēja iegūt papildu finansu līdzekļus.

Arī tad, ja vietējo iedzīvotāju vajadzību un vēlmju izpēte tika veikta, vairumā gadījumu tā ir bijusi galvenokārt skolēnu vecāku vēlmju apzināšana, kas, no vienas puses, vērtējama kā vienpusēja un sašaurināta vietējās kopienas vajadzību izpēte; no otras puses, pētījums parādīja, ka tieši vecāki veido saikni un sadarbību starp skolu un pārējiem vietējās kopienas iedzīvotājiem. Svarīgi ir ņemt vērā, ka daudzās skolās šāda pieredze – piedāvāt izglītības, kultūras un sociālos pakalpojumus ne tikai skolēniem, bet arī plašākām iedzīvotāju grupām – bija pilnīgi jauna. Tāpēc, lai „pieradinātu” pie tā vietējo kopienu, ir saprotama skolu stratēģija sākt ar vecāku plašāku iesaisti un interesi par skolu un tās piedāvājumiem visu veidu pakalpojumiem. Nereti šī komunikācija tika sākta ar skolēniem, ar kuru palīdzību informācija caur dažādiem kanāliem, piemēram, ieraksts dienasgrāmatā, aptaujas anketa u.c. tika tālāk izplatīta vecākiem.

Kā liecina sarunas un intervijas ar skolu pārstāvjiem, projekta pieteikuma – kurā viena no aizpildāmajām sadaļām bija „Situācijas raksturojums pašvaldībā un izglītības iestādēs” – sagatavošana radīja nepieciešamību kā vēl vienu instrumentu vietējās kopienas situācijas izpētē izmantot sadarbību ar sociālajiem darbiniekiem. Viņi sniedza informāciju gan par prioritārajām projekta pieteikumā iekļaujamajām mērķa grupām, kurām vajadzīgs kā materiāls, tā arī sociāls

atbalsts, gan arī par šo cilvēku problēmām, kuru risināšanā sekmīgi varētu iesaistīties skola. Taču arī tas notika, demonstrējot promocijas darba teorētiskajā daļā raksturoto projektu pieeju, ne kopienas vajadzību pieeju, raugoties uz situāciju no sistēmas un institūciju, ne indivīda viedokļa. Skolas darbinieku grūtības pārejā no darītāja un vadītāja (varas pozīcija) uz līdzdalībnieku cieši saistītas ar skolotāja darbu tiešajā mācību procesā un izpratni par mācīšanās procesu kopumā, kas analizēta promocijas darba 1.4. un 3.4. nodaļā.

Samērā izplatīta prakse bija noteikt ieviešamās aktivitātes, balstoties uz skolas esošajiem resursiem, īpaši cilvēku resursiem – pedagogiem un viņu iespējām vadīt dažādas nodarbības, kas ne vienmēr izrādījās labākais risinājums pieaugušo izglītības nodrošināšanai, jo prasa no skolotāja nozīmīgu darba metožu un attieksmes maiņu. Dažos gadījumos, piemēram, svešvalodu vai datorprasmes mācīja citi vietējās kopienas locekļi, jo skolotājiem ar auditoriju neveidojās kontakts vai, apzinoties šādu risku, viņi šo papildu nodarbinātības iespēju nemaz neizmantoja. Būtiski bija arī tas, ka skolas paplašināja materiāli tehnisko bāzi, kas tagad tika izmantota arī ārpus tiešā mācību procesa: „*Pirmajā kārtā mēs sarūpējam tiešām tādus pamatresursus, uz kuriem esam balstījušies visus pārējos gadus un arī citus projektus būvējuši.*” (2. datu ieguves posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013)

Tālākajā skolas kā kopienas centra darbības attīstībā saziņas formas paplašinājās, a) liekot akcentu uz „iešanu pie cilvēkiem” tur, kur viņi ir (veikals, pasts, bibliotēka, pašvaldība utt.); b) izmantojot skolēnus informācijas iegūšanai arī ārpus savas ģimenes, t.i., apciemojot un uzrunājot citus vietējos iedzīvotājus vai iesaistoties sociālās kartēšanas darbībās, kas vienlaikus var būt arī mācību programmas apgūšanā iestrādāts uzdevums; c) veidojot pieradumu nākt uz skolu, dalīties savās idejās un vajadzībās arī tiem, kuri šajā dzīves posmā ar skolu nav tieši saistīti.

Kā atklājās 1. datu ieguves posmā, vietējās kopienās ir problemātiska pieeja sociālajiem pakalpojumiem. Kaut arī daudzviet iedzīvotājiem ir iespēja vienu vai vairākas reizes nedēļā savā pagastā risināt jautājumus par dažādu pabalstu piešķiršanu, šajās teritorijās pastāv akūta nepieciešamība pēc lielākas sociālā darbinieka (vai sociālā atbalsta) klātbūtnes, turklāt lai saņemtu ne tikai materiālo, bet arī psiholoģisko palīdzību, cilvēcisku iespēju tikties, izrunāties, iesaistīties vienkāršās darbībās, „iziet no mājas”, lai atgūtu pašapziņu un drosmi mainīt savu situāciju. „*Viņi nemāk ieraudzīt, nemāk meklēt iespējas dzīvē. Cilvēki koncentrējas uz to, kas neizdodas. Pasivitāte. Kūtrums. Neticība saviem spēkiem, ka es varu kaut ko. Kaut kāda komunikācija jau notiek, bet tādas kopējas vienotības gan īsti nav. (..) Visi ir ierāvušies darbos, mēģinot saglabt savu dzīvi, lai spētu sevi nodrošināt un uzturēt, un tas prasa daudz enerģijas un daudz laika.*” (1. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2010) Saņemot ārēju atbalstu no iniciatīvas vadības komandas un piedaloties profesionālās pilnveides pasākumos, skolotāji un

citi iesaistītie cilvēki sāka labāk izprast vietējos resursus un saredzēt sava darba nozīmi, kā arī komunicēt to citiem: „... šeit esmu iemācījusies sevi lielīt – savu organizāciju, savu apkārtni, visu kas notiek. Un tas vispār ir ļoti grūti izdarāms” (2. datu ieguves posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013), kas jau ir solis vietējās rīcībspējas un cilvēkresursu spēcīnāšanā.

Raugoties no skolas darbības izmaiņu perspektīvas, tieši skolas kā sabiedrības resurss ir tas, kas daudzos gadījumos gan veic sociālā un psiholoģiskā atbalsta funkciju gan konkrētu pedagogu personā, gan īstenoto aktivitāšu formā, taču uztver to kā papildu slogu, kas „īsti nav viņu darbs”. Šādā aspektā līdzdalība iniciatīvā spēcīnāja skolu un skolotāju izpratni par to, ka sociālais un psiholoģiskais atbalsts ģimenēm un kopējais kopienas noskaņojuma uzlabojums nepieciešams arī skolēnu mācību darba un sasniegumu paaugstināšanai, par ko liecina arī promocijas darba teorētiskās daļas 1.3. nodaļā un metodoloģijas daļas 2.1. nodaļā aprakstītie citu valstu piemēri. Turklāt skolotājiem, jo īpaši nepilnas noslodzes gadījumā, šāda situācija paver papildus nodarbinātības, tātad arī ienākumu gūšanas iespējas, uzņemoties jaunus pienākumus, veidojot, vadot un īstenojot projektus nepieciešamo aktivitāšu īstenošanai.

Iniciatīvas ietvaros kā jaunums daudzās skolās tika piedāvātas dažāda veida psiholoģijas nodarbības, turklāt tieši pieaugušo auditorijai, vienlaicīgi stiprinot skolas un ģimeņu saites un mudinot cilvēkus meklēt palīdzību un iesaistīties savstarpējā atbalsta sniegšanā. Ņemot vērā daudzās vietējās kopienās valdošo sociālo depresiju, psihologa konsultācijas un atbalsta grupas dažādām mērķa grupām vērtējamas kā nozīmīgs solis, lai nodrošinātu iedzīvotāju vajadzībām atbilstošu cita veida aktivitāšu efektivitāti. Vienlaikus var secināt, ka iedzīvotāju aktivitāte daudzos gadījumos bija lielāka nekā skolas sākotnēji bija uzskatījušas. Saņēmuši pirmo ārējo impulsu, iespēju piedalīties iniciatīvā un saņemt finansējumu paplašinātai darbībai, cilvēki izrādīja aktivitāti gan piedalīties, gan meklēt tālākās darbības iespējas: „... ja līdz tam mēs bijām, es teikšu, 90% pesimisti, ka skola tajā gadā vai nākamajā gadā vienalga aizvērsies. Tiklīdz mums aizgāja tas projekts, paši sāka darboties un sāka nākt tā atsaucība. Pēkšņi parādījās .. cilvēki, izrādījās, ka tomēr vēl ir. Sāka nākt un darboties. Un būtībā tas visiem bija tāds grūdiens. Pēc tam jau paši sākām skatīties, kur kādu projektu” (2. datu ieguves posms, skolas direktors, PI, 2013).

Apkopojot ar dažādām metodēm 1. datu ieguves posmā iegūtās atbildes par pārmaiņu nepieciešamību skolās un vietējās kopienās, atklājas vairākas savstarpēji saistītas motīvu grupas, kas attiecas gan tieši uz skolas darbību, gan pieaugušo izpratni par skolu kā kopienas sastāvdaļu un resursu, ko ietekmē visi tai apkārt notiekošie procesi. Galvenie rīcības motīvi, skolas un kopienas vajadzības ietver nepieciešamību:

a) saglabāt skolas darbību skolu tīkla optimizācijas kontekstā, piesaistot gan finansējumu, gan skolēnus;

b) radīt iespēju skolotājiem palielināt nodarbinātības iespējas (skolas runā par slodzes palielināšanu) un tādējādi – viņu kopējos ikmēneša ienākumus;

c) risināt jautājumu par sociālo pakalpojumu pieejamību iespējami tuvu iedzīvotāju dzīves vietai, ņemot vērā nelabvēlīgo sociālo situāciju vietējā kopienā;

d) ņemot vērā augsto bezdarba līmeni, veicināt iedzīvotāju iespējas saņemt nodarbinātību veicinošus pakalpojumus tālākizglītības un mūžizglītības programmu ietvaros, tā gan ceļot pašvērtējumu, gan nodrošinot zināšanu un prasmju apguvi un to apliecinošu dokumentu saņemšanu;

e) palielināt izglītības un kultūras pakalpojumu pieejamību vietējās kopienas teritorijā, tajā skaitā izglītojošas ārpusstundu aktivitātes bērniem.

Iniciatīvas 2. kārtā uzstādījums skolu darbībai vēl vairāk tika fokusēts uz skolas kā daudzfunkcionāla kopienas izglītības, kultūras un sociālā atbalsta centra attīstīšanu, rosinot pašvaldību un vietējo sabiedrību apzināties un izmantot skolu kā intelektuālu un fizisku resursu pagasta un novada attīstības kontekstā, nodrošinot iedzīvotāju vajadzībām atbilstošu pakalpojumu klāstu, veicinot uzņēmējdarbības un nodarbinātības attīstību un mazinot sociālo atstumtību un sabiedrības noslāņošanu.

Tomēr vērtējot iniciatīvas 2. kārtas projektu pieteikumus, atklājās, ka daudzos gadījumos domāšana joprojām notiek „skolas līmenī” – nesaskatot vietējās kopienas cilvēkresursus, kurus iespējams un pat nepieciešams iesaistīt skolas koordinētajās darbībās un kopienas labklājības uzlabošanā. Tajos bija plānoti daudzi savstarpēji nesaistīti pasākumi un nodarbības vienu vai divas reizes mēnesī skolas darbiniekiem ērtā laikā, kas pārsvarā ietver dziedāšanu, dejošanu, kultūras mantojuma saglabāšanu, bet neskar nodarbinātības veicināšanu, pašvērtējuma personības attīstību plašākā nozīmē sociālās atstumtības riska grupām utt. Līdzdalībai iniciatīvas 2. kārtā tika apstiprinātas skolas, kuras kopā ar pašvaldību saredzēja sevi kā procesu veicinātājas, kas rada apstākļus darbībai un sadarbībai, ne tik daudz dara paši, cik iedrošina cilvēkus nākt kopā un darboties, jo pieaugusi gan projektu īstenotāju, gan vietējo iedzīvotāju izpratne par skolas jauno darbību: *„Pirmā kārtā bija tā, ka mēs īsti nesapratām, kas mums bija jādara. Bet, aptaujājot vienkārši cilvēku vēlmēs, ko viņi grib, tad balstoties uz to, ko viņi grib, mēs arī viņiem piedāvājām. Tad otrajā kārtā bija tā, ka cilvēkus vairs nebija jānudina. Viņi zināja, ka ir nodarbības. Viņiem vairs nekas nebija jāstāsta. Viņi jau zināja, kas tas ir, ka tur ir bezmaksas. Tur var iet pilnīgi visi, ka tur nešķiro.”* (2. datu ieguves posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013) Svarīgi, ka cilvēki uztvēra pozitīvo attieksmi un atvērās darbībai; skola šajā gadījumā palīdz, nodrošinot infrastruktūru – padarot pieejamas skolas telpas un tajā esošo aprīkojumu, un nepieciešamības gadījumā palīdz ar zināšanām, prasmēm un kontaktiem.

Iniciatīvai no jauna pievienojušās skolas, iepazīnušās ar jau uzkrāto pieredzi, bija ieinteresētas efektīvi izmantot skolas telpas un piedāvāt iespēju darboties tiem vietējiem iedzīvotājiem, kuri neatbilst kādai specifiskai sociālā riska grupai. „*Mums ir bijuši vairāki projekti sociālā riska ģimenēm, cilvēkiem pirms pensiju vecumā apmācības projekti. Bieži dzirdējām, ka cilvēki, kam ir darbs, kam ir ģimene, saka: „A mums?” Jo tie projekti parasti bija dienas laikā 14:00, 15:00, kad strādājošie netiek. Mēs tagad paskatījāmies visu kopumā. Mums ir gan no pirmsskolas līdz mums vecākajam ir 83 gadi. Pastāvīgi nāk, nevis tā, ka kādreiz ir tikai parādījies. Jā, un tā mūžizglītība. Skolai ir telpas, infrastruktūra. Bērni ir arvien mazāk. Var piedāvāt visiem, lai arī tie ir apmierināti, kas dzīvo šeit un strādā, nevis skatītos uz ārzemēm.*” (2. datu ieguves posms, jaunās skolas, FGD, 2013)

Skolai veidojoties par daudzfunkcionālu kopienas centru, liela nozīme ir arī tam, lai notiktu nepārtraukta konteksta un vajadzību izzināšana un monitorings. Ņemot vērā jauno pieredzi, iniciatīvas ietvaros skolām bija iespēja mainīt projekta pieteikumā plānotās aktivitātes un finanšu izlietojumu, balstoties uz dalībnieku reakcijām un no jauna identificētajām vajadzībām. Piemēram, dažās skolās bija papildu pieprasījums pēc svešvalodu vai datorprasmju apguves kursiem, un iespēju robežās varēja izveidot jaunas grupas, ja tika atrasts, kur ietaupīt līdzekļus. Šāda pieeja sekmēja skolu virzīšanos no reaktīvas uz proaktīvu rīcību, domājot un meklējot risinājumus efektīvai līdzekļu izmantošanai un darba organizēšanai, turklāt atbilstoši kopienas vajadzībām.

Kā liecina intervijas un neformālas sarunas ar skolu pārstāvjiem, notika pakāpeniska pārorientēšanās uz vajadzību izpēti arī nodarbību un pasākumu norises laika un dažos gadījumos arī vietas izvēlei, lai šie faktori atbilstu cilvēku iespējām apdarīt mājas darbus, nokļūt norises vietā un atpakaļ mājās utt. Tas veidoja jauna veida, cieņpilnu attieksmi pret iedzīvotājiem kā sadarbības partneriem, nevis mērķgrupu, kurai paziņo, kur un kad jābūt, kā tas ierasts skolu praksē, piemēram, jautājumos par vecāku sapulču organizēšanu un citiem pasākumiem, t.sk. pārvaldes institūciju komunikācijā ar iedzīvotājiem.

Apkopojot iegūtos datus par skolas attieksmi pret kopienas vajadzībām un sākotnējām darbībām, uzsākot skolas darbības paplašināšanu, var secināt, ka:

- skolas pārveide par daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru bija konteksta un vajadzību radīta darbība, kas atklāja plašākas iespējas ne vien skolas problēmu risinājumiem, bet arī uzlabotai skolas un kopienas komunikācijai un sadarbībai;
- skolas, labāk iepazīstot vietējo sabiedrību, saskatīja savu resursu efektīvākas izmantošanas iespējas, kā arī veidus, kā saistīt skolēnu mācību darbību ar reālajām kopienas norisēm;

- iesaistoties regulārā saziņā un sadarbībā ar vietējās kopienas iedzīvotājiem, skolas labāk iepazīna un izveidoja ciešākas saites ar skolēnu ģimenēm;
- jaunos apstākļos skolas sāka saskatīt sakarības starp savu pastāvēšanu un tālāko attīstību un apkārtējās kopienas kontekstu un sāka apzināti meklēt darbības veidus, kā stiprināt kopienas ilgtspējīgas attīstības potenciālu.

3.3. Skolas darbības virzienu dažādošana

Mums katrs cilvēks ir vērtība... Kas pie mums atnācis kaut vienu reizi, jau ir savējais, un mēs zinām, ka nāks atkal nākamreiz... esam atklājuši, cik talantīgi ir mūsu cilvēki un ka viņi ir gatavi nesavtīgi dalīties savās prasmēs arī ar citiem.

(1. datu ieguves posms, projekta vadītāja, NK, 2013)

Pieņemot lēmumu paplašināt darbību un uzsākt skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstību, skolas kolektīvam un apkārtējai kopienai, tai skaitā pašvaldībai jāvienojas par galvenajiem pārmaiņu virzieniem: 1) papildus tiešajam mācību procesam skola piedāvā aktivitātes ne tikai skolēniem, bet arī citām iedzīvotāju grupām; 2) visu veidu skolā pieejamie resursi – gan cilvēkresursi (skolotāju un citu skolas darbinieku zināšanas ne tikai akadēmiskajos priekšmetos, bet arī citās jomās, t.sk. lietvedībā, projektu izstrādē un vadībā, radošās un amatu prasmes u.c.), gan pašas skolas telpas un materiāli tehniskie resursi, gan vides resursi tiek izmantoti ne tikai formālas izglītības programmās iesaistīto skolēnu, bet visu kopienas cilvēku interesēs; 3) skola aktīvi veido sadarbības tīklus ar pašvaldību un tās iestādēm, apkārtējās kopienas nevalstiskajām organizācijām, uzņēmējiem un zemnieku saimniecībām, aktīvām interešu grupām vai atsevišķiem aktīviem cilvēkiem un meklē veidus, kā iesaistīt vietējās norisēs līdz šim mazāk aktīvus un sociālās atstumtības riska grupu cilvēkus; 4) skolas piedāvājums un darbība norišu un procesu koordinēšanā izriet no vietējo cilvēku vajadzībām.

Līdz ar to skola kā daudzfunkcionāls kopienas centrs ir atvērts un mainīgs skolas darbības modelis, ko katrā atsevišķā gadījumā nosaka un būtiski ietekmē ne tikai skolas pašas resursi, bet arī kopienas sociālais un ekonomiskais konteksts, vietējā infrastruktūra, attālums līdz tuvākajām apdzīvotajām vietām, pilsētām utt.

Skolas pārveides sākuma posma aktivitātes iniciatīvas 1. kārtā veidoja divas pamata grupas: a) izglītojošās, kultūras un sociālā atbalsta aktivitātes un b) materiāli tehniskās aktivitātes. Par lielu priekšrocību tika uzskatīta iespēja paplašināt skolas materiāli tehnisko bāzi, nereti bez skaidra priekšstata, kā šie līdzekļi (trenāžieri un cits sporta inventārs, virtuves iekārtas, datori u.c.) būs pieejami plašākam kopienas iedzīvotāju lokam ārpus parastā skolas darba laika.

Praksē galvenās skolu īstenoto darbību grupas iniciatīvas abās pētītajās iniciatīvas norises kārtās bija šādas:

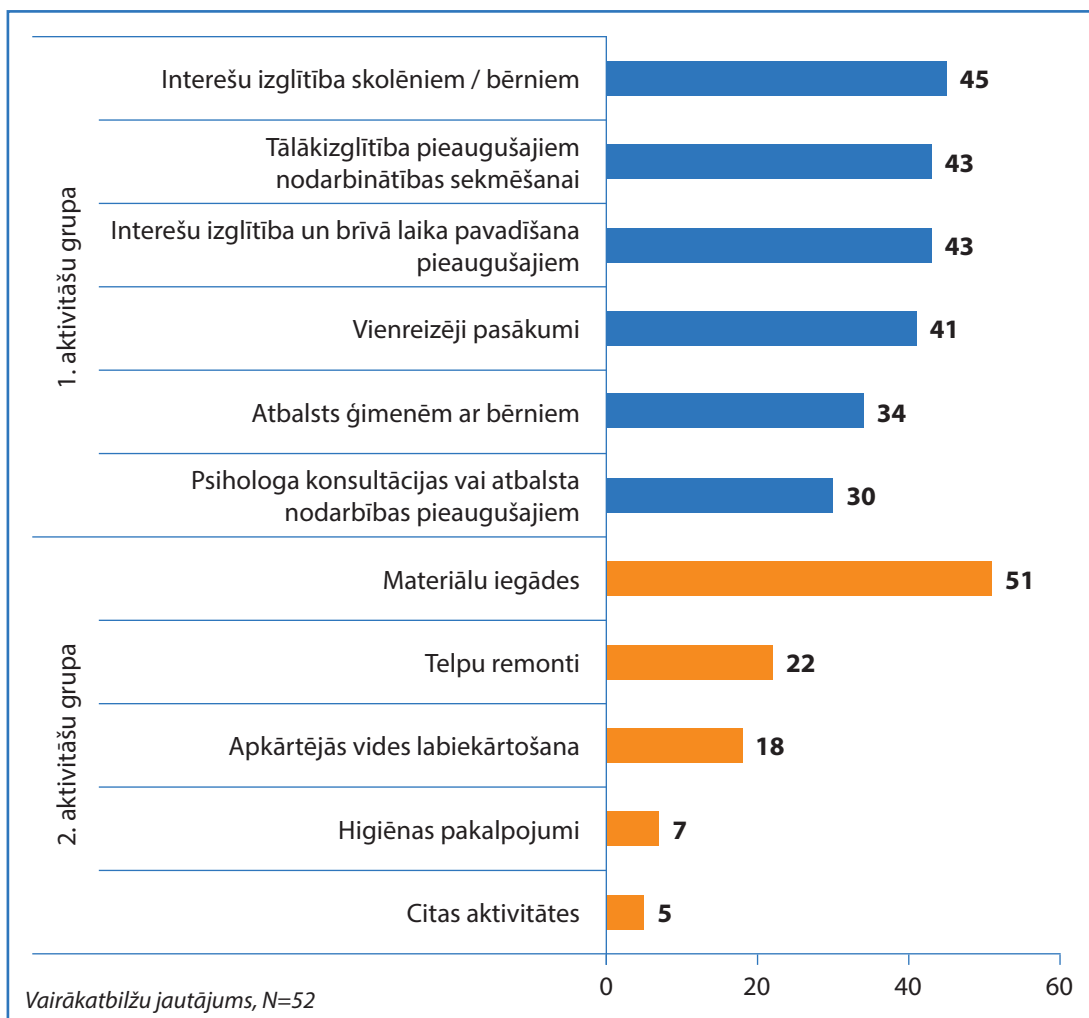
- interešu izglītības nodarbības skolēniem un pirmsskolas vecuma bērniem;
- tālākizglītība pieaugušajiem ar mērķi iegūt zināšanas un prasmes nodarbinātības veicināšanai (piemēram, datoru lietošanas mācības, valodu apguve, profesijas apguve, motivācijas programmas u.c.);

- daudzveidīgu neformālās izglītības iespēju piedāvājums pieaugušajiem (piemēram, rokdarbi, amatniecība, kulinārijas nodarbības u.c. nodarbības, kas ir vērstas uz brīvā laika pavadīšanu un vaļaspriekiem);
- atbalsta sniegšana ģimenēm ar bērniem, jo īpaši bērniem pirmsskolas vecumā (piemēram, regulāras nodarbības agrīnā vecuma bērniem vai bērniem kopā ar vecākiem, bērnu pieskatīšana uz neilgu laiku, vecāku skola vai klubiņš, pilna laika pirmsskolas izglītības programmas izveide u.c.);
- kultūras un sabiedriskie pasākumi (piemēram, koncerti, svētku svinēšana, talku rīkošana);
- sociālā atbalsta iespējas un pakalpojumi (piemēram, iespēja izmantot veļas mašīnu vai dušas telpas).

Ņemot vērā pieprasījumu pēc šādām aktivitātēm un to īstenošanas gaitā gūto pieredzi, ir attīstījušies skolu *paplašinātās darbības virzieni*, kas izriet no vietējo iedzīvotāju vajadzībām un pieprasījuma un kuru īstenošana ir iespējama, efektīvi izmantojot ne tikai skolas, bet visas kopienas materiāli tehniskos un cilvēku resursus. Turklāt daudzos gadījumos, atbilstoši konkrētajām iespējām un vajadzībām, piemēram, gadījumos, kad skolu telpas nav pilnvērtīgi noslogotas, tās tiek izmantotas arī biedrību darbībai, kā pašnodarbināto darba vieta, skolā izvietota vietējā bibliotēka, pasta nodaļa utt.

Kā ilustrē 5. attēlā sniegtais apkopojums, iniciatīvas 1. kārtā dominējošā joprojām bija skolas tradicionālā darbība: interešu izglītības nodrošināšana skolēniem, taču aktīvi uzsākta arī pieaugušo izglītības un tālākizglītības un brīvā laika pavadīšanas organizēšana, kas arī uzskatāma par mūžmācīšanās sastāvdaļu un daudzos gadījumos bija izšķiroša, lai sasniegtu sociālās atstumtības riskam pakļautos cilvēkus. Aktualitāti saglabāja arī vienreizēju pasākumu rīkošana, taču saturiski koncertiem pievienojās talkas, ģimeņu sporta pasākumi un citas norises, kurās cilvēku līdzdalība kļuva aktīvāka, ne tikai kā skatītājiem. Atbalsts ģimenēm ar bērniem, kas ietver arī atbalstu pirmsskolas vecuma bērniem, detalizētāk analizēts nodaļas turpinājumā.

Jau pētījuma 1. posma datu ieguves rezultāti atklāja, ka higiēnas pakalpojumu piedāvājums bijis aktuāls vietās, kur skolās ir brīvas telpas, savukārt apkaimes iedzīvotājiem nav pieejams karstais ūdens, veļas mazgājamās mašīnas vai taml. ikdienā nepieciešamas lietas. Šādu sadzīves pakalpojumu izmantošana palīdzēja veidot saikni ar skolu arī tiem cilvēkiem, kuri citādi sevi ar skolā notiekošajām norisēm nesaistīja, jo neviens no bērniem vai mazbērniem skolā nemācās. Jaunajā situācijā šie cilvēki, saņemot ar skolas darbību it kā pastarpinātu pakalpojumu, uzzināja par skolā notiekošajām darbībām un piedāvājumiem pieaugušajiem un dažkārt iesaistījās arī citās norisēs.



5. attēls. Iniciatīvas 1. kārtas dalīb skolās īstenotās aktivitātes (skaits n = 52). 1. datu ieguves posms, 2010.

Jautājums: Lūdzu, norādiet, kādas aktivitātes tiek īstenotas Jūsu projektā!

Pēc iniciatīvas 1. kārtas beigām tikai divās no 30 skolām, kas turpināja līdzdalību iniciatīvā, papildus aktivitātes tika gandrīz pilnībā vai pilnībā pārtrauktas (2. pētījuma posms, anketa, 2013); desmit skolās visas aktivitātes turpinājās pilnā apmērā, un 18 gadījumos daļa turpinājās, daļa tika pārtraukta. Darbība tika saglabāta, lai skola ir „centrs, kur ir pieejams viss, ārpusstundu visdažādākie pasākumi. Varbūt mēs tik daudz nerakstām interese izglītības programmas, cik mēs piedāvājam tāpatās, viņi var darboties. Kaut vai, vienalga, nāk tie paši dejojāji, nāk dziedātāji, tikmēr viņu bērni darbojas sporta zālē. Faktiski te notiek visu laiku” (2. datu ieguves posms, skolas direktore, PI, 2013). Vairumā gadījumu darbības turpinās pēc brīvprātības principa, tomēr arī pašvaldības, labāk apzinoties iedzīvotāju vajadzības un skolas kompetences, iespēju robežās piešķirušas finansējumu konkrētu darbību veikšanai. Kā atzīst projektu vadītāji un skolu direktori, iegūstot paplašinātas darbības pieredzi, sadarbība uzlabojusies, jo „mēs arī tagad labāk zinām, cik kas maksā un kas jādara” (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, NK, 2013).

Analizējot skolu darbību starpprojektu posmā un 2. iniciatīvas kārtā, redzams, ka visizplatītākais darbības veids ir interešu izglītība skolēniem, kas, ņemot vērā skolu finansēšanas sistēmu un pašvaldību līdzekļus, kļūst par skolas paplašināto funkciju, tāpēc ir būtiski to saglabāt. Pakāpeniski skolas pilnveido izpratni par to, cik nozīmīgi ir veidot saiknes ar pirmsskolas vecuma bērniem un viņu ģimenēm arī pirms obligātā izglītības vecuma. Kā liecina 2. posma anketas rezultāti, 14 no 30 projektiem, kuru skolas piedalījās abos iniciatīvas posmos, un 7 no 11 jaunpienākušajam projektiem tika īstenota pirmsskolas izglītība.

Arī ar *ex-post* strukturētās intervijas palīdzību 2014. gadā tika noskaidrots, kāda veida aktivitātes skolās turpinājās pēc iniciatīvas abu kārtu noslēguma. Noslēguma strukturētās intervijas atklāja, ka no 35 saņemtajām atbildēm, kas atbilst 85% no 2. kārtā iesaistītajiem projektiem, interešu izglītība arī pēc projekta beigām tiek nodrošināta 34 gadījumos, obligātās pirmsskolas izglītības programmas 27 gadījumos, pirmsskolas izglītības programmas jaunāka vecuma bērniem 23 gadījumos, nodarbības vecākiem ar pirmsskolas vecuma bērniem 31 gadījumā projekta laikā un 25 gadījumos pēc projekta finansējuma beigām.

Ar ārējo atbalstu uzsāktā skolu pārveide par daudzfunkcionāliem kopienu centriem uzrāda vērā ņemamas ilgspējas iezīmes, jo 33 gadījumos no 35 skolas telpas pēc projekta beigām tiek izmantotas arī citu pašvaldības pārziņā esošo funkciju (kultūras, sporta, sociālās palīdzības utt.) nodrošināšanai, kas liecina par uzlabotu sadarbību ar pašvaldību un tās iestādēm. Desmit gadījumos skolas telpas tiek izmantotas vai izīrētas mazās uzņēmējdarbības veikšanai un 18 gadījumos telpas tiek izmantotas citām funkcijām (piemēram, kā kopienu iedzīvotājiem pieejama svinību telpa, biedrības birojs vai tikšanās vieta utt.). Tas nozīmē, ka skola tiek efektīvāk izmantota arī kā kopienu fiziskais resurss, līdz ar to uzturēšanas izmaksas būtu jāaprēķina ne tikai uz konkrēto, parasti nelielo skolēnu skaitu, bet ņemot vērā arī citus pakalpojumu saņēmējus un iesaistītos.

Pēc pētījuma 1. posmā veiktās pirmās strukturētās intervēšanas datiem par iniciatīvas 1. kārtas norisi izkristalizējās pieci galvenie skolu darbības virzieni, kuri veido dažādas kombinācijas:

- 1) tradicionālo izglītības funkciju saglabāšana, tai skaitā skola kā interešu izglītības un brīvā laika pavadīšanas centrs skolēniem;
- 2) izglītības un attīstības pasākumu sniegšana pirmsskolas vecuma bērniem;
- 3) sociālā atbalsta pakalpojumu piedāvājums kopienu locekļiem, tai skaitā, bērnu un ģimenes atbalsta centrs (piemēram, bērnu pieskatīšana, speciālistu – logopēdu, psihologu u.c. – konsultācijas) un sociālā atbalsta pakalpojumi pieaugušajiem (tai skaitā higiēnas pakalpojumi, speciālistu konsultācijas u.c.);
- 4) tradicionālā interešu izglītība pieaugušajiem (piemēram, floristika, adīšana, dejas, sports, u.c.);

5) mūžizglītības iespēju piedāvājums (piemēram, nodarbinātību veicinošas programmas, pārkvalifikācijas programmas, kompetenču veidošanas un attīstīšanas programmas, t.sk. valodu apguve, informācijas tehnoloģiju lietošanas apguve u.c).

Šis dalījums, kas gan saglabājās, gan tālāk dažādojās iniciatīvas norises 2. kārtā, uzskatāms par nosacītu elementu kopu, kas tiek apvienoti atbilstoši vietējām vajadzībām un resursiem un pilnībā sasaucas ar promocijas darba teorētiskajā daļā aprakstīto skolas kā viedtālruņa analogiju, ko izmanto Amerikas Kopienas skolu asociācija.

Analizējot iegūtos datus, var definēt galvenās skolu kā daudzfunkcionālu kopienas resursu centru raksturojošās pazīmes:

- formālās izglītības kā skolas pamata funkcijas saglabāšana, kas praktiski nozīmē skolas darbības turpināšanu neatkarīgi no bērnu skaita;
- plašs skolas darbībā iesaistīto mērķa grupu loks, aptverot visus vietējo kopienu iedzīvotājus;
- paplašinātas skolas funkcijas (izglītības, sociālās, kultūras u.c.), lielu uzsvaru liekot uz interešu izglītību visām vecuma grupām (sākot no pirmsskolas līdz senioriem), mūžizglītību, brīvā laika pavadīšanas aktivitātēm;
- paplašināta skolas resursu (gan cilvēkresursu, gan materiāli tehniskā nodrošinājuma) pieejamība un izmantošana vietējās kopienas vajadzībām;
- skola kā pilsoniskās sabiedrības attīstības centra darbība, radot priekšnosacījumus un iespējas aktīvai sadarbībai dažādos līmeņos: kopienas iekšējā tīklošanās, skola un iedzīvotāji, skola un nevalstiskais sektors, skola un citas pašvaldības iestādes;
- skola kā atbalsts pašvaldībai, uzņemoties koordinējošo funkciju starp pašvaldību un pagasta iestādēm (kultūras nams, bibliotēka, sociālās palīdzības sniedzēji).

Pētījuma ietvaros analizēto mazo skolu – daudzfunkcionālu centru paplašinātās darbības virzienus nosaka divi mērķi: 1) formālās izglītības funkcijas īstenošanas saglabāšana un 2) skolas funkciju paplašināšana, pievienojot jaunus sadarbības partnerus un jaunas mērķauditorijas. Katras konkrētās skolas darbības modelis veidojas no atšķirīgas šo elementu kombinācijas.

Paplašinot skolas, īpaši nelielas lauku skolas funkciju loku un tās ietvaros piedāvājot iespējas visu vecumu un interešu vietējās kopienas iedzīvotājiem, tiek sekmēta veseluma pieeja kopienas attīstībai un likti pamati pilsoniskās līdzdalības prasmēm un attieksmēm. Vienlaikus skola tiek pilnvērtīgāk izmantota kā fizisks un intelektuāls resurss, un no pašvaldības administratīvā un finanšu sloga tā kļūst par ekonomiski izdevīgāku un sociāli nozīmīgāku vienību, kas ietekmē ekonomiskās aktivitātes, sociālās integrācijas un pilsoniskās līdzdalības

attīstību, līdz ar to uzlabo iedzīvotāju dzīves kvalitāti. Šādā sadarbības modelī mainās iesaistīto pušu savstarpējās attiecības, robežas kļūst relatīvas, un katrs ienāk sadarbības procesā kā devējs un saņēmējs savās daudzveidīgajās identitātēs.

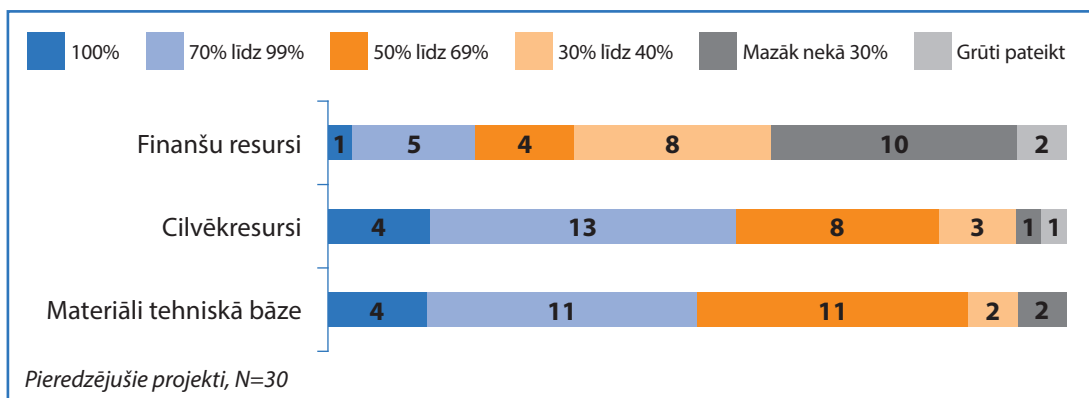
Skolas lomas un darbības virzienu maiņas procesā ir būtiski spēcīnāt ideju par kopveseluma pieeju, atzīstot daudzveidīgās vietējās sabiedrības vajadzības un tur atrodamos resursus, kas izmantojami gan skolas tiešā, izglītojošā darba veikšanai, gan pašas kopienas attīstībai. Kā liecina SFL iniciatīvas laikā iegūtā pieredze, saņemot ārēju atbalstu un spēcīnot skolas un kopienas sadarbību, pieaug skolas gatavība un prasme īstenot daudzveidīgas darbības, raugoties gan uz cilvēku, gan vietējo sabiedrību kā veselumu un meklējot veidus, kā apvienot dažādu nozaru (izglītības, kultūras, sociālā darba u.c.) pārvaldībā esošos resursus efektīvākai darbībai kopienas rīcībspējas un ilgtspējas paaugstināšanai.

Jau no 1. pētījuma posmā iegūtajiem datiem izkristalizējas biežāk konstatējamie **skolu paplašinātās darbības virzieni**:

- atbalsts bērniem no dzimšanas brīža līdz oficiālo skolas gaitu sākšanai, t.sk. atbalsts vecākiem, ģimenēm, iedrošinājums visiem mācīties, attīstīties un „nepazaudēt” tik nozīmīgos pirmos bērna dzīves gadus;
- atbalsts vispusīgai personības attīstībai, t.sk. interešu izglītība bērniem, brīvā laika nodarbes jauniešiem un pieaugušajiem utt. – arī kopā dažādām vecumgrupām;
- atbalsts (un iedrošinājums) sociālo tīklu veidošanai un pilsoniskās līdzdalības prasmju un attieksmju veidošanai, t.sk. skola kā vieta biedrību darbībai vai atbalsts dibināšanai, iedzīvotāju forumu organizēšanai, stratēģiskai plānošanai, akciju rīkošanai utt.;
- atbalsts nodarbinātības potenciāla un prasmju pilnveidošanai, t.sk. kursu organizēšana, uzņēmējdarbības sekmēšana, konsultācijas utt.;
- sociālā un praktiskā atbalsta sniegšana ar īpašu akcentu uz mazaizsargātajām grupām, t.sk. krīzes centra izveidošana, veļas mazgātavas vai dušas ierīkošana, labdarības akciju organizēšana utt.

Aktuāls ir jautājums par izveidoto darbības virzienu ilgtspēju gan no skolas īstenoto pārmaiņu, gan kopienas ilgtspējas potenciāla viedokļa. Tāpēc 2. pētījuma posmā tika iegūti dati par resursu pieejamību skolu iniciēto pārmaiņu turpināšanai, lai noskaidrotu izdevumu pozīcijas un iespējamus finanšu līdzekļu avotus.

Kā liecina 6. attēlā sniegtais apkopojums, vislielākās grūtības bijušas saistītas ar finanšu resursu pieejamību; tikai sešas skolas norādījušas, ka nepieciešamie finanšu līdzekļi ir bijuši pieejami līdz 70% apmērā no kopējā aplēstā nepieciešamā finansējuma apjoma; lielākajai daļai aptaujāto skolu finansējums paplašinātajām funkcijām ir bijis pieejams ne vairāk kā 49% apmērā.



6. attēls. Resursu pieejamība paplašināto funkciju īstenošanai starpprojektu periodā skolām, kas piedalījās abās iniciatīvās kārtās. 2. datu ieguves posms, strukturētā intervija, 2013.

Jautājums: Cik lielā apmērā (procentuāli) Jūsu skolai bija pieejami nepieciešamie resursi paplašināto funkciju (skolā papildus formālajai izglītībai nodrošināto aktivitāšu/ nodarbību/ pasākumu) īstenošanai starpprojektu periodā?

Ievērojami labāka situācija ir cilvēkresursu un materiāli tehniskās bāzes jomā, jo pusei pētīto skolu šie resursu veidi ir bijuši pieejami ne mazāk kā 70% apmērā. Tas ļauj secināt, ka liela nozīme ir bijusi 1. kārtas projektu ietvaros izveidotajai materiāli tehniskajai bāzei, kā arī skolas darbinieku un citu iesaistīto cilvēku kopējās kapacitātes attīstīšanai, ļaujot patstāvīgi turpināt uzsāktās aktivitātes.

Galvenais skolas paplašināto funkciju finansētājs starpprojektu posmā (starp iniciatīvas 1. un 2. kārtu), kā arī tālākajai darbībai ir bijusi pašvaldība. Kā izriet no 2. kārtas dalībsskolu izpētes datiem, gandrīz visas skolas un centri ir saņēmuši finansējumu no pašvaldības – 29 gadījumos finansējums ir piešķirts telpām un to uzturēšanai; 21 gadījumā pašvaldība ir segusi arī jaunās funkcijas veicošo darbinieku atalgojuma izdevumus un 20 gadījumos – izdevumus par darba materiāliem.

Arī *ex-post* strukturētās intervijas dati liecina, ka pašvaldības pārņēmušas daļas projektu laikā izveidoto jauno skolas funkciju finansēšanu, galvenokārt sedzot materiāli tehniskos izdevumus (kancelejas preces, datortehnikas apkopi utt.) un telpu uzturēšanas izmaksas (elektrības, apkures, ūdens patēriņa rēķinus u.c.). Virknē skolu, kas tagad īsteno paplašinātas funkcijas, pašvaldība piešķirusi finansējumu darba algas nodrošināšanai; parasti tas ir nepilna laika darbs (piem., sabiedriskā resursu centra koordinators, sporta darba organizators, projektu vadītājs, mūžizglītības koordinators, pedagoga palīgs, deju pedagogs, arī logopēds, pedagogs un skolotāja palīgs pirmsskolas grupā u.c.), tomēr tas sniedz iespēju veikt vietējiem iedzīvotājiem nepieciešamās funkcijas un rada papildus nodarbinātību. Pašvaldības palīdz arī citos veidos, piemēram, sedzot transporta izmaksas pieredzes braucieniem, nodrošinot transportu, lai

pedalītos konkursos, skatēs, sporta sacensībās, dotos mācību ekskursijās, sedzot saimnieciskos izdevumus un personāla atalgojumu nometņu organizēšanai utt.

Jau pēc iniciatīvas 1. kārtas daudzu skolu pārstāvji intervijās minēja arī to, ka paši skolas piedāvāto aktivitāšu dalībnieki izrādījuši iniciatīvu, piemēram, turpināt nodarbības, uzņemties nelielu līdzmaksājumu, kas sedz vadītāja transporta izdevumus, materiālu izmaksas vai citas pozīcijas, kas sākotnēji bija nodrošinātas no projekta budžeta. Kā liecina *ex-post* strukturētā intervija 2013. gadā, iniciatīvas noslēguma posmā papildus finanšu līdzekļi darbinieku atalgojumam (7 gadījumos) un darba materiāliem (11 gadījumos) tika iegūti no dalībnieku līdzmaksājumiem. Izjutuši kopā darbošanās prieku vai saskatījuši ieguvumus jaunajās iespējās, iedzīvotāji paši meklēja ceļus to turpināšanai, tā apliecinot skolas lomu vietējās kopienas iedzīvotāju rīcībspējas pieauguma sekmēšanā.

Jau 1. kārtas dalībnieku aptaujas rezultātā iegūtā informācija liecina arī par to, ka skolas kļuvušas aktīvākas ārējā finansējuma piesaistē. ES fondu un pašvaldības finansētie projekti kopā ir otrs nozīmīgākais finanšu avots darbinieku atalgojuma un nodarbību darba materiālu nodrošināšanai. Arī šajā gadījumā skolas iegūtā pieredze jaunu darba virzienu īstenošanā un sadarbība ar citiem vietējās kopienas spēkiem, piemēram, biedrībām, izpaudās kā kapacitātes pieaugums pašas skolas iniciētu darbību turpināšanai. Apvienojot spēkus un resursus, pieaug vietējā kapacitāte un skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra ilgtspējas potenciāls, jo *„tagad ar pašvaldību mēs veidojam tādu kā... nevalstiskās organizācijas, pašvaldība, izglītības iestādes – mēs tādu partnerību veidojam, ka viens kaut ko izdara, otrs uzraksta, mēs veidojam kādu projektiņu. Tas viss tādā smukā ķēdītē savienojas, un viens otru papildina. Vienam ir telpas, otrs atrod lektoros ar izejmateriāliem vai otrādi – tās nodarbības notiek, te lektori brauc. Un tā attīstība visu laiku ir uz priekšu. Pašvaldība dod telpas un apmaksā saimnieciskos – elektrību un siltumu”* (2. datu ieguves posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013).

Vienlaikus skolas aizvien labāk apzinās, ka ne visu izšķir finanšu līdzekļi. Analizējot dalībnieku atbildes uz *ex-post* strukturētās intervijas jautājumiem par paplašināto skolas funkciju veikšanu visā iniciatīvas norises laikā, atklājas, ka par nozīmīgāko finanšu avotu jauno (papildus) funkciju veikšanai tiek uzskatīts netiešais vai nefinanšu (*in-kind*) ieguldījums – brīvprātīgais darbs (26 gadījumos no 40). Joprojām pašvaldības atbalsts vislielākais ir telpu uzturēšanai un komunālajiem pakalpojumiem (25 gadījumos), kam seko finansējums no pašvaldības budžeta citu darbību nodrošināšanai (24 gadījumos). Zīmīgs ir fakts, ka 16 gadījumos skolas saņēmušas individuālus mantiskos ziedojumus (stalles, darbgaldus un instrumentus, izejvielas radošajām darbnīcām utt.) – tas liecina par jauna veida attiecībām ar cilvēkiem ārpus skolas un komunikācijas uzlabošanu, kas veicina savstarpēju vajadzību izpratni un uzticēšanos. Uzzinot,

kas būtu vajadzīgs un noderīgs skolas iniciētajās vai kopīgi ieplānotajās darbībās, kopienas cilvēki atsaucas un dara zināmus gan savus talantus, intereses un pieredzi, gan iespējamus resursus. „*Es saku: „Ko tu neteici? Agrāk būtu pateikusi.” Viņa saka: „Neaizgāja runa līdz tam, lai kaut ko tādu runātu.” Tomēr ir jārūnā. Ir jārūnā ne tikai par skolas lietām un par bērniem, kaut kas cits arī ir jāsāk runāt, tad ir pavisam savādāk.*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013) Astoņos gadījumos jaunajām darbībām saņemts individuāls ziedojums naudas veidā, 16 gadījumos – uzņēmēju sniegts finansējums materiālu vai naudas veidā.

Dalībnieku līdzmaksājumi kā līdzekļu piesaistes veids nosaukti tikai 11 gadījumos, kas liecina, ka, no vienas puses, joprojām pastāv morāla un ētiska rakstura grūtības noteikt līdzmaksājumu, jo īpaši ņemot vērā zemo maksātspēju, no otras puses, aktuāla ir izpratne, par dažādu pakalpojumu pieejamību bez maksas kā normu, kas apgrūtina darbību ilglaicības nodrošināšanu pēc ārēja finansējuma beigšanās, kā arī ierobežo tradicionālās vai sociālās uzņēmējdarbības uzsākšanas iespējas. „*Es domāju, ka tas no pašiem cilvēkiem ir atkarīgs – vai viņi gribēs to turpināt. Protams, ka ir tāda smaga lieta kā finansējums. Nedomāju, ka mums visiem tagad būtu jābūt tādiem labdariem un par velti jāstrādā. Cilvēkiem būtu jāsaprot, ka kaut kāda daļa arī no viņiem...*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013) Pastāv arī objektīvas grūtības un formāli ierobežojumi skolai saņemt līdzmaksājumus, jo „*... skolai visu vajag saskaņot ar novadu, lai mēs kaut ko darītu. Bet ja tas iet caur nodibinājumu, tad mēs esam paši lēmēji*” (2. datu ieguves posms, skolas administrācija, PI, 2013), tāpēc kā labā prakse izveidojusies skolu un biedrību vai nodibinājumu sadarbība. „*Mums (aktivitātes) turpinājās, bet tikai palīdzēja tās turpināt biedrības izveidošana. Tika piesaistīti līdzekļi, izveidojām biedrību. Atkal mazi projektiņi turpinās. Bet kaut kāds pusgads bija klusais periods, jo... Lai arī darbnīcas notiktu, ir kaut kādas lietas, ko mēs varam turpināt, bet angļu valodu nemācīs mūžīgi. Kaut kas jāliek vietā cits. Kaut kāds ieguldījums jāliek, tāpēc mēs izveidojām biedrību, kas arī tā veiksmīgi visu to posmu turpināja.*” (2. datu ieguves posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013) Izkristalizējās izpratne par to, ka svarīgi ir ne tikai gribēt daudzveidīgas nodarbības un aktīvāku sabiedrisko dzīvi, bet arī pašiem iesaistīties to organizēšanā, nepieciešamības gadījumā apgūstot jaunas prasmes.

Tomēr izšķirošais faktors ir izpratnes un motivācijas veidošana iesaistīties, līdzdarboties un iniciēt jaunas darbības, kā arī piederības un līdzatbildības izjūtas veidošanās, jo „*ir ļoti jāpārdomā, lai iedzīvotājs nav tikai ņēmējs, bet ir arī devējs, tad arī cita piederība veidojas, nozīme un jēga tam visam*” (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013). Šīs atziņas sasaucas ar promocijas darba 1. daļā aprakstītajiem sekmīgas partnerības nosacījumiem un kapacitātes pieeju no teorētiskās perspektīvas.

Aplūkojot skolas kā daudzfunkcionāla centra darbības attīstību, viens no būtiskākajiem aspektiem ir izpratne par pakalpojumu sniegšanu pirmsskolas vecuma bērniem un viņu ģimenēm, kas atklāj gan visu tradicionālo skolas darbības virzienu (izglītojošā, attīstošā un audzinošā funkcija, sadarbība ar vecākiem utt.) klātbūtni, gan to izpratnes un pielietojuma pakāpenisku paplašināšanos. Kaut arī no paša iniciatīvas aizsākuma pirmsskolas izglītības piedāvājuma iekļaušana skolas darbību klāstā tika veicināta un uzskatīta par vienu no galvenajiem uzdevumiem bērnu attīstības iespēju nodrošināšanai un sociālās atstumtības risku mazināšanai, izpratne par to, kādas darbības tas ietver, atšķīrās un pakāpeniski paplašinājās.

Analizējot skolu darbības virzienus un mērķgrupas, atklājas, ka jau iniciatīvas 1. kārtā vairāk nekā puse no iesaistītajām skolām norādīja atbalstu ģimenēm ar bērniem kā vienu no jaunajām skolas funkcijām (34 gadījumos no 52), saredzot šāda pakalpojuma nepieciešamību un pirmsskolas izglītības ciešo saikni ar skolas pamatdarbu. 30 gadījumos tika norādīts, ka mērķgrupa ir tieši agrīnā vecuma bērni, piedāvājot viņiem (kopā ar ģimeni vai atsevišķi) izglītības, kultūras un sociālos pakalpojumus. Skolas inovatīvā loma šeit atklājas tieši spējā holistiski saredzēt daudzveidīgas kopienas vajadzības un attīstības iespējas un koordinēt to pieejamību, īpaši paturot uzmanības lokā sociālās atstumtības riskiem pakļautās iedzīvotāju grupas, kā arī izmantojot skolu kā fizisku un intelektuālu kopienas resursu. Tā praksē tiek paplašināta skolas darbības amplitūda, iekļaujot tajā arī laika periodu pirms obligātā izglītības vecuma.

2. datu ieguves posmā, aptaujājot pieredzējušās skolas, kuras piedalījās iniciatīvas 1. un 2. kārtā, par to, kādas aktivitātes tika turpinātas vai ieviestas no jauna pēc 1. kārtas noslēguma, atklājās, ka starp septiņām biežāk nosauktajām aktivitātēm ir pirmsskolas vecuma bērnu izglītība (4. vietā), vecāku izglītošanas un ģimenes atbalsta funkcijas (5. vietā) un obligātā pirmsskolas vecuma bērnu izglītība (7. vieta). 14 projektos no 30 arī pēc ārējā finansējuma beigšanās tika turpināta pirmsskolas izglītības programmu īstenošana, turklāt arī bērniem pirms obligātā pirmsskolas vecuma sasniegšanas. Savukārt 13 projektos tika turpināta vecāku izglītošana un cita veida atbalsta sniegšana ģimenēm. Padziļinātajās intervijās ar skolotājiem un projektu vadītājiem iegūtie dati rāda, ka šāda skolu darbība apliecina izpratnes pieaugumu par holistiskas pieejas nepieciešamību izglītības funkcijas pilnvērtīgai nodrošināšanai, negaidot „bērna gatavību skolai”, bet uzsākot pēc iespējas agrīnāku sadarbību ar ģimeni bērna attīstības sekmēšanai un atbalsta mehānismu piemeklēšanai gan bērnam, gan ģimenei kopumā.

Savukārt jaunās skolas, kas iesaistījās tikai iniciatīvas 2. kārtā, kopumā paužot pozitīvu attieksmi pret skolas funkciju paplašināšanu, nodarbības jaunākā pirmsskolas vecuma bērniem ierindoja tikai 6. vietā no septiņām, obligāto pirmsskolas vecuma bērnu izglītību 7. vietā tāpat kā pieredzējušajām skolām, bet vecāku izglītošanas un ģimenes atbalsta funkcijas ierindoja 3. vietā.

Tajā pašā laikā, norādot skolas organizētajās vai koordinētajās aktivitātēs iesaistītās iedzīvotāju grupas, jaunās skolas 1. vietā minēja ģimenes ar bērniem (visi 11 projekti) un 10 gadījumos nosauca pirmsskolas vecuma bērnus. Pieredzējušo skolu grupā 26 no 30 gadījumiem kā galvenā aktivitāšu dalībnieku grupa tika nosauktas ģimenes ar bērniem, bet 25 gadījumos – pirmsskolas vecuma bērni. Salīdzinot šo un no citām datu kopām (padziļinātajām intervijām ar skolotājiem un projektu vadītājiem, regulārās saziņas ar skolām u.c.) iegūto informāciju, var izvirzīt pieņēmumu, ka daļa skolu vēl neapzinās pirmsskolas vecuma bērnus kā savu mērķauditoriju regulārai, sistemātiskai sadarbībai. Savukārt uztverot kā skolas mērķauditoriju ģimenes ar bērniem, par līdzdalību tiek uzskaitīta arī kopīga koncertu un citu skolas rīkoto pasākumu apmeklēšana, kuros dalībnieki ir drīzāk uz skolas darbību reaģējoši un pasīvi un kas būtiski neatšķiras no skolas tradicionālās darbības.

Arī pašvaldību pārstāvju, kuri sniedza ziņas gan par pieredzējušo, gan jauno skolu darbību, strukturētās intervijas dati liecina, ka no pašvaldības viedokļa būtiska ir skolas loma skolēnu vecāku izglītošanas un ģimenes atbalsta funkcijas veikšanā (3. vieta), atstājot 5. vietā obligāto pirmsskolas vecuma bērnu izglītību un tikai 6. vietā – pirmsskolas vecuma bērnu izglītību, kas zināmā mērā atklāj tradicionālo izpratni par skolu un pirmsskolas izglītības iestādi kā šķirtām institūcijām un darbības jomām. Kā liecina promocijas darba 1. daļā analizētie piemēri, skolai kļūstot par daudzfunkcionālu kopienas centru, pirmsskolas vecuma bērni un viņu ģimenes ir viena no pirmajām skolas paplašināto darbību mērķauditorijām. Arī Latvijā pētītajā iniciatīvā tas bija izvirzīts kā viens no prioritārajiem uzdevumiem, tāpēc tas tiek detalizētāk analizēts arī šajā promocijas darba sadaļā.

Kopumā ar pirmsskolas vecuma bērniem un viņu ģimenēm saistītās skolu kā daudzfunkcionālu kopienas centru darbības var iedalīt četrās grupās: 1) obligāto pirmsskolas izglītības programmu nodrošināšana, 2) pirmsskolas izglītības programmu nodrošināšana bērniem līdz obligātajam pirmsskolas izglītības (5 gadu) vecumam, 3) nodarbību organizēšana pirmsskolas izglītības programmās neiesaistītajiem bērniem, tai skaitā bērniem vecumā no dzimšanas līdz 1,5 gadu vecumam, un 4) vecāku izglītošana un atbalsta sniegšana bērnu pieskatīšanā.

Par vienu no pirmajiem, arī tradicionālākajiem un vieglāk veicamajiem soļiem var uzskatīt valsts noteiktās obligātās pirmsskolas izglītības programmas izveidi un nodrošināšanu skolā apkaimes bērniem 5–6 gadu vecumā. Šai gadījumā skola turpina īstenot valsts noteikto izglītojošo funkciju tikai attiecībā uz citu mērķgrupu. Šāds risinājums parasti tiek izvēlēts, raugoties no pragmatiska viedokļa: tad, ja tuvējā apkārtnē nav pirmsskolas izglītības iestādes vai tā nespēj uzņemt visus bērnus. Mazāk šāda lēmuma pamatojumam tiek izmantoti pedagoģiskie

argumenti – atvieglota bērna pāreja no pirmsskolas uz skolu; vēl mazāk tiek ņemtas vērā vecāku intereses, t.sk. iespēja atvest jaunākos un vecākos bērnus uz vienu izglītības iestādi, tā gan atvieglojot praktiskos ikdienas darbus, gan veidojot ar šo iestādi daudzveidīgāku, ciešāku un ilgstošāku sadarbību.

Nākamais solis ir pirmsskolas izglītības programmu nodrošināšana bērniem līdz piecu gadu vecumam. Kā viens no pragmatiskajiem argumentiem šādai izvēlei parasti kalpo telpu, kā arī speciālistu pieejamība skolā. Tomēr daudzos gadījumos pirmsskolas grupas dzīvo savu, samērā autonomu dzīvi, neiesaistoties pārējās skolas norisēs. Problemātiski ir tas, ka atbilstoši pašreizējam funkciju sadalījumam un finansēšanas modelim pirmsskolas izglītības nodrošināšana, t.sk. arī pedagogu atalgojums, ir tikai pašvaldības pārziņā, līdz ar to, konstatējot skolā esošo formālās izglītības programmās iesaistīto bērnu (izglītojamo) skaitu un pieejamo valsts finansējumu, pirmsskolas izglītības programmu nodrošinājums neparādās ne kā aktuālā kopienas vajadzība, ne kā skolas darbības efektivitāti raksturojošs lielums. Tas rada situāciju, ka gan pašvaldības, gan nacionālajā līmenī, tiek sniegta un izmantota nepilnīga informācija par šādas paplašinātās darbības veicošas skolas patieso darbības apjomu, kā arī tiek ignorēts fakts, ka skola arī attiecībā uz bērniem pirmsskolas vecumā primāri īsteno izglītības, ne tikai sociālo funkciju, jo nodrošina izglītības, ne pieskatīšanas pakalpojumu.

Viens no jauniem darbības veidiem, kas attīstījās, skolām veidojoties par daudzfunkcionāliem kopienas centriem, bija nodarbību organizēšana pirmsskolas izglītības programmās neiesaistītajiem bērniem, tai skaitā pavisam maziem bērniem, kuri vēl neapmeklē pirmsskolas izglītības programmas (piemēram, bēbīšu skolas) un nodarbības ģimenēm kopā ar mazajiem bērniem. „*Izrādās, ka viņas grib satīties. Viņas ir jaunas meitenes, dažas nesen tikai skolu beigušas. Viņas tā bailīgi ienāk, un es tagad pēkšņi aptveru, ka viņas te var nākt, mazuļus nolikt. Mazuļi sāk kontaktēties savā starpā. Tiem lielākiem no grupiņas ir sajūsma, ka viņi var ar viņiem. Un viņas var izrunāt savas lietas. Un tas ir vienkārši fantastiski. .. - vecāki tiešām teica: „... mēs nekad nezinājām, ka ar savu bērnu strādāt ir tik interesanti un tik saistoši, ka var kaut ko iemācīties. Un ka es tagad saprotu, kā patiesībā manam bērnam vajadzēja parotaļāties, lai viņš būtu ļoti labā omā.*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013), un, kas ir ļoti svarīgi, uz nodarbībām tika aicinātas ne tikai mātes. Var uzskatīt, ka šajā gadījumā skola pilnveidojusi izpratni par savām iespējām jaunā veidā veikt bērna attīstību sekmējošo funkciju, radot iespējas bērnu socializācijai, saskarsmei, ka arī veidojot kontaktus ar ģimenēm, saliedējot ģimenes un paaugstinot viņu izpratni par iespējamām nodarbībām ar bērnu drošā un draudzīgā veidā.

Vairākās skolās tika izveidotas un darbojas bērnu rotaļu un attīstības telpas (nosaucot tās par istabām, centriem utt.), kurās bērni vienlaikus ir pieskatīti un var sadarboties un iesaistīties

attīstošās nodarbībās. Būtiski ir akcentēt, ka šādu centru esamība skolas telpās rada arī virkni papildus ieguvumu: tos labprāt apmeklē arī skolēni (tas tiek atļauts un nereti pat mērķtiecīgi sekmēts), kuriem tā ir iespēja saturīgi pavadīt laiku, gaidot transportu pirms došanās mājup, attīstīt sadarbības prasmes, rotaļājoties, lasot, eksperimentējot utt. kopā ar jaunākiem bērniem, palīdzēt pedagogiem nodarbību norisē, demonstrēt savus sasniegumus, uzstājoties, nododot centram savus zīmējumus, pašu izveidotās grāmatiņas vai citus tiešā mācību procesa rezultātus.

Vecāki ļoti atzinīgi novērtē pirmsskolas vecuma bērnu iesaistīšanu kultūras un izglītojošās aktivitātēs tuvu dzīvesvietai, jo parasti šādu pakalpojumu pieejamība ārpus novada centra pilsētām ir ļoti ierobežota. Bez tam regulāra bērnu aizvešana uz nodarbībām pilsētās lielākajai daļai ģimeņu nav iespējama ierobežoto sabiedriskā transporta pakalpojumu vai transporta izmaksu pēc, aizņemtības dēļ, ja vecāki strādā, vai sakarā ar citiem iemesliem, piem., grūtības saskaņot visu ģimenes bērnu nodarbību grafikus un rūpes par piemājas saimniecību.

Līdz ar to loģisks nākamais solis ir atbalsta sniegšana vecākiem rūpēs par bērnu drošību un attīstošu laika pavadīšanu. Tādējādi skola, ņemot vērā iedzīvotāju praktiskās vajadzības, piedāvā praktisku un profesionālu pedagoģisko pakalpojumu, vēl vairāk apzināti dažādojot savus darbības virzienus un sadarbību ar kopienas iedzīvotājiem. Radot iespēju vecākiem, piemēram, veikt praktiskas darbības turpat pagastā vai novada centrā vai pašiem piedalīties tālākizglītības vai personības pilnveides pasākumos, skola vienlaikus nodrošina arī kvalitatīvu un attīstošu laika pavadīšanu bērniem, tā sekmējot arī viņu sagatavotību skolai. Šai gadījumā var uzskatīt, ka konkrētās vajadzībās balstīta darbība ir sociālā atbalsta sniegšana, taču tā tiek efektīvi apvienota ar izglītojošo un attīstošo funkciju veikšanu, jo bērni pavada laiku jēgpilni, un nereti arī vecāki gūst ierosmi nodarbībām ar bērniem mājās. Vecāki *„redz, ko ar to bērnu kopā var darīt – var pakrāsot, izgriezt, piparkūku mīklu nopirkt... visam vakaram ir darbs kopā ar bērniem”* (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013).

Viens no interesantākajiem piemēriem šāдай darbībai ir centrs vienā no skolām, kas ģimenēm pieejams ne vien pēcpusdienās, bet arī sestdienās, turklāt tajā darbojas ne vien pirmsskolas, bet arī jaunākā skolas vecuma bērni, kuri līdz ar to vienlaikus gan ir pieskatīti, gan palīdz darboties mazajiem bērniem. Skolām aktuāls ir jautājums par šāda pakalpojuma nodrošināšanai nepieciešamā personāla finansējumu, kā arī skolas kā infrastruktūras pieejamības nodrošināšanu ilgākā laika posmā. Šo jautājumu risināšanai ir būtiska skolas un pašvaldības kopīga izpratne par pakalpojuma nepieciešamību un spēja atrast tam daudzveidīgus (pedagoģiskus, sociālus u.c.) argumentus un finansējumu – ne vien piesaistot ārējo finansējumu projektu konkursos, bet arī garantējot pašvaldības finansējumu no sociālajiem, kultūras, sporta, integrācijas un citiem pasākumiem paredzētā budžeta.

Kā atsevišķu darbības virzienu var izdalīt pasākumus, kas aptver vairākas paaudzes – bērnus, vecākus un vecvecākus (vai arī kopienā dzīvojošās trīs paaudzes kopumā) – un var izpausties ne tikai kā pasākumi un darbnīcas mācību gada laikā, bet arī kā nodarbības vai dienas nometnes vasaras mēnešos, kad skola ir daļēji pārtraukusi savu darbību (skolēnu brīvlaika periods). Bieži vien vasaras mēnešos uz laiku tiek slēgts bērnudārzs, ja tāds ir, turklāt lauku apvidos ciemojas mazbērni vai radu bērni no pilsētām. Šādas skolu iniciētas nodarbības un nometnes bieži vien tiek īstenotas kopā ar vietējām biedrībām. Tajās iesaistās bērni, kuri vēl neapmeklē pirmsskolu, līdz ar to gūstot pirmo pieredzi līdzdalībai organizētos procesos un saskarsmei ar citiem bērniem un pieaugušajiem (pedagogiem): „*Nodarbības apmeklēja bērni, kas vēl nekad nebija nekādās nodarbībās iesaistījušies. Pēc šīm aktivitātēm divi bērniņi ir iestājušies bērnudārzā un turpina apmeklēt nodarbības.*” (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013) Nodarbības organizēt palīdz vietējie skolēni, un tās daudzviet bijušas atvērtas arī no citurienes atbraukušajiem bērniem. Kā atklāja 2. kārtā veiktās padziļinātās intervijas ar projektu vadītājiem, skolām, kuras iepriekš nebija piedāvājušas pirmsskolas izglītības aktivitātes, vasaras nometnes ir kalpojušas kā pilotprojekts pirms jauna darbības virziena uzsākšanas.

Kā liecina 2. datu ieguves posma padziļinātās intervijas un ieraksti iniciatīvas interneta vietnē, vasaras nodarbības dažādu vecumu bērniem sekmīgi organizētas arī pilsētvidē, rīkojot pasākumus (projektu ietvaros tie dažkārt dēvēti par “pagalma akadēmijām”), kuros, piemēram, vietējie jaunieši aicina uz izglītojošām un attīstošām nodarbībām apkārtējo māju bērnus, sekmējot viņu fizisko, intelektuālo, sociālo un emocionālo attīstību.

Paplašinot skolas darbību pirmsskolas izglītības virzienā, skolām nācās pievērst uzmanību arī materiāli tehniskās bāzes papildināšanai atbilstoši vecumgrupas un daudzpusīgas attīstības vajadzībām, jo darbības vairāk tika organizētas, lai sekmētu bērna attīstību. Iekārtojot attīstošos centrus, sensorās pastaigu takas, izveidojot vispusīgai attīstībai un sportiskām nodarbēm piemērotu vidi skolas apkārtnē, skolas paplašināja piedāvājumu arī skolas vecuma bērniem, jo vairumā gadījumu, īpaši pēcpusdienās šie resursi bija pieejami ikvienam kopienas bērnam un skolēnam.

Kaut arī skolu kā daudzfunkcionālu centru darbības paplašināšana pirmsskolas izglītības virzienā saistīta gan ar izpratnes veidošanu par skolas lomu un pirmsskolas vecumposmu, gan finanšu un administratīvo jautājumu risināšanu, daļa skolu atzīst, ka starp skolotājiem attīstāmajām prasmēm ir arī „*prasmes darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem*” (2. datu ieguves posms, strukturētā intervija, 2013).

Raugoties uz skolu kā daudzfunkcionālu centru darbību attiecībā uz atbalsta sniegšanu pirmsskolas vecuma bērniem un viņu ģimenēm, redzams, ka šī darbības joma ir saistīta

ar abām paplašinātās darbības komponentu grupām – gan formālās izglītības funkcijas īstenošanu, gan paplašinātajām funkcijām, uzlabojot pieejamību sociālās, veselības, kultūras jomas pakalpojumiem, kā arī sekmējot pilsoniskās līdzdalības iespējas un iesaisti vietējās kopienas dzīvē. Lai arī katras skolas darbības modelis veidojas no atšķirīgas šo komponentu kombinācijas, šādi strādājot, tiek spēcināta izpratne, ka atbalsts bērna vispusīgai attīstībai jāsniedz pēc iespējas agrīnākā vecumā, izvēloties situācijai atbilstošas darbības formas (piemēram, atšķirīgi bērniem no ģimenēm, kuru vecākiem nav darba, un tām, kur vecāki strādā ļoti daudz, ir nodarbināti maiņu darbā vai ārzemēs utt.). Piedāvājot attīstošas nodarbības bērniem agrīnā vecumā, tiek veicināta viņu gatavība sekmīgi turpināt mācības formālās izglītības programmās, tiek paaugstinātas mācīšanās prasmes un stiprināta motivācija, savukārt, sadarbojoties ar ģimenēm un palīdzot tām risināt praktiskus jautājumus, tiek veidoti sociālie tīkli, kas mazina sociālās atstumtības riskus.

Līdzīgi tiek organizētas nodarbības īpaši pieaugušajiem – vajadzībās balstītas vai tematiski, neatkarīgi no dalībnieku vecuma, tā palīdzot veidot skolēnu izpratni par mācīšanos kā patīkamu un brīvprātīgu procesu, kas turpinās visā dzīves laikā. *„Bērni ir pārliecinājušies, ka izglītība nav tikai skolas vecuma bērniem, jo nāk arī mammas uz skolu, uz nodarbībām. Bērni redz, ka vecāki arī mācās. Ja tu no malas stāsti, ka visu dzīvi ir jāmacās, tad te viņi [to] redz.”* (2. datu ieguves posms, projekta vadītājs, PI, 2013)

Kā redzams no 2. posma intervijām ar projektu vadītājiem un iesaistītajiem skolotājiem, iniciatīvas īstenošanas gaitā pieaugusi izpratne par to, cik un kādas darbības piedāvāt, lai tās būtu jēgpilnas un atbilstu iedzīvotāju skaitam un laika resursam. *„Pārāk daudz uzreiz nevar. 2. kārtā mēs esam sapratuši, ka cilvēki jau ļoti labi apzinās un zina, ko viņi grib un cik daudz grib. Nav tā kā pirmajā kārtā, kad intereses un ziņkāres pēc nāk. Cilvēki ir apjautuši, ko viņi gribētu mācīties, apmeklēt, kur viņi grib iesaistīties. Tādi rimtāki esam otrajā kārtā.”* (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013) Tas apstiprina arī intervijās izskanējušo domu, ka līdzdalība iniciatīvā sekmējusi pāreju no sadrumstalotas „projektu pieejas” uz mērķtiecīgāku, stratēģiski pārdomātāku darbību, tā vairojot skolas administrācijas, skolotāju un citu skolas darbinieku plānošanas un koordinēšanas prasmes. Vienlaikus gan skolēniem, gan citiem kopienas iedzīvotājiem tiek veidota izpratne par mācīšanās paradigmas un prakses maiņu. *„Tas ir jāsaprot, ka tā mācīšanās ir jebkas, ko es izdaru. Tāpēc es redzu, ka skolai tās aktivitātes ir jārīko jēgpilni.”* (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013) Šādā veidā skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbība tiešā veidā sasaucas ar sākotnējo ideju par kopienas skolu un atbilst promocijas darba 1. daļā aprakstītajam sociālā kapitāla vairošanas un ilgtspējas veicināšanas modelim, ko apliecina izmaiņas vietējās sabiedrības attieksmē pret skolu: *„Vietējās*

sabiedrības attieksme pret skolām viennozīmīgi ir mainījusies. Būtiski, ka vietējā sabiedrībā pazuduši aizspriedumi pret skolu kā slēgta tipa izglītības iestādi. Skolas patiesi sāk veidoties kā pagasta izglītības un pilsoniskās līdzdalības centri, kuri aicina ikvienu pagasta iedzīvotāju piedalīties pagasta dzīves pilnveidošanā un personiskās dzīves kvalitātes uzlabošanā.” (1. datu ieguves posms, strukturētā intervija, 2011)

Vienlaikus jāatzīst, ka iniciatīvā iesaistīto skolu un skolotāju gatavība uzņemties jaunas vai papildu funkcijas ne vienmēr balstīta vienos un tajos pašos argumentos, par ko liecina datu ieguves 3. posmā *ex-post* strukturētajā intervijā iegūtie dati (skat. 13. pielikuma 6. un 7. jautājumu). No skolas viedokļa kā būtiskākais iemesls darbību paplašināšanai joprojām tiek minēta *nepieciešamība piesaistīt skolai papildus finansējumu*; šī atbilde ir 1.–3. vietā pēc svarīguma izvēlēta 25 no 38 anketām, savukārt neviens to nav atzīmējis kā vismazsvarīgāko, ievietojot 10. vai 11. vietā. Kā nākošais svarīgākais iemesls nosaukti *draudi skolas turpmākai pastāvēšanai* (13 atbildēs 1.–3. vieta), *skolotāju vēlme paplašināt savu darbību* (11 atbildēs 1.–3. vieta), kam seko *iespēja iegūt sabiedrības atbalstu skolai, iespēja uzlabot mācību procesa kvalitāti un veids, kā uzlabot sadarbību ar ģimenēm* (katrs no argumentiem 1.–3. vietā minēts 10 reizes). Kā visnenozīmīgākos iemeslus respondenti atzīmējuši *iegūto pieredzi sadarbībā ar citām pašvaldības iestādēm* (17 gadījumos 10. vai 11. vieta), *iegūto pieredzi sadarbībā ar biedrībām* (14 gadījumos 10. vai 11. vieta). Interesanti, ka *skolotāju vēlme paplašināt savu darbību* minēta ne tikai kā motivējošs, bet arī kā nenozīmīgs faktors, jo 9 gadījumos tas ierindots 10. vai 11. vietā. Iegūtās atbildes apstiprina padziļinātajās intervijās izteikto domu, ka galvenā argumentācija skolas pārveidē par kopienas centru joprojām centrēta uz skolas pastāvēšanu, taču pieaugusi arī skolas izpratne par to, cik nozīmīga ir sadarbība ar kopienu un kopienas atbalsts, kā arī iespēja piesaistīt daudzveidīgākus finansējuma avotus: *„Es domāju, ka svarīgi, vai skola sēž tikai uz valsts finansējumu, vai tomēr piesaista arī no malas. Tie paši projekti. Domāju, ka tas ir svarīgi. Ļoti skaisti izskatās, ka pedagogs tikai atnāk un novada savas stundas, mūsdienās tas vairs reāli nav. Tātad finansējuma piesaiste. Vecāku biedrības arī ir ļoti svarīgas.”* (2. datu ieguves posms, skolas administrācija, PI, 2013) Šajā ziņā iegūtie dati sasaucas ar pētījuma teorētiskajā daļā (skat. promocijas darba 1. daļu) identificēto dialogisko pretrunu starp skolas kā formālas institūcijas robežām un atvērtību. Ir skaidrs, ka skolas atvēršana plašākām darbībām un sabiedrības grupām prasa būtisku izpratnes maiņu, kā arī virkni organizatorisku un administratīvu risinājumu, kur dažos gadījumos skolas rīcība var būt atkarīga no pašvaldības un pat nacionālajā līmenī pieņemtiem attīstības un politikas plānošanas lēmumiem.

Raugoties no skolotāju motivācijas viedokļa, *ex-post* strukturētās intervijas rezultāti atklāj, ka vissvarīgākais stimulē skolas darbības paplašināšanai un/vai dažādošanai ir

nepieciešamība skolotājam papildus nopelnīt – 19 gadījumos no 38 tā ierindota 1.–3. vietā un tikai 10 gadījumos tā tiek uzskatīta par mazsvarīgu, ierindojot 10. vai 11. vietā. Nākamie svarīgākie argumenti ir *skolotāju vēlme paplašināt savu profesionālo darbību* (17 gadījumos 1.–3. vieta un 5 gadījumos 10. vai 11. vieta) un *vēlme iegūt jaunas zināšanas un prasmes* (15 gadījumos 1.–3. vieta un 2 gadījumos 10. vai 11. vieta). Interesanti, ka 11 gadījumos iesaistīšanās papildus darbos skolā kā kopienas centrā augsti vērtēta kā *veids, kā nodrošināties pret darba zaudēšanu* (11 gadījumos 1.–3. vietā), bet vienlaikus 15 gadījumos tas novērtēts kā pavisam nesvarīgs iemesls, ierindojot 10. vai 11. vietā. Saistot šīs atbildes ar padziļinātājās intervijās izteiktajiem viedokļiem un atklāto pieredzi, redzams, ka finansiālie argumenti, neapšaubāmi, ir svarīgi gan skolas pastāvēšanas, gan skolotāja personīgajā līmenī. Taču arī tad, ja papildus pienākumiem piekrituši tāpēc, ka par to būs papildu samaksa, intervētie skolotāji atzina, ka pakāpeniski pieaug interese par darāmo un tiek saskatīti arī profesionāli un personīgi ieguvumi: „Sākumā, es domāju, ka lielākā daļa bija [ieinteresēti], ka var nopelnīt. Un tikai pēc tam sāka rasties patiesā interese un patiesā iedvesma, ka var dzīvot pilnīgi savādāk.” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013) „Protams, teikšu tā atklāti, tas bija mazliet finansiāli tāds papildinājums. .. Vienkārši iespēja papildus pasākumus.. tāpat šādas tādas vēl prasmes, kaut tās pašas kūciņas pacept. Tas tomēr, es domāju, lielā mērā sirds darbs ir. Ne tikai tā – man maksā, es eju un strādāju... kāpēc gan man savus vakarus un pēcpusdienas, un arī sestdienās braukt? Pati no sevis labprāt.” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013) Turklāt, kā atzīmēts vairākās intervijās, labprātīga līdzdalība ne tikai nepaaugstina, bet pat mazina izdegšanas risku, jo „patiesībā izdegam mēs arī no tā parastā ikdienas darba. Manuprāt, pat vēl vairāk izdegam no tā.. tas ir atkarīgs no tā, ja es esmu piespiedu kārtā iesaistīta projektā, tad es, protams, izdegšu. Bet, ja es to daru labprātīgi, tad es domāju, ka tas nav tik traki” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013).

Kopumā var secināt, ka skolas darbības virzienu dažādošana spēcina skolas pozīcijas vietējā kopienā un nodrošina argumentus skolas pastāvēšanai un lomai kopienas attīstībā, t.sk. sadarbībā ar pašvaldību. Neraugoties uz to, ka skolām ir nedrošība par savas pastāvēšanas nākotni, skolas ir ieguvušas kompetenci pamatot jauno darbības virzienu nepieciešamību saistībā ar apkārtējo kontekstu (kopienas vajadzībām un teritorijas attīstības plāniem), līdz ar to arī labāk komunicēt savu lomu vietējā sabiedrībā. „... novadā... strādājam pie izglītības stratēģijas izveides 2016.–2010. gadam, ir jāpierāda, kā mēs varam veiksmīgi strādāt turpmākos gadus. Un šeit es esmu ļoti pateicīga mūsu iespējai būt Pārmaiņu skolu pulciņā, tā pieredze, zināšanas un atbalsts ir nenovērtējams, jūtam, ka paši esam kļuvuši stipri elastīgāki, saredzam kopsakarības un iespējas” (3. datu ieguves posms, skolas direktore, NK, 2015)

Nozīmīgs jaunā skolas modeļa darbības aspekts ir arī skolas fiziskās infrastruktūras un resursu izmantošana plašākām kopienas iedzīvotāju vajadzībām. Kā būtisku iemeslu skolas darbības paplašināšanai *telpu un infrastruktūras pieejamību* augstu novērtēja 9 gadījumos (1.–3. vieta), savukārt 11 gadījumos tā tika atzīmēta kā vismazsvarīgākā (10. vai 11. vieta). Taču praksē tieši skolas telpu aizpildīšana ar citām iestādēm vai organizācijām tiek vērtēta pozitīvi. Tas atvieglo informācijas izplatīšanu par skolas jaunajiem piedāvājumiem un vairo satikšanās iespējas ar vietējiem cilvēkiem, kuriem nav tiešas saiknes ar skolu (viņu bērni nemācās konkrētajā skolā). Skolu atvērtība, tai skaitā telpu un materiāltehnisko resursu pieejamība atšķiras ļoti plašā amplitūdā, taču kopumā visbiežāk tiek izmantoti datori, sporta zāle un inventārs, retāk skolas darbnīcas un mājturības kabineti, vēl retāk skola piedāvā arī iespēju nomazgāties, izmazgāt veļu utt., ja konkrētajā kopienā tā ir aktuāla vajadzība. Piedāvājumu dažādība atklājas, atbildot uz to, kuri resursi tiek aktīvi izmantoti, piemēram, „*veļas mašīna un duša. Ir sporta inventārs noteikti. Šobrīd ir piedāvāta arī mūzikas aparatūra, kas jau tika izmantota pagasta pasākumos. Un, protams, datori – cilvēki var nākt no pagasta šeit uz datorklasi.. veikt maksājumus*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013). Pakalpojumu pieejamības laika plānojums ir individuāls, pakārtots skolas pamata darbībai un iedzīvotāju vajadzībām, piemēram, „*trijos beidzas stundas, tad līdz četriem, pieciem ir [pieejams]. Vai arī sazvanoties iepriekš un sarunājot. Kam mājās nav, tam ir iespēja*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013). Skolu administrācijas pārstāvji un projektu vadītāji intervijās atzinuši nepieciešamību dažos gadījumos pārskatīt skolas tehnisko darbinieku darba laikus un pienākumus, kā arī nodalītu piekļūšanu vairāk izmantotajām telpām.

Apkopojot iegūto informāciju par skolas un kopienas mijattiecībām transformācijas procesā, var secināt, ka skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās Latvijā apstiprina nepieciešamību izzināt vietējo kontekstu un raudzīties uz skolu kā neatņemamu kopienas attīstības daļu, kas straujo pārmaiņu apstākļos spēj sniegt nozīmīgu intelektuālo un arī praktisko pienesumu, jo „*skola nestāv uz vietas, bet vienmēr ir procesā*” un ir „*kā ideju generators*” (1. datu ieguves posms, skolotāja, PD, 2011). Praktiskās darbības piemēri atklāj nepieciešamību paplašināt izpratni par izglītību, pievienojot ārpusstundu/ārpusskolas izglītības un attīstības iespējas vispirms jau skolēniem, bet arī citiem visu vecumu kopienas iedzīvotājiem, tai skaitā radot platformu profesionālajai pilnveidei, nodarbinātības potenciāla paaugstināšanai un pilsoniskajai līdzdalībai, jo skola „*ir kā kultūras centrs.. kurā notiek pieaugušo izglītība.. kā sociālais centrs., kā savu talantu izkopšanas vieta ne tikai bērniem, bet arī pieaugušajiem*” (skolotāja, projekta dokumentācija, 2012). Lai spētu veikt šīs pēc kopienas pieprasījuma paplašinātās funkcijas, skolai vienlaikus jāpilnveido prasmes piesaistīt un apsaimniekot

finansējumu no dažādiem avotiem. Tam savukārt nepieciešama jauna veida sadarbība ar pašvaldību, kā arī nevalstiskajām organizācijām un citiem vietējās sabiedrības pārstāvjiem.

Kā redzams 7. attēlā, jaunajā skolas darbības modelī skola darbojas holistiski un visā mūžmācīšanās dimensijā, apvienojot resursus un veicinot sadarbību un savstarpēju mācīšanos dažāda vecuma, sociālās piederības, pieredzes un cita veida grupu starpā. Paplašinājušās ar skolu saistītās mērķgrupas, kā arī izpratne par to, ka visas darbības ir vērstas uz kopienas izaugsmi un iedzīvotāju labizjūtu un rīcībspējas pieaugumu. Attēlā ar pārrautām līnijām parādīts, ka dalījums pa mērķgrupām ir nosacīts, jo visa kopiena darbojas kā resurss formālās izglītības mācību satura apguvei, savukārt visas nodarbības un aktivitātes, kurās iesaistās pieaugušie, ir pieejamas arī bērniem vai uzlabo viņu dzīves kvalitāti. Līdzīgi nosacīts ir arī dalījums starp atšķirīgiem finansēšanas avotiem, jo, saglabājot skaidru un precīzu atskaitīšanās sistēmu katram no finansētājiem, skolas un kopienas norišu īstenotāji veido sinerģijas un izlieto līdzekļu maksimāli efektīvi.

Mērķgrupa	Darbības virzieni	Attiecības ar skolu	Finansējuma avoti	
Visi kopienas iedzīvotāji	Skolēni	Tradicionālās skolas darbības	Valsts un pašvaldības finansējums	
				Tiešais skolas mācību darbs / formālās izglītības programmas Sākumskolas un pamatskolas izglītības programmas Individuālās un grupu nodarbības/stundas, konsultācijas, atbalsta pasākumi Obligātā 5 un 6 gadus veco bērnu izglītības programma
		Interesešu izglītības programmas	Paplašinātās darbības skolā kā daudzfunkcionālā kopienas centrā	Daudzveidīgi finansējuma avoti, tai skaitā projektu līdzekļi un dalībnieku līdzfinansējums
		Profesionālās ievirzes izglītības programmas		
		Izglītības un attīstības veicināšanas pakalpojumi pirmsskolas vecuma bērniem līdz 5 gadiem		
		Mūžizglītības pasākumi		
		Radošās darbnīcas kopienas iedzīvotājiem		
		Kopienas sporta un kultūras nodarbības un pasākumi		
		Jauniešu brīvā laika centrs, kopienas iedzīvotāju svinību vieta		
		Biedrību biroji un darbības vieta		
		Sociālo pakalpojumu sniegšanas vieta		
		Pilsoniskās līdzdalības koordinēšanas un norises vieta		
		Telpas uzņēmējdarbībai		
	Citas darbības kopienas vajadzību kontekstā			
	Vasaras nometnes u.c.			

7. attēls. Skolas darbības virzienu un mērķauditoriju dažādošanas dimensijas

Paplašinot skolas darbības virzienus un mērķauditorijas vai pakalpojumu saņēmējus, notiek arī izmaiņas, kas iziet ārpus izglītības nozares, tai skaitā, 1) racionālākas kļūst skolas uzturēšanas un apsaimniekošanas izmaksas, 2) tiek efektīvāk izmantota skolas fiziskā infrastruktūra, kā arī 3) pieaug skolas saikne ar vietējiem iedzīvotājiem, mainot skolas lomu kopienā un attieksmi pret to. Latvijas skolās veikto norišu analīze apliecina promocijas darba teorētiskajā daļā izvirzīto atziņu, ka skola kā daudzfunkcionāls kopienas centrs ietekmē kopienas rīcībspēju un dzīves kvalitāti, nodrošinot attīstības platformu (vides, materiālos, intelektuālos, emocionālos u.c. resursus), attīstot vietējo iedzīvotāju kompetences, paplašinot izaugsmes un pilnveides iespējas, kā arī sekmējot sadarbības tīklu veidošanos un mobilizējot vietējo sabiedrību kopīgai rīcībai dzīves kvalitātes uzlabošanai.

Analizējot iegūto pieredzi skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbības organizēšanā, var secināt, ka:

- izpratne par skolā notiekošo un skolas vērtība vietējās kopienas skatījumā pieaug, ja papildus tiešajam mācību procesam skola piedāvā aktivitātes arī citām iedzīvotāju grupām;
- skolai ir liela nozīme pirmsskolas vecuma bērnu attīstības un izglītības veicināšanā, sniedzot atbalstu arī bērnu ģimenēm, jo īpaši vietās, kur kopienā pastāv sociālās atstumtības riski un visi pirmsskolas vecuma bērni neiesaistās pirmsskolas izglītības programmās;
- skolā pieejamo visu veidu resursu pieejamība ne tikai formālās izglītības programmās iesaistītajiem skolēniem, bet visu kopienas cilvēku vajadzībām joprojām rada gan administratīvas, gan izpratnes grūtības;
- piedāvājot daudzveidīgas pieaugušo un interešu izglītības nodarbības un sociālos pakalpojumus, skola sniedz būtisku ieguldījumu mazāk aktīvu kopienas iedzīvotāju un sociālās atstumtības riska grupu cilvēku iesaistīšanā vietējās norisēs;
- tur, kur skolas paplašināto darbību piedāvājums un norise izriet no vietējiem apstākļiem un cilvēku vajadzībām, skola kā daudzfunkcionāls centrs darbojas sekmīgāk un pieaug tās ilgtspējas potenciāls.

3.4. Izmaiņas skolotāja darbībā

Saprotu, ka esmu cilvēks – orķestris. Agrāk domāju, ka esmu visām pudelēm par korķi, bet cilvēks – orķestris skan labāk.

(Skolas direktore un projekta vadītāja, neformāla komunikācija)

Paplašinot savas darbības virzienus un funkcijas, skolas lielākajā daļā gadījumu saglabā savu pamatdarbību – īstenot formālās izglītības procesu, nodrošinot izglītojošās, attīstošās un audzinošās funkcijas veikšanu. Kā izriet no promocijas darba teorētiskajā daļā veiktās analīzes, viena no būtiskām dimensijām skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstībā ir skolotāja dimensija (skat. 1. tabulu 1.1. nodaļā), kas aptver visu amplitūdu no praktiskas darbības veida maiņas vai dažādošanas līdz pat apzinātākai personīgās, profesionālās un pilsoniskās identitātes integrācijai, praksē īstenojot veseluma pieeju personības attīstībā. Pētījuma gaitā bija svarīgi rast izpratni par to, kā kopienas skolas modelis, kas daudzos gadījumos paredz ievērojami lielāku skolotāju līdzdalību skolas un kopienas norisēs arī ārpus formālā mācību procesa nodrošināšanas darba, ietekmē skolotāju tiešo darbu, skolotāju profesionālās kompetences, kā arī skolotāju un skolēnu attiecības. Šajā sadaļā tiks analizētas pētījuma gaitā iegūtās atziņas, saistot tās ar katrai situācijai atbilstošāko skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstību un darbību.

Mūsdienu skolotājs sastopas ar visiem tiem pašiem izaicinājumiem, ar kuriem sastopas visa sabiedrība un pasaule, taču skolotāja darbā ir arī specifiskas jomas un uzdevumi. Skolotājs ir tas, kuram jāspēj veidot skolēniem izpratni par lietām un procesiem, kas nereti sabiedrībā tikko parādījušies; paust viedokli par informāciju, kas tikko atklāta un par ko vēl tiek diskutēts pētnieku līmenī; attīstīt un nostiprināt audzēkņu pilsonisko apziņu, sekmēt radošumu tā daudzveidīgās izpausmēs, pārdomāti un pamatoti iesaistīt skolēnus mācīšanās procesā, attīstīt viņu augstākās domāšanas prasmes un vienlaikus sasaistīt mācību procesu ar pasauli ārpus skolas sienām.

Skolotājam jāprot iesaistīt ikdienas darbā gan strauji mainīgās tehnoloģijas, gan jaunas atziņas, nostādnes un standartus izglītības jomā, kuri pieprasa aizvien augstāku sniegumu gan no skolēniem, gan skolotājiem. Turklāt, kā liecina intervijās un fokusgrupās iegūtā informācija, skolēni joprojām sagaida, ka skolotājs būs zinošs un saprotošs sarunu biedrs un paraugs, taču ne tāpēc, ka vienkārši ir skolotājs, bet tāpēc, ka ir personība, kas prot un vēlas dalīties savā pieredzē un iesaistīties kopīgā izaugsmes procesā. Tāpēc skolotājam nepieciešams sakārtot iegūto pieredzi un zināšanas un pāriet no intuitīvas uz profesionālu, apzinātu un līdz ar to atkārtojamu un pilnveidojamu rīcību skolu praksē.

2. datu ieguves posmā veiktajās padziļinātajās intervijās un fokusa grupu diskusijās iegūtā informācija liecina, ka vairumā gadījumu vismaz puse no visiem skolas pedagogiem bija iesaistīti paplašināto funkciju veikšanā. Saskaņā ar skolotāju teikto iespēja līdzdarboties projektā vairumā gadījumu nākusi kā skolas vadības vai kāda projekta sagatavošanā iesaistīta cilvēka uzaicinājums vai pamudinājums. Taču dažos gadījumos projekta vadītāji un idejas autori ir paši skolotāji, saņemot skolas administrācijas atbalstu tās īstenošanai.

Kā jau norādīts promocijas darba 3.3. nodaļā, viens no faktoriem, kas motivēja skolotājus papildus saviem tiešajiem darba pienākumiem vadīt nodarbības vai kā citādi uzņemties konkrētas saistības SFL iniciatīvas projektu ietvaros, bija iespēja papildus nopelnīt: „*Noteikti viena no lietām ir samaksa. Tas ir būtiski. Ja skolotājam ir [viena] slodze, tad viņam ir būtiski piepelnīt klāt. Ja viņš nevar piepelnīt skolā, tad viņš meklē kaut kur citur to variantu piepelnīt. Tas noteikti ir ļoti būtiski – šī samaksa.*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013) Arī skolas administrācija un projekta vadība bija apmierināta ar šādu risinājumu, jo tas deva iespēju saglabāt saiknes ar aktīvākajiem skolotājiem un vairot skolotāju apmierinātību ar esošo situāciju. „*Ja mēs varam nodrošināt kaut kādu nelielu samaksu, tā, lai drusciņ tas [algas] pacēlums.. neslēpsim, ka nauda mums ir visiem vajadzīga un algas mums nav lielas.. ja vēl tas nāk klāt, tad ir prieks censties kaut ko darīt, meklēt.*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013)

Ja iniciatīvas sākumā, spriežot pēc 1. datu ieguves posmā iegūtās informācijas, skolotāji tikai nedaudzos gadījumos saredzēja līdzdalību skolas paplašināto funkciju īstenošanā kā savas profesionālās pilnveides iespēju un nodarbinātības potenciāla paaugstināšanu plašākā, ilglaicīgākā nozīmē, tad 2. posma padziļinātajās intervijās un 3. posmā veiktajā *ex-post* strukturētajā intervijātādās atziņas jau sastopamas biežāk.

Kā liecina 2. datu ieguves posmā veiktās intervijas, daļa skolotāju atzīst, ka viņu motivācija vadīt nodarbības skolas bērniem un citiem kopienas cilvēkiem projekta ietvaros ir saistīta ne vien ar iespēju mācīt citus, bet arī mācīties pašiem un tā rezultātā gūt gandarījumu, nosaucot šos kā būtiskākos savas izvēles argumentus un saistot „mācīšanu” ar „mācīšanos” savā izpratnē par skolotāja sadarbību ar dažādām mērķgrupām. Turklāt daži skolotāji atzīst, ka, noslēdzoties iniciatīvas 1. kārtas projektiem un uzsākot 2. kārtas projektus, iespēja pilnveidoties un gandarījums sācis dominēt pār iespēju gūt papildus ienākumus: „*Motivāciju dot labumu citiem, mācīt to, ko tu vari mācīt.. darboties, sadarboties, piesaistīt. Visu laiku pašam mācīties un pilnveidoties. Šķiet, ka tā ir tā motivācija.*” (Skolotāja, PI, iniciatīvas 2. kārtā) „*Labi, ja samaksā, bet dažreiz par „paldies” var vairāk izdarīt. Gandarījuma sajūta. Gandarījums, ka esi kaut ko padarījis.*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013)

Vienlaikus respondenti atzīst, ka ne tikai samaksas lielums nosaka skolotāja attiecību kvalitāti ar skolēniem, jo „*ja mēs, skolotāji, tādi dusmīgi, nīgri un ar dzīvi neapmierināti ejam klasē, bērni ir tādi paši.. kāds tur var mums būt darbs?! Kāda bērniem motivācija mācīties, vēlēties mācīties, ja mēs paši esam bez motivācijas, mēs tikai nākam uz darbu kā uz šausmām un knapi savelkam galus kopā. Tā alga nebūs lielāka, bet, ja mūsu kaut drusciņ tas emocionālais būs, ar citu attieksmi, es domāju, arī bērni būs pret mums citādāki*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013).

Atbildes uz *ex-post* anketas jautājumiem rāda, ka skolotāji joprojām īsti nesaista papildu darba formas un sadarbību ar skolēniem ārpus tiešā mācību procesa kā faktorus, kas ietekmē skolēnu sasniegumu līmeni, palīdzot uzlabot mācību procesa kvalitāti un paaugstinot skolēnu motivāciju mācīties. Kaut arī padziļinātajās intervijās un neformālajā komunikācijā ar skolotājiem un skolu administrācijas pārstāvjiem bieži tiek minēti piemēri, kā mainījušās skolotāju un skolēnu (arī skolotāju un skolēnu ģimenes locekļu) attiecības, iespējams, skolotāji to joprojām uzskata par notiekošos pārmaiņu blakusefektu, nevis vienu no mērķiem skolas pārveidei par daudzfunkcionālu kopienas centru. Svarīgi piebilst, ka arī citu valstu pieredze akcentē tieši paplašinātās skolas (Anglijā), kopienas skolas (ASV) un citu līdzīgu skolas modeļu darbību kā līdzekli, kas ceļ skolēnu motivāciju mācīties un ilgākā laika posmā uzlabo skolēnu sasniegumus.

Paplašinoties skolas darbības jomām un mainoties attiecībām ar kopienas iedzīvotājiem un arī skolēniem, daļu skolotāju iesaistīties projekta aktivitātēs motivējusi līdzatbildība par skolā notiekošo. Veicot vajadzību izpēti un plānojot iespējamās darbības, atklājās vajadzība pēc konkrētu darbu veikšanas, ko skolotāji piekrita vai atteicās veikt. Jaunās darbības aptver plašu vajadzību klāstu, piemēram, nepieciešamība kādam no skolotājiem uzņemties vasaras mēnešos organizēt nodarbības pirmsskolas vecuma bērniem, jo nav neviena cita, kas to varētu darīt; citā vietā skolotāji piekrita vadīt nodarbības kopienas iedzīvotājiem, daloties savos brīvā laika hobijos un prasmēs, vēl citviet kopā ar jauniešiem rīkoja pagasta pasākumus vai koordinēja apkārtnes labiekārtošanas darbus.

Apstiprinot promocijas darba teorētiskajā daļā izklāstītos kvalitatīvas pedagoģijas principus, kas balstās uz skolotāja un skolēnu partnerību un savstarpēju mācīšanos, padziļinātajās intervijās gūti pierādījumi tam, kā, skolai kļūstot par daudzfunkcionālu kopienas centru, mainījušās skolotāju–skolēnu attiecības iniciatīvā iesaistītajās skolās. Skolotāji aizvien skaidrāk apzinās, ka mācību stunda nav vienīgais mācīšanās formāts, un kļūst atvērtāki, izmantojot mācību procesā apkārtējās kopienas resursus, iespēju tikties ar reāliem uzņēmējiem, vērot dabas parādības, iesaistīties pilsoniskajās aktivitātes utt. Šādas pārmaiņas saistītas ar jaunas izglītības

paradigmas iedzīvināšanu un nevar notikt ātri, tomēr skolotāji atzīst, ka „*mēs visi esam kļuvuši atvērtāki. Kā saka, ka skolotāji stereotipiski strādā un nevar iziet no sava stundas formāta. Mēs to mācāmies. Nevar teikt, ka mēs jau esam stipri mainījušies, bet mēs esam atvērtāki visam jaunajam, un aizvien vairāk saprotam, ka ne konkrētās mācību vielas iemācīšana ir pats svarīgākais un būtiskākais. Tajā dienā varbūt var arī iziet laukā un aiziet uz mežu sēņot. Kaut ko tādu darīt*” (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013). Tomēr skolotāji atzīst arī to, ka jaunās darba un saskarsmes formas nosaka nepieciešamību mainīt savas darbības formu un pat saturu, kas būtiski atšķiras no tradicionālās skolotāja pašpozicionēšanās, mudinot pieņemt viedokļu dažādību un meklēt atbildes uz līdz šim nezināmiem jautājumiem: „*Mēs esam tomēr viena tāda paaudze skolā, esam ar tādu mazvērtības kompleksu aplipināti. Ne varbūt katram ir tāda pieredze.. man ir un vēl te cilvēkiem ir.. bija jāsaka.. bija tikai viena pareiza atbilde un, ja tu to nezini, tad labāk klusē. Un ja tu pasaki nepareizi, tad tu dabū nezini ko virsū.*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013) Šādas pārmaiņas no skolotāja prasa izpratni, motivāciju un pārliecību par savas darbības atbilstību noteiktiem izglītības kvalitātes kritērijiem.

Skolotāji apzinās, ka jaunais darba stils prasa arī vecāku un citu iedzīvotāju izpratni un iesaisti, jo tieši viņi ir nozīmīgi skolēnu mācīšanās veicinātāji: „*Vecāki ir drošāki un vairāk redzami skolā. Tāpat arī pagasta iedzīvotāji. Tagad vairāk kopā esam, agrāk vairāk nodalījāmies.*” (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013) Skolotāju attiecības ar vecākiem ietekmē gan iespēja satīties radošajās darbnīcās un kopienas pasākumos, gan kopīga mācīšanās, kurā nereti piedalās arī bērni: „*.. mūsu attiecības ar vecākiem.. pieaugušo nodarbībās tomēr tās attiecības ir vairāk draudzīgas, ne tā kā skolotājs un skolnieks. Līdz ar to tās manas attiecības ar vecākiem ir tādas brīvākas un tuvākas. Mēs varbūt varam parunāt arī par bērnu un varbūt kaut ko kopīgu darīt, jo tas ir viennozīmīgi.. es esmu to likusi vecākiem saprast, ka ne jau es viena viņus audzināšu un mācīšu. Tas ir jādara kopā un, protams, ka tas palīdz. Mums pagājušajā gadā vienu brīdi bija tā, ka nāca uz nodarbību gan vecāki, gan bērni. Tad pavisam ideāli un jauki*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013). Labāk iepazīstot citam citu, skolotāju sarunas ar skolēnu vecākiem kļūs dabiskākas, pārliecinošākas, rosinošākas, pārejot no informācijas un prasību nodošanas uz aicinājumu strādāt kopā un atbalstu. Arī vecāki un citi ģimenes locekļi atklājas, nebaidoties no nosodījuma vai neizpratnes.

Rezultātā kopienas līmenī veidojas jauna veida attiecības, jo „*tagad tu vairs neesi skolotājs, jo tu reizē esi arī tā kā savējais. Tie vecāki reizē nāk uz nodarbībām, tu ar viņiem arī strādā, tu strādā ar bērnu skolā, tas tomēr ir savādāk*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013), kas palīdz ātrāk reaģēt un skolēnu mācīšanās vajadzībām, paaugstina piederības izjūtu, vēlmi un gatavību iesaistīties skolas un visas kopienas dzīvē.

Iesaistoties ārpus mācību stundām notiekošos pasākumos, arī pats skolotājs skolēniem atklājas kā personība un pilsonis, kā cilvēks, kuram ir daudzas prasmes, pieredze dažādās dzīves jomās. „Skolotāji ir kļuvuši vairāk ieinteresēti savā darbā. Viņi izrāda savas hobiju prasmes, kuras agrāk nebija aktuālas, iesaistās tādos pasākumos, [kurus] kopā ar citiem pagasta iedzīvotājiem nav kopā veikuši. Viņi parāda savu radošumu.” (2. datu ieguves posms, projektu vadītājs, strukturētā intervija, 2013) Tas rada skolēnos interesi, rosina sarunu tēmas un veicina uzticēšanos. Skolotājs kļūst pieejamāks, saprotamāks arī skolēnu vecākiem un citiem kopienas ļaudīm. Kā izriet no padziļinātajās intervijās sniegtajām skolotāju atbildēm, „uz tevi paskatās pavisam citām acīm, ka tu zini arī kaut ko citu, kā tikai ar tiem bērniem ņemties. Pavisam nesen, kad mēs te sākām runāt, bija gadījums, laikam kādus gadus trīs atpakaļ, man viens bērns atnāca: „Skolotāj, man naktī teliņš atskrēja,” es saku, ka arī man ir gotiņa mājās, bērnam lielas acis, ka man arī ir govys mājās. Viņš iedomājas, ka tas skolotājs ir tikai skolotājs, ka viņš neko citu nemāk kā tikai runāt un tās burtnīcas labot” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013). Skolotāja daudzveidīgās prasmes un kvalifikācijas vērtējamas kā ieguvums arī tajā gadījumā, kad skolotājs māca vairākus mācību priekšmetus, jo „arī skolēnu acīs prestižs aug, ja viņš zina vairāk nekā tikai matemātiku. Viņš vēl fiziku māca, viņš vēl informātiku, viņš vēl kaut ko māca klāt. Tikai pozitīvi” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013). Līdz ar to skolotāji padziļinātajās intervijās atspēko bažas, ka vairāku satura jomu mācīšana vai pat darba organizēšana pēc apvienoto klašu principa automātiski pazemina izglītības pakalpojuma kvalitāti.

Gan fokusgrupu intervijās, gan padziļinātajās intervijās skolotāji un skolu direktori akcentē nelielas lauku skolas priekšrocības, norādot uz spēju pievērst vairāk uzmanības katram skolēnam un veidot pozitīvu un iekļaujošu klases klimatu, kas ir īpaši būtiski skolēniem no sociālā riska grupām, ar sarežģītu sociāli ekonomisko vai emocionālo kontekstu: „Pilsētā, godīgi sakot, tas ir konveijers. Uz saviem radu bērniem esmu redzējusi. Viņš atnāk, nosēdējis tajā aizmugurējā solā vai pa vidu. Ja viņš ir viduvējība, tad viņš ir norakstīts. Te tu katru bērnu redzi, pie katra klāt vari pieiet, ja vajag, paskaidrot. Ir tie, kas brauca ar busiņiem no rīta, ja kaut ko nesaprot, tad viņš pats nāk un prasa, lai palīdz viņam kaut ko izdarīt.” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013)

Tomēr joprojām gan vecākiem, gan publiskajā diskursā kopumā saglabājas aktuāls jautājums par izglītības kvalitātes novērtēšanas mehānismiem, lai novērstu bažas par nepieciešamību izvēlēties starp „labu skolu” un „labu mācīšanu”: „... lai cik es neatbalstītu mazās skolas, konkrēti šeit ar mācīšanās kvalitāti ir bēdīgi. Nu švaki. Mācību programmas apgūšana ķekša pēc. Visa pārējā skolas dzīve ap to – ir OK. Aizbraucām apskatīt (novada centra) ..skolu,

plaša, gaiša, moderna un ... bezpersoniska. Bērns raud krokodila asaras: negribu ne par ko, nevajag man ne kruto sporta zāli, ne mūsdienu deju pulciņu (..), es tad labāk (..) tautas dejas dejoju, tikai neliec man nākt uz tādu stulbu skolu; te nekā nav. .. Nezinu, vai tā bija pareizi, bet man uz to brīdi likās, ka tad jau labāk, lai bērns emocionāli ir laimīgāks, nevis labāk prot lasīt un rēķināt” (3. datu ieguves posms, projekta vadītāja, NK, 2015). Skolas paplašinātās darbības saistība ar skolēna vispusīgu izaugsmi, t.sk. formāli mērāmo mācību sasniegumu uzlabošanu, uzskatāms par ilgtermiņa mērķi un prasa veikt specifisku pētījumu, kas iziet ārpus šī promocijas darba pētījuma robežām.

Skolotāju un skolēnu attiecību kvalitāte tiek saistīta arī ar skolēnu skaitu klasē. Kā liecina skolotāju sniegtās atbildes, pašreizējais finansēšanas modelis traucē veidot klases tā, lai tajās būtu optimāls skolēnu skaits, kas noteikts, ņemot vērā arī kopienas sociāli ekonomisko profilu un skolēnu daudzveidīgās, t.sk. veselības un ģimenes konteksta vajadzības. *„Tas, ja klasē ir 30 bērnu, es neuzskatu, ka tas ir normāli. Bet mēs tagad uz to ejam. Modelis to spiež. (..) ja to bērnu ieogrūž 30 bērnu klasē un viņam tur ir jācīnās ar savā personiskajām problēmām, ar izdzīvošanas problēmām, tas, manuprāt, ir ārkārtīgi smags jautājums tiem bērniem. Mēs kaut kā ļoti vieglprātīgi valstiski pieejam bērnu likteņiem.. ļoti vieglprātīgi.. Sataisām lielas klases, lai viņi tur mācās.”* (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013) Intervijās izteikti priekšlikumi par iespējamiem darba samaksas izmaiņu principiem, piemēram, ka *„vajadzētu diferencēt kaut kādā veidā pēc skolēnu skaita, bet tam skolotājam nav jājūtas vainīgam, ka viņam ir pieci, bet varbūt viņi visi ar smagām sociālām problēmām, kas ir smagāk nekā man ir 20”* (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013).

Iespēja iesaistīties daudzveidīgākās saskarsmes formās ar skolēniem un viņu ģimenēm, skolai kļūstot par daudzfunkcionālu kopienas centru, ietekmējusi skolēnu un skolotāju attiecības, padarot tās atklātākas un sirsnīgākas, kas savukārt ietekmē skolēnu attieksmi pret mācību uzdevumiem. Kā izriet no intervijām, ārpusstundu un ārpusskolas darbnīcu un citu pasākumu kontekstā skolotāji ir pieejami skolēniem dažādos laikos, piemēram, no rīta pirms stundām tiem, kuri ar pašvaldības autobusu skolā ieradušies agrāk, pēcpusdienās, kad jāgaida autobuss mājupceļam.

Analizējot 6. tabulā apkopotos raksturīgākos *ex-post* strukturētajā intervijā atrodamos izteikumus par to, kā līdzdalība iniciatīvā ietekmējusi skolotājus, atklājas profesionālās izaugsmes, personības pilnveides un pilsoniskās aktivitātes pieaugums. Tas ļauj izdarīt secinājumu par apzinātas, mērķtiecīgi veidotas profesionālās, personīgās un pilsoniskās dimensijas vienotības nepieciešamību.

Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās ietekme uz skolotāju

Skolotāja attieksme pret savu darbu	Skolotāja personīgā izaugsme	Skolotāja pilsoniskā izaugsme
Ļāva pozicionēt sevi kā kādas jomas speciālistu	legūtas praktiskas iemaņas ar darbu nesaistītās jomās	iesaistās novada stratēģisko un attīstības dokumentu izstrādē
Kļuva atvērtāki, drošāki, saprotošāki	Kļuva mobilāki, iemācījās plānot savu darba laiku	Labprātāk iesaistās kopienas kopējos pasākumos, piedāvā idejas kopienas dzīves uzlabošanai
Paaugstinājās pašvērtējums, uzņēmība, pašiniciatīva	Paaugstinājās pašapziņa, uzlabojās līdera īpašības, spēja un prasme uzņemties atbildību	Sākam saprast, ka vieta, kur es esmu, esmu es pats
Veicināja pozitīvas sadarbības aktualizēšanu	Iemācījās parādīt savas stiprās puses, radīt labu iespaidu, uzrunāt agrāk neiepazītus cilvēkus	Labāk iepazīna vietējās kopienas iedzīvotājus, sāka aktīvāk apmeklēt dažādus pagastā rīkotos pasākumus, arī brīvdienās
Tika dažādotas mācību metodes	Labāk saskata dažādu mērķgrupu vēlmes un vajadzības	Ir dažādu pasākumu ierosinātāji un organizētāji
Tika novērtēta skolēna personība, uzklautas un respektētas viņu intereses un vajadzības	Pozitīvāks skatījums uz kopienas locekļiem, labāk iepazīnuši vietējo cilvēku vajadzības	Biežāk skolā satika savu skolēnu vecākus, bija iespēja pārrunāt aktualitātes
Radies plašāks skatījums uz lietām, lielāka interese par skolā notiekošo, veidojās saliedētāks kolektīvs	Vairāk domā par vietējās kopienas vajadzībām, veicināta pašizglītošanās, motivācija izmantot piedāvātās iespējas	Notikusi dažādu paaudžu vienošanās, uzticēšanās
Lielāka varēšana un uzdrīkstēšanās, elastība, nebaidās riskēt	Kļuvuši multifunkcionāli, nebaidās no izaicinājumiem	Cēlusies skolotāju pašapziņa, ticība saviem spēkiem pārvarēt barjeru starp skolu un vietējās kopienas iedzīvotājiem
Vairāk izprot vajadzību sadarboties, uzlabojas darba organizācijas prasmes, lielāka atbildības sajūta	Guvuši lielāku autoritāti sabiedrībā	Skolotāji veidojuši neformālas iedzīvotāju grupas, lai izstrādātu un realizētu jaunus projektus; uzsākusi darbu skolotāju dibināta biedrība
Pieredze darbā ar pieaugušo auditoriju	Mazinājušies kompleksi strādāt, runāt un darboties ar pieaugušajiem	Piekrīt vadīt neformālas interešu grupas

Skolēni pozitīvi vērtē skolotāju plašāku pieejamību ārpus formālā izglītības procesa un labprāt izmanto šīs iespējas, jo nebaidās parādīt savu nesaprašanu un runāt par kopīgām tēmām, kas nav saistītas ar tiešo mācību saturu: „... *neiet viens puisītis mājās, es nāksu pie jums mājas darbus pildīt. Tas, es domāju, ir ļoti liels plusiņš skolotājam, ka bērni nebaidās*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013). Skolotāji atzīst, ka nereti tieši skolotāju pašu bailes kļūdīties vai atklāt savas cilvēciskās iezīmes ir tās, kas attur no neformālas saskarsmes. Tieši tāpēc augstu tiek vērtēti tādi profesionālās pilnveides pasākumi, kuros

tiek teorētiski pamatota skolēnu un skolotāju mijiedarbības un partnerības pozitīvā ietekme, kas notiek cieņpilnā, iedrošinošā gaisotnē, īstenojot veseluma pieeju. Kā labs piemērs tiek nosaukti iniciatīvas ietvaros notikušie tālākizglītības pasākumi, kuros piedzīvotais rosināja skolotājus izmantot iegūto pieredzi savā ikdienas darbā: „... *tas [kvalitatīvi kursi] būtu vajadzīgs, lai arī skolās uzlabotu pašu skolotāju darbu un saskarsmi ar bērniem... tu esi priecīgs, esi apmierināts ar sevi. Ja tu ej tāds atvērts un foršs pret bērniem, tad viņi nāk pretī vairāk vai mazāk... pret vislielāko palaidni un īgņu, ka ar tādu mīlestību un prieku ej, viņš vienkārši salūzt kādā brīdī savā negatīvismā, un viņš arī sāk smaidīt*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013).

Runājot gan par profesionālo, gan pilsonisko izaugsmi, skolotāji un skolu administrācijas pārstāvji atzīst, ka „*veidojās izjūta, ka skolotājs ir sabiedrības daļa, pārstāvis, ne tikai darbinieks jeb „amats”*” (3. datu ieguves posms, strukturētā intervija, 2014), taču arī bažas par to, ka projektos tieši neiesaistītie skolotāji bija skeptiski noskaņoti par kopienas aktivizēšanu un, „*ja skolas vadība nav idejiski un morāli gatava iet pa priekšu procesiem un tos atbalstīt, skola un kolektīvs no tā daudz zaudē*” (A3, 2014). Daudzi skolotāji joprojām „*ir gatavi darīt to, ko jau prot. Grūtāk veicās ar uzdrīkstēšanos darīt ko jaunu, vēl nedarītu*”, turklāt „*aktīvākie arvien ir aktīvi, mazaktīvie padarbojās un ieslīga pašapmierinātībā*” (3. datu ieguves posms, strukturētā intervija, 2014), kas apstiprina teorētiskajā daļā pausto atziņu par pārmaiņu procesa gaitu un ilgstoša atbalsta nepieciešamību neatgriezenisku pārmaiņu sasniegšanā. Attiecībā uz skolotāju personīgo izaugsmi respondenti atzīst, ka, aktīvi piedaloties skolas paplašināto funkciju īstenošanā, „*šie projekti man ir burtiski atvēruši acis – personīgai varēšanai, darbotiesgribai, uzdrīkstēties paust savus uzskatus*”, savukārt pārējie skolotāji „*nevilšus tika iesaistīti plašākā informatīvajā telpā*” un saprata, ka „*sevi jāpilnveido arī citās jomās, ne tikai metodikā un psiholoģijā*” (3. datu ieguves posms, strukturētā intervija, 2014).

Savukārt, raksturojot pilsonisko aktivitāti, respondentu viedokļi aptver plašu amplitūdu – no uzskata, ka „*skolotāji jau līdz šim aktīvi iesaistījās kopienas sabiedriskajā dzīvē*”, ar to gan nereti saprotot galvenokārt kultūras pasākumu organizēšanu, līdz vērojumam, ka „*tie, kuri atstrādā savas stundas un dodas mājup, nevēlas mainīt savu dzīves veidu*” (3. datu ieguves posms, strukturētā intervija, 2014). Taču izvērstākās atbildes ļauj secināt, ka pieaudzis apzinātības līmenis par skolotāja pilsoniskās nostājas saistību ar skolotāja profesionālo darbību. Tas ļauj paplašināt izpratni par pilsonisko līdzdalību, tās personīgajiem un profesionālajiem ieguvumiem un saistību ar daudzveidīgām kopienas iedzīvotāju grupām, jo „*tie, kas iesaistās, un iesaistās lielākā daļa, mēs esam atvērtāki visam. Visādām sadarbībām, aicinājumiem un notikumiem. Lai arī tas ir papildu darbs. Bet bez papildu darba pašam liela gandarījuma nebūs.*”

(..) *Un tie labie piemēri, ka tie, kas neko bez mājas soļa nedarīja, tagad ar kaut ko aizraujas; tad liekas, ka tas bija tā vērts.*” (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013)

Vienlaikus jāatzīst, ka projektu vadītājus un pašvaldības pārstāvjus uztrauc skolotāju pārslodzes un pat izdegšanas sindroma riski, veidojot skolas kā daudzfunkcionālā centra modeli. Neraugoties uz to lielākā daļa no pašvaldību pārstāvjiem intervijās pauda uzskatu, ka skolotāju iesaistīšanās skolas kā daudzfunkcionālā centra darbībā neietekmē skolotāju tiešā darba veikšanu, jo citas aktivitātes pārsvarā tiek organizētas pēc mācību stundām. 2. iniciatīvas kārtā veiktajā aptaujā daži projektu vadītāji pārsvarā norādīja uz skolotāju grūtībām apvienot organizatorisko un sabiedrisko darbu ar mācību darbu, jo palielinās kopējā noslodze, un vismaz sākotnēji skolotājiem trūka iemaņu un pieraduma koordinēt un sabalansēt vairāku pienākumu veikšanu: *„Projekta plānošanas un realizēšanas stadijā bieži ir tā – fiziskais ķermenis ir klasē, bet visas domas kaut kur prom, t.i., projekta idejā, darbībā, ir dienas, kad „jāsēž uz telefona”, gaidot kādu svarīgu zvanu, un jāatvainojas skolēniem, ka stundās tiek ņemts līdzi telefons. Tas nav labi. Tas arī prasa milzīgi daudz papildu enerģijas. Un tad ir pārgurums, neapmierinātība ar sevi.*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, strukturētā intervija, 2013) Turklāt sākotnējā skolas darbības paplašināšanas posmā saņemot papildus finansējumu, iedzīvotājiem tika piedāvātas tik daudzas aktivitātes, ka to noorganizēšana un apmeklēšana pēc pirmā sajūsmas viļņa bija nogurdinoša abām pusēm. *„Negatīvais ir tas, ka nogurstam – gan no papildus gatavošanās nodarbībām, gan daudzajiem pasākumiem skolā, kopienā un starp draugiem – kopienas locekļiem.*” (2. datu ieguves posms, projekta vadītājs, strukturētā intervija, 2013) Šāda attieksme liecina, ka joprojām skolotājs sevi saskata kā galveno atbildīgo par skolā un skolas organizētajos pasākumos notiekošo un bieži vien nepietiekami izmanto iespējas dalīt atbildību un pienākumus ar skolēniem vai citiem norisēs iesaistītajiem cilvēkiem.

1. un 2. datu ieguves posmā identificētā problēma – pārslodze vai izdegšanas risks – tika pētīta tālāk fokusa grupu diskusijās un padziļinātajās intervijās, tomēr arī tajās iegūtie dati neļauj izdarīt viennozīmīgus secinājumus par skolas funkciju paplašināšanas negatīvu ietekmi uz skolotāju emocionālo un fizisko pašsajūtu vai pārslodzi. Te jāņem vērā fakts, ka, daudziem skolotājiem, kā atklāja pētījumā iegūtie dati, ir nepilnas slodzes darbs, un arī nodarbību vadīšana projekta ietvaros kopumā veido nelielu papildus noslodzi. Priekšstats, ka kopējais darba apjoms projekta aktivitātēs iesaistītajiem skolotājiem būtiski palielinājies, gan pašiem skolotājiem, gan skolas vadībai un pašvaldībai, visticamāk, rodas no tā, ka jaunās aktivitātes prasa papildus gatavošanos, kā arī rada nedrošības izjūtu par savu varēšanu un prasmi. Turklāt gandrīz katrā no iniciatīvā iesaistītajām skolām trešā daļa vai pat puse skolotāju strādā vairāk nekā vienā skolā, bet daļa skolotāju brauc no tuvākās pilsētas uz lauku ciemu, kurā atrodas

skola. Pārvietošanās no vienas skolas uz otru prasa papildu laiku un rada fizisko nogurumu. Tāpat jāņem vērā, ka lielai daļai lauku skolu skolotāju ir savas saimniecības, kuru uzturēšana (t.sk. rūpes par mājlopiem) arī veido daļu no viņu kopējās fiziskās slodzes. Skolai kļūstot par daudzfunkcionālu kopienas centru un radot skolotājiem papildus nodarbinātības iespējas turpat uz vietas kopienā, pienākumu koordinēšana kļūst vienkāršāka un racionālāka un jaunapgūtās prasmes palīdz gūt pārliecību par darāmo. Neformālās sarunās un *ex-post* strukturētajā intervijā iegūtie dati liecina, ka ar laiku skolas atrada optimālo piedāvājuma saturu un intensitāti, un iesaistītie skolotāji arī pārliecinājās, ka ne vienmēr viņiem pašiem jābūt darbības centrā. To var uzskatīt par vienu no soļiem pārejā no dominējošā varas modeļa uz partnerības modeli skolas un pārējo kopienas iedzīvotāju attiecībās. Bez tam šie procesi kopumā sekmē skolotāja laika plānošanas prasmes un 21. gs. portfolio dzīves (Hendijs, 2002) organizēšanas prasmes, palielinot viņu nodarbinātības potenciālu un samazinot sociālos riskus. Tas ietver arī objektīvu savu spēju un prioritāšu novērtēšanu: „*Protams, ir jāapzinās savas spējas. Pārmērīgi skriet tu nevari, jo, ja tu sabiedrībā atdosi varbūt galveno, tad kaut ko zaudēs tavi skolēni, jo tu vairs nespēsi to stundu novadīt. Katram jāapzinās. Nu, katram spējas ir dažādas – kurš var vairāk ārpus, kurš var mazāk.*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013)

Organizēšanas un sadarbības prasmju attīstīšanas nepieciešamību apliecina arī daļas skolu pārstāvju attieksme pret piedalīšanos iniciatīvas tālākizglītības pasākumos, kad kā neierašanās iemesls tiek minēts „es netieku”, nepieļaujot iespēju, ka var braukt cits skolas vai kopienas pārstāvis. Tas rāda nepietiekamu sadarbības tīklu attīstību, jo skolotāju un skolu sadarbības tīklu veidošana tiek uzskatīta par nozīmīgu profesionālās pilnveides instrumentu. Tāpēc piedalīšanās skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās procesā un esot daļai no nacionāla un vietēja mēroga komandas un sadarbības tīkla vairāku gadu garumā uzskatāma par vērtīgu pieredzi, kas ietekmē gan skolotāja tiešā darba veikšanu, gan personības attīstību un attiecības ar vietējo kopienu. Iespēja un nepieciešamība iesaistīties pieaugušo izglītības pasākumos sasaucas ar uzskatiem par efektīvu skolotāju profesionālo sagatavošanu, kam, kā norādīts starptautiskos pētījumos un politikas dokumentos, „visā karjeras gaitā jābalstās uz pamatotiem pedagoģiskiem pētījumiem, izmantojot pieaugušo mācīšanās metodes, kas ietver prakses kopienas, mācīšanos tiešsaistē un mācīšanos no kolēģiem. Tālākizglītības pasākumiem jānodrošina skolotājiem iespēja regulāri atjaunināt savas subjektīvās zināšanas un saņemt atbalstu un tālākas mācīšanās iespējas efektīvos un inovatīvos veidos” (Conclusions on effective teacher education, 2014: 3). Palielinoties izpratnei par to, kā skolotāji mācās, pētnieki mudina lielāku uzmanību pievērst mācīšanās formām, kas notiek darba vietā un iekļauj sadarbību (Wei et al., 2009). Skolotāju līdzdalība ilgtermiņa projektā uzskatāma par sistēmisku

profesionālo pilnveidi, kas notiek skolas organizatoriskās attīstības ietvaros (Charlier et al., 2001: 333). Savukārt kopīgs darbs emocionāli drošā vidē ļauj skolotāja darbībā attīstīties izzīņai un refleksijai, iedrošinot uzņemt riskus, risināt problēmas un pievērsties praktiskajā darbā atklātajām dilemmām.

Iesaistoties daudzveidīgākās norisēs, spēcinošas saiknes ar vietējo kopienu, iepazīstot vietējo iedzīvotāju, tai skaitā skolēnu tuvinieku vajadzības un reaģējot uz tām, vienlaikus notiek arī pedagoga darba kvalitātes paaugstināšanās un personības pilnveidošanās. Piedaloties dažādu vietējo notikumu plānošanas, organizēšanas un īstenošanas darbos, strādājot kopā ar daudzveidīgām iedzīvotāju grupām (t.sk. pieaugušajiem ar atšķirīgu profesionālo un dzīves pieredzi) un paplašinot savu piedāvājumu klāstu ārpus mācību priekšmeta (interesu izglītības pulciņu vadīšana bērniem un pieaugušajiem, līdzdalība šādos pasākumos kā dalībniekam utt.), pedagogs pilnveido sevi kā vispusīgu personību un profesionāli, kas rezultātā pozitīvi ietekmē viņa saskarsmi un sadarbību gan ar skolēniem, gan viņu vecākiem/ģimenes locekļiem, gan plašāku sabiedrību, jo *„ja skolotājam nav aktīva dzīves pozīcija, tad skolotājam var rasties grūtības, veicot profesionālo darbību, mācot un audzinot skolēnus”* (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PD, 2012). Savukārt *„visi hobiji un intereses palīdz mācību procesu padarīt „dzīvāku” un bērniem interesantāku, piemēram, mācību stundās iesaistīt neparastu rokdarbu vai spēlēt teātri kopā ar bērniem.. tikai attīstoties un sevi pilnveidojot, ir iespējams sasniegt labus rezultātus”* (2. datu ieguves posms, skolotāja, PD, 2012).

Rezultātā iezīmējas nepieciešamība veidot gan cita veida izpratni, gan praksi, balstot skolotāju attiecības ar skolēniem un viņu ģimenes locekļiem uz tādu pašu universālas sadarbības paradigmu, kāda tiek rekomendēta vecāku un bērnu mijiedarbībai un izpaužas kā „līdztiesīga sadarbība, ko raksturo cieņa, uzticēšanās un savstarpēja mācīšanās” (Medne, 2010: 204). Turklāt, paplašinot skolas koordinētajās darbībās iesaistīto cilvēku loku, šī paradigma attiecas arī uz skolotāju attiecībām ar citiem kopienas iedzīvotājiem, jo, veidojot sadarbību un attiecības spēju pieejā, katrs cilvēks ar savu pieredzi ir vērtīgs un no katra kaut ko var mācīties. Līdz ar to *„ir paplašinājies redzesloks, es esmu kļuvusi par sevi pārlicinātāka, ka varu. Ka es varu iet un mācīt, un darīt kopā, un mums tas sanāk”* (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013).

Dažādojot darbības un līdzdalības formas kopienas notikumos, pedagogs attīsta pozitīvu attieksmi pret uzņēmējdarbību un uzņēmējdarbības prasmes, līdz ar to spēcina savu nodarbinātības potenciālu un iegūst papildus iespējas, kā uzlabot savu finansiālo labklājību. Kā liecina *ex-post* anketas dati, 2. iniciatīvas kārtā iesaistītajās skolās 34 skolotāji reģistrējušies kā pašnodarbinātie, 117 sākuši veikt konkrētas papildu funkcijas, 98 skolotājiem līdz ar jaunu pienākumu veikšanu palielinājušies kopējā oficiālā un atalgotā darba slodze, un skolās sākuši

strādāt 54 jauni skolotāji vai nodarbību vadītāji, kuri nav tieši saistīti ar formālās izglītības mācību procesu. Šie dati apstiprina skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra potenciālu attiecībā uz skolotāju nodarbinātību un viņu intelektuālā potenciāla efektīvu izmantošanu kopienas labā. Atklājās arī jaunu cilvēku – uzņēmēju, vecāku un vecvecāku, citu kopienas iedzīvotāju – ienākšana skolā, ienesot atšķirīgu pieredzi un daudzveidīgas zināšanas par sabiedrības norisēm, radot skolēnos interesi par ārpus skolas notiekošo. *„Kad patiesībā ne pedagogs atnāk un pēkšņi viņiem sāk kaut ko stāstīt, pilnīgi no rāmjiem izejot. Mēs viņiem tā iesūtījām, lai viņš stāsta par ekonomiku un uzņēmējdarbības pamatiem, tad viņš apgriezta visus bērnu priekšstatus ar kājām gaisā. Tad bērni gaida, kad viņš brauks atkal, lai paskatītos uz pasauli cita acīm.”* (2. datu ieguves posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013)

Kā liecina 2. posma fokusgrupu diskusijās uzklautā skolu pieredze, īpaši vietējo cilvēku iesaiste pieauga iniciatīvas 2. kārtā: *„Ja pirmajā [kārtā] mums bija vietējie pedagogi, pārsvarā pasniedzēji, tad šinī mums maksimālais 20% ir pedagogi. Ļoti daudz ir vietējie iedzīvotāji, vienkārši amatu, prasmju rūķi. Arī ir no novada. Tas tā plašāk iesaistās ne tikai mūsu mazajā šūniņā, bet tā plašāk”* (FGD, 1, 2013). Līdz ar to pozitīvi mainās un palielinās arī pedagoga saikne ar vietējo sabiedrību, rodas iespēja mācīties pašam, pieaug iedzīvotāju līdzdalības prasmes, kā arī skolas sadarbība ar pašpārvaldes lēmējvaras un izpildvaras pārstāvjiem.

Kā liecina analizētie pētījuma dati, projektu vadītāji un skolotāji, balstoties uz savu pieredzi, saskata skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstībā virkni nozīmīgu pozitīvu aspektu, kas saistīti ar skolotāja darbību, skolotāja–skolēnu attiecībām un skolas un kopienas attiecībām: 1) iespēja skolotājiem paplašināt savas kompetences, t.sk. attīstīt prasmes strādāt ar pieaugušajiem un veidot sadarbību ar vietējo sabiedrību; 2) iespēja atraisīties un izpausties skolotāju radošajam potenciālam darbā ar dažādām mērķgrupām, atklājot savas intereses, hobijus, mācot citus un pilnveidojoties pašiem kā personībām; 3) iespēja apgūt jaunas mācību un sadarbības metodes, kuras var veiksmīgi izmantot arī formālās izglītības satura apguvē, nostiprinot izpratni, ka mācīties var ne tikai klases telpā un mācību stundu laikā; 4) prasme saskatīt mācīšanās resursus apkārtējā vidē un apkaimē, ko var izmantot mācību darbā, iesaistot vietējos iedzīvotājus (piemēram, vietējo uzņēmumu vai zemnieku saimniecību) un apkārt esošos dabas resursus; 5) uz pieredzi balstītas izmaiņas izpratnē par izglītības mērķi, apzinoties, ka skolai ir jāsniedz tādas prasmes, kas skolēniem nepieciešamas viņu ikdienas dzīvē, piemēram, komunikācijas prasmes, organizatoriskās prasmes un citas, un pārlicība, ka skolotājs spēj veicināt šo prasmju attīstību daudzveidīgās situācijās; 6) skolotāju pašapziņas un pārlicības par savām spējām pieaugums. Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra modelis palīdz skolotājiem veidot izpratni par kompetenču un dzīves prasmju nozīmi izglītībā.

Empīriskā pētījuma dati sasaucas ar teorētiskajā literatūrā pausto viedokli, ka skolotāja profesionālās meistarības paaugstināšanai kvalitatīvu partnerību veidošanai ar skolēnu skolas kā daudzfunkcionāla vietējās kopienas centra ietvaros ir pozitīva ietekme vismaz četros aspektos:

- izglītības, t.sk. mūžizglītības iespēju pieejamības nodrošināšanā cilvēku dzīvesvietas tuvumā;
- izglītības kvalitātes – pedagoga darba kvalitātes un skolēnu sasniegumu līmeņa paaugstināšanā;
- kopienas izjūtas un iekšējās vienotības spēcīgāšanā;
- Latvijas lauku apvidu apdzīvotības un attīstības veicināšanā.

Visos nosauktajos skolas darbības virzienos (mūžizglītības principa iedzīvināšanai skolā, atbalsta sniegšanai vietējo iedzīvotāju nodarbinātības potenciāla paaugstināšanai un sabiedrības saliedētības spēcīgāšanā) parādās iespējas plašākai skolotāja intelektuālā potenciāla izmantošanai un pilsoniskās līdzdalības prasmju attīstībai un praktizēšanai. Turklāt šie darbības virzieni tieši sasaucas ar uzdevumu kopienā mazināt trīs veidu atstumtību: ekonomisko atstumtību, atstumtību no sociālajiem pakalpojumiem un atstumtību no līdzdalības, jo ļauj iegūt nepieciešamos pakalpojumus, attīstīt jaunas intereses, sekmēt nodarbinātības potenciālu un būt informētam par kopienā notiekošo, kā arī argumentēti piedalīties aktuālu jautājumu lemšanā.

Balstoties uz promocijas darba 1. daļā iekļautajām teorētiskajām atziņām un šajā sadaļā veikto datu analīzi, var secināt, ka skolotāja līdzdalība skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanā un darbības nodrošināšanā rada virkni ieguvumu skolotājam, kas tālāk ietekmē skolas kā institūcijas un apkārtējās kopienas darbību un dzīvi, tai skaitā:

- rada iespēju skolotājam pilnvērtīgi izmantot savas zināšanas un pieredzi, kā arī attīstīt plašākas kompetences un palielināt savu nodarbinātības potenciālu;
- padziļina skolotāja izpratni par mācīšanās metožu, resursu, vides daudzveidību un šīs daudzveidības radītajām priekšrocībām, tās apzināti un mērķtiecīgi izmantojot;
- demonstrē skolotāja profesionālas, personīgās un pilsoniskās identitātes vienotības priekšrocības pilnvērtīgai profesionālai darbībai un iesaistei apkārtējās kopienas dzīvē.

Skolotāja darbības maiņas analīze liecina arī par izdegšanas riskiem, tāpēc aktualizē nepieciešamību pievērst uzmanību skolotāju plānošanas un sadarbības prasmju pilnveidošanai gan profesionālās pilnveides pasākumu ietvaros, gan ikdienas praksē, iesaistoties sadarbības tīklos skolas ietvaros un ārpus tiem.

3.5. Skolas jaunie partneri un sadarbības tīkli

... pagastā esam ne vairāk par 600 iedzīvotājiem, bet kopīgiem spēkiem mēs esam veicinājuši savas dzīves kvalitāti – ir labiekārtots rotaļu laukums bērniem, tiek organizētas talkas, notiek dažādi kultūras, sporta un mūžizglītības pasākumi. Pirmie .. novadā esam organizējuši tiešsaistes nodarbību. Kāpēc mēs to darām? Jo gribam labāku dzīvi sev un saviem bērniem.

(2. datu ieguves posms, skolotāja, projekta vadītāja, PD, 2013)

Viens no promocijas darbā veiktā pētījuma aspektiem ir skolas sadarbības partneru un tīklu paplašināšana, transformējoties par daudzfunkcionālu kopienas centru. Balstoties uz empīriskā pētījuma datiem, šajā nodaļā tiks analizēts, kā, pakāpeniski paplašinot skolas sadarbības partneru loku, tai skaitā veidojot jauna veida attiecības ar pašvaldībām, skolas kļūst par koordinējošo punktu informācijas aprītei, finanšu resursu un cilvēkresursu darbības koordinēšanai, pakalpojumu sniegšanai, saturīgai brīvā laika pavadīšanai un pilsonisko aktivitāšu īstenošanai.

Izmantojot skolu kā kopienā esošo, bet bieži vien sadrumstaloto un izkaisīto resursu koncentrācijas un koordinācijas vietu, izglītības iestādei tiek radīta iespēja darboties kā daudzfunkcionālam kopienas mūžizglītības, profesionālās izglītības un pilnveides, kultūras un sociālā atbalsta centram, kā arī pilsonisko aktivitāšu koordinācijas vietai gan fiziskā, gan virtuālā, gan arī simboliskā nozīmē. Kā liecina iegūtie dati, vairumā gadījumu tas ir jauna veida sadarbības modelis, kas būtiski atšķiras no līdzšinējā, jo „... īstenībā visas tās iestādes, kaut kā vēsturiski ir sanācis, ka skola vienmēr bija pati par sevi, kultūras nams pats par sevi, pagasta pārvalde par sevi. Šobrīd mēs varam teikt, ka mums ir tas trijstūris vai aplis” (2. datu ieguves posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013 Jaunajā situācijā kopienā dažkārt radās bažas, ka aktīvāka skolas darbība negatīvi ietekmēs citu organizāciju un iestāžu darbību. „Kad skola sāka darboties, teica, ka izkonkurēs tautas namu. Pilnīgi cita niša. Ne katrs iet uz tautas namu, tur tomēr sevi pulciņā jāparāda, jākāpj uz skatuves, ne katrs to var.” (2. datu ieguves posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013)

Skolas kā plašāka sabiedrības resursa izmantošana, vienlaikus saglabājot to kā izglītības iestādi, uzskatāma par inovāciju, kas ietver kopienas rīcībā esošo resursu koncentrāciju un efektīvāku izmantošanu, tāpēc prasa pārvarēt tradicionālo resoru un nozaru norobežošanos vietējā mērogā. No inovāciju klasifikācijas viedokļa tā ir 1) organizatoriska inovācija, jo piedāvā jaunus risinājumus vai uzlabojumus izglītības iestādes darba, t.sk. mācību procesa un cilvēkresursu izmantošanas organizēšanā, un 2) sociāla/sistēmiska inovācija, jo tiek izmantoti jauni risinājumi un būtiski uzlabojumi sociālajā vidē, kurā norit izglītības process plašākas

sabiedrības attīstības kontekstā. Līdz ar to skolas sekmē zināšanu sabiedrības veidošanos, jo to mērķauditorija ir ne tikai skolēni, bet arī viņu vecāki un citi vietējās sabiedrības pārstāvji, turklāt mācīšanās notiek darbībā un balstoties uz reālām vajadzībām, resursiem un kopienā esošo vai mērķtiecīgi piesaistīto cilvēku zināšanas un pieredzi.

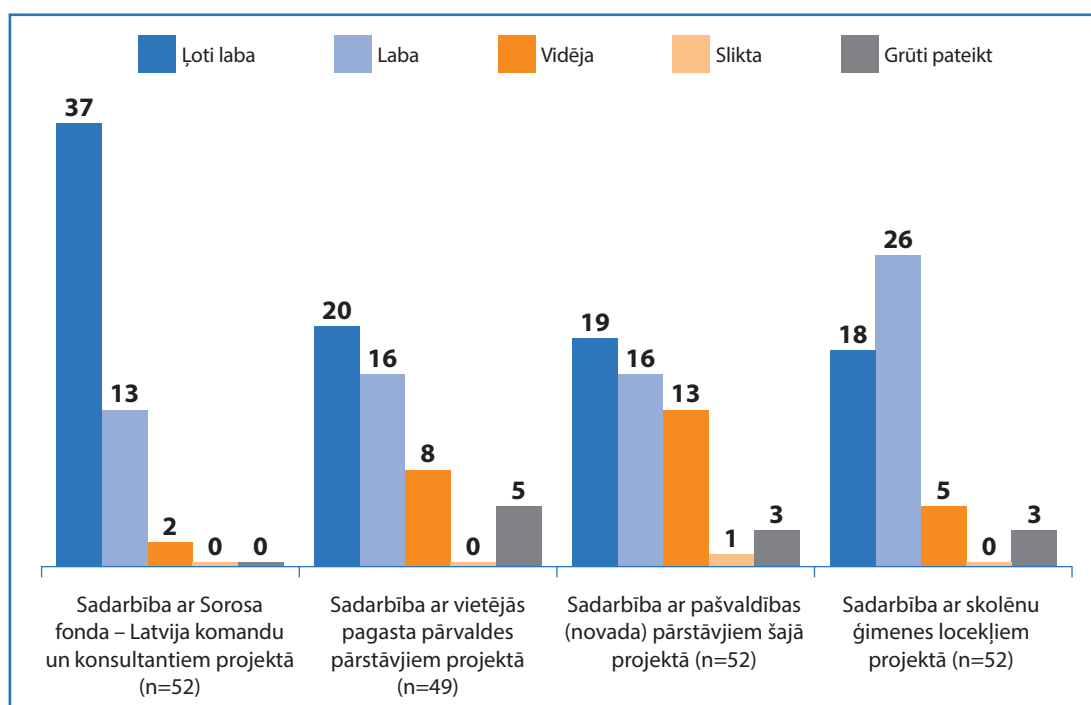
Šāda veida inovatīvu pārmaiņu īstenošanai, nepieciešama sistēmiska pieeja, kas iziet ārpus tradicionālā skolas un zināmā mērā arī pašvaldības darba apjoma un formām un apliecina promocijas darba 1. daļā izteikto atziņu, ka pārmaiņas ir jāvada. Kā liecina promocijas darbā veiktā pētījuma rezultāti, iesaistoties iniciatīvā, vairumā gadījumu skolas un pašvaldības sākotnēji vēlējās saglabāt skolu kā izglītības iestādi, uzlabot tās materiāli tehnisko nodrošinājumu, paplašināt piedāvājumu klāstu ārpusstundu aktivitātēm un interešu izglītībai, iegūstot papildu finansējumu un pievienojot dažas darbības, kurās iesaistīja apkārtējos iedzīvotājus. Iniciatīvas organizatoru rīkotajos profesionālās pilnveides pasākumos uzkrājot zināšanas par skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbības iespējām un gūstot praktisku pieredzi, skolas uzlaboja komunikāciju ar pašvaldībām un sāka plānot skolas pārveidi par daudzfunkcionālu kopienas centru, raugoties uz to plašākā kopienas attīstības un ilgtspējas perspektīvā, tai skaitā ņemot vērā: a) skolas esošo resursu, īpaši cilvēkresursu, maksimālas izmantošanas iespējas; b) informāciju un izpratni par vietējās kopienas izglītības, kultūras un sociālajām vajadzībām un nepieciešamību piemeklēt tām atbilstošas intervences; c) potenciālu sadarbības tīklu veidošanai starp skolu, vecākiem un vietējo kopienu, izmantojot vecākus kā mediju starp skolu un vietējiem iedzīvotājiem; d) nepieciešamību veidot sistēmisku un stratēģisku skatījumu par skolas lomu vietējā kopienā, skolas paplašinātas darbības iespējām un potenciālu.

Viens no pirmajiem izaicinājumiem, kas prasīja izmaiņas skolas darbībā, bija tādu saziņas formu un informācijas izplatīšanas veidu atrašana, lai uzrunātu kopienu, jo īpaši sociālās atstumtības riska grupas un tos, kuri dzīvo attālāk no skolas. Skolas kļuva proaktīvākas, piemēram, iesaistīja informācijas izplatīšanā skolēnus ne tikai tradicionālo dienasgrāmatas ierakstu formā, bet lūdzot nogādāt pašu īpaši pagatavotus aicinājumus vecajiem, vientuļajiem, attālu dzīvojošajiem cilvēkiem utt. Kā atzīst projektu īstenoņi, bija skaidrs, ka „*ir jāmēģina cilvēkus uzrunāt pašiem. Nepietika ar to, ka mēs zvanījām, pastniekam iedevām. Pastnieks ir vietējais, par to nav jāmaksā. Maza zīmīte pie avīzēm „Lūdzam ciemos. Tas un tas notiksies.” Un cilvēki sanāca, negaidījām tādu atsaucību*” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013).

Informācijas apmaiņa sekmēja arī savstarpēju kopienas cilvēku un norišu labāku iepazīšanu, kā rezultātā, no vienas puses, redzams, ka „*kaut kas ir iekustējies, vecie cilvēki jau skatās savādāk, skolu jau atkal par savējiem sauc*” (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013), no otras – skolēni iepazīst mūsdienu lauku realitāti, kas var ietekmēt viņu nākotnes

profesijas un nodarbinātības izvēli un attieksmi pret dzīvi laukos kopumā: „Es domāju, ka bērniem ir jārāda te vietējie uzņēmēji, kas mums arī projekta ietvaros ir. uzņēmējdarbība, kur ļoti veiksmīgi bērni un arī pieaugušie bija ekskursijās un apmeklēja vietējos uzņēmējus.. dažādus.. gan lauksaimniekus, gan bija (..) skaistuma darbnīcā, pie mums salonā.. redzēja, kas un kur, un kā.. ka var arī laukos strādāt veiksmīgi.. skaistus darbus.. labus darbus un pelnīt naudu” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013).

Jau iniciatīvas 1. kārtā tika sekmēta dažādu vietējās kopienas un novada līmeņa grupu un institūciju sadarbība, taču pētījuma dati rāda, ka skolu pārstāvju izpratne par to, kas ir sadarbība, ievērojami atšķiras. 2. datu ieguves posmā veikto padziļināto interviju rezultāti atklāja to, ka atsevišķos gadījumos par sadarbību tika uzskatīta finansiālas vai materiālas palīdzības sniegšana, kamēr citos respondenti uzsvēruši arī morālā atbalsta un savstarpēji ieinteresētas komunikācijas veidošanas nepieciešamību. Zīmīgi, ka, kā redzams 8. attēlā, augstu tiek vērtēta sadarbība ar ārējiem ekspertiem un konsultantiem, savukārt attiecības ar pagasta un novada pašvaldību tiek vērtētas ievērojami zemāk.



8. attēls. Sadarbības novērtējums ar skolas sadarbības partneriem projekta ietvaros (skaits). 1. datu ieguves posms, strukturētā intervija, 2010.

Jautājums: Lūdzu, novērtējiet savu sadarbību ar ... šajā projektā!

Atskatoties uz attiecību attīstību, skolu pārstāvji atzīst, ka pēdējā laika periodā notikušas izmaiņas, taču tas prasījis arī pašiem būt aktīvākiem, skaidrāk formulēt kopienas vajadzības un skolas spēju veikt paplašinātas darbības. „...mēs pierādījām un parādījām, lai kā tas skan... jo sākumā tajā pašā novadā sevi pieteikt ir grūti, uz tevi neviens negrib reaģēt, ka jūs tur mazi kaut kur laukos dzīvojat, bet tagad viss ir mainījies” (2. pētījuma posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013). Balstoties uz konkrētas rīcības rezultātiem, skola, pašvaldība un citas kopienā esošās organizācijas un iedzīvotāju grupas sāka saskatīt mijdarbības radītos ieguvumus un sinerģijas, kas palīdz ar esošajiem resursiem sasniegt labākus rezultātus, kā arī sekmīgāk piesaistīt jaunus papildu resursus: „Tomēr kaut kā ir jāmeģina spurāties pret tām negācijām, kuras nāk no visām pusēm ar tām naudām un visu pārējo. Var darīt. Nu nav mums tik daudz to līdzekļu, lai izdarītu vienkārši brīnumus. Vienkārši jāpafantazē, jāpasēž un jāpaštuko. Tad var daudz ko izstukot. Saliek galvas kopā, tad jau ir daudz savādāk. Viens tu neizdomāsi, bet, ja tev ir vēl trīs, četri riņķi – saliec galvas kopā, un aiziet viss. Vienam tāda ideja, otrs vēl kaut ko iespēlē. Un aiziet viss.” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013)

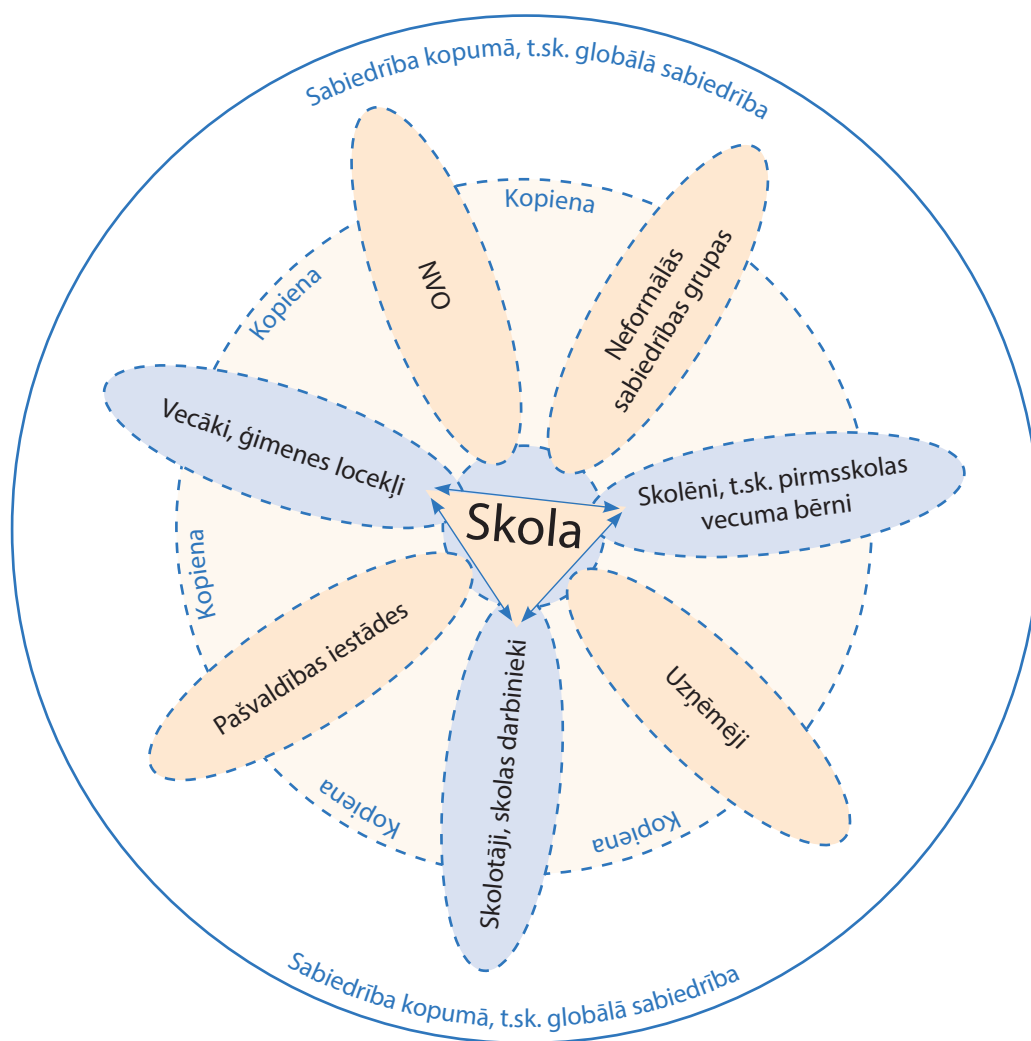
Dažos gadījumos aktīvie kopienas cilvēki apzinās, ka skolai attiecībās ar pašvaldību nav jābūt lūdzējas – resursu pieprasītājas lomā, jo „mēs esam kā nodokļu maksātājs, uzturam viņus, līdz ar to varam prasīt no viņiem daudz ko” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013). Tomēr skolu administrācijas pārstāvju izteikumos dominē viedoklis, ka tradicionāli pašvaldība par skolā notiekošo interesējas pavirši un prasa daudz atskaišu, kuras neatspoguļo skolas darbībai būtiskus aspektus: „Mēs esam noguruši visu laiku sevi pierādīt un parādīt. Tas prasa ļoti daudz spēka. Mums atsūtīja tādu garu vēstuli, kas mums jāpierāda, par ko mums jāstāsta. Man likās, cik var? Cik var runāt par sasniegumiem, uzdevumu īstenošanu, problēmām un finanšu resursiem, ja labi zinām, ka to nav un tie netiek piešķirti, un mēs pašu spēkiem. Tad man likās, ka mēs esam noguruši. Mēs to darām 10 gadus. Un tālāk mēs arī neesam tikuši. Tas ir skumji” (2. datu ieguves posms, projekta vadītāja, PI, 2013).

Skolai attīstoties par daudzfuncionālu kopienas centru, attiecības ar pašvaldību un kopienas iedzīvotājiem mainās, taču, lai tas notiktu, skolai ļoti intensīvi jāveic ārējā komunikācija un jāpadara savas darbības un to rezultāti redzami, t.sk. aicinot pašvaldības pārstāvjus uz pasākumiem, apkopojot dalībnieku atsauksmes un izvērtējumus, dokumentējot nodarbību norisi un rezultātus, izmantojot publikācijas vietējos plašsaziņas līdzekļos, sociālajos tīklos utt. Attīstot saziņu un sadarbību, pieaug pašvaldības un iedzīvotāju izpratne par skolā notiekošo un tās kā daudzfuncionāla kopienas centra potenciāla īpašo lomu: „Es domāju, ka tas dod ne tikai skolai, tas dod visam pagastam.. pagasta iedzīvotājiem īpaši. Varbūt arī paskatīties uz skolu pozitīvāk, pašiem būt skolā, just to procesu. Kā var spriest par to, kas te notiek, ja tu te neesi

bijis un neko nezini. Atnākot uz vienu vecāku dienu, ir grūti kaut ko.. Tas, ka skola ir tas centrs, tas ir viennozīmīgi. Es iepriekš strādāju vienā skolā, kuru diemžēl nācās slēgt. Varētu pat teikt, ka tas pagasts nomira līdz ar to. Tur viss apstājās.” (2. datu ieguves posms, skolotāja, PI, 2013)

Tipiskākās skolas un pašvaldības sadarbības formas aptver a) pašvaldības atbalstu, t.sk. arī līdzfinansējumu, skolas izteiktajām iniciatīvām, pozitīvi novērtējot skolas uzsāktās darbības un sekmējot atvērtu, divpusēju un regulāru komunikāciju; b) kopīgu vietējās kopienas un tās teritorijas plānošanu, saskaņojot pašvaldības un skolas vajadzības un resursus kopīgu mērķu sasniegšanai, kas atbilst kopīgai vietējās kopienas un teritorijas vīzijai ar skaidri identificētu skolas lomu tajā; c) atbalstu projekta administratīvajam darbam un skolas interešu pārstāvniecību un virzīšanu novada līmenī; d) materiālo palīdzību, nodrošinot transportu semināru apmeklēšanai, dažādu materiālu iegādei; informācijas izplatīšanai par skolas aktivitātēm un e) finansiālo palīdzību projektu līdzfinansējumam, skolas telpu uzturēšanas izdevumiem u.tml. Līdz ar to pašvaldība no reaktīvas skolas ideju atbalstītājas pakāpeniski kļūst par stabilu partneri ilglaicīgai sadarbībai, apvienojot kopīgajās darbībās arī citus iedzīvotājus un veidojot pozitīvas un konstruktīvas sadarbības gaisotni: „2004. gadā sākās pilsoniskā aktivitāte „Sporta zālei būt!” – masu skrējiens un parakstu vākšana. Pašvaldībai vajadzēja saprast, ka tas nav pret viņiem, bet palīdzība.” (3. datu ieguves posms, projekta vadītāja, skolas direktore, NK, 2014).

Notikušo pārmaiņu dinamiku var attēlot kā sadarbības paplašināšanos kopienas ietvaros, kas padara nosacītas atsevišķu institūciju un iedzīvotāju grupu darbības robežas, kā tas redzams 9. attēlā. Atbildības joprojām ir sadalītas, bet samazinās darbību pārklāšanās, nepilnīgi izmantotu resursu dublēšanās (piem., katrai biedrībai savs kopētājs, skolas telpas, kas vakaros netiek izmantotas, instrumenti vai tērpi tautas namā, kurā nenotiek pulciņu nodarbības utt.), pseidokonkurence par vietējiem finanšu resursiem, pašvaldības atbalstu vai iedzīvotāju laiku un uzmanību, kuras rezultātā noteiktas, grūtāk aizsniedzamas sociālās atstumtības riskiem pakļautās iedzīvotāju grupas nereti paliek malā.



9. attēls. Skolas, kopienas un sabiedrības sadarbības paplašināšanās

Kā redzams 9. attēlā, kā galvenās sadarbību veidojošās grupas ap skolu joprojām saglabājas skolotāji, skolēni un vecāki, bet arī šīs grupas tiek uzlūktas plašāk – iekļaujot aktīvā līdzdalībā arī visus skolas darbiniekus, pirmsskolas vecuma bērnus un visu vecumu bērnu un jauniešu ģimenes. Kā būtiski jauni vai aktīvāki sadarbības partneri atklājas vietējās biedrības un neformālās grupas, t.sk. jaunieši, kas nemācās konkrētajā skolā, pašvaldība un tās iestādes un vietējie uzņēmēji. Darbības kontekstu veido vietējās kopienas atrašanās vieta, sociāli demogrāfiskais un kultūrvēsturiskais portrets, kas atklāj resursus un vajadzības, kā arī iezīmē iespējamus tālākas attīstības scenārijus, kuros nozīmīga loma ir skolai. Īpaši nozīmīgs skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra partneris ir vietējās biedrības. Atbilstoši *ex-post* strukturētajā intervijā iegūtajiem datiem, no visām 2. iniciatīvas kārtā iesaistītajām kopienām (41) laika posmā kopš 2012. gada decembra 36 gadījumos saistībā ar skolu ir izveidojusies jauna vai aktivizējusies esošās biedrības darbība un sadarbība ar skolu. Biedrības nodarbojas ar radošo darbnīcu, izglītojošu, kultūras un sporta pasākumu organizēšanu, kā arī koordinē apkārtnes

labiekārtošanas darbus un citas pilsoniskās līdzdalības iniciatīvas. Daudzi skolotāji ir biedrību dibinātāji vai aktīvi dalībnieki; biedrības aktivitātēs viņi ir kopā ar skolēnu vecākiem un citiem kopienas iedzīvotājiem. Skolai uzņemoties koordinējošo, bet ne dominējošo lomu, uzlabojusies ne tikai skolas sadarbība ar biedrībām, bet arī pašu nevalstiskā sektora organizāciju sadarbība vietējā mērogā, samazinot konkurenci un iesaistoties kopīgu mērķu sasniegšanā, jo „*biedrības iemācījušās sadalīt nišas, nepārklāties, palīdzēt cits citam*” (3. datu ieguves posms, projekta vadītāja, skolas direktore, NK, 2015).

Rezultātā mainās iedzīvotāju izpratne par to, kādi ir kopienas kopīgie mērķi un kāda katram ir loma to īstenošanā, kā arī – kā un kāpēc sniegt atbalstu līdzcilvēkiem, kuri atrodas nelabvēlīgākā situācijā. Izmantojot promocijas darba teorētiskajā daļā aprakstīto kapacitātes pieeju, skaidrojams, kā kopīgajās darbībās, atbilstoši spējām, tiek iesaistīti arī līdz tam mazāk aktīvie cilvēki, piemēram, tā dēvētie „simtlatnieki” (sociālo pabalstu saņēmēji), vecāka gadagājuma cilvēki un citi. „... *nodarbības notika, un vides izglītības klase tika veidota. Tur remontu simtlatnieks veica, tas, kurš piedalījās dzīvokļa remontdarbuursos, apgūtās prasmes viņš varēja pielietot praktiski un izremontēja telpu viens pats divu nedēļu laikā, protams, konsultējoties. Tas arī, ko iemācījās, var parādīt... tas viss bija pielietojams. Tā kā viņš tajā brīdī bija simtlatnieks, tad tas remonts iznāca. Vismaz darbaspēkam nebija jāmaksā. Tikai par materiāliem.*” (2. pētījuma posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013) Šādā sadarbībā tiek akcentēts kopīgais labums un kopīgās intereses, taču caur katra indivīda vajadzību un resursu prizmu, tā atzīstot, ka pagasta – kopienas ilgtspēja veidojas no rīcībspējīgiem, uzņēmīgiem un pilsoniski atbildīgiem iedzīvotājiem.

Uzlabotā skolas komunikācija un atvērtība sadarbībai apliecināja, ka kopīgās darbībās iespējams iesaistīt arī tādas iedzīvotāju grupas, kas parasti uzskatītas par mazaktīvām, piemēram, jaunieši, kuri vairs nemācās skolā, vai jaunie uzņēmēji, kas atgriezušies uz dzīvi laukos un var kļūt par nozīmīgu spēku kopienas dzīves kvalitātes uzlabošanā un ilgtspējas veicināšanā. „*Līdzdalības projekts parādīja, ka tos jauniešus var sasaistīt... es nezinu, jums nav jauno zemnieku? Mums katrā ziņā ir arī tādi... 25 gadi un vairāk, kas ir ar savām ģimenēm tomēr atgriezušies. Protams, tādu nav daudz, bet varbūt, fantazējot, tā kā mans znots strādā pie datora mājās... ja ir tādas iespējas, ka tu vari strādāt pie datora... es kādreiz par to domāju, izveidot to vietu, jo izrādās, ka tur vēl kāds darbojas ar to pašu, viņi jau tur kopā kaut ko sāk darīt. Varbūt... nevar jau zināt, viss kaut kas jau notiek. Varbūt arī mainās. Vai cerēt...*” (2. pētījuma posms, pieredzējušās skolas, FGD, 2013)

Kopējo pārmaiņu procesu raksturo arī veids, kā notiek saruna par kopienā notiekošo: „... *līdz 2010. gadam nerunājām par kopienu vai cilvēkiem, bet par pagastu – kādu to gribam*

redzēt. *Tagad vairāk runājam par iedzīvotājiem*” (3. datu ieguves posms, projekta vadītāja, skolas direktore, NK, 2015). Gan skola, gan pašvaldība labāk apzinās vietējos resursus un kapacitāti, kas vairojas, apvienojoties kopīgā rīcībā.

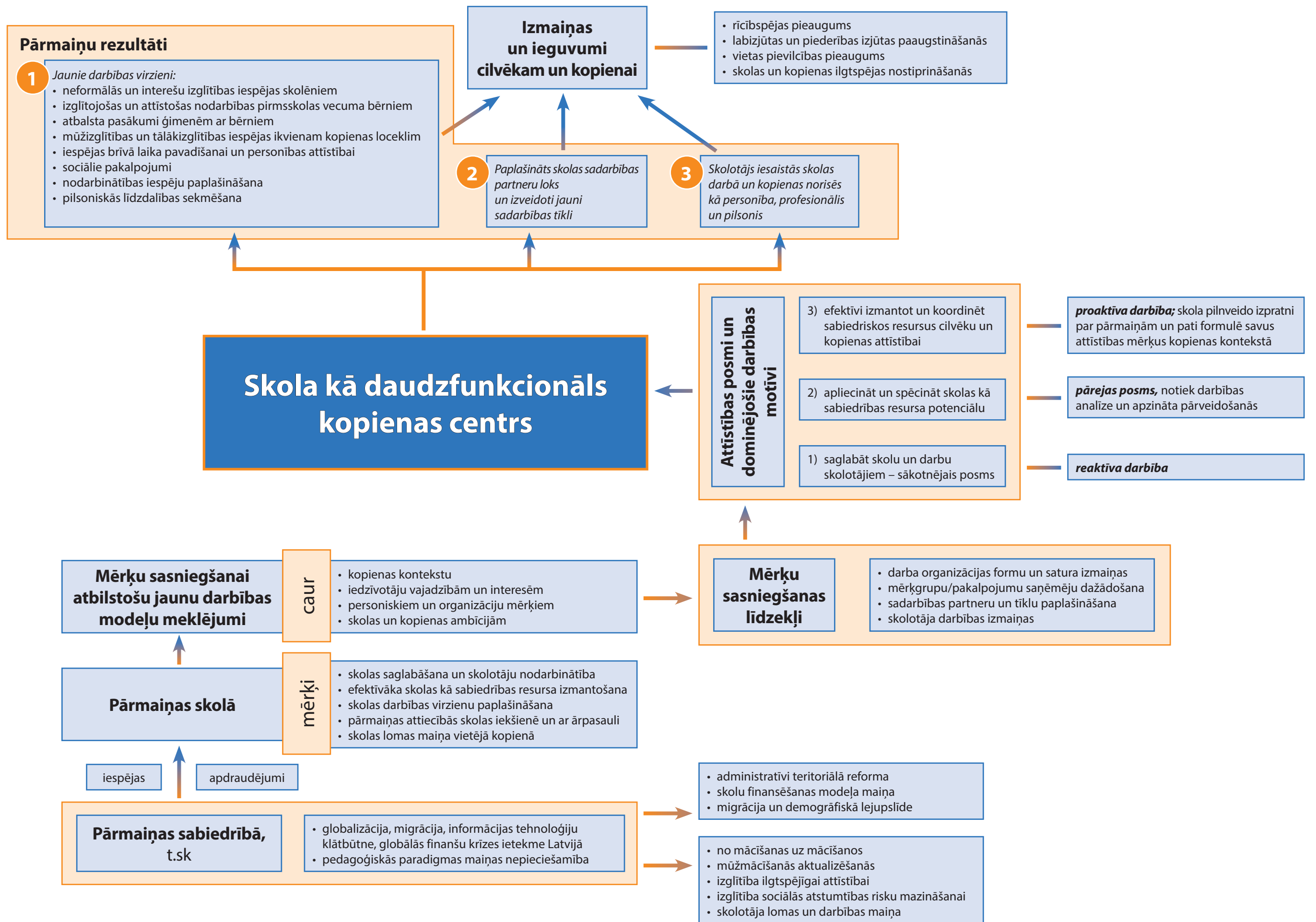
Kā liecina *ex-post* strukturētās intervijas rezultāti, skolas piedāvātajās vai koordinētajās aktivitātēs ir iesaistījušies vidēji 34% no kopienas iedzīvotājiem (ar kopienas iedzīvotāju skaitu saprotot pagasta, kurā skola atrodas, iedzīvotājus). Tas ir vērtējams kā augsts rādītājs, ņemot vērā, ka aprēķināts attiecībā pret oficiālajā statistiskā pieejamajiem iedzīvotāju skaita datiem, taču realitātē iedzīvotāju skaits ir mazāks, galvenokārt neregistrētās iekšējās un ārējās migrācijas dēļ. Līdz ar to kopienas līdzdalības vidējie rādītāji, visticamāk, ir vēl augstāki, un tie atspoguļo pārmaiņas cilvēku attieksmē un savstarpējās attiecībās: *„Būt kopā ar līdzīgi domājošiem un pasauli uztverošiem cilvēkiem ir tik iedvesmojoši! Projekta laikā un arī pēc tam bijis tik daudz mācīšanās, iepazīšanās, tikšanās, draudzēšanās, pieredzes smelšanās, kā varbūt tikai manā jaunības laikā – studiju gados. Šīm visām lietām sekoja iedvesma un veiksmē kopienā un tās apkārtnē. Lielākā veiksmē – cilvēki, kuri dara, un arī cilvēki, kuri gūst prieku, enerģiju, piedaloties mūsu pasākumos un projektos.*” (3. datu ieguves posms, projekta vadītāja, NK, 2015)

Skolas loma iedzīvotāju pilsoniskās aktivitātes veicināšanā iniciatīvas ietvaros tika sekmēta ar vairāku atbalsta mehānismu palīdzību. Skolu un vietējās kopienas pārstāvjiem tika nodrošināts atbalsts jaunu prasmju apguvei un kapacitātes celšanai, kā arī sniegts finansiāls atbalsts līdz 500 EUR pilsoniskās līdzdalības projektu īstenošanai kopā ar vietējām biedrībām. Kapacitātes celšanas pasākumi ietvēra individuālas konsultācijas, seminārus, lekcijas un diskusijas par to, kā veicināt iedzīvotāju līdzdalību, kā izmantot dažādas metodes līdzdalības un publiskā dialoga sekmēšanai, projektu veidošanai un īstenošanai, sekmīgai komunikācijai un pieredzes izplatīšanai, kā veidot sadarbības attiecības ar citiem vietējiem aģentiem – pašvaldības iestādēm (kultūras namu, bibliotēku, sociālo dienestu u.c.), jau esošām nevalstiskajām organizācijām, vietējiem uzņēmējiem u.c., kā skolai veidot jaunu nevalstisko organizāciju, kā noteikt tās darbības mērķus un kā strādāt šo mērķu sasniegšanas virzienā. Par šo atbalsta mehānismu efektivitāti liecina vairāki iniciatīvas novērtējuma rezultatīvie rādītāji, t.sk. dažādu iniciatīvas un atbalsta grupu darbība un sadarbība ar mērķi uzlabot savas dzīves vidi, aizstāvēt savas intereses, izprast savas vajadzības un atbilstoši rīkoties; vairāku vietējo biedrību darbības atjaunošana vai uzsākšana; pozitīva ietekme uz vietējās kopienas tīklu nostiprināšanu un paplašināšanu caur praktisku darbību (piemēram, vides sakopšanas talku); kopienas aktīvo cilvēku skaita, kas iesaistās jaunā skolas modeļa veidošanā un iedzīvināšanā, palielināšanās.

Rezumējot šajā nodaļā analizētos pētījuma datus, var secināt vairākas būtiskas iezīmes, kas atbilst teorētiskajā daļā aprakstītajiem pārmaiņu mehānismiem un Latvijas situācijai, veidojot sadarbības tīklus skolas transformācijā par daudzfunkcionālu kopienas centru:

- paplašinot darbības virzienus un attīstoties par daudzfunkcionālu vietējas kopienas centru, skola pilnvērtīgāk darbojas kā sabiedrības fiziskais un intelektuālais resurss;
- uzlabojot skolas un skolotāju komunikācijas prasmes un dažādojot komunikācijas kanālus, uzlabojas gan kopienas iedzīvotāju, gan lēmumu pieņēmēju – pašvaldības – izpratne par skolas potenciālu un lomu kopienā, kas veicina līdzdalību un atbalstu ilgtspējīgai skolas darbībai;
- attīstot partnerību ar vietējām pilsoniskās sabiedrības grupām un organizācijām (biedrībām), skolai paplašinās iespējas piesaistīt resursus skolēnu mācību darbību dažādošanai, paplašināt mācību procesā izmantojamo metožu klāstu, sekmēt vajadzībās balstītu darbību identificēšanu un īstenošanu, kā arī kopumā sekmēt skolēnu un pārējo kopienas iedzīvotāju pilsonisko līdzdalību;
- kopienas ietvaros izveidojušies sadarbības tīkli sekmē kopienas saliedētību, iedzīvotāju piederības izjūtas veidošanos un vietas pievilcības pieaugumu, tā vairojot skolas un kopienas rīcībspēju un ilgtspēju.

Apkopojot promocijas darba 3. daļā veiktās pētījuma datu analīzes rezultātus un saistot tos ar teorētiskajā daļā veiktajiem secinājumiem, iespējams izveidot Latvijas situācijai atbilstošu skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstības dinamikas modeli. 10. attēlā shematiski attēlots, kā, reaģējot uz pārmaiņu radītajiem izaicinājumiem un pakāpeniski saskatot jaunajā situācijā iespējas savas darbības būtiskai paplašināšanai, skolas attīstās par daudzfunkcionāliem kopienas centriem, dažādojot savas darbības virzienus un piedāvājot kopienas sociālajā, ekonomiskajā un kultūras kontekstā, kā arī vajadzībās balstītus risinājumus, kas, savukārt, atstāj ietekmi uz visu iesaistīto pušu attiecībām gan skolas iekšienē, gan ārpus tās.



10. attēls. Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstības dinamika

Promocijas darbā pētītās iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” dalībaskolu pieredze laika posmā kopš 2009. gada rudens liecina, ka skolas pārveide par daudzfunkcionālu kopienas centru notiek trīs secīgos un pēc darbības apzinātības pakāpes atšķirīgos posmos:

1) Pirmais posms vairumā gadījumu ir vēlme saglabāt skolu kā formālās izglītības iestādi un nodrošināt darbu skolotājiem. Tā ir **reaktīva darbība**, kuras ietvaros skolas papildu darbības tiek uztvertas kā nepieciešamība, iespēja piesaistīt papildu finansējumu pamatuzdevumu veikšanai.

2) Otrajā posmā, pilnveidojot prasmes izzināt un ņemt vērā vietējo kontekstu, kopienas vajadzības un intereses, piedāvājot jaunas darba formas, kā arī analizējot gūtās mācības un paplašinot partneru loku, paaugstinās motivācija apliecināt un tālāk spēcīnāt skolas kā sabiedrības resursa potenciālu, un skola izvirza plašākus mērķus savai darbībai. Tas ir **pārejas posms** uz apzinātu un mērķtiecīgu skolas darbības filozofijas un prakses pārveidošanu, kurā būtiska nozīme ir pašvaldības izpratnei un atbalstam, kvalitatīvu profesionālās pilnveides pasākumu un atbalsta pieejamībai, kā arī sadarbības tīkliem gan kopienas ietvaros, gan ar citām skolām.

3) Trešajā posmā, turpinot uzkrāt un analizēt pieredzi, veidojas dziļāka izpratne par skolas potenciālu mūžmācīšanās un kopienas attīstības kontekstā, lai efektīvi izmantotu un koordinētu sabiedriskos resursus cilvēku un kopienas kopīgajai attīstībai. Šo posmu raksturo **proaktīva darbība**, kad skola pati formulē savus attīstības mērķus un darbojas kā partneris kopienas kontekstā. Šajā posmā var runāt par pilnvērtīgu skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbību, kas nav atsevišķu reaģējošu darbību kopums, bet sistēmiska un sistemātiska skolas kā sabiedrības resursa izmantošana visu iedzīvotāju interesēs.

Jaunajā darbības modelī skola, skolotāji un kopiena kopumā, ko ar skolu saista ciešāki sadarbības tīkli, joprojām izjūt apkārtējo vietējo, nacionālo un globālo norišu un kontekstu ietekmi, taču aizvien vairāk paši ir jaunu lēmumu pieņēmēji un risinājumu radītāji, kuru sekas pozitīvi ietekmē visas trīs grupas. Kopumā paaugstinās skolas vērtība vietējā sabiedrībā, tā veicinot gan iedzīvotāju rīcībspēju un dzīves kvalitāti, gan visas kopienas kā dzīves vietas pievilcību un ilgtspējīgu attīstību.

NOBEIGUMS

„Nekas jau nebeigsies. – Kopienas ļaudis ir atraduši ceļu līdz skolai, un tieši viņi būs tie, kas neļaus mums apstāties, bet gan liks turpināt iesāktos darbus un tradīcijas, meklēt jaunas iespējas un izaicinājumus. esam sapratuši, ka spēks ir kopībā. Un tā arī turpmāk – maziem solīšiem celsim savu un kopienas labklājību.”

(Vaivode, 2013)

Promocijas darba tēmas „Skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstība pārmaiņu apstākļos” aktualitāti noteica sabiedrībā notiekošās pārmaiņas, kuru ietekmē pieaug informācijas pieejamība un tās apmaiņas ātrums, nepieciešamība mācīties visa mūža laikā, kā arī pieprasījums pēc radošu, zināšanās balstītu risinājumu ieviešanas visās dzīves jomās. Tāpēc arī skola vairs nevar būt noslēgta vide, kurā tiek tikai apgūtas zināšanas, kas vēlāk tiks pielietotas dzīvē. Gan pedagoģisku, gan sociālu un ekonomisku iemeslu pēc skolai jāklūst par atvērtu un dinamisku vidi, kas ne vien iesaistās notiekošajās norisēs, bet pati apzināti iniciē un koordinē daudzveidīgas attiecības ar skolēnu ģimenēm, apkārtējo kopienu un plašāku sabiedrību, apzinoties, ka, stiprinot kopienas ilgtspēju, arī pati skola kā institūcija iegūst pamatu ilgtspējīgai attīstībai. Tāpēc, plānojot pārmaiņas izglītībā, jāņem vērā ne tikai skolas iekšienē un tiešajā mācību procesā notiekošais, bet arī plašāks skolas kā sabiedrības resursa potenciāls, strādājot ciešā mijdarbībā ar citām sabiedrības institūcijām, ņemot vērā, ka skolēnu mācību motivāciju un sasniegumus ietekmē ne vien tiešais mācību process, bet arī ģimenes un kopienas sociāli ekonomiskais konteksts un attiecības ar skolu. Taču straujāku un pilnvērtīgāku sadarbību kavē dialogiskā pretruna starp skolas kā institūcijas robežām un nepieciešamību pēc atvērtības un aktīvas mijdarbības ar apkārtējo sabiedrību.

Lai sasniegtu promocijas darba izstrādei izvirzīto mērķi *izpētīt skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanos, paplašinoties skolas darbības virzieniem un īstenojot jauna veida sadarbību starp kopienu, skolu kā sociālo institūciju un skolotājiem*, promocijas darbā tika veikta sabiedrībā notiekošo pārmaiņu ietekmes uz skolas kā sociālas institūcijas mērķiem, darbības virzieniem un procesu un attiecībām ar apkārtējo sabiedrību teorētiskā un empīriskā materiāla analīze, izmantojot SFL iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” norisē iesaistīto skolu darbības pieredzi laika posmā no 2009. līdz 2015. gadam un analizējot šo skolu kā daudzfunkcionālu kopienas centru attīstību.

Pētījuma jautājuma fokuss bija noskaidrot, kā, paplašinoties skolas darbības virzieniem un veicinot aktīvu, vajadzībās un kontekstā balstītu sadarbību starp skolu kā sociālo institūciju, skolotājiem un kopienu, skola kļūst par daudzfunkcionālu kopienas centru un darbojas kā sociāla un pedagoģiska inovācija.

Lai atbildētu uz šo jautājumu un sasniegtu izvirzīto pētījuma mērķi, gan teorētiskā, gan empīriskā materiāla analīze notika *četros galvenajos pētījuma aspektos*, kas ļāva atklāt, 1) kādi ir kopienas vajadzību izpētes un sadarbības mehānismi, 2) kā notiek skolas darbības virzienu paplašināšana, 3) kāda ir skolas darbības virzienu paplašināšanās ietekme uz skolotāja darbu un 4) kas ir skolas jaunie partneri un sadarbības tīkli.

Promocijas darbā skolas pārveides par daudzfunkcionālu kopienas centru izpēte veikta, izmantojot interpretatīvo pieeju un balstoties uz datus pamatotās teorijas metodoloģiju. Šāda pieeja ļāva izpētes procesā pakāpeniski un secīgi iegūt vispusīgas un pamatotas atbildes uz formulēto pētījuma jautājumu, saglabājot teorijas un prakses mijdarbību un fiksējot pētīto parādību attīstības dinamiku visā pētījuma veikšanas laikā.

Veicot pētījumam izvirzīto uzdevumu analizēt zinātnisko literatūru par pārmaiņām mūsdienu sabiedrībā un to saistību ar izglītību un skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra idejas un prakses attīstību citās valstīs un tās potenciālu mūsdienīgas, uz savstarpēju mācīšanos balstītas pedagoģijas īstenošanā, apstiprinājās pieņēmums, ka apkārtējā pasaulē notiekošās pārmaiņas būtiski ietekmē skolu kā organizāciju, skolotājus un apkārtējo kopieni, kura tradicionāli nav tiešā veidā saistīta ar skolu vai šo saistību neapzinās. Savukārt pārmaiņu veikšana skolā saistīta ar izglītības paradigmas maiņu, tāpēc prasa sistēmisku un kompleksu darbību. Pārmaiņu kvalitāti un ilgtspēju ietekmē iesaistīto pušu izpratne par pārmaiņu nepieciešamību, apzinoties to personīgo, profesionālo un sabiedrisko nozīmību.

Teorētiskās literatūras un citu valstu skolu pieredzes analīze liecina, ka, attīstoties idejai par skolu kā demokrātijas praktizēšanas vietu un sabiedrisko resursu, notiek izmaiņas skolas funkcijās un attiecībās ar citu nozaru speciālistiem un iestādēm. Skola iesaistās integrētu pakalpojumu pieejamības nodrošināšanā visu vecumu, sociālo grupu un vajadzību kopienas locekļiem. Līdz ar to skola pilnvērtīgāk veic arī savas tiešās tradicionālās darbības, ar ģimeņu un kopienas līdzdalību veidojot atbilstošāko atbalstu ikviena skolēna attīstībai un mācību darbam. Vienlaikus skola veicina mūžmācīšanos un sekmē sociālo kohēziju, tādējādi sniedzot būtisku ieguldījumu 21. gadsimta prasībām atbilstošas zināšanu sabiedrības iedzīvināšanā.

Lai noskaidrotu situāciju Latvijā un atbildētu uz pētījuma galveno jautājumu, promocijas darba empīriskajā daļā analizētas laika posmā no 2009. līdz 2015. gadam pētītajās skolās notikušās pārmaiņas, ko var raksturot kā būtisku *no trīs posmiem sastāvošu transformāciju* skolas darbībā un sabiedrības izpratnē par skolu kā daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru. No 1) sākotnējās reaktīvās darbības, kas bija balstīta uz skolu un pašvaldību intereses saglabāt skolu kā iestādi, t.sk. darba vietas tur strādājošajiem skolotājiem, iniciatīvā iesaistītās skolas nonāca līdz 2) sava esošā potenciāla skaidrākai izpratnei un gatavībai apliecināt skolas

dzīvotspēju, kas tālāk attīstījās 3) apzinātā, daudzfunkcionālā darbībā, lai attīstītu skolu kā daudzfunkcionālu centru vietējās kopienas fizisko, fiskālo un intelektuālo resursu efektīvā izmantošanā un darbību koordinēšanā.

Pētījuma rezultātā izveidots skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstības procesa modelis, kas atklāj, kā pieaug skolas un skolotāju apzināta, pašvadīta, personīgi un institucionāli nozīmīga rīcība. Kā izriet no iegūtajiem datiem, process *sākas ar skolas reaktīvu darbību* uz apkārtējā sabiedrībā notiekošajām pārmaiņām, tai skaitā izmaiņām gan normatīvajā regulējumā un finansēšanas mehānismos, gan sabiedrības gaidās, cenšoties saglabāt un nodrošināt skolas pastāvēšanu un sekmīgu darbību. Attīstot izpratni par skolu kā resursu plašākā nozīmē un iepazīstot sadarbības partnerus un iespējas, kā arī vajadzības apkārtējā kopienā, notiek pārejas posms, un skolas darbība fokusējas *no saglabāšanas uz attīstību*, efektīvāk izmantojot esošo potenciālu un skaidrāk komunicējot savu piedāvājumu apkārtējai sabiedrībai. Šajā posmā skola sāk *pārslēgties no skolas tiešajām interesēm uz kopīgām sabiedriskā labuma darbībām*, saredzot tās kā neatņemamu interaktīvas, reālajā dzīvē balstītas mūžmācīšanās sastāvdaļu, kas sekmē skolēnu un skolotāju partnerības veidošanos, mācīšanās motivāciju un ilgākā laika periodā var uzlabot mācīšanās sasniegumus formālās izglītības ietvaros. Kaut arī ne promocijas darbā, ne citur Latvijā šis aspekts specifiski nav pētīts, citu valstu pieredze un šajā pētījumā gūtā informācija ļauj izdarīt pieņēmumu, ka pastāv cieša saikne starp skolas darbības paplašināšanu un skolēnu mācību motivāciju un rezultātiem. Šis jautājums prasa tālākus pētījumus.

Kopumā skolas attīstība par daudzfunkcionālu kopienas resursu centru ir dinamisks process, kura rezultātā notiek izpratnes veidošanās apzinātības līmenī par skolas potenciālu, iespējamajiem mērķtiecīgas attīstības risinājumiem, kā arī par pašu pārmaiņu dziļākajiem iemesliem un izpausmēm, balstoties uz kopienas kontekstu, vajadzībām, interesēm, mērķiem un ambīcijām. Šāda attīstības dinamika sasaucas ar demokrātiskā eksperimentālisma jēdzienu, ko raksturo kā kaut kā jauna radīšanu un iziešanu ārpus esošā un iepriekšnoteiktā. Skolas un kopienas mijdarbības veidošanās panākumus ietekmē tas, cik lielā mērā visas iesaistītās puses meklē atvērtus, inovatīvus risinājumus, izvairās no noslēgtības un institucionālās norobežošanās, saskata un paši rada iespējas netradicionāliem risinājumiem, atzīst un novērtē atšķirības un kopienā esošos resursus.

Šie aspekti lielā mērā attiecas uz *pedagoģa darbības maiņu* jauna tipa attiecību veidošanā skolas kā daudzfunkcionāla kopienas resursu centra ietvaros, jo skolotājam ir nozīmīga loma skolas attīstībā par daudzfunkcionālu kopienas centru. Pedagoģiskā darbība veido sarežģītu darbību un attiecību kompleksu, jo skolotāja personiskās un profesionālās uzvedības nedalāmība izpaužas daudzveidīgās situācijās ikdienas praksē. Tādēļ skolotāja pedagoģisko darbību nevar

analizēt tikai kā racionāli plānotu un precīzi īstenotu instrumentālu darbību tiešā mācību procesa ietvaros, kā tas bija pieņemts normatīvajā pedagoģijā, un iespējams tikai teorētiski abstrahēties no skolotāja darbības subjektīvā, kontekstuālā pamatojuma. Pētījuma ietvaros atklājās gan iespējas, gan šķēršļi skolotājam īstenot elastīgu, vajadzībās balstītu un uz situācijām reaģējošu pedagoģisko saskarsmi, tai skaitā arī ārpus tiešā pedagoģiskā procesa, apvienojot to ar pilsoniski aktīvu nostāju un personības attīstības plašumu un vienlaikus saglabājot izvirzīto virsmērķi – attīstīt skolēnos 21. gs. realitātei atbilstošas kompetences. Var secināt, ka skola kā daudzfunkcionāls kopienas centrs rada apstākļus jauna veida pedagoģiskai darbībai veseluma pieejā balstītas pedagoģiskās paradigmas iedzīvināšanai. Skolotāja kā atvērtas un daudzpusīgas personības iesaistīšanās partnerībā ar skolēniem ir pamats savstarpējai saziņai un sadarbībai, uzlabo tās kvalitāti, veicina iekļaujošu attieksmi un piederības izjūtu un pozitīvi ietekmē skolēnu darbu un sasniegumus viņu individuālajā attīstībā, kā arī skolotāja profesionālo, pilsonisko un personisko attīstību.

Veiktā teorijas un prakses analīze ļāvusi formulēt skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra kā *jauna veida skolas organizatoriskās formas teorētisko pamatojumu*, radot jaunu skolas teorijas aspektu un atklājot tā darbību Latvijas apstākļos. Izmainītās skolas darbības rezultātā ieguvējas ir visas iesaistītās puses: 1) skolēni, jo tiek nodrošināta izglītības pieejamība tuvu ģimenes dzīves vietai, kur darbojas sociālā atbalsta tīkli, tā uzlabojas mācību motivācija, tiek spēcīnāta saikne starp ikdienas norisēm un skolu, mazinās skolas priekšlaicīgas atstāšanas risks; 2) skola un skolotāji, jo saglabājas darba vietas, pieaug profesionālās prasmes un nodarbinātības potenciāls, uzlabojas attiecības un sociālais statuss kopienā, un 3) kopiena, jo skola ne vien saglabājas kā izglītības un kultūras centrs, bet paplašina savus darbības virzienus, skolā esošie resursi tiek saglabāti un efektīvāk izmantoti visas kopienas interesēs, pieaug kopienas saliedētība un pilsoniskā līdzdalība. Skolai veicot mērķtiecīgas darbības kopienas iekšējās kapacitātes spēcīnāšanai, tiek saglabāta vai paaugstināta teritorijas pievilcība, sekmēta individuālā un kolektīvā rīcībspēja un sociālā kohēzija kopienas un indivīda ilgtspējīgai attīstībai, kas savukārt rada pamatu skolas kā sociālās institūcijas saglabāšanai un izaugsmei.

Apkopojot un analizējot jaunākos pētījumus pedagoģijā un radniecīgajās nozarēs, kā arī saistot tos ar pētījumiem socioloģijā, uzņēmējdarbības un cilvēkresursu vadības jomā, promocijas darbs sniedz ieguldījumu teorētiskā pamatojuma izveidošanai praksē izveidotam darbības modelim, kura ieviešanu sistēmiskā līmenī līdz šim kavējis teorētiskā pamatojuma trūkums. Analizējot skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbības pieredzi dažādās valstīs un periodos, t.i., laika un telpas dimensijā, var secināt, ka pastāv gan kopējās tendences, gan specifiskas, vietējās situācijas un laika noteiktas iezīmes.

Apvienojot skolas darbības virzienu dažādošanu un skolotāja darbības izmaiņas, iespējams pilnvērtīgāk izmantot skolu kā kopienas resursu un sekmēt kopienas un cilvēka daudzpusīgu, ilgtspējīgu attīstību 21. gs. radīto izaicinājumu un iespēju kontekstā. Līdz ar to var apgalvot, ka darba teorētiskā nozīme izpaužas faktā, ka, balstoties uz Latvijā notiekošo procesu izpēti, notikusi skolas kā izglītības iestādes un sociālas institūcijas pārdefinēšana, paplašinot zināšanas par skolas kā sabiedrības resursa darbības potenciālu un tā pozitīvo ietekmi uz izglītības kvalitāti.

Taču Latvijas rīcībpolitikā un publiskajā diskursā joprojām vērojams izpratnes un vienota redzējuma trūkums saglabā aktuālu promocijas darba pētījumā izvirzīto jautājumu, vai skola kā daudzfunkcionāls kopienas centrs Latvijā ir nabadzības, t.i., finanšu resursu trūkuma diktēts risinājums, vai apzināti mērķtiecīga, mūsdienīga un pedagoģiski pamatota darbība, kas uzskatāma par sociālu un pedagoģisku inovāciju un sniedz ieguldījumu mūžmācīšanās iespēju radīšanā, sociālās atstumtības risku samazināšanā, teritorijas sabalansētas attīstības veicināšanā. Pētījums ir sniedzis ieguldījumu izglītības problēmu aktualizēšanai un risināšanai jaunā aspektā, vienlaikus piesakot nepieciešamību veikt tālākus pētījumus, īpaši jautājumus par skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbības kvalitātes indikatoriem gan kopumā, gan attiecībā uz skolēnu tiešā mācību procesa rezultātiem, gan skolas potenciālu sociālā taisnīguma sekmēšanā.

Pētījuma rezultātā atklātās saiknes starp skolas kā daudzfunkcionāla centra attīstību un izmaiņām skolas, skolotāja un kopienas darbībā un savstarpējās attiecībās, ļauj izvirzīt šādus **secinājumus:**

- skolai kā sabiedriskajam resursam piemīt līdz šim pilnībā neizprasts un neizmantots potenciāls sociālās saskaņas, mūžmācīšanās, nodarbinātības, kopienas ilgtspējīgas attīstības, pilsoniskās atbildības un līdzdalības sekmēšanā;
- skolas transformācija par daudzfunkcionālu kopienas centru Latvijā ir konteksta un praktisku vajadzību radīta, taču vienlaikus tā atklāj iespējas plašākiem skolas attīstības jautājumu risinājumiem un uzlabotai skolas un kopienas komunikācijai un sadarbībai;
- skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanās notiek dinamiskā procesā, kurā apvienojas sociālā (kopienas), institucionālā (skolas) un personīgā (skolotāja) dimensija;
- piedāvājot daudzveidīgas mūžmācīšanās iespējas un sociālos pakalpojumus, skola sniedz būtisku ieguldījumu sociālās atstumtības risku mazināšanā un daudzveidīgu iedzīvotāju grupu iesaistīšanā vietējās norisēs;
- veidojot jauna veida partnerību ar skolēniem, viņu ģimenēm un citiem kopienas iedzīvotājiem, skolotājs nostiprina savu profesionālo prestižu un autoritāti vietējā

kopienā ne no varas pozīcijām, bet kā sadarbības partneris un līdzpilsonis;

- pārmaiņu procesā kopienā tiek paplašināti sadarbības tīkli un veidotas jaunas partnerības, skolai iesaistoties horizontālā sadarbībā, dažādojot saziņas un iedzīvotāju vajadzību izzināšanas veidus un virzoties no reaktīvas uz proaktīvu rīcību, tā kļūstot par nozīmīgu kopienas attīstības resursu;
- skolotāji kā nozīmīgi sociālie aģenti skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra ietvaros padziļina izpratni par skolotāja profesionālās, personīgās un pilsoniskās identitātes vienotības priekšrocībām pilnvērtīgai profesionālai darbībai un iesaistei apkārtējās kopienas dzīvē;
- ilgtspējīga skola ilgtspējīgā kopienā ir mērķtiecīgi mainīga skola, kas organizē un dažādo savu darbību, balstoties uz skolēnu un apkārtējās kopienas kontekstu un vajadzībām, apvienojot skolas rīcībā esošo intelektuālo potenciālu un resursus ar kopienas zināšanām un pieredzi mācīšanās procesa un rezultātu kvalitātes paaugstināšanai;
- attiecību un sadarbības tīklu veidošana un spēcīnāšana cilvēku, skolas kā institūcijas un kopienas starpā ļauj apzināties jau esošos resursus, paaugstināt kopienā dzīvojošo cilvēku rīcībspēju, saglabāt pozitīvu paštēlu un veidot tālākās attīstības vīziju, ņemot vērā mainīgās vides sniegtās iespējas lokālā un globālā mērogā, efektīvāk izmantojot jau esošos resursus un mazāk paļaujoties uz ārējo ekspertīzi vai resursiem;
- kopienas ietvaros izveidojušies sadarbības tīkli sekmē kopienas saliedētību, iedzīvotāju piederības izjūtas veidošanos, pilsonisko līdzdalību un dzīvesvietas pievilcības pieaugumu;
- nepieciešams veikt izmaiņas skolas darba organizācijā un kultūrā, aktivizējot jēgpilnu un sistēmisku sadarbību ar vietējo kopienā, lai efektīvi izmantotu skolā un kopienā esošos resursus un spēcīnātu saiti starp mācīšanos skolā un ikdienas dzīves norisēm.

Promocijas darba teorētiskais devums ir, pirmkārt, uz Latvijas gadījuma analīzes pamata papildinātā esošā teorija par skolu kā sabiedrības resursu 21. gs. mācīšanas paradigmas ietvaros; otrkārt, izstrādātais skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra attīstības dinamikas modelis, ko var izmantot apzinātu, mērķtiecīgu izglītības un reģionālās attīstības politikas pārmaiņu ieviešanā.

Apkopojot teorētiskās analīzes un empīriskā pētījuma rezultātus, var secināt, ka skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra paplašinātās darbības atbilst sabiedrībā notiekošajiem procesiem un vajadzībām, un tā ilgtspēja atkarīga no skolas un skolotāju apzinātas un mērķtiecīgas spējas mainīties, veidojot jauna veida attiecības un sadarbības tīklus ar cilvēkiem un organizācijām apkārtējā sabiedrībā.

Sniedzot teorētiskus pierādījumus un praksē pārbaudītus piemērus skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra modeļa atbilstībai izpratnei par mūsdienīgu skolu, promocijas darbā iegūto atziņu praktiskās izmantošanas iespējas dažādos līmeņos apkopotas šādos **ieteikumos**:

- skolotāja līmenī svarīgi mērķtiecīgi veidot partnerību ar skolēniem, viņu ģimenēm un citiem kopienas iedzīvotājiem, apzinoties šādas pieejas pozitīvo ietekmi uz mācību un audzināšanas darba rezultātiem;
- skolas līmenī skolas attīstības stratēģija un ikdienas darbība jāplāno, balstoties uz vietējā konteksta un vajadzību izpēti un elastīgi reaģējot uz sabiedrībā notiekošajām izmaiņām, apzinoties skolas un kopienas savstarpējās bagātināšanās iespējas; šī darba veikšanai iespējams izmantot izstrādāto skolas darbības paplašināšanas modeli un dažādos Latvijas reģionos atrodamos prakses piemērus; īpaša uzmanība jāpievērš vispusīgas skolotāju profesionālās pilnveides sekmēšanai, iekļaujot tajā arī personības attīstības un pilsoniskās līdzdalības elementus;
- pašvaldības līmenī nepieciešams raudzīties uz skolas potenciālu plašākā iedzīvotāju vajadzību nodrošināšanas un teritorijas attīstības līmenī, izmantojot skolu kā resursu arī mūžizglītības, nodarbinātības sekmēšanas, sociālās iekļaušanas un pilsoniskās līdzdalības jautājumu risināšanai;
- nacionālajā līmenī - pedagogu profesionālās sagatavotības un pilnveides ietvaros nepieciešams sekmēt skolotāju aktīvāku iesaistīšanos mijattiecībās ar skolēniem, viņu ģimenēm un citiem kopienas locekļiem kā personībai, pilsonim un profesionālim. Sistēmiskā līmenī izstrādātais skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbības modelis var kalpot par pamatu izglītības politikas risinājumiem skolu darbības efektivitātes un kvalitātes nodrošināšanai.

Promocijas darba pētījuma rezultātā iezīmējas **tālāko pētījumu tematika**. Īpaši aktuāli ir jautājumi par:

- saikni starp skolas darbības paplašināšanu un skolēnu mācību motivāciju un akadēmiskajiem rezultātiem;
- skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra ieguldījumu daudzpusīgu darbību piedāvāšanā un katra skolēna attīstības dinamikas sekmēšanā;
- skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra lomu sociālās atstumtības risku mazināšanā.

Promocijas darba mērķis – atklāt saikni starp skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra veidošanos un izmaiņām skolas, skolotāju un kopienas darbībā un attiecībās – ir sasniegts un izvirzītie uzdevumi pilnībā īstenoti.

Tēzes aizstāvēšanai

1. *Skolai* attīstoties kā daudzfunkcionālam kopienas centram, tā efektīvāk darbojas kā sabiedrības resurss, radot apstākļus mūžmācīšanās darbībām visiem kopienas cilvēkiem un vienlaikus saglabājot formālās izglītības nodrošināšanas funkciju skolas un pirmsskolas vecuma bērniem. Izmainītā skolas organizatoriskā struktūra funkcionē kā nepārtrauktas pašattīstības faktors, sekmējot kontekstā un vajadzībās balstītu radošu, nestandarta risinājumu ieviešanu kopienas un indivīda ilgtspējīgai attīstībai.
2. Pastāv saikne starp skolas kā daudzfunkcionāla kopienas centra darbību un *skolotāja* profesionālo zināšanu un kompetenču attīstību, mainoties skolotāja profesionālajai darbībai un praksē apstiprinot pārmaiņu un transformējošas darbības teorijas. Skolotāja darbība demonstrē mācīšanās paradigmai atbilstošās iezīmes, t.sk. radošumu un personīgās, profesionālās un pilsoniskās dimensijas integrāciju, kas uzlabo skolotāja spēju sadarboties un sniegt atbalstu skolēniem un citiem kopienas iedzīvotājiem, pašam gūstot personīgu un profesionālu gandarījumu.
3. Paplašinoties skolas darbībām un mainoties saziņas mehānismiem, *kopiena* skaidrāk apzinās un efektīvāk izmanto skolu kā sabiedrības resursu, pati kalpojot par resursu skolai mūžmācīšanās situāciju radīšanai. Kopienas iedzīvotāji un pašvaldība labāk izprot skolas darbību un novērtē tās potenciālu ilgtspējas un attīstības sekmēšanai.
4. Skola kā daudzfunkcionāls kopienas centrs darbojas kā katalizators vietējo iedzīvotāju grupu, iestāžu un organizāciju saziņas, sadarbības un mērķtiecīgas, stratēģiskas partnerības veidošanās procesā, apliecinot skolas kapacitāti sekmēt kopienas rīcībspēju, ilgtspējīgu attīstību un konkrētās teritorijas kā dzīvesdarbības vietas pievilcību, tā apliecinot, ka skola kā daudzfunkcionāls kopienas centrs ir sociāla un pedagoģiska inovāciju, kas piedāvā ilgtspējīgu un holistisku mūžizglītības un reģionālās attīstības risinājumu 21. gs. iespēju un izaicinājumu kontekstā.

PATEICĪBAS

Paldies ikvienam un visiem, kas palīdzējuši tapt šim pētījumam, iedvesmojot, iedrošinot, mācot, uzklausot, ieklausoties, daloties domās un praksē apliecinot, ka skola var būt prieka un rosības pilns kopienas centrs, kurā veidojas sabiedrības šodiena un rītdiena.

Cieņas un apbrīnas pilns paldies mana promocijas darba zinātniskajai vadītājai *Dr. hab. paed.*, profesorei Irēnai Žoglai par viedumu, enerģiju, konstruktīvajiem un sirsnīgajiem padomiem un uzticēšanos. Katra mūsu saruna bijusi izcila dzīves mācībstunda.

Sirsnīgs paldies profesorei Zentai Anspokai par pamudinājumu spert izšķirošo soli un uzsākt doktorantūras studijas, lai apkopotu un konceptualizētu daudzu gadu praktiskā darba pieredzi, un par sirsnīgu atbalstu tālākajā darba gaitā.

Īpašs paldies *Dr. sc. soc.* Evijai Kļavei, profesorei Zandai Rubenei, asociētajai profesorei Lindai Danielai un asociētajai profesorei Dacei Mednei par akadēmiski un pētnieciski profesionālu un cilvēciski trāpīgu atbalstu dažādos dzīves un darba tapšanas posmos, kad tas bija absolūti nepieciešams.

Liels paldies profesorei Alīdai Samusēvičai par ilggadīgo profesionālā domubiedra izjūtu un ieguldīto darbu pētījuma recenzēšanā.

Paldies visiem LU PPMF Pedagoģijas nodaļas docētājiem un doktorantūras kolēģiem par jaukās *skolas izjūtas* atkalpiedzīvošanu, bet jo īpaši Ilzei Dinkai un Ērikai Pičukānei par sarunām, smiekliem, vērtīgiem padomiem un praktisku palīdzību.

Paldies Rolandam Ozolam par drauga plecu un rosinošajām sarunām.

Par profesionālu palīdzību promocijas darba gala versijas tapšanā pateicos redaktorei Antrai Legzdiņai, kā arī Lindai Vilkai un Artūram Jurjānam par satura atspoguļošanas tehniskajiem risinājumiem.

Paldies visiem *pārmaiņu skolu* ceļos sastaptajiem cilvēkiem par atklātību, entuziasmu un uzticēšanos. Bez viņu ikdienas darba un ticības labākas skolas iespējamībai visa teorija būtu nedzīva, un par to nemaz nebūtu vērts rakstīt. Paldies Sorosa fonda – Latvija kolēģiem un jo īpaši Liesmai Osei par iespēju būt daļai no šī varenā pārmaiņu spēka.

Vislielākais paldies maniem mīļajiem bērniem Ievai, Krišam, Martai un Jānim un viņu ģimenēm, kuri arī promocijas darba tapšanas laikā bija ap mani un kopā ar mani, pacietīgi atbalstot, pieskatot un uzmundrinot. No viņiem es par pedagoģiju un dzīvi esmu iemācījies un turpinu mācīties visvairāk.

IZMANTOTĀS LITERATŪRAS SARAKSTS

Teorētiskā literatūra

1. Abazi, H., Martelli, M., Primitivo, S. (2014). *Explorations of Creativity. A Review for educators and policy making*. WISE. World innovation summit for education. Qatar Foundation.
2. Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, Vol. 48, Issue 2, pp. 100–108.
3. Afgan, N. H., Carvalho, M. G. (2010). The Knowledge Society: A Sustainability Paradigm. *CADMUS*, Vol. I, No. 1, October 2010, pp. 28–41. Pieejams <http://www.cadmusjournal.org/files/pdfreprints/vol1issue1/The%20Knowledge%20Society%20A%20Sustainability%20Paradigm.%20Naim,%20Afgan.pdf> (skatīts 01.06.2015).
4. Altrichter, H. (2000). Introduction. In: H. Altrichter, J. Elliott (eds.) *Images of Educational Change*. Open University Press, pp. 1–10.
5. Altrichter, H., Elliott, J. (eds.) (2000). *Images of Educational Change*. Open University Press.
6. Amonašvilli, Š. (2014). *Gaismas jūra*. Darbu izlase. Rīga.
7. Apple, M. W. (2007). Whose Markets, Whose Knowledge? In: A. Sadovnik (ed.) *Sociology of Education. A Critical Reader*. New York: Routledge, pp. 177–193.
8. Autti, O., Hyry-Beihammer, E. K. (2014). School closures in Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 29, Issue 1, pp. 1–17. Pieejams <http://jrre.vhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/03/29-1.pdf> (skatīts 10.05.2015).
9. Ballantine, J. H., Spade, J. Z. (2008). *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*. Los Angeles: Pine Forge Press.
10. Baltic Institute of Social Sciences [BISS] (2011). Pētījums: Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” ietekmes novērtējums. Rīga: SFL. Pieejams http://www.sfl.lv/upload_file/2011%20gads/Parmainu_skolas_ietekmes_novertejums.pdf (skatīts 17.05.2015).
11. Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, pp. 248–287. Pieejams: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1991OBHDP.pdf> (skatīts 12.04.2015).
12. Barber, M. (2014). Foreword. In: M. Fullan, M. Langworthy. *A Rich Seam. How New*

Pedagogies Find Deep Learning. Pearson.

13. Barker, R. G., Moroz, W. (1997). Student and teacher perceptions of teaching/learning processes in classrooms: how close is the partnership? *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 22, No. 1, p. 2. Pieejams: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1255&context=ajte> (skatīts 12.04.2015).
14. Bar-Yam, Y. (2005). *Making Things Work: Solving Complex Problems in a Complex World*. Cambridge, MA: Knowledge Press.
15. Bernstein, B. (2007). Social Class and Pedagogic Practice. In: A. R. Sadovnik (ed.) *Sociology of Education. Critical Reader*. New York: Routledge, pp. 97–114.
16. Berry, T. (1999). *The Great Work: Our Way into the Future*. New York: Bell Tower.
17. Bertram, T., Crabston, A., Formosinho, J., Frangos, C., Gammage, P., Hebenstreit-Muller, S., Krassa, P., Pascal, C., Rabbe-Kleberg, U., Tauler, C., Whalley, M. (2003). *International Integration Project: A Cross National Study of Integrated Early Childhood Education and Care Centers in Five Countries*. London: British Council and Department for Education and Skills.
18. Blank, M., Melaville, A., Shah, B. (2003). *Making the Difference: Research and Practice in Community Schools*. Washington, DC: Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership.
19. Blumer, H. (1998). *Symbolic Interactionism*. New Jersey: Prentice-Hall.
20. Bochno, E. (2013). School in Community – Community in School. Introduction. *International Forum for Education*, No. 1 (5), pp. 7–9.
21. Bonnett, M. (2002). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research*, Vol. 8, No. 1, pp. 9–20. Pieejams: <http://rrojasdatabank.info/sustbonnett.pdf> (skatīts 22.04.2015).
22. Borawski, P., Ward, A. (2004). Living Strategy: Guiding your association through the rugged landscape ahead. *Journal of Association Leadership*, Vol. 2, No. 1, pp. 6–23.
23. Bourdieu, P. (1972/1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
24. Boxman, E., De Grant, P., Flap, H. (1991). The Impact of Social and Human Capital on the Income Attainment of Dutch Managers. *Social Networks*, Vol. 13, No. 1, pp. 51–73.
25. Bronfenbrenner, U. (1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Mein: Frischer Taschenbuch Verlag GmbH. 298 S.: S. 19–59, 199–268.

26. Brown, J. S. (1999). Learning, Working & Playing in the Digital Age. Paper delivered at the 1999 Conference on Higher Education of the American Association for Higher Education, March 1999, Washington, USA. Pieejams: http://serendip.brynmawr.edu/sci_edu/seelybrown/seelybrown.html (skatīts 28.02.2015).
27. Brown, T. H. (2005). Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms. In: *Education Today*, Issue 2. Thames, New Zealand: Aries Publishing Company. Pieejams: http://www.bucks.edu/old_docs/academics/facultywebresources/Beyond_constructivism.pdf (skatīts 28.02.2015).
28. Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
29. Bruntland, G. (ed.) (1987). *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press. Pieejams arī: <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf> (skatīts 28.02.2015).
30. Bryant, A., Charmaz, K. (eds.) (2007). *The SAGE Handbook of Grounded Theory*. SAGE Publications.
31. Bryman, A., Burgess, R. (eds.) (1995). *Analyzing Qualitative Data*. London and New York: Routledge.
32. Burton, N., Brundrett, M., Jones, M. (2008). *Doing Your Education Research Project*. Sage Publications.
33. Capper, C. A. (1993). Rural community influences on effective school practices. *Journal of Educational Administration*, Vol. 31, No. 3, pp. 2–38.
34. Carpenter, H., Peters, M., Norden, O., Cummings, C., Hall, I., Laing, K., Todd, L., Davies, P. (2010). *Extended services subsidy pathfinder in schools: evaluation*. Research Report DFE-RR042. UK Government Department for Education. Pieejams: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181663/DFE-RR042.pdf (skatīts 01.03.2014).
35. Carril, E. A. (2014). How to talk to young people, and how to understand them if you are a woman. *Adult Education and Development. Communities*. DVV International, No. 81, pp. 38–40.
36. Charlier, E., Dejean, K., Donnay, J. (2001). To Accompany a School Project: a reflective analysis. *Reflective Practice*, Vol. 2, No. 3, pp. 331–344.
37. Cimdiņa, A., Raubiško, I. (sast.). (2012). *Dzīve, attīstība, labbūtība Latvijas laukos*. Rīga: Zinātne.
38. Coburn, C. E. (2003). Rethinking Scale: Moving Beyond Numbers to Deep and

- Lasting Change. *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 6, pp. 1–12. Atrasts caur <http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Spiral%20Process%20and%20Characteristics%20of%20Effective%20Scale%20Up.pdf> (skatīts 12.04.2014).
39. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York: Routledge/Falmer Taylor&Francis Group.
 40. Colley, H. (2006). Learning to labour with feeling: Class, gender, and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 7, No. 1, pp. 15–29.
 41. Connell, J. P., Kubisch, A. C. (1998). Applying a Theory of Change Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives: Progress, Prospects, and Problems. In: K. Fulbright-Anderson, A. C. Kubisch, J. P. Connell (eds.) *New Approaches to Evaluating Community Initiatives. Vol. 2: Theory, measurement and analysis*. Queenstown: The Aspen Institute. Pieejams: <http://www.dmeforpeace.org/sites/default/files/080713%20Applying%2BTheory%2Bof%2BChange%2BApproach.pdf> (skatīts 12.03.2014).
 42. Conti, G. J. (1989). Assessing teaching style in continuing education. In: *New Directions for Adult and Continuum Education*. Vol. 43. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3–16.
 43. Conti, G. J. (2004). Identifying your teaching style. In: M. W. Galbraith (ed.) *Adult Learning Methods: A guide for effective instruction*. 3rd ed. Malabar, FL: Krieger Publishing Company, pp. 76–91.
 44. Conway, P. F. (2001). Anticipatory reflection while learning to teach: From a temporally truncated to distributed model of reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, pp. 89–106.
 45. Cordingley, P. (2008). Research and evidence-informed practice: focusing on practice and practitioners. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 38, No. 1, pp. 37–52.
 46. Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
 47. Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
 48. Crowther, D., Cummings, C., Dyson, A., Millward, A. (2003). *Schools and area regeneration*. University of Newcastle, The Polocy Press. Pieejams: <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/jr153-schools-area-regeneration.pdf> (skatīts 02.04.2015).
 49. Cummings, C., Dyson, A., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., Tiplady, L., Todd, L. (2006). *Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative, Second Year: Thematic Papers*. Research Report RR795. University of Manchester.

50. Cummings, C., Dyson, A., Muijs, A., Papps, I., Pearson, P., Raffo, C., Tiplady, L., Todd, L. (2007a). *Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report*. DFES Research Report 852. London.
51. Cummings, C., Dyson, A., Todd, L. (2007b). Towards extended schools? How education and other professionals understand community-oriented schooling. In: *Children and Society*, Vol. 21, pp. 189–200.
52. Cummings, C., Dyson, A., Todd, L. (2011). *Beyond the School Gates. Can Full Service and Extended Schools Overcome Disadvantage?* London: Routledge.
53. Dahrendorf, R. (1967). *Society and Democracy in Germany*. New York & London: W. W. Norton & Company.
54. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No. 3, pp. 300–314.
55. Daugavietis, J. (2014). Sociālo kapitālu teorijas. Pieejams: http://www.academia.edu/5915882/Soci%C4%81lo_kapit%C4%81lu_teorijas_2014 (skatīts 12.03.2015.).
56. Davis, A. F. (1973). *American Heroine: The Life and Legend of Jane Addams*. London: Oxford University Press.
57. Decker, L. E. (1990). *Community Education: Building Learning Communities*. National Community Education Association..
58. Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission of Education for the 21st Century. UNESCO.
59. Deneulin, S., McGregor, A. (2010). The capability approach and the politics of social conception of well-being. *European Journal of Social Theory*, Vol. 13, No. 4, pp. 501–519.
60. Dewey, J. (2009). *Democracy and Education: An introduction to the philosophy of education*. New York: WLC Books.
61. Dewey, J. (2010). The teacher and the public (TAP). In: D. J. Simpson, S. F. Stack (eds.) *Teachers, Leaders and Schools: Essays by John Dewey*, Carbonale, IL: Southern Illinois University Press, pp. 214–244.
62. DeYoung, A. J., Theobald, P. (1991). Community schools in the national context: The social and cultural impact of educational reform movements on American rural schools. *Journal of Research in Rural Education*, Vol. 7, No. 3, pp. 3–14. Pieejams: http://jrre.vhost.psu.edu/wp-content/uploads/2014/02/7-3_3.pdf (skatīts 01.03.2015).
63. Dowling, J. (2009). Changes and challenges: Key issues for Scottish rural schools and communities. *International Journal of Educational Research*, Vol. 48, Issue 2, pp. 129–139.
64. Dryfoos, J. Full-service community schools: A strategy – not a program. Pieejams:

<http://www.pearweb.org/teaching/pdfs/Schools/Epiphany%20School/Articles/Dryfoos%20-%20Full-service%20community%20schools.PDF> (skatīts 13.02.2014).

65. Dryfoos, J. (1994). *Full-Service Schools. A revolution in health and social services for children, youth and families*. San Francisco: Jossey-Bass. 310 + xxiv pp.
66. Dryfoos, J., Maguire, S. (2002). *Inside Full-Service Community Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
67. Dryfoos, J. G., Quinn, J., Barkin, C. (eds.) (2005). *Community Schools in Action: Lessons from a Decade of Practice*. New York: Oxford University Press.
68. Dyson, A., Todd, L. (2010). Dealing with Complexity: Theory of Change Evaluation and the Full Service Extended Schools Initiative. *International Journal of Research and Method in Education*, Vol. 33, No. 2, pp. 119–134.
69. Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, Vol. 89, No. 10, pp. 755–759.
70. Edwards, A. (2009). Relational agency in collaborations for the well-being of children and young people. *Journal of Children's Services*, Vol. 4, No. 1, pp. 33–43.
71. Edwards, A., Downes, P. (2013). Alliances for Inclusion. Cross-sector policy synergies and inter-professional collaboration in and around schools. European Union. Pieejams: www.nesetweb.eu (skatīts 03.04.2014).
72. Edwards, A., Gilroy, P., Hartley, D. (2002). *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty*. London: Routledge.
73. Eliasoph, N. (2009). Top-Down Civic Projects Are Not Grassroots Associations: How The Differences Matter In Everyday Life. *Voluntas*, Vol. 20, pp. 291–308.
74. Elmor, R. F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice and Performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
75. Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
76. Engeström, Y. (2013). Foreword: Formative interventions for expansive learning. In: J. Virkkunen, D. S. Newnham. *The Change Laboratory. A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers. pp. xv–xviii.
77. Facer, K. (2011). *Learning Futures. Education, technology and social change*. London; New York: Routledge. Pieejams arī: https://teknologipendidikankritis.files.wordpress.com/2011/11/ebooksclub-org_learning_futures_education_technology_and_social_change.pdf (skatīts 07.03.2015).

78. Facer, K. (2014). Interview. In: Brown-Martin, G. *Learning Reimagined. How the connected society is transforming learning*. Bloomsbury Qatar Foundation Publishing, pp. 112–115.
79. Finnan, C., Levin, H. M. (2000). Changing school cultures. In: H. Altrichter, J. Elliott (eds.) *Images of Educational Change*. Open University Press.
80. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa.
81. Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
82. Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: selected interviews and writings*. C. Gordon (ed.) New York: Pantheon.
83. Friedman, V., Razer, M., Sykes, I. (2004). Towards a theory of inclusive practice: An action science approach. In: *Action Research*, Vol. 2, No. 2, pp. 167–189.
84. Frost, D., MacBeath, J. (2010). *Learning to Lead: an evaluation*. Cambridge: Leadership for Learning, University of Cambridge Faculty of Education.
85. Fullan, M. (1996). *The New Meaning of Educational Reform*. London.
86. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki. Izglītības reformu virzieni*. Rīga: Zvaigzne ABC.
87. Fullan, M. (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Centre for Strategic Education. Seminar Series Paper, No. 157, November 2006. 14 pp.
88. Fullan, M., Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson.
89. Gadotti, M. (2010). Reorienting Education Practices towards Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*. September 2010, Vol. 4, Issue 2, pp. 203–211. Pieejams <http://jsd.sagepub.com/content/4/2/203> (skatīts 12.07.2015).
90. Gartenschlaeger, U. (2014). Learning close to home – images of Community learning from different parts of the worlds. *Adult Education and Development. Communities*. DVV International, No. 81, pp. 26–27.
91. Gedžūne, D. (2014). Topošo skolotāju atskaites sistēmas bērnu sociālās atstumtības pārvarēšanai klases vidē. Promocijas darba kopsavilkums. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds “Saule”. 80 lpp.
92. Gerstein, J. (2013). Schools are doing Education 1.0; talking about doing Education 2.0; when they should be planning Education 3.0. In: *User Generated Education*. Pieejams: <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2013/03/22/schools-are-doing-education-1-0-talking-about-doing-education-2-0-when-they-should-be-planning-education-3-0/> (skatīts 04.04.2015).
93. Gibson, W. J., Brown, A. (2009). *Working with Qualitative Data*. Sage Publications.
94. Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*.

University of California Press.

95. Giddens, A. (2006). *Sociology*. 5th edition. Cambridge: Polity Press.
96. Ginott, H. (1975). *Teacher and Child: A Book for Parents and Teachers*. New York, NY: Macmillan.
97. Ginott, H. (2003). *Between Parent and Child: The Bestselling Classic That Revolutionized Parent-Child Communication* (revised and updated). New York: Three Rivers Press.
98. Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociological Press.
99. Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
100. Glaser, B., Strauss, A. (1970). *Status Passage: A Formal Theory*. Chicago: Aldine.
101. Goodlad, J. (1990). *Teachers for Pur Nation's Schools*. San-Francisco, CA: Jossey-Bass.
102. Grīviņš, M. (2012). Izglītības aģentu vienlīdzības interpretācija. Promocijas darbs. Rīga: LU.
103. Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
104. Hargreaves, A. (2003). *Teaching and Knowledge Society: Education in the age of insecurity*. New York; London: Teachers College Press.
105. Hargreaves, D. (1999). Helping practitioners explore their School Culture. In: J. Prosser (ed.) *School Culture*. London: Thousand Oaks; California: Sage Publications.
106. Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, Vol. 48, Issue 2, pp. 117–128.
107. Häbermäss, J. (2012). *Postnacionālā konstlācija un demokrātijas nākotne*. Rīga: Zinātne.
108. Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
109. Havel, V. (1993). *Summer Meditations*. Vintage.
110. Helds, J. (2006). Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens. No: I. Maslo (titulredaktore) *No zināšanām uz kompetentu darbību. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 31.–35. lpp.
111. Held, J. (2015) *Handbuch Subjektwissenschaft*. Frankfurt am Main: Bund-Verlag.
112. Hendijs, Č. (2001). *Zilonis un blusa: caur pagātņi nākotnē raugoties*. Rīga: Baltijas vadības konferences.
113. Hicks, D. (2006). *Lessons for the Future: The missing dimension of education*. Victoria BC: Trafford Publishing.
114. Howarth, D. (2005). Applying Discourse Theory: the Method of Articulation. In: D. Howarth, J. Torfing, J. (eds.) *Discourse Theory in European Politics. Identity. Policy and Governance*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 316–346.

115. Hunt, G., Meredith, K., Steele, J. (2005). Prezentācija REFINE projekta konferencē 2005. gada 20.–23. novembrī Podbanskā, Slovākijā. Npublicēts.
116. Iljina, T. (1971). *Pedagoģija*. Rīga: Zvaigzne.
117. Integrated Early Years Provision in Australia. A Research Project for the Professional Support Coordinators Alliance (PSCA).
118. Jacobson, R., Jamal, S., Jacobson, L., Blank, M. (2013). *The Growing Convergence of Community Schools and Expanded Learning Opportunities*. Washington, D.C.: Institute for Educational Leadership.
119. Jämsä, T. (2006). The Concept of Sustainable Education. In: A. Pipere (ed.). *Education and Sustainable Development. First Steps Toward Changes*. Vol. 1. Daugavpils: Saule, pp. 5–30.
120. Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2003). *The Theory and Practice of Learning*. 2nd ed. London & Sterling: Kogan Page.
121. Jensen, K., Lahn, L. Chr., Nerland, M. (eds.) (2012). *Professional Learning in the Knowledge Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
122. Kamerman, S. B. (2001). *Social Exclusion and Children: Background and context*. Working Paper, 1–20. Columbia: Columbia University School of Social Work. Pieejams <http://www.childpolicyintl.org/publications/Kamerman.pdf> (skatīts 12.06.2015).
123. Katane, I. (2005). Lauku skolas kā izglītības vides izvērtēšanas modelis. Promocijas darba kopsavilkums. Pieejams: www.acadlib.lv/greydoc/Katanes_disertacija_Katane_lat.doc (skatīts 08.09.2014).
124. Katane, I. (2006). Sustainable development and changeability of rural school as an educational environment in Latvia. In: A. Pipere (ed.) *Education and Sustainable Development. First Steps Toward Changes*. Vol. 1. Daugavpils: Saule, 265.–279. lpp.
125. Katane, I., Jurgena, I., Laizāne, A. (2013). The Evaluation of the Changeable Educational Environment of Latvian Rural Schools. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*, 2013. gada 24.–25. maijs. I daļa. Rēzekne, 240.–249. lpp.
126. Kentli, F. D. (2009). Comparison of Hidden Curriculum Theories. In: *European Journal of Educational Studies*, Vol. 1, Issue 2. Pieejams http://www.ozelacademy.com/EJES_v1n2_Kentli.pdf (skatīts 20.05.2015).
127. Klafki, W. (1998). Characteristics of critical-constructive didaktik. In: B. B. Gudem & S. Hopmann (eds.) *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. Frankfurt a.

- M.: Lang, pp. 307–330.
128. Klasen, S. (2001). Social exclusion, children and education. Implications of a rights-based approach. *European Societies*, Vol. 3, Issue 4, pp. 413–445.
 129. Klooster, D., Steele, J., Bloem, P. (2001). *Idea Without Boundaries: International education reform through reading and writing for critical thinking*. Newark, DE: International Reading Association.
 130. Kļave, E. (2010). Etnopolitisko diskursu analīze: valodas kopienu varas attiecības Latvijā. Promocijas darbs. Rīga: LU.
 131. Kokare, M. (2011). Mācīšanās organizācijā kā pedagoģiskā procesa perspektīva. Promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora grāda iegūšanai. Rīga: LU.
 132. Koķe, T. (2001). Globalizācijas izaicinājumu sociālpedagoģiskais risinājums. No: I. Žogla (red.) *Latvijas Universitātes zinātniskie raksti pedagoģijā*. Rīga: LU, 9.–13. lpp.
 133. Kotter, J. P. (1996). *Leading Change*. Harvard Business School Press.
 134. Kovács, K. (2012). Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 04/2012, Vol. 28, Issue 2, pp. 108–117.
 135. Kretzmann, J. P., McKnight, J. L. (1993). *Building Communities from the Inside Out: A Path Toward Finding and Mobilizing a Community's Assets*. Evanston, IL: Institute for Policy Research.
 136. Kroplis, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa.
 137. Kūle, M. (2006). *Eirodzīve*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
 138. Kvalsund, R. (2009). Centralized decentralization or decentralized centralization? A review of newer Norwegian research on schools and their communities. *International Journal of Educational Research*, Vol. 48, Issue 2, pp. 89–99.
 139. Ķestere, I. (2004). Laikmets un skolotāja personība. No: *Laikmets un personība*. 5. rakstu krājums. Rīga: RaKa, 6.–31. lpp.
 140. Laevers, F. (ed.) (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument*. Leuven, Belgium: Kind & Gezin and Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
 141. Laevers, F. (2005a). *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Research Centre for Experiential Education. Pieejams http://cego.inform.be/InformCMS/custom/downloads/BO_D&P_Deep-levelLearning.pdf (skatīts 10.05.2013.)
 142. Laevers, F., Heylen, L. (eds). (2004). *Involvement of Children and Teacher Style: Insights*

- from an International Study of Experiential Education*. Studia Paedagogica. Leuven, Belgium: Leuven University Press.
143. Laister, J., Koubek, A. (2001). 3rd Generation Learning Platforms Requirements and Motivation for Collaborative Learning. *The European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Pieejams: <http://www.eurodl.org/?article=54> (skatīts 10.10.2014).
 144. Laizāne, A. (2012). Latvijas lauku skolu izglītības vides mainības un daudzveidības izvērtēšana. Promocijas darbs. LLU.
 145. Lamb, T., Reinders, H. (eds.) (2008). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities, and Responses*. Amsterdam: John Benjamins.
 146. Lasmane, S. (2004). *20. gadsimta ētikas pavērsieni*. Rīga: Zvaigzne ABC.
 147. Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, Mathematics, and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press.
 148. Lederach, J. P., Neufeldt, R., Culbertson, H. (2007). *Reflective Peacebuilding. A Planning, Monitoring and Learning Toolkit*. Notre Dame, IN: The Joan B. Kroc Institute for International Peace Studies, University of Notre Dame. Pieejams: http://kroc.nd.edu/sites/default/files/reflective_peacebuilding.pdf (skatīts 06.02.2015).
 149. Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
 150. Liotārs, Ž. F. (1979/2008). *Postmodernais stāvoklis. Pārskats par zināšanām*. Rīga: Laikmetīgās mākslas centrs.
 151. Low, E. L., Taylor, P. G., Joseph, J., Atienza, J. C. (eds.) (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century*. Singapore: National Institute of Education, Nanyang Technological University.
 152. MacIntyre, A. (1981). *After Virtue: a Study in Moral Theory*. Notre Dame.
 153. Marx, G. (2006a). *Future-Focused Leadership. Preparing Schools, Students, and Communities for Tomorrow's Realities*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
 154. Marx, G. (2006b). *Sixteen Trends. Their Profound Impact on Our Future. Implications for Students, Education, Communities, and the Whole of Society*. Alexandria, Virginia: Educational Research Service.
 155. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKA.
 156. Mathews, D. (1990). Effective Communities Educate the Whole Community. In: L. E. Decker. *Community Education: Building Learning Communities*. National Community Education Association, pp. 3–4.
 157. Mathie, A., Cunningham, G. (2002). *From Clients to Citizens: Asset-Based Community*

- Development as a Strategy For Community-Driven Development*. Antigonish, Nova Scotia: Coady International Institute. Pieejams: http://coady.stfx.ca/tinroom/assets/file/resources/publications/4_From_Clients_to_Citizens.pdf (skatīts 07.10.2014).
158. McLean, N. (2015). Saistītā pedagoģija (*connected pedagogy*): izglītības tehnoloģijas un nākotnes skola. Prezentācija starptautiskajā izglītības forumā „Skola digitālajā laikmetā” Rīgā, 2015. gada 13. martā.
 159. Medne, D. (2010). Audzināšana ģimenē Latvijas transformatīvajā sabiedrībā. Promocijas darbs pedagoģijā. Rīga: LU.
 160. Meijer C. J. W. (Ed.) (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education. Pieejams https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-effective-classroom-practice_IECP-Literature-Review.pdf (skatīts 01.03.2015.).
 161. Melaville, A., Blank, M. J. (1998). *Learning Together: The Developing Field of School-Community Initiatives*. Flint, MI: Mott Foundation.
 162. Mena Marcos, J., Sanchez, E., Tillema, H. (2011). Promoting teacher reflection: what is said to be done. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 37, No. 1, February 2011, pp. 21–36.
 163. Mezirow, J. (ed.). (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
 164. Meyer, J. W. (1977). The Effects of Education as an Institution. *The American Journal of Sociology*, Vol. 83, pp. 55–77 .
 165. Milts, A. (1979). *Harmoniskais un disharmoniskais personībā: filozofiski ētiska apcere*. Rīga.
 166. Mintzberg, H. (1990). *Management, Voyage au Centre des Organizations*. Paris: Editions Organizations (citēts no Charlier et al., 2001).
 167. Mooney, L., Holmes, A., Morgan, M., Knox, D., Schact, C. (2011). *Understanding Social Problems*. Toronto: Nelson Education.
 168. Morgan, C., Burns, T., Fitzpatrick, T., Pinfold, V., Priebe, S. (2007). Social exclusion and mental health: Conceptual and methodological review. *The British Journal of Psychiatry*, Vol. 191, Issue 1, pp. 477–483.
 169. Moss, P. (2008). *Early Childhood Education Markets and Democratic Experimentalism. Two models for early childhood education and care*. Bertelsmann Stiftung. Pieejams: https://fachinformationen.diakonie-wissen.de/sites/default/files/legacy/Moss_bst_dms_24015_21.pdf (skatīts 09.11.2014).
 170. *Mūsdienu politiskā filozofija* (1998). Rīga: Zvaigzne ABC.

171. Newport, C. (2012). *So Good They Can't Ignore You*. New York: Business Plus.
172. Novosad, I. (2013). For collective concern. The importance of school and education in the public debate. In: E. Bochno (ed.) *School in Community – Community in School. International Forum for Education*. Vol. 1, No. 5, pp. 13–25.
173. Parsons, T. (2007). *American Society: Toward a Theory of Societal Community*. Ed. G. Sciortino. London: Paradigm Publishers.
174. Peeters, J. (2008). *The Construction of a New Profession: A European perspective on professionalism in early childhood education and care*. Amsterdam: SWP Publishers.
175. Pianta, R. (2003). Teacher–Child Interactions: The implications of observational research for re-designing professional development. Presentation to the Science and Ecology of Early Development (SEED), National Institute of Child Health and Human Development, Washington, D.C.
176. Pianta, R., LaParo, K., Hamre, B. (2006). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System Manual Preschool (Pre-K) Version*. Charlottesville, Va.: Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
177. Pinar, W. F. (2004). *What Is Curriculum Theory?* Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Pieejams arī: <http://www.khuisf.ac.ir/DorsaPax/userfiles/file/motaleat/0805848274.pdf> (skatīts 09.10.2014).
178. Pluskota, A., Staszewicz, M. (2014). From vulnerability to resilience – a resource-based model of community learning. *Adult Education and Development. Communities*. DVV International, No. 81, pp. 84–88.
179. Posch, P. (2000). Community, school change and strategic networking. In: H. Altrichter, J. Elliott (eds.) (2000). *Images of Educational Change*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
180. Press, F., Sumsion, J., Wong, S. (2011). *Integrated Early Years Provision in Australia*. A Research Project for the Professional Support Coordinators Alliance (PSCA). Bathurst: Charles Sturt University. Pieejams: <http://pscalliance.org.au/wp-content/uploads/2011/FinalCSUreport.pdf> (skatīts 08.10.2014).
181. Putnam, R. D. (2015). *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
182. Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
183. Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, Vol. 6, Issue 1, pp. 65–78.

184. Radu, R. (2011). Well-being Reconsidered: A Capability Approach to Grassroots Organizations' Contributions. In: R. Radu, J. Radišić (eds.) *Well-being Reconsidered: Empowering Grassroots Organizations. Cross-country Experiences from the Grassroots Europe for Local Well-being Initiative*. Open Society Foundations, pp. 13–33.
185. Rasnača, L. (2006). Mājoklis kā dzīves kvalitātes dimensija. No: T. Tisenkopfs (red.) *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Rīga: SSPI, 265.–294. lpp.
186. Raudsepp, M. (2006). Sustainable development as an ambiguous regulative idea: A qualitative study in Estonia. In: Pipere, A. (ed.) *Education and Sustainable Development. First Steps Toward Changes*. Vol. 1. Daugavpils: Saule, pp. 31–42.
187. Reason, P. (2007). Education for ecology: Science, aesthetics, spirits and ceremony. *Management Learning*, Vol. 38, No. 1, pp. 27–44.
188. Reinders, H., Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, Vol. 2, No. 1, pp. 15–25. Pieejams http://sisaljournal.org/archives/mar11/reinders_balcikanli/ (skatīts 11.09.2014).
189. Richardson, W. (2013). Students first, not stuff! *Education Leadership*, Vol. 70, No. 6, pp. 10–14.
190. Rideštrole, J., Nūrdstrems, Č. (2002). *Aizraujošais bizness. Talants dancina naudu*. Rīga: Baltijas vadības konferences.
191. Rifkins, Dž. (2004). *Jaunās ekonomikas laikmets*. Rīga: Jumava.
192. Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London: Routledge.
193. Robinson, M., Atkinson, M., Downing, D. (2008). *Supporting theory building in integrated services research*. Slough, National Foundation for Educational Research. Pieejams: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501864.pdf> (skatīts 14.03.2015).
194. Robinson, K. (2013). *Finding Your element: How to Discover your Talents and Passions and Transform Your Life*. New York: Penguin.
195. Robinsons, K. (2013). *Ne tikai ar prātu. Mācāmieš būt radoši*. Rīga: Zvaigzne ABC.
196. Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations*. 5th ed. New York: Free Press.
197. Rubene, Z. (2008). *Kritiskā domāšana studiju procesā*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
198. Rubene, Z., Geikina, L., Svece, A. (2008). Implications of Totalitarian Values in the Post-Soviet Educational Space: The Theoretical and Methodological Research Basis. In: *Changing Education in a Changing Society*. ATEE Spring University. Klaipeda: Klaipeda University, pp. 4–10.
199. Samuseviča, A. (2014). Pedagoģiskās pieredzes avoti studiju procesā. No: *Sabiedrība*.

- Integrācija. Izglītība.* Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, 2014. gada 23.–24. maijs. 1. daļa, 241.–250. lpp.
200. Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. Pieejams: <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf> (skatīts 21.03.2015).
 201. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
 202. Schwandt, T. A. (2004). Hermeneutics: a poetics of inquiry versus a methodology for research. In: H. Piper, I. Stronach (eds.) *Educational Research: Difference and Diversity*. Aldershot: Ashgate, pp. 31–144.
 203. Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, pp. 5–14.
 204. Sen, A. (1990). Development as capability expansion. In: K. Griffin, J. Knight (eds.) *Human development and the international development strategy for the 1990s*. London: Macmillan, pp. 41–58.
 205. Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
 206. Shanker, S. (2009). Presentation at the ISSA conference „Seeds of Change: Effective Investments in Early Childhood for Enduring Social Progress”. Bucharest, 14–17 October 2009.
 207. Siraj-Blatchford, I., Siraj-Blatchford, J. (2009). *Improving development outcomes for children through effective practice in integrating early years services*. Center for Excellence and Outcomes in Children’s and Young People’s Services. Pieejams: http://archive.c4eo.org.uk/themes/earlyyears/effectivepractice/files/c4eo_effective_practice_kr_3.pdf (skatīts 14.03.2015).
 208. Smith, D. H. (1997). Grassroots Associations are Important: Some Theory and a Review of the Impact Literature. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, Vol. 26, No. 3, pp. 269–306.
 209. Sorel, M., Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris: L’Harmattan.
 210. Stein, D., Valters, C. (2012). *Understanding Theory of Change in International Development*. The Asia Foundation. 25 pp. Pieejams: http://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/UNDERSTANDINGTHEORYOFChangeSteinValtersPN.pdf (skatīts 02.06.2014).
 211. Stepčenko, A. (2006). Dzīves kvalitātes indikatori Eiropas Savienībā. No: *Latvijas*

- Universitātes raksti*, 701. sēj. Socioloģija. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 142.–154. lpp.
212. Sterling, R. (2001). *Sustainable Education – Re-Visioning Learning and Change*. Schumacher Society Briefing, No. 6. Foxhole, Dartington: Green Books.
213. Sterling, S. R. (2003). Whole Systems Thinking as a Basis for Paradigm Change in Education: Explorations in the Context of Sustainability. Doctoral theses. Centre for Research in Education and Environment. University of Bath, U.K. Pieejams: <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf> (skatīts 01.03.2015).
214. Stern, J. D. (ed.). (1994). *The Condition of Education in Rural Schools*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 371 935).
215. Stīgers, M. (2008). *Globalizācija*. Rīga: ¼Satori.
216. Strauss, A. L., Corbin, J. (eds). (1997). *Grounded Theory in Practice*. Sage Publications.
217. Students, J. A. (1998a). *Vispārīgā paidegoģija*, I daļa. Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. Rīga: RaKa.
218. Students, J. A. (1998b). *Vispārīgā paidegoģija*, II daļa. Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. Rīga: RaKa.
219. Šķestere, I. (2012). Pētījums par dzīves kvalitātes izvērtējuma metodēm un instrumentiem (1. daļa). Pieejams: http://www.sif.gov.lv/nodevumi/nodevumi/4881/petijums_dz_kvalit_1.pdf (skatīts 02.02.2015).
220. Špona, A. (1996). *Audzināšanas teorija un metodika*. Rīga: RaKa.
221. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
222. Špona, A., Maslo, I. (1991). Pedagoģiskais process – būtība, mērķis, uzdevumi un tā vieta sabiedrības audzināšanas sistēmā. No: *Pedagoģiskais process*. Rīga: LU, 5.–25. lpp.
223. Taplin, D. H., Clark, H. (2012). *Theory of Change Basics. A Primer on Theory of Change*. ActKnowledge, Inc. Pieejams: http://www.theoryofchange.org/wp-content/uploads/toco_library/pdf/ToCBasics.pdf (skatīts 14.03.2015).
224. Taylor, Ch. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge.
225. Thomas, E. (2000). *Culture and Schooling: Building Bridges Between Research, Praxes and Professionalism*. Chister: John Willey and Sons.
226. Thomas, L., Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 27, Issue. 4, pp. 762–769. Pieejams: http://www.britanico.cl/pdf/Thomas_Beauchamp_2011.pdf (skatīts 22.02.2015).
227. Tilbury, D., Wortman, D. (2004). *Engaging People in Sustainability*. Gland: IUCN.
228. Tisenkopfs, T. (2006). Ko nozīme laba dzīve mūsdienu Latvijā? No: B. Bela, T. Tisenkopfs

- (zin. red.) *Dzīves kvalitāte Latvijā*. Rīga: Zinātne, 13.–37. lpp.
229. Todd, L. (2011). Full service and extended schooling: evolving educational systems that aim to tackle inequality. Pieejams: http://www.ivalua.cat/documents/1/19_10_2011_15_49_46_Ponencia_LTodd_sintesi.pdf (skatīts 12.03.2015).
230. Todd, L. (2007). *Partnerships for Inclusive Education: A Critical Approach to Collaborative Working*. Taylor & Francis.
231. Tofler, A. (1980). *The Third Wave*. Bantam Books.
232. Tress, B., Gunther, R., Fry, G. (2006). Defining concepts and the process of knowledge production in integrative research. Chapter 2. In: B. Tress, G. Tres, G. Fry, P. Opdam (eds.) *From Landscape Research to Landscape Planning: aspects of integration, education and application*. Springer, Wageningen UR Frontis Series, Vol. 12, pp. 13–26. Pieejams: http://atlas.uniscap.eu/allegati/02_tress.pdf (skatīts 01.03.2015).
233. Virkkunen, J. (2006). Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, Vol. 3, Issue 1, pp. 43–66.
234. Virkkunen, J., Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
235. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
236. Vygotsky, L. (1934; 1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
237. Zhang, W. (2013). Entering the 3rd Generation of e-Learning: Characteristics and strategies. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, Vol. 6, No. 1, July. Pieejams: http://www.google.lv/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2F166.111.9.196%2Fevaluate%2FdownloadArticle.do%3FarticleId%3D310119&ei=xrgiVdKEGcWfsgHLw4DACA&usg=AFQjCNGjVdheQAWmy9LTP3dVI85uDgXRkw&bvm=bv.89947451_d.bGg (skatīts 11.03.2015).
238. Žogla, I. (2001a). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.
239. Žogla, I. (2001b). Pedagoģiskā paradigma un didaktiskais modelis. No: *Vispārīgā didaktika un audzināšana*. Rīga: LU PPI, 28.–34. lpp.
240. Žogla, I. (2013). Current processes, challenges and perspective of teacher education in the Baltic countries. In: Stephenson, J., Ling, L. (eds.) *Challenges to Teacher Education in Difficult Economic Times. International perspectives*. Routledge, Taylor & Francis Group, pp. 63–76.
241. Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009).

- Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council. Pieejams: <http://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudytechnicalreport2009.pdf?sfvrsn=0> (skatīts 02.03.2015).
242. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
243. Wenger, E. (2012). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Pieejams: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.0.pdf> (skatīts 02.02.2015).
244. Wenger-Trayner, E. (2013). Communities of practice. A brief introduction. Pieejams: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2013/10/06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf> (skatīts 11.03.2015).
245. Wenger, E., McDermott, R. A., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business Press.
246. Whalley, M. (2006). Leadership in Integrated Centres and Services for Children and Families – a Community Development Approach: Engaging with the Struggle [online]. *Children's Issues: Journal of the Children's Issues Centre*, Vol. 10, No. 2, pp. 8–13. Pieejams: <http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=366901244258381;res=IELFSC> (skatīts 02.10.2014).
247. Whalley, M. (2009). Developing support to parents through early childhood services. Presentation in Eurofound Workshop, Brussels.
248. Wolfensberg, W. (1994). Lets hang up „quality of life” as hopeless term. In: D. Goode (ed.). *Quality of life for Persons with Developmental Disabilities: International Perspectives and Issues*. Cambridge, MA: Brookline Books.
249. Yorozu, R. (2014). Community learning in the no bondage society. *Adult Education and Development. Communities*. DVV International, No. 81, pp. 41–45.
250. Белинская, Е., Тихомандрицкая, О. (2001). *Социальная психология личности*. Москва: Аспект пресс, 299 с.: с. 26–260.
251. Бурдые, П. (1993). *Социология политики*. Сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. Москва: Socio-Logos.
252. Выготский, Л. С. (2010) *Педагогическая психология*. Москва: АСТ, Астрель.
253. Тоффлер, Э. (2004). *Шок будущего*. Москва: Издательство АСТ. 557 с.: с. 21–285.

Politikas dokumenti un citi avoti

254. A crowdsourced guide to successful community engagement. Pieejams: <http://www.commsgodigital.com.au/2014/12/crowdsourced-guide-successful-community-engagement/> (skatīts 06.03.2015).
255. Australian Professional Standards for Teachers (2010). Sydney: BOSTES, Board of Studies, Teaching and Educational Standards NSW. Pieejams <http://www.nswteachers.nsw.edu.au/publications-policies-resources/publications/australian-professional-standards-for-teachers/> (skatīts 12.03.2015).
256. Better Community Engagement. A framework for learning. (2007). Scottish Community Development Centre (SCDC) for Learning Connections, Communities Scotland. Pieejams: <http://www.gov.scot/Resource/Doc/1046/0055390.pdf> (skatīts 06.03.2015).
257. BISS (2013). Pētījums: Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” 2. kārtas „Skola kā kopienas attīstības resurss” novērtējums. Npublicēts materiāls.
258. Bite, D., Daugavietis, J., Lāce, I., Līviņa, A., Niklass, M., Paula, L., Rasnača, L., Ūsis, J., Tabuns, A., Zača, E., Zobena, A., Karaseva, A. (2012). Reģionālā identitāte un pašvaldību, kopienu un indivīdu rīcībspējas stratēģijas. No: B. Zepa, E. Kļave. *Latvija. Pārskats par tautas attīstību, 2010/2011. Nacionālā identitāte, mobilitāte un rīcībspēja*. Rīga: LU Sociālo un politisko pētījumu institūts, 97.–117. lpp.
258. Building A Community School (2001). The Children’s Aid Society. Pieejams: http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/CAS_building_a_communityschool.pdf (skatīts 12.02.2015).
259. Building Community Schools: A Guide for Action (2011). *The Children’s Aid Society*. New York.
260. Catlaks, G. (2015). Izglītībā ir jābūt līdzsvaram starp tradīcijām un inovācijām. Ilzes Brinkmanes intervija laikrakstā „*Izglītība un Kultūra*”, 2015. gada 28. maijs, 1., 6.–7. lpp.
261. Center for Mental Health in Schools. (2008). *Community Schools: Working Toward Institutional Transformation*. Los Angeles, CA. Pieejams <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/esinstitutionaltrans.pdf> (skatīts 13.10.2014).
262. Characteristics of Effective Scale-Up & A Process for Building a 6-Stage Scaled-Up System. Pieejams: <http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Spiral%20Process%20and%20Characteristics%20of%20Effective%20Scale%20Up.pdf#xml=http://pr-dtsearch001.americaneagle.com/service/search.asp?cmd=pdfhits&DocId=1142&Index=F%3a\dtSearch\communityschools&HitCount=2&hits=10+2c+&hc=3501&req=partnership+characteristics> (skatīts 12.02.2014).
263. Coalition for Community Schools. Interneta vietne www.communityschools.org (skatīts

- 10.02.2015).
264. Community Schools. Partnership for Excellence. Coalition for Community Schools. Institute for Educational Leadership. Washington, DC. Pieejams: <http://www.communityschools.org/assets/1/Page/partnershipsforexcellence.pdf> (skatīts 12.03.2014).
265. Community Schools: Promoting student success. A Rationale and Results Framework. (2010). Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership. Pieejams: http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/CS_Results_Framework.pdf (skatīts 12.03.2014).
266. Council of European Union (2013). Council conclusions on effective leadership in education. Pieejams http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/139715.pdf (skatīts 10.03.2014).
267. Council of the European Union. (2014). Conclusions on effective teacher education. Pieejams: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf (skatīts 02.03.2015).
268. Eiropas Komisija (2010). Eiropa 2020. Stratēģija gudrai, ilgtspējīgai un integrējošai izaugsmei. Pieejams: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_LV_ACT_part1_v1.pdf (skatīts 05.04.2015).
269. Eiropas Komisija (2009). Eiropas Komisijas darba programma „Izglītība un apmācība 2020”. Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:LV:PDF> (skatīts 09.04.2015).
270. Grīviņš, M. (2011). Maza, maza, bet ražena. Pieejams: <http://providus.lv/article/maza-maza-bet-razena> (skatīts 01.03.2015).
271. ISSA (2010). *Competent Teachers of the 21st Century. Principles of quality pedagogy*. International Step by Step Association.
272. IZM (2014). (Izglītības un zinātnes ministrija). Izglītības politikas pamatnostādnes 2014.–2020. gadam. Apstiprinātas Saeimas 2014. gada 22. maija sēdē. Pieejams: <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406#> (skatīts 02.02.2015).
273. IZM (2013). Statistika par vispārējo izglītību. Pieejams: <http://www.izm.gov.lv/lv/publikacijas-un-statistika/statistika-par-visparejo-izglitibu/2013-2014-m-g> (Skatīts 18.01.2014).
274. Kas ir izglītība ilgtspējīgai attīstībai. UNESCO LNK materiāls. Pieejams: http://www.unesco.lv/files/buklets_DESD_103908cf.pdf (skatīts 04.02.2015).
275. Kas ir pašvaldība. Pieejams: http://www.lps.lv/Pasvaldibas/Kas_ir_pasvaldiba/

- (skatīts 08.09.2014).
276. *Latgales programma 2010–2017. Rīcības programma.* (2010). Daugavpils.
277. Latvija 2030. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam. Pieejams: http://www.pkc.gov.lv/images/LV2030/Latvija_2030.pdf (skatīts 10.10.2014).
278. McLean, N. (2013). Interview at the „Every Classroom a Future Classroom” conference, organised by the iTEC project, Brussels, 10–11 October 2013. Pieejams: https://www.youtube.com/watch?v=wEETs8LVS_0 (skatīts 28.02.2015).
279. Mūžizglītības politikas pamatnostādnes 2007.–2013. Izglītības un zinātnes ministrija. Pieejams: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Muzizglitiba/Pamatnostadnes.pdf (skatīts 02.10.2015).
280. OECD (2014). TALIS 2013 Results An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing. Pieejams: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (skatīts 02.02.2015).
281. Pašvaldību deputāta rokasgrāmata (2013). *Logs*, jūlijs/augusts 2013, Nr. 7/8 (217/218). Latvijas Pašvaldību savienības izdevums.
282. PKC (Pārresoru koordinācijas centrs) (2012). Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam. Apstiprināts ar 2012. gada 20. decembra Latvijas Republikas Saeimas lēmumu. Pieejams: http://www.pkc.gov.lv/images/NAP2020%20dokumenti/20121220_NAP2020_apstiprinats_Saeima.pdf (skatīts 01.04.2015).
283. PKC (2014). Deklarācija par Laimdotas Straujumas vadītā Ministru kabineta iecerēto darbību. Pieejams http://www.pkc.gov.lv/images/LS_MK_deklaracija.pdf (skatīts 10.01.2015).
284. Reinholde, I., Ozoliņa, Ž. (2013). Latvijas prezidentūras Eiropas Savienības Padomē trīs „i”. Publisko diskusiju otrā posma secinājumi. *Latvijas intereses Eiropas Savienībā*, Nr. 4, 93.–101. lpp.
285. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. (1987). United Nations. Pieejams: http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf (skatīts 09.10.2014).
286. Rethinking Education (2012): Investing in skills for better socio-economic outcomes. Communication of the Commission of the European Union. Strasbourg, 20.11.2012. Pieejams: www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf (skatīts 08.03.2015).
287. Scaling Up School and Community Partnerships: The Community Schools Strategy. Pieejams: www.communityschools.org/scalingup (skatīts 10.02.2014).
288. Shah, S. C., Brink, K., London, R., Masur, S., Quihuis, G. (2009). Community Schools

- Evaluation Toolkit. Coalition for Community Schools, Institute for Educational Leadership, John W. Gardner Center for Youth and Their Communities, Stanford University. Pieejams: http://www.communityschools.org/assets/1/AssetManager/Evaluation_Toolkit_March2010.pdf (skatīts 14.03.2015).
289. *Skola atver durvis* (2010). Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” pieredzes krājums. Tūna, A. (sast.) Rīga: SFL. Pieejams: <http://www.scribd.com/doc/189558989/Skola-atver-durvis-SFL-iniciat%C4%ABvas-P%C4%81rmai%C5%86u-iesp%C4%93ja-skol%C4%81m-projektu-pieredzes-kr%C4%81jumshhttp://parmainuskolas.lv/2011/04/pieejams-parmainu-skolu-pieredzes-krajums/> (skatīts 10.10.2014).
290. *Teacher Manifesto for the 21st Century* (2014). The Professional Image and Ethos of Teachers. Education for Change. Change for Education. Council of Europe, Strasbourg.
291. Tūna, A. (sast.) (2013). *Kopā kopjam savu kopieni: Latvijas vietējās kopienas organizāciju pilsoniskās līdzdalības veicināšanas pieredzes stāsti*. Rīga: Izglītības attīstības centrs.
292. UNESCO (2000). The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments. Adopted by the World Education Forum in Dakar. Paris. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf> (skatīts 15.03.2015).
293. UNESCO (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development. 2005–2014. UN Decade of Education for Sustainable Development. 2005–2014. The DESD at a glance. UNESCO, Paris. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf> (skatīts 10.03.2015).
294. UNESCO (2013). Beijing Declaration on Building Learning Cities. Lifelong Learning for All: Promoting Inclusion, Prosperity and Sustainability in Cities. Adopted at the International Conference on Learning Cities. Beijing, China, October 21–23, 2013. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002267/226755E.pdf> (skatīts 10.03.2015).
295. UNESCO (2014a). Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf> (skatīts 11.03.2015).
296. UNESCO (2014b). Education Sector Technical Notes, Lifelong Learning, February 2014, p. 2. Citēts no UNESCO, 2015, 4. lpp. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336E.pdf> (skatīts 10.03.2015).
297. UNESCO (2015). Position Paper on Education Post – 2015 ED – 14/EFA/POST - 2015/1, Original: English. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336E.pdf> (skatīts 01.03.2015).
298. Vaivode, I. (2013). Beigas ir kaut kā jauna sākums. *Vietējā Latgales Avīze*, 06.12.2013.

299. VARAM (Vides Aizsardzības un reģionālas attīstības ministrija) (2012). Rīcības plāns Latgales reģiona izaugsmei 2012.–2013. gadā. Apstiprināts ar Ministru kabineta 2012. gada 27. jūnija rīkojumu Nr. 281; grozīts ar MK [2013.](#) gada 12. februāra rīkojumu Nr. 54. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=249821> (skatīts 01.04.2015).
300. VARAM (2013). Reģionālās attīstības pamatnostādnes 2013.–2019. gadam. Pieejams: <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=4525> (skatīts 06.02.2015).
301. ZM (Zemkopības ministrija) (2006). Latvijas lauku attīstības valsts stratēģijas plāns 2007.–2013. gadam. Rīga. Apstiprināts ar Ministru kabineta 2009. gada 17. jūlija rīkojumu Nr. 479; grozījumi veikti ar Ministru kabineta 2011. gada 11. oktobra rīkojumu Nr. 521. Pieejams: https://www.zm.gov.lv/public/files/CMS_Static_Page_Doc/00/00/00/42/46/LLASP_11102011.pdf (skatīts 01.04.2015).
302. Zobena, A. (red.). (2005). *Latvija: Pārskats par tautas attīstību 2004/2005: Rīcībspēja reģionos*. Rīga: ANO Attīstības programma. LU Sociālo un politisko pētījumu institūts.
303. Zobena, A. (red.) (2007). *Latvija: Pārskats par tautas attīstību 2006/2007: Cilvēkkapitāls: Mans zelts ir mana tauta?* Rīga: LU SPPI Sociālo un politisko pētījumu institūts.
304. What is Asset Based Community Development (ABCD). The Asset-Based Community Development Institute (ABCD), Northwestern University. Pieejams: <http://www.abcdinstitute.org/about/> (skatīts 06.03.2015).
305. What is Community School. The Coalition for Community Schools. Pieejams: http://www.communityschools.org/aboutschools/what_is_a_community_school.aspx (skatīts 02.02.2014).
306. White Paper on Education and Training. (1995) Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Council of Europe. Pieejams http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf (skatīts 17.05.2015).
307. World Bank (2008). Social capital. Pieejams <http://go.worldbank.org/SA76GAHM40> (skatīts 27.03.2014.).

PIELIKUMI

1. Sorosa fonda – Latvija (SFL) iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” 1. kārtas projektos iesaistīto skolu saraksts
2. Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” 2. kārtas projektos iesaistīto skolu saraksts
3. Iniciatīvā „Pārmaiņu iespēja skolām” iesaistīto skolu izvietojums
4. SFL iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” 1. kārtas projektu raksturojuma kopsavilkums. 2010. gads. 53 projekti
5. Strukturētās intervijas anketa projektu īstenotājiem. Iniciatīvas 1. kārtā, 1. pētījuma 1. fāze
6. Strukturētās intervijas anketa projektu īstenotājiem un pašvaldību pārstāvjiem. Iniciatīvas 1. kārtā, 1. pētījuma 2. fāze
7. Fokusa grupu diskusiju vadlīnijas ar projektu īstenotājiem un pašvaldību pārstāvjiem. Iniciatīvas 1. kārtā, 1. pētījuma 2. fāze
8. Gadījumu izpētes jautājumu vadlīnijas. Iniciatīvas 1. kārtas pētījuma 1. fāze
9. Strukturētās intervijas anketas pašvaldību pārstāvjiem par iniciatīvas ieguldījumu pašvaldības kapacitātes celšanā (jaunie un pieredzējušie projekti). Iniciatīvas 2. kārtā
10. Strukturētās intervijas anketas skolu projektu vadītājiem par iniciatīvas ietvaros īstenotā projekta ieguldījumu kopienas skolas izveidošanā (jaunie un pieredzējušie projekti). Iniciatīvas 2. kārtā
11. SFL iniciatīvas 2. kārtā iesaistīto skolu raksturojums pēc bērnu un skolotāju skaita
12. Fokusgrupu diskusiju jautājumi iniciatīvas 2. kārtas projektu pārstāvjiem
13. Padziļināto interviju jautājumi iniciatīvas 2. kārtas projektu vadītājiem (jaunie un pieredzējušie projekti)
14. Padziļināto interviju jautājumi skolotājiem. Iniciatīvas 2. kārtas projekti - pieredzējušās skolas
15. Padziļināto interviju jautājumi skolas administrācijai (direktoriem). Iniciatīvas 2. kārtā - pieredzējušie projekti
16. *Ex-post* anketa SFL iniciatīvas ietvaros īstenoto projektu vadītājiem pēc projektu noslēguma

1. pielikums

Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām”

1. kārtas projektos iesaistīto skolu saraksts

Ar * atzīmētās skolas NEturpināja līdzdalību iniciatīvas 2. kārtā

Aglonas novads

Grāveru pamatskola

Aizputes novads

* Motivācijas programma Kazdangas apkārtnes iedzīvotājiem - sadarbībā ar NVO „Kodols”

Aknīstes novads

Asares pamatskola
Gārsenes pamatskola

Alūksnes novads

Jaunannas pamatskola
Malienas pamatskola

Apes novads

Sikšņu pamatskola

Baldones novads

* Baldones vidusskola

Balvu novads

* Balvu pamatskola
Briežuciema pamatskola

Beverīnas novads

Trikātas pamatskola
Brenguļu sākumskola
J. Endzelīna Kauguru pamatskola

Brocēnu novads

Brocēnu vidusskola sadarbībā ar Remtes, Blīdenes un Gaiķu pamatskolām

Dagdas novads

Bīrvā laika pavadīšanas centrs "Upmala" uz bij. Upmalas pamatskolas bāzes

Daugavpils novads

Skrudalienas pamatskola
* Zemgales vidusskola
Nīcgales pamatskola

Gulbenes novads

Druvienas pamatskola
Tirzas pamatskola

Jaunpiebalgas novads

* Jaunpiebalgas novada Pētera pamatskola

Jelgavas pilsēta

* Mācību procesa un rehabilitācijas darba nodrošināšana ilgstoši slimajiem bērniem ar psihiskās attīstības traucējumiem Jelgavas psihoneiroloģiskajā slimnīcā "Gintermuiža"

Jēkabpils novads

Dunavas pamatskola

Jūrmalas pilsēta

* Vaivaru pamatskola

Kārsavas novads

Salnavas pamatskola

Krāslavas novads

Izvaltas pamatskola

Krustpils novads

* Vīpes pamatskola

Kuldīgas novads

* Kabiles pamatskola

Turlavas pamatskola

Līvānu novads

Jaunsilavas pamatskola

Madonas novads

* Lazdonas pamatskola

Mazsalacas novads

* Mazsalacas vidusskola

Naukšēnu novads

* Naukšēnu novada vidusskola ar teritoriālo struktūrvienību „Ķoņu skola”

Preiļu novads

Salas pamatskola

Raunas novads

* Drustu pamatskola

Rēzeknes novads

Daudzfuncionāla sabiedrisko resursu centra izveide un darbības nodrošināšana Nagļu pagastā uz slēgtās skolas bāzes

* Makašānu Amatu vidusskola

Riebiņu novads

Dravnieku pamatskola

* Riebiņu vidusskola

Rugāju novads

Rugāju vidusskola

Salacgrīvas novads

* Salacgrīvas vidusskolas filiāle Korģenes pamatskola

Saldus novads

Nīgrandes pamatskola

Jaunlutriņu pamatskola

Jaunauces pamatskola

Siguldas novads

Allažu pamatskola

* Siguldas novada vidusskola

Stopiņu novads

* Ulbrokas vidusskola

Strenču novads

* Strenču novada vidusskolas Plāņu filiāle

Talsu novads

* Sabiles vidusskola

Valmieras novads

* Dikļu pamatskola

Varakļānu novads

Murmastienes pamatskola

Vārkavas novads

Vārkavas pamatskola

Vecumnieku novads

Kurmenes pamatskola

* Stelpes pamatskola

Ventspils novads

Puzes pamatskola

* Užavas pamatskola

Zilupes novads

* Zilupes mūzikas un mākslas skola

2. pielikums

Sorosa fonda – Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” 2. kārtas projektos iesaistīto skolu saraksts

Ar * atzīmēti projekti, kuri iniciatīvai pievienojušies 2. kārtā

Aglonas novads

Rīgas un visas Latvijas Metropolīta Aleksandra (Kudrjašova) Grāveru pamatskola

Aknīstes novads

Asares pamatskola

Gārsenes pamatskola

Alūksnes novads

Malienas pamatskola

Jaunannas Mūzikas un mākslas pamatskola

Apes novads

Sikšņu pamatskola

* Dāvja Ozoliņa Apes vidusskola

Baltinavas novads

Baltinavas vidusskola

Balvu novads

Briežuciema pamatskola

Beverīnas novads

Trikātas pamatskola

Brenguļu sākumskola

J. Endzelīna Kauguru pamatskola

Brocēnu novads

Brocēnu vidusskola

Dagdas novads

Brīvā laika pavadīšanas centrs „Upmala” - uz slēgtās skolas bāzes

Daugavpils novads

Nīcgales pamatskola

Skrudalienas pamatskola

Gulbenes novads

Druvienas pamatskola

Tirzas pamatskola

Jaunjelgavas novads

* Sunākstes pamatskola

Jēkabpils novads

Dunavas pamatskola

Kārsavas novads

Salnavas pamatskola

Kocēnu novads

* Rubenes pamatskola

Krāslavas novads

Izvaltas pamatskola

Krustpils novads

* Brāļu Skrindu Atašienes vidusskola

Kuldīgas novads

Turlavas pamatskola

Līvānu novads

Jaunsilavas pamatskola

* Jersikas pamatskola

* Rožupes pamatskola

Madonas novads

* Kusas pamatskola

Preiļu novads

Salas pamatskola

Priekules novads

* Virgas pamatskola

Raunas novads

Drustu pamatskola

Rēzeknes novads

Nagļu Daudzfunkcionālais sabiedrisko resursu centrs - uz slēgtās skolas bāzes

* Nautrēnu vidusskolas struktūrvienība Bērzgales pamatskola

Riebiņu novads

Dravnieku pamatskola

* Sīļukalna pamatskola

Rugāju novads

Rugāju novada vidusskola

Saldus novads

Rubas pamatskolas struktūrvienība Jaunauces pirmsskolas grupa

Jaunlutriņu pamatskolas struktūrvienība „Sākumskola”

Nīgrandes pirmsskolas izglītības iestādes „Straumīte” struktūrvienība Zaņas pirmsskolas grupa

Saldus 1. vidusskolas struktūrvienība „Sātiņi”

Siguldas novads

Allažu pamatskola

Valkas novads

* Ērgemes pamatskola

* Kārķu pamatskola

* Ozolu pamatskola

* Vijciema pamatskola

Varakļānu novads

Murmastienes pamatskola

Vārkavas novads

Vārkavas pamatskola

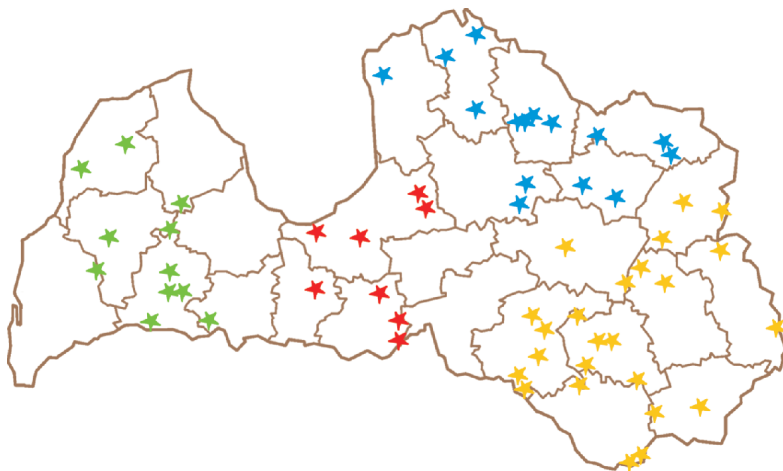
Vecumnieku novads

Biedrība „Kurmenes viļņi” - uz slēgtās skolas bāzes

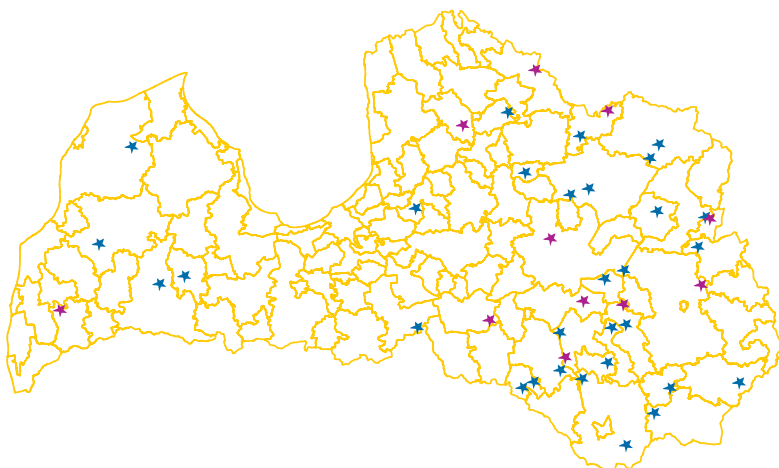
Ventpils novads

Puzes pamatskola

1. kārtas projektos iesaistītās skolas – 53 projekti ar 57 skolām no 41 novada



2. kārtas projektos iesaistītās skolas – 41 projekts ar 50 skolām no 33 novadiem



Apzīmējumi:

- ★ 2. kārtas projekti, kuru ietvaros skolas turpināja pārveidoties par daudzfunkcionāliem kopienas centriem abās iniciatīvas kārtās (2009 - 2014)
- ★ projekti, kuru ietvaros skolas pievienojās iniciatīvai 2. kārtā 2012. gadā

Nr.	Skola	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	1	2	3	4	5	6	7		
KURZEME																								
12.	Kazdanga	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X										
20.	Puze	X				X		X					X								X			X
21.	Saldus	X	X	X	X			X	X	X			X					X	X					
40.	Kabile	X	X	X	X			X	X	X			X		X			X	X	X	X			
43.	Brocēni	X	X			X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
46.	Užava				X			X	X	X								X	X	X	X			
47.	Sabīle		X		X			X	X	X			X					X	X	X	X			
49.	Turlava	X	X	X	X	X		X	X	X			X					X	X	X	X			
4.	Skrudaliena	X	X	X	X	X		X	X	X					X			X	X	X	X			
6.	Nagļi	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X			X	X	X	X			
7.	Salnava	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X			X	X	X	X			
8.	Zīlupe	X	X	X	X	X		X	X	X								X	X	X	X			
13.	Makašāni	X						X	X	X			X		X			X	X	X	X			
16.	Dravnieki	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
19.	Nīcgale	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
23.	Riebiņi	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X			X	X	X	X			
25.	Sala	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X			X	X	X	X			
51.	Upmala	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X			X	X	X	X			
28.	Grāveri	X	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X			X	X	X	X			
29.	Demene		X						X	X			X		X			X	X	X	X			
31.	Jaunsilava	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
34.	Murmastiene	X			X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
37.	Vārkava	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
39.	Briežu- ciems	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
41.	Izvalta	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
42.	Balvi	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
5.	Uļbroka		X	X	X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
17.	Allaži	X	X	X	X	X		X	X	X			X		X			X	X	X	X			
26.	Laurenči		X						X	X								X	X	X	X			
32.	Vaivari	X							X	X								X	X	X	X			
50.	Baldone	X	X	X	X	X									X			X	X	X	X			
LATGALE																								
RĪGA																								

* 1 – interešu izglītība skolēniem/bērniem (pēc stundu/ārpusstundu nodarbības, dažādi pulciņi, kā arī mūzikas un deju nodarbības u.c.); 2 – tālākizglītība pieaugušajiem nodarbinātības sekmēšanai (datoru kursi, valodu apguve, uzņēmējdarbība, profesijas apguves kursi, piemēram, šuvējas, motivācijas programmas un citas nodarbības, kas ir vērstas uz jaunu zināšanu iegūšanu nodarbinātības sekmēšanai); 3 – interešu izglītība un brīvā laika pavadīšana pieaugušajiem (rokdarbi, amatniecība, kulinārijas nodarbības u.c. nodarbības, kas ir vairāk vērstas uz brīvā laika pavadīšanu, vaļaspriekiem); 4 – atbalsts ģimenēm ar bērniem (pirmsskolas grupas izveidošana vai nodrošināšana, nepilnas dienas/nedēļas nodarbības pirmsskolas vecuma bērniem, bērnu pieskatīšana uz neilgu laiku (piemēram, pieaugušo nodarbību laikā), vecāku skola vai klubiņš, psihologa konsultācijas vai lekcijas u.c.); 5 – psihologa konsultācijas vai atbalsta nodarbības pieaugušajiem (piemēram, sociālā psiholoģija, lietiskā psiholoģija, pozitīvās domāšanas nodarbības); 6 – vienreizēji pasākumi (koncerti, talkas, labdarības pasākumi, nometnes u.c.); 7 – materiālu (tehnikas, aprīkojuma, rotaļlietu, trenāžieru u.c.) iegādes; 8 – telpu remontdarbi; 9 – apkārtējās vides labiekārtošana (rotāļu laukumu izveide, parku sakopšana u.c.); 10 – higiēnas pakalpojumi (dušas telpu izveide, veļas mazgāšanas pakalpojumu ieviešana u.c.).

** 1 – pirmsskolas vecuma bērni; 2 – skolas vecuma bērni; 3 – jaunieši; 4 – bērni un jaunieši ar īpašām vajadzībām; 5 – pieaugušie ar īpašām vajadzībām; 6 – pieaugušie, kuri ir ekonomiski aktīvi; 7 – pensionāri; 8 – bezdarbnieki; 9 – maznodrošinātie un trūcīgie; 10 – vientuļie cilvēki; 11 – iedzīvotāji ar zemām sociālajām prasmēm; 12 – vientuļie vecāki; 13 – daudz bērnu ģimenes; 14 – etniskās minoritātes (piemēram, krievi, romi, lietuvieši u.c.).

*** 1 – skolēnu ģimenes locekļi; 2 – pašvaldības (novada) vadītājs, deputāti, sociālais dienests vai izglītības speciālisti; 3 – pagasta pārvaldes vadītājs vai cits pārvaldes pārstāvis (izņemot grāmatvedi); 4 – NVO; 5 – cita SFL iniciatīvā „Pārmaiņu iespēja skolām” iesaistīta skola; 6 – cita skola, kas nav iesaistīta SFL iniciatīvā; 7 – vietējie uzņēmēji un/vai zemnieki.

5. pielikums

Elektroniskās aptaujas anketa projektu īstenotājiem (iniciatīvas 1. kārtas 1. pētījuma pirmā fāze)

	<p>Labdien! Lūdzam Jūs piedalīties Sorosa fonda - Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” pieredzes novērtējumā.</p> <p>Aizpildot anketu, lūdzam uzmanīgi izlasīt jautājumu, un ar sarkanu krāsu iekrāsot tās atbildes, kuras atbilst Jūsu viedoklim vai situācijas raksturojumam, kā arī pievienot savus komentārus vai citas atbildes visos tajos gadījumos, kad dotās atbildes nav Jums atbilstošas. Savu atbildi formulēšanā, lūdzu, izmantojiet tik vietas, cik nepieciešams, neievērojot anketas formātu. Ja nepieciešams, sniedzot atbildes, lūdzu, konsultējieties ar skolas administrācijas vai pašvaldības pārstāvjiem.</p>																													
1.	Skolas nosaukums																													
2.	<p>Lūdzu, norādiet, kādas aktivitātes tiek īstenotas Jūsu projektā! Katrā atbilstošajā aktivitāšu grupā nosauciet, kādas tieši aktivitātes Jūs īstenojat vai esat īstenojuši?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 60%;">Aktivitāšu veidi</th> <th style="width: 40%;">Aktivitāšu nosaukums (piemēram, floristika)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="2">1. Aktivitāšu grupa</td> </tr> <tr> <td>1) Interese izglītība skolēniem/bērniem (pēcstundu/ārpusstundu nodarbības, dažādi pulciņi, kā arī mūzikas un deju nodarbības u.c.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2) Tālākizglītība pieaugušajiem nodarbinātības sekmēšanai (datoru kursi, valodu apguve, uzņēmējdarbība, profesijas apguves kursi, piemēram, šuvējas, motivācijas programmas un citas nodarbības, kas ir vērstas uz jaunu zināšanu iegūšanu nodarbinātības sekmēšanai)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3) Interese izglītība un brīvā laika pavadīšana pieaugušajiem (rokdarbi, amatniecība, kulinārijas nodarbības u.c. nodarbības, kas ir vairāk vērstas uz brīvā laika pavadīšanu, vaļaspriekiem)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4) Atbalsts ģimenēm ar bērniem (pirmsskolas grupas izveidošana vai nodrošināšana, nepilnas dienas/nedēļas nodarbības pirmsskolas vecuma bērniem, bērnu pieskatīšana uz neilgu laiku (piemēram, pieaugušo nodarbību laikā), vecāku skola vai klubiņš, psihologa konsultācijas vai lekcijas u.c.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5) Psihologa konsultācijas vai atbalsta nodarbības pieaugušajiem (piemēram, sociālā psiholoģija, lietišķā psiholoģija, pozitīvās domāšanas nodarbības)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6) Vienreizēji pasākumi (koncerti, talkas, labdarības pasākumi, nometnes u.c.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">2. Aktivitāšu grupa</td> </tr> <tr> <td>7) Materiālu (tehnikas, aprīkojuma, rotaļlietu, trenāžieru u.c. iegādes</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8) Telpu remontdarbi</td> <td></td> </tr> <tr> <td>9) Apkārtējās vides labiekārtošana (rotaļu laukumu izveide, parku sakopšana u.c.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>10) Higiēnas pakalpojumi (dušas telpu izveide, veļas mazgāšanas pakalpojumu ieviešana u.c.)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>11) Citas aktivitātes (lūdzu, papildiniet, ja nepieciešams)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Aktivitāšu veidi	Aktivitāšu nosaukums (piemēram, floristika)	1. Aktivitāšu grupa		1) Interese izglītība skolēniem/bērniem (pēcstundu/ārpusstundu nodarbības, dažādi pulciņi, kā arī mūzikas un deju nodarbības u.c.)		2) Tālākizglītība pieaugušajiem nodarbinātības sekmēšanai (datoru kursi, valodu apguve, uzņēmējdarbība, profesijas apguves kursi, piemēram, šuvējas, motivācijas programmas un citas nodarbības, kas ir vērstas uz jaunu zināšanu iegūšanu nodarbinātības sekmēšanai)		3) Interese izglītība un brīvā laika pavadīšana pieaugušajiem (rokdarbi, amatniecība, kulinārijas nodarbības u.c. nodarbības, kas ir vairāk vērstas uz brīvā laika pavadīšanu, vaļaspriekiem)		4) Atbalsts ģimenēm ar bērniem (pirmsskolas grupas izveidošana vai nodrošināšana, nepilnas dienas/nedēļas nodarbības pirmsskolas vecuma bērniem, bērnu pieskatīšana uz neilgu laiku (piemēram, pieaugušo nodarbību laikā), vecāku skola vai klubiņš, psihologa konsultācijas vai lekcijas u.c.)		5) Psihologa konsultācijas vai atbalsta nodarbības pieaugušajiem (piemēram, sociālā psiholoģija, lietišķā psiholoģija, pozitīvās domāšanas nodarbības)		6) Vienreizēji pasākumi (koncerti, talkas, labdarības pasākumi, nometnes u.c.)		2. Aktivitāšu grupa		7) Materiālu (tehnikas, aprīkojuma, rotaļlietu, trenāžieru u.c. iegādes		8) Telpu remontdarbi		9) Apkārtējās vides labiekārtošana (rotaļu laukumu izveide, parku sakopšana u.c.)		10) Higiēnas pakalpojumi (dušas telpu izveide, veļas mazgāšanas pakalpojumu ieviešana u.c.)		11) Citas aktivitātes (lūdzu, papildiniet, ja nepieciešams)		
Aktivitāšu veidi	Aktivitāšu nosaukums (piemēram, floristika)																													
1. Aktivitāšu grupa																														
1) Interese izglītība skolēniem/bērniem (pēcstundu/ārpusstundu nodarbības, dažādi pulciņi, kā arī mūzikas un deju nodarbības u.c.)																														
2) Tālākizglītība pieaugušajiem nodarbinātības sekmēšanai (datoru kursi, valodu apguve, uzņēmējdarbība, profesijas apguves kursi, piemēram, šuvējas, motivācijas programmas un citas nodarbības, kas ir vērstas uz jaunu zināšanu iegūšanu nodarbinātības sekmēšanai)																														
3) Interese izglītība un brīvā laika pavadīšana pieaugušajiem (rokdarbi, amatniecība, kulinārijas nodarbības u.c. nodarbības, kas ir vairāk vērstas uz brīvā laika pavadīšanu, vaļaspriekiem)																														
4) Atbalsts ģimenēm ar bērniem (pirmsskolas grupas izveidošana vai nodrošināšana, nepilnas dienas/nedēļas nodarbības pirmsskolas vecuma bērniem, bērnu pieskatīšana uz neilgu laiku (piemēram, pieaugušo nodarbību laikā), vecāku skola vai klubiņš, psihologa konsultācijas vai lekcijas u.c.)																														
5) Psihologa konsultācijas vai atbalsta nodarbības pieaugušajiem (piemēram, sociālā psiholoģija, lietišķā psiholoģija, pozitīvās domāšanas nodarbības)																														
6) Vienreizēji pasākumi (koncerti, talkas, labdarības pasākumi, nometnes u.c.)																														
2. Aktivitāšu grupa																														
7) Materiālu (tehnikas, aprīkojuma, rotaļlietu, trenāžieru u.c. iegādes																														
8) Telpu remontdarbi																														
9) Apkārtējās vides labiekārtošana (rotaļu laukumu izveide, parku sakopšana u.c.)																														
10) Higiēnas pakalpojumi (dušas telpu izveide, veļas mazgāšanas pakalpojumu ieviešana u.c.)																														
11) Citas aktivitātes (lūdzu, papildiniet, ja nepieciešams)																														
3.	Kuras iedzīvotāju grupas reāli apmeklē / ir apmeklējušas Jūsu	<p style="text-align: right;">Pirmsskolas vecuma bērni 1 Skolas vecuma bērni 2</p>																												

	<p>projekta aktivitātes/nodarbības? (Atzīmējiet <u>visas</u> atbilstošās atbildes.)</p>	<p>Jaunieši 3 Bērni un jaunieši ar īpašām vajadzībām 4 Pieaugušie ar īpašām vajadzībām 5 Pieaugušie, kuri ir ekonomiski aktīvi 6 Pensionāri 7 Bezdarbnieki 8 Maznodrošinātie un trūcīgie 9 Vientuļie cilvēki 10 Iedzīvotāji ar zemām sociālajām prasmēm 11 Vientuļie vecāki 12 Daudz bērnu ģimenes 13 Etniskās minoritātes (piemēram, krievi, romi, lietuvieši u.c.) 14 Citi (Ierakstiet) _____ 15</p>
4.	<p>Vai cilvēkiem, kam dzimtā valoda nav latviešu, un cilvēkiem ar īpašām vajadzībām ir paredzētas speciālas nodarbības tikai viņiem?</p>	<p>Jā, cilvēkiem, kam dzimtā valoda nav latviešu (precizējiet, kādas nodarbības) _____ 1 Jā, cilvēkiem ar īpašām vajadzībām (precizējiet, kādas nodarbības) _____ 2 Nē, viņi piedalās kopējās nodarbībās _____ 3 Nē, šīs grupas netiek iesaistītas nodarbībās vispār 4</p>
5.	<p>Kādas iedzīvotāju grupas, kurām, Jūsaprāt, arī būtu nepieciešams organizēt dažādas aktivitātes, Jūsu projektā <u>nav iekļautas</u>? (Atzīmējiet <u>visas</u> atbilstošās atbildes.)</p>	<p>Pirmsskolas vecuma bērni 1 Skolas vecuma bērni 2 Jaunieši 3 Bērni un jaunieši ar īpašām vajadzībām 4 Pieaugušie ar īpašām vajadzībām 5 Pieaugušie, kuri ir ekonomiski aktīvi 6 Pensionāri 7 Bezdarbnieki 8 Maznodrošinātie un trūcīgie 9 Vientuļie cilvēki 10 Iedzīvotāji ar zemām sociālajām prasmēm 11 Vientuļie vecāki 12 Daudz bērnu ģimenes 13 Etniskās minoritātes (piemēram, krievi, romi, lietuvieši u.c.) 14 Citi (Ierakstiet) _____ 15 Nav tādas grupas 99</p>
6.	<p>Kādas iedzīvotāju grupas, kurām, Jūsaprāt, arī būtu nepieciešams organizēt dažādas aktivitātes, Jūsu projektā <u>neiesaistās</u>? (Atzīmējiet <u>visas</u> atbilstošās atbildes.)</p>	<p>Pirmsskolas vecuma bērni 1 Skolas vecuma bērni 2 Jaunieši 3 Bērni un jaunieši ar īpašām vajadzībām 4 Pieaugušie ar īpašām vajadzībām 5 Pieaugušie, kuri ir ekonomiski aktīvi 6 Pensionāri 7 Bezdarbnieki 8 Maznodrošinātie un trūcīgie 9 Vientuļie cilvēki 10 Iedzīvotāji ar zemām sociālajām prasmēm 11 Vientuļie vecāki 12 Daudz bērnu ģimenes 13 Etniskās minoritātes (piemēram, krievi, romi, lietuvieši u.c.) 14</p>

		Citi (<i>ierakstiet</i>) _____	15
		Nav tādas grupas	99
7.	Kopumā kā Jūs vērtējat vietējo iedzīvotāju aktivitāti nodarbību/pasākumu apmeklēšanā?	Lielāka nekā plānots Atbilstoši plānotajam Mazāka nekā plānots Grūti pateikt	1 2 3 4
Tagad daži jautājumi par sadarbību projekta ietvaros.			
8.	Kādi cilvēki bija iesaistīti Jūsu projekta sagatavošanā? <i>(Atzīmējiet visas atbilstošās atbildes.)</i>	Skolas administrācija Pedagogi Skolēnu ģimenes locekļi Pašvaldības (novada) vadītāji vai deputāti Pagasta pārvaldes vadītājs vai cits pārvaldes pārstāvis Pašvaldības (novada) sociālais dienests Pašvaldības (novada) izglītības speciālisti NVO pārstāvji Vietējie uzņēmēji un/vai zemnieki Citi (<i>ierakstiet</i>) _____	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.	Ar ko Jūsu skola kā galvenais projekta ieviesējs reāli ir sadarbojusies projekta ietvaros? Lūdzu, atzīmējiet visus atbilstošos sadarbības partnerus!		
	1) Skolēnu ģimenes locekļi		1
	2) Pašvaldības (novada) vadītājs un/vai deputāti (izņemot grāmatvedi)		2
	3) Pašvaldības (novada) sociālais dienests		3
	4) Pašvaldības (novada) izglītības speciālisti		4
	5) Pagasta pārvaldes vadītājs vai cits pārvaldes pārstāvis (izņemot grāmatvedi)		5
	6) NVO		6
	7) Cita Sorosa fonda Latvija iniciatīvā „Pārmaiņu iespēja skolām” iesaistīta skola		7
	8) Cita skola (nav iesaistīta Sorosa fonda - Latvija iniciatīvā)		8
	9) Vietējie uzņēmēji un/vai zemnieki		9
	10) Citi (<i>ierakstiet</i>)		10
10.	Lūdzu, novērtējiet savu sadarbību ar Sorosa fonda - Latvija komandu un konsultantiem šajā projektā!	Ļoti laba Laba Vidēja Slikta Ļoti slikta <i>Grūti pateikt</i>	1 2 3 4 5 6
11.	Kādos jautājumos Jūs sazināties un sadarbojaties ar Sorosa fonda - Latvija komandu?	Projekta administrēšana Projekta saturisko izmaiņu saskaņošana Projekta budžeta izmaiņu saskaņošana Konsultēšanās par labākiem risinājumiem projektu aktivitāšu īstenošanā Domstarpību vai problēmu risināšanā ar sadarbības partneriem Saturiskās konsultācijas par projekta norisi Citi (kādi)? _____	1 2 3 4 5 6 7

12.	Raksturojiet, lūdzu, cik lielā mērā Jūs esat apmierināti ar sadarbību ar SFL komandu šādos aspektos:						
		Ļoti apmierināts	Drīzāk apmierināts	Drīzāk neapmierināts	Pavisam neapmierināts	<i>Grūti pateikt</i>	
	1)	Sadarbības forma: e-pasta sarakste	1	2	3	4	5
	2)	Sadarbības forma: saziņa pa telefonu	1	2	3	4	5
	3)	Sadarbības forma: semināri	1	2	3	4	5
	4)	Sadarbības forma: ekspertu konsultācijas un tikšanās pasākumi	1	2	3	4	5
5)	Sadarbības saturs: sniegtās atbildes un skaidrojumi, piedāvātie risinājumi	1	2	3	4	5	
13.	Lūdzu, novērtējiet sadarbību ar vietējās pagasta pārvaldes pārstāvjiem šajā projektā!					Ļoti laba 1 Laba 2 Vidēja 3 Slikta 4 Ļoti slikta 5 <i>Grūti pateikt</i> 6	
14.	Lūdzu, novērtējiet sadarbību ar pašvaldības (novada) pārstāvjiem šajā projektā!					Ļoti laba 1 Laba 2 Vidēja 3 Slikta 4 Ļoti slikta 5 <i>Grūti pateikt</i> 6	
15.	Lūdzu, novērtējiet sadarbību ar skolēnu ģimenes locekļiem šajā projektā!					Ļoti laba 1 Laba 2 Vidēja 3 Slikta 4 Ļoti slikta 5 <i>Grūti pateikt</i> 6	
Tagad daži jautājumi par projekta rezultātiem.							
16.	Kā Jūs vērtējat, cik lielā mērā šobrīd ir sasniegti projekta pieteikumā norādītie projekta rezultāti (procentos)?	_ _ _ _ %					
17.	Cik apmierināts Jūs esat ar sasniegtajiem projekta rezultātiem? <u>Pamatojiet</u>, lūdzu, savu atbildi.					Ļoti apmierināts 1 Drīzāk apmierināts 2 Drīzāk neapmierināts 3 Pavisam neapmierināts 4 <i>Pamatojums (uzrakstiet!):</i>	
18.	Raksturojiet, lūdzu, cik būtiski ir projekta ieguvumi!						
		Ļoti būtiski	Būtiski	Ne pārāk būtiski	Nebūtiski	<i>Grūti pateikt</i>	
	1)	Skolai	1	2	3	4	5
	2)	Projekta dalībniekiem	1	2	3	4	5
3)	Vietējiem iedzīvotājiem	1	2	3	4	5	

4)	Novada pašvaldībai	1	2	3	4	5
5)	Vietējai pagasta pārvaldei	1	2	3	4	5
6)	Citiem sadarbības partneriem (<i>precizēt, kuriem</i>)	1	2	3	4	5
19.	Raksturojiet, lūdzu, cik nozīmīgs šis projekts ir šādu aktivitāšu izveidei vai pilnveidošanai Jūsu pilsētā/pagastā!					
		Ļoti nozīmīgs	Nozīmīgs	Ne pārāk nozīmīgs	Nenozīmīgs	<i>Grūti pateikt</i>
1)	Pirmsskolas vecuma bērnu izglītības/attīstības pakalpojumu nodrošināšana/pilnveidošana	1	2	3	4	5
2)	Skolēnu interešu izglītības (ārpus stundām) nodrošināšana/pilnveidošana	1	2	3	4	5
3)	Skolēnu brīvā laika pavadīšanas iespēju pilnveidošana (t.sk. sporta nodarbības, spēļu istabas u.tml.)	1	2	3	4	5
4)	Pieaugušo tālākizglītības nodrošināšana/pilnveidošana	1	2	3	4	5
5)	Pieaugušo brīvā laika pavadīšanas iespēju radīšana/pilnveidošana	1	2	3	4	5
6)	Sociālais atbalsts pilsētas/pagasta iedzīvotājiem	1	2	3	4	5
20.	Novērtējiet, lūdzu, projektā iegūto prasmju un zināšanu pielietojamību ikdienā!					
		Ļoti plaši pielietojamas	Diezgan plaši pielietojamas	Ne pārāk pielietojamas	Nav pielietojamas	<i>Grūti pateikt</i>
1)	Projekta īstenotāju (projekta koordinatori, pasniedzēji) iegūtās jaunās prasmes	1	2	3	4	5
2)	Projekta dalībnieku – pieaugušo cilvēku iegūtās jaunās prasmes	1	2	3	4	5
3)	Projekta dalībnieku – skolēnu iegūtās jaunās prasmes	1	2	3	4	5
21.	Vai ir kaut kas tāds, kas, Jūsaprāt, Jums projektā nav izdevies? Kāpēc?	<i>Lūdzu, uzrakstiet:</i>				
	Tagad daži jautājumi tieši par Jūsu skolu. <i>Ja projektā ir iesaistītas vairākas skolas, lūdzu, atbildiet par projektā vadošo skolu!</i>					
22.	Skolas atrašanās vieta: (<i>Atzīmējiet Jūsu skolu atbilstošo atbildi.</i>)	Pilsēta Novada centrs Pagasta centrs Apdzīvota vieta pagastā (ciems)				1 2 3 4
23.	Atzīmējiet, lūdzu, kādam skolas tipam Jūsu skola atbilst? (<i>Atzīmējiet visas atbilstošās atbildes.</i>)	Pirmsskolas izglītības iestāde (bērnodārzs) Sākumskola (tikai 1.–4./6. klase) Pamatskola (1.– 9. klase)				1 2 3

		Vidusskola (1.–12. klase) Profesionālā skola Skola ir pārtraukusi savu darbību Mākslas skola Mūzikas skola	4 5 6 7 8
	Ja Jūsu skola ir pārtraukusi savu darbību kā izglītības iestāde (23. jautājuma 6. atbilde), lūdzu, pārejiet uz 38. jautājumu.		
24.	Skolēnu skaits skolā 2010./2011. mācību gadā:	_ _ _ _ _	
25.	Skolotāju skaits skolā 2010./2011. mācību gadā:	_ _ _ _ _	
26.	Tehnisko darbinieku skaits skolā 2010./2011. mācību gadā:	_ _ _ _ _	
27.	Skolās īstenotā mācību programma:	Mācības latviešu valodā Mazākumtautību izglītības programma Divplūsmu skola – notiek gan mācības latviešu valodā, gan arī tiek īstenota mazākumtautību izglītības programma	1 2 3
28.	Aptuveni cik % no visiem skolēniem Jūsu skolā dzimtā valoda nav latviešu valoda?	Mazāk kā 5% 5–10% 11–20% 21–30% 31–40% 41–50% 51–60% 61–70% 81–90% 91–100%	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29.	Vai Jūsu skolā ir apvienotās klases? Ja jā, lūdzu, aprakstiet, kuras klases ir apvienotas.	Jā (precizējiet, lūdzu) _____ Nē	1 2
30.	Norādiet, lūdzu, kāds ir Jūsu skolas kopējais budžets 2010. gadam?	_ _ _ _ _ _ _ _ LVL	
31.	Cik lielu daļu no tā veido piešķirtais valsts finansējums, un cik lielu – pašvaldības finansējums? Norādiet, lūdzu, procentuālo sadalījumu.	Valsts finansējums _ _ _ % Pašvaldības finansējums _ _ _ %	
32.	Vai ir kādas skolēnu grupas, kurām ir grūtības nokļūt uz skolu un atpakaļ uz mājām?	Jā Nē Grūti pateikt	1 2 3
33.	Vai Jūsu skolā mācās skolēni ar īpašām vajadzībām?	Jā Nē Grūti pateikt	1 2 3

34.	Vai skolēniem ar īpašām vajadzībām ir iespēja saņemt speciālu atbalstu Jūsu skolā (piemēram, papildus personāls)?	Jā Nē <i>Grūti pateikt</i>	1 2 3	
35.	Vai mācību stundu apmeklējums skolēnu vidū kopš 2008. gada ir...	Būtiski uzlabojies Nedaudz uzlabojies Bez izmaiņām Nedaudz pasliktinājies Būtiski pasliktinājies <i>Grūti pateikt</i>	1 2 3 4 5 6	
36.	Vai skolēnu mācību rezultāti kopš 2008. gada ir...	Būtiski uzlabojušies Nedaudz uzlabojušies Bez izmaiņām Nedaudz pasliktinājušies Būtiski pasliktinājušies <i>Grūti pateikt</i>	1 2 3 4 5 6	
37.	Vai skolēnu uzvedība skolā kopš 2008. gada ir...	Būtiski uzlabojušies Nedaudz uzlabojušies Bez izmaiņām Nedaudz pasliktinājušies Būtiski pasliktinājušies <i>Grūti pateikt</i>	1 2 3 4 5 6	
<i>Jautājumi visiem</i>				
38.	Vai, salīdzinot ar iepriekšējiem gadiem (kopš 2008. gada), Jūsu novada skolas ir vairāk skārusi ...			
		Jā, ir vairāk skārusi	Nē, nav vairāk skārusi	<i>Grūti pateikt</i>
1)	Skolu slēgšana	1	2	3
2)	Skolu apvienošana	1	2	3
3)	Skolu restrukturizācija	1	2	3
4)	Skolotāju atlaišana	1	2	3
5)	Skolas administrācijas pārstāvju atlaišana	1	2	3
6)	Skolēnu skaita samazināšanās	1	2	3
39.	Vai pirms projekta Jūsu skolā/pilsētā/pagastā bija pieejama interešu izglītība (pulciņi un sporta nodarbības bērniem)? Ja jā, lūdzu, raksturojiet to.	Jā (<i>precizējiet, lūdzu</i>) _____ Nē _____	1 2	
40.	Vai pirms projekta Jūsu skolā/pilsētā/pagastā bija pieejama pieaugušo izglītība (t.sk. sporta nodarbības)? Ja jā, lūdzu, raksturojiet to.	Jā (<i>precizējiet, lūdzu</i>) _____ Nē _____	1 2	

		Tagad daži jautājumi par Jūsu pagastu/ pilsētu.	
41.	Pagasta/pilsētas iedzīvotāju skaits:	_ _ _ _ _ _ _	
42.	Pagasta/pilsētas iedzīvotāju tautība (%):	Latvieši _ _ _ % Krievi _ _ _ % Citi _ _ _ %	
43.	Novērtējiet, lūdzu, reālo bezdarba līmeni Jūsu pagastā/pilsētā (aptuveni % pret darbspējīgajiem):	Mazāk kā 5% 5–10% 11–20% 21–30% Virš 30%	1 2 3 4 5
44.	Novērtējiet, lūdzu, aptuveni, cik liela daļa Jūsu pilsētas/pagasta iedzīvotāju būtu uzskatāmi par trūcīgiem (t.i., ienākumi uz katru ģimenes locekli nav lielāki par 90 LVL mēnesī).	Mazāk kā 5% 5–10% 11–20% 21–30% 31–40% 41–50% 51–60% 61–70% 81–90% 91–100%	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45.	Vai Jūsu pilsētā/pagastā ir kultūras nams vai kāda cita vieta, kur pilsētas/pagasta iedzīvotājiem pavadīt brīvo laiku un atpūsties? <i>(Neskaitot projekta „Pārmaiņu iespēja skolām” aktivitātes!)</i>	Jā Nē	1 2
46.	Vai Jūsu pilsētā/pagastā ir iespējas nodarboties ar pašdarbību – dejojot deju kolektīvā, dziedāt korī u.c.? <i>(Neskaitot projekta „Pārmaiņu iespēja skolām” aktivitātes!)</i>	Jā (<i>raksturojiet, lūdzu</i>) _____ Nē	1 2
47.	Kā Jūs vērtējat, attāluma ziņā cik pieejama ir tuvākā mākslas skola Jūsu pilsētas/pagasta bērniem un jauniešiem?	Pavisam pieejama Drīzāk pieejama Drīzāk nepieejama Pavisam nepieejama <i>Grūti pateikt</i>	1 2 3 4 5
		<i>Raksturojiet, lūdzu, tuvākās mākslas skolas atrašanās vietu!</i> _____	
48.	Kā Jūs vērtējat, attāluma ziņā cik pieejama ir tuvākā mūzikas skola Jūsu pilsētas/pagasta bērniem un jauniešiem?	Pavisam pieejama Drīzāk pieejama Drīzāk nepieejama Pavisam nepieejama <i>Grūti pateikt</i>	1 2 3 4 5
		<i>Raksturojiet, lūdzu, tuvākās mūzikas skolas atrašanās vietu!</i> _____	

			-	
49.	Jūsu vērtējumā, cik lielā mērā Jūsu pilsētas/pagasta iedzīvotāju skaits ir samazinājies, tieši pateicoties iedzīvotāju emigrācijai uz citām valstīm (Angliju, Īriju u.c.) pēdējo 6 gadu laikā?		<p>Tas ir galvenais iedzīvotāju skaita samazināšanās cēlonis pēdējos gados</p> <p>Tas ir viens no svarīgākajiem iedzīvotāju skaita samazināšanās cēloņiem, paralēli migrācijai uz citām Latvijas vietām un piedzimušo bērnu skaita samazinājumam</p> <p>Tas būtiski neietekmē iedzīvotāju skaita samazināšanos, citi faktori ir nozīmīgāki</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p>
50.	Kā Jūs kopumā novērtētu Jūsu pagasta/pilsētas iedzīvotāju materiālo stāvokli? Vai tas ir...		<p>Ļoti labs</p> <p>Drīzāk labs</p> <p>Drīzāk slikts</p> <p>Ļoti slikts</p> <p><i>Grūti pateikt</i></p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>
51.	Kādas ir Jūsu pilsētas/pagasta iedzīvotāju galvenās ekonomiskās un sociālās problēmas? (Atzīmējiet, lūdzu, Jūsaprāt, aktuālākās trīs problēmas)		<p>Bezdarbs</p> <p>Nabadzība</p> <p>Alkoholisms</p> <p>Emigrācija</p> <p>Veselības aprūpes pieejamība</p> <p>Izglītības pakalpojumu pieejamība</p> <p>Noziedzība</p> <p>Neaktīva kultūras/sabiedriskā dzīve</p> <p>Cita (<i>ierakstiet</i>) _____</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p>
52.	Kurām iedzīvotāju grupām, Jūsaprāt, visvairāk ir nepieciešams atbalsts Jūsu pilsētā/ pagastā? (Atzīmējiet visas atbilstošās atbildes.)		<p>Pirmsskolas vecuma bērniem</p> <p>Skolas vecuma bērniem</p> <p>Jauniešiem</p> <p>Bērniem un jauniešiem ar īpašām vajadzībām</p> <p>Pieaugušiem ar īpašām vajadzībām</p> <p>Pieaugušiem, kuri ir ekonomiski aktīvi</p> <p>Pensionāriem</p> <p>Bezdarbniekiem</p> <p>Maznodrošinātajiem un trūcīgajiem</p> <p>Vientuļajiem cilvēkiem</p> <p>Iedzīvotājiem ar zemām sociālajām prasmēm</p> <p>Vientuļajiem vecākiem</p> <p>Daudzbērnu ģimenēm</p> <p>Etniskajām minoritātēm (piemēram, krievi, romi)</p> <p>Cits (<i>ierakstiet</i>) _____</p>	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p>
53.	Aptaujas anketas aizpildītāja vārds, uzvārds	_____		
54.	Aptaujas anketas aizpildītāja amats	_____		
55.	Telefons	_____		
56.	E-pasts	_____		

**Elektroniskās aptaujas anketa projektu īstenotājiem un pašvaldību pārstāvjiem
(iniciatīvas 1. kārtas pētījuma 2. fāze)**

Labdien!

Lūdzam Jūs piedalīties Sorosa fonda Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” turpmākās attīstības novērtējumā jūsu pašvaldības skolā [skolas nosaukums].

Atbildot uz jautājumiem, lūdzam, pirmkārt, uzmanīgi izlasīt jautājumu un sniegtos papildus norādījumus vai skaidrojumus; otrkārt, ar **sarkanu krāsu** iekrāsot tās atbildes, kuras atbilst Jūsu viedoklim vai situācijas raksturojumam, kā arī pievienot savus komentārus vai citas atbildes visos tajos gadījumos, kad piedāvātās atbildes nav Jums atbilstošas vai atbilžu varianti vispār nav sniegti. Savu atbilžu formulēšanā, lūdzam, izmantojiet tik vietas, cik nepieciešams.

1. Kāda veida aktivitātes/funkcijas [skolas nosaukums] tika īstenotas projekta laikā? Proti, projekta ietvaros skolā tika nodrošināta ...

Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus (nav nepieciešams precizēt konkrētas aktivitātes).

1. ... interešu izglītība skolēniem
2. ... pirmsskolas vecuma bērnu izglītība
3. ... pieaugušo interešu izglītība (t.sk. amatu apguve)
4. ... pieaugušo izglītība nodarbinātības veicināšanai (valodu, IT prasmju apguve)
5. ... bērnu un ģimenes atbalsta funkcijas
6. ... sociālā atbalsta pakalpojumi vietējiem iedzīvotājiem
7. ... citas funkcijas (*lūdzu, precizēt!*)

2. Kādas šobrīd no projektā aizsāktajām aktivitātēm/funkcijām tiek turpinātas?

Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Interešu izglītība skolēniem
2. Pirmsskolas vecuma bērnu izglītība
3. Pieaugušo interešu izglītība (t.sk. amatu apguve)
4. Pieaugušo izglītība nodarbinātības veicināšanai (valodu, IT prasmju apguve)
5. Bērnu un ģimenes atbalsta funkcijas
6. Sociālā atbalsta pakalpojumi vietējiem iedzīvotājiem
7. Citas (*lūdzu, precizēt!*)
8. Nezinu, grūti pateikt

3. Raksturojiet, lūdzu, projektā aizsākto un turpināto aktivitāšu/funkciju mērķi?

Lūdzu, uzrakstiet atbildi!

4. Cik lielā mērā skolas jaunās funkcijas, proti, projekta laikā ieviestās aktivitātes, iekļaujas vai ir minētas pašvaldības attīstības programmā?

1. Pilnībā iekļaujas – šīs funkcijas ir minētas pašvaldības attīstības programmā
2. Daļēji iekļaujas – daļa no skolas nodrošinātajām funkcijām (izņemot formālās izglītības nodrošināšanu) ir minētas pašvaldības attīstības programmā
3. Neiekļaujas – skolas kā centra nodrošinātās funkcijas (izņemot formālās izglītības nodrošināšanu) nav minētas pašvaldības programmā
4. Nezinu, grūti pateikt

5. Vai ir izstrādāta darbības programma vai plāns, kā turpmāk tiks nodrošinātas līdzšinējās projekta aktivitātes jeb skolas jaunās funkcijas?

1. Jā
2. Nē
3. Ir plānots to izstrādāt tuvākajā nākotnē
4. Nezinu, grūti pateikt

Ja ir izstrādāta darbības programma vai ir plānots to izstrādāt, lūdzu, atbildiet uz sekojošo jautājumu.

6. Kādam laika periodam ir izstrādāta vai ir plānots izstrādāt šo programmu vai plānu? Lūdzu, uzrakstiet atbildi!

7. Kādas aktivitātes/funkcijas ir plānots skolā turpināt vai ieviest no jauna?

1. Interesešu izglītība skolēniem
2. Pirmsskolas vecuma bērnu izglītība
3. Pieaugušo interesešu izglītība (t.sk. amatu apguve)
4. Pieaugušo izglītība nodarbinātības veicināšanai (valodu, IT prasmju apguve)
5. Bērnu un ģimenes atbalsta funkcijas
6. Sociālā atbalsta pakalpojumi vietējiem iedzīvotājiem
7. Citas (*precizējiet, lūdzu, kādas?*)
8. Nezinu, grūti pateikt

8. Kādā veidā pašvaldība noteica vietējo iedzīvotāju vajadzības pirms projekta uzsākšanas? Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Tika veikta pagasta iedzīvotāju aptauja
2. Neformālu pārrunu formā ar iedzīvotājiem (uz ielas, veikalā u.tml.)
3. Tika organizēta iedzīvotāju sanāksme (forums)
4. Tika veikta skolēnu vecāku aptauja
5. Tika organizēta skolēnu vecāku kopsapulce (vai skolēnu vecāku sapulces klasēs)
6. Tika izmantoti pašvaldības veiktu aptauju rezultāti
7. Pārrunas ar pagasta un/vai novada pārstāvjiem
8. Citā veidā (*lūdzu, precizējiet!*)
9. Netika veikta vietējo iedzīvotāju vajadzību izpēte
10. Nezinu, grūti pateikt

9. Kādā veidā turpmāk pašvaldība plāno noteikt vietējo iedzīvotāju vajadzības saistībā ar skolas jaunajām funkcijām? Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Tiks veikta pagasta iedzīvotāju aptauja
2. Neformālas pārrunas ar iedzīvotājiem (uz ielas, veikalā u.tml.)
3. Tiks organizēta iedzīvotāju sanāksme (forums)
4. Tiks veikta skolēnu vecāku aptauja
5. Tiks organizēta skolēnu vecāku kopsapulce (vai skolēnu vecāku sapulces klasēs)
6. Tiks izmantoti pašvaldības veiktu aptauju rezultāti
7. Pārrunas ar pagasta un/vai novada pārstāvjiem
8. Cits veids (*lūdzu, precizējiet!*)
9. Nav plānots noteikt vajadzības
10. Nav skaidrs veids, kādā noteikt vajadzības

10. Kas turpmāk uzņemsies skolas piedāvāto jauno funkciju (ārpus formālās izglītības) koordinējošo funkciju?

1. Skola
2. Novada dome vai tās pakļautības/pārraudzības iestāde (*lūdzu, precizējiet, kāda tieši?*)
3. Pagasta pārvalde
4. Cita institūcija
5. Grūti pateikt

11. Cik lielā mērā Jūs atbalstāt to, ka skola līdzās formālajai izglītībai īsteno skolas kā daudzfunkcionāla centra funkcijas, kas piedāvā gan mūzikā izglītības programmas, gan skolēnu un pirmsskolas vecuma bērnu interešu izglītību, gan nodrošina noteiktas sociālā atbalsta funkcijas u.tml.?

1. Pilnībā atbalstu
2. Drīzāk atbalstu nekā neatbalstu
3. Drīzāk neatbalstu nekā atbalstu
4. Pilnībā neatbalstu
5. Grūti pateikt

12. Lūdzu, norādiet, kādā apmērā procentuālā izteiksmē ir nodrošināti skolas jauno funkciju (skolā papildus formālajai izglītībai nodrošināto aktivitāšu/nodarbību/pasākumu) īstenošanai nepieciešamā materiālā bāze jeb pamatlīdzekļi?

1. 100%
2. 70% līdz 100%
3. 50% līdz 70%
4. 30% līdz 50%
5. Mazāk kā 30%
6. Grūti pateikt

13. Lūdzu, norādiet, kādā apmērā procentu izteiksmē ir nodrošināti skolas jauno funkciju īstenošanai nepieciešamie tekošie izdevumi 2011. gadam sekojošās pozīcijās? Katrā rindā viena atbilde! Iekrāsojiet ar sarkanu krāsu atbildei atbilstošo ciparu!

	100%	70% līdz 100%	50% līdz 70%	30% līdz 50%	Mazāk kā 30%	Grūti pateikt
Telpas un to uzturēšana	1	2	3	4	5	6
Darbinieku atalgojums	1	2	3	4	5	6
Darba materiālu nodrošinājums izejmateriāli, kancelejas preces u.tml.)	1	2	3	4	5	6

14. Lūdzu, norādiet, kādā apmērā procentu izteiksmē ir nodrošināti skolas jauno funkciju īstenošanai nepieciešamie tekošie izdevumi 2012. gadam sekojošās pozīcijās? Katrā rindā viena atbilde! Iekrāsojiet ar sarkanu krāsu atbildei atbilstošo ciparu!

	100%	70% līdz 100%	50% līdz 70%	30% līdz 50%	Mazāk kā 30%	Grūti pateikt / nav plānots
Telpas un to uzturēšana	1	2	3	4	5	6
Darbinieku atalgojums	1	2	3	4	5	6
Darba materiālu nodrošinājums, izejmateriāli, kancelejas preces u.tml.)	1	2	3	4	5	6

15. Kādus jaunus pedagogus, speciālistus, palīgus vai brīvprātīgos (cilvēki, kas strādā bez atalgojuma) ārpus skolas darbinieku loka skola piesaistīja projekta īstenošanas vajadzībām? Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Nodarbību vadītājus
2. Projekta vadītāju/administratoru
3. Tehniskos darbiniekus
4. Finanšu administratoru
5. Citus
6. Nebija tādas vajadzības
7. Nezinu, grūti pateikt

16. Vai šobrīd skolas jauno funkciju īstenošanai ir visi nepieciešamie darbinieki (pedagogi, speciālisti, brīvprātīgie u.c.)?

1. Jā
2. Daļēji
3. Nē
4. Nezinu, grūti pateikt

17. Kādas kvalifikācijas (kādu kompetenču) darbinieku trūkst skolas jauno funkciju nodrošināšanai? Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Nodarbību vadītāji
2. Projekta [centra] vadītājs/administrators
3. Tehniskie darbinieki
4. Finanšu administrators
5. Netrūkst neviens darbinieks
6. Citi (*precizējiet, lūdzu, kādi tieši?*)
7. Nezinu, grūti pateikt

18. Kā Jūs vērtējat procentuālā izteiksmē, cik lielā apmērā ir nodrošināti atbilstošas kvalifikācijas darbinieki (t.sk. nepilnas slodzes vai tikai stundu darba darbinieki) jauno funkciju īstenošanai 2011. gadā?

1. 100% – ir piesaistīti visi darbinieki
2. 70% līdz 100% – ir piesaistīta lielākā daļa darbinieku
3. 50% līdz 70% – ir piesaistīti vairāk kā puse nepieciešamo darbinieku
4. 30% līdz 50% – ir piesaistīti mazāk kā puse nepieciešamo darbinieku
5. Mazāk kā 30% – ir piesaistīta tikai neliela daļa nepieciešamo darbinieku
6. Grūti pateikt

19. Kādi sadarbības partneri ir iesaistīti / ir plānots iesaistīt skolas jauno funkciju nodrošināšanā, kas sadarbojas regulāri un ir tieši iesaistīti šo funkciju nodrošināšanā? *Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.*

1. Uzņēmēji, kas nodrošina funkciju īstenošanai nepieciešamo materiālo vai finansiālo atbalstu;
2. Brīvprātīgie, kas bez maksas iesaistās centra darbībā, piemēram, vada nodarbības, nodrošina vajadzīgos materiālus;
3. Nevalstiskās organizācijas;
4. Skolēnu ģimenes locekļi;
5. Vietējie iedzīvotāji;
6. Cits/-i (*lūdzu, precizējiet!*)
7. Nezinu

20. Kā tieši skolas jauno funkciju nodrošināšanā iesaistās Jūsu norādītie sadarbības partneri? Lūdzu, atbildiet par katru no sadarbības partneriem, kurus norādījāt 19. jautājumā! *Lūdzu, uzrakstiet atbildi!*

21. Ko Jūs kā pašvaldība esat darījuši, lai nodrošinātu projekta pēctecību, proti, lai panāktu, ka skola turpina īstenot jaunās funkcijas un veidojas par daudzfunkcionālu centru? *Lūdzu, uzrakstiet atbildi!*

22. Kā konkrēti tagad, pēc projekta noslēguma, izpaužas skolas un pašvaldības sadarbība, lai skola turpinātu īstenot jaunās funkcijas un attīstītos par daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru? *Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.*

1. Pašvaldība nodrošina centra telpu uzturēšanu
2. Pašvaldība nodrošina nodarbību vadītāju atalgojumu
3. Pašvaldība nodrošina administratīvo darbinieku (projekta/centra vadītāja, grāmatveža) atalgojumu
4. Pašvaldība sniedz informatīvo atbalstu
5. Skola un pašvaldība kopīgi izstrādā projektus
6. Pašvaldība attīsta jaunus projektus
7. Kopīgs darbs pie stratēģiskās plānošanas (saistībā ar vietējās kopienas dzīvi un skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību)
8. Pašvaldība nodrošina projektu administrēšanu un lietvedību
9. Pašvaldība nodrošina transportu dažādām vajadzībām (ne tikai skolēnu vešanai)
10. Regulāras skolas un pašvaldības pārstāvju tikšanās, sanāksmes (komunikācija)
11. Cits veids (*lūdzu, precizēt!*)

23. Vai uz skolas projekta bāzes ir izveidota jauna struktūrvienība vai organizācija (piemēram, izglītības vai sociālā atbalsta centrs)?

1. Jā
2. Nē
3. Nezinu/grūti pateikt

Ja ir izveidota jauna struktūrvienība, lūdzu, atbildiet uz sekojošo jautājumu:

24. Kāds šobrīd ir šīs struktūrvienības administratīvi juridiskais statuss (piemēram, biedrība, sociālo pakalpojumu sniedzējs u.tml.)? Lūdzu, uzrakstiet atbildi!

25. Vai projekta gaitā ir izveidojušās jaunas formālas vai neformālas vietējo iedzīvotāju interešu vai atbalsta grupas?

1. Jā
2. Nē
3. Nezinu, grūti pateikt

Ja ir izveidojušās, lūdzu, atbildiet uz sekojošo jautājumu:

26. Raksturojiet, lūdzu, šo grupu! Kādas ir šīs grupas intereses un konkrētās aktivitātes? Lūdzu, uzrakstiet atbildi!

27. Kādas sociālās prasmes apguva vai pilnveidoja vietējie iedzīvotāji, pateicoties projektā īstenotajām aktivitātēm?

1. Prasmi veidot saskarsmi ar citiem cilvēkiem
2. Prasmi sadarboties konkrētu jautājumu un/vai situāciju risināšanā
3. Prasmi izprast savu situāciju
4. Vēlmi aktīvi darboties, lai risinātu savu situāciju
5. Spēja izmantot jaunus kontaktus savas nodarbinātības situācijas uzlabošanai
6. Cita veida sociālās prasmes (*lūdzu, precizējiet!*)
7. Nezinu, grūti pateikt

28. Vai projekta dalībnieki, pateicoties projektā apgūtajām prasmēm un zināšanām, ir atraduši jaunu darbu, saņēmuši darba piedāvājumus vai iesaistījušies saimnieciskajā darbībā (piemēram, sākuši nodarboties ar mājražošanu)?

1. Jā (*precizējiet, lūdzu, cik tieši cilvēki?*)
2. Nē
3. Nezinu, grūti pateikt

29. Kādu Jūs prognozējat turpmāk vietējo iedzīvotāju līdzdalību skolas piedāvātajās aktivitātēs? Tā būs ...

1. ... ļoti augsta
2. ... drīzāk augsta nekā zema
3. ... drīzāk zema nekā augsta
4. ... ļoti zema
5. ... grūti pateikt

Ja prognozējat, ka būs drīzāk zema vai ļoti zema, lūdzu, atbildiet uz sekojošo jautājumu:

30. Kāds, Jūsaprāt, ir galvenais iemesls zemai vietējo iedzīvotāju līdzdalībai skolas piedāvātajās aktivitātēs? Lūdzu, uzrakstiet atbildi!

Fokusa grupu diskusiju vadlīnijas ar projektu īstenotājiem un pašvaldību pārstāvjiem (iniciatīvas 1. posma pētījuma 2. fāze)

1. Skolu centru funkciju analīze

1.1. Funkcijas un mērķi – ievada jautājumi

Kādas no projektā aizsāktajām aktivitātēm un funkcijām jūs skolās tiek šobrīd turpinātas? Piemēram, ja aktivitāte ir zīmēšanas pulciņš bērniem, tad funkcija ir interešu izglītība skolēniem. [Piemērs tiks minēts, lai diskusiju dalībniekiem liktu saprast, ka diskusijas laikā aktivitātes un funkcijas tiek nošķirtas un diskusija primāri tiks virzīta uz funkcijām.]

Raksturojiet, lūdzu, projektā aizsāktu un turpinātu aktivitāšu/funkciju mērķi un uzdevumus? Cik lielā mērā, Jūsprāt, līdz šim projektā īstenotās aktivitātes/funkcijas atbilst noteiktajam mērķim/uzdevumiem?

1.2. Funkciju noteikšana un plānošana

Kādā veidā jūs noteicāt vietējo iedzīvotāju vajadzības pirms projekta uzsākšanas?

Kā jūs sekojāt līdzi projekta laikā tam, kā mainās iedzīvotāju vajadzības un vēlmes? Balstoties uz jūsu pieredzi, kas ir visefektīvākais veids, kā tās noteikt?

Kā šobrīd/turpmāk ir plānots noteikt vietējo iedzīvotāju vajadzības? Kā kompetencē tas ir / tam vajadzētu būt – skolas, pašvaldības?

Kādas ir turpmāk plānotās/paredzētās skolas funkcijas? [Ņemt vērā, ka aktivitātes un funkcijas ir mainījušās arī projekta gaitā.]

No kurām aktivitātēm/funkcijām jūs jau esat atteikušies vai plānojat atteikties? Kāpēc?

Kādas aktivitātes/funkcijas jūs plānojat papildināt? Kāpēc? [Dalībnieku izpratne par piedāvājuma un pieprasījuma/vajadzību līdzsvarotību.]

Vai ir izstrādāta konkrēta darbības programma vai plāns, kā turpmāk tiks īstenotas līdzšinējās projekta aktivitātes un nodrošinātas centra funkcijas?

Ja ir izstrādāta / ir plānots izstrādāt, jautāt:

Kādam laika periodam ir izstrādāta / ir plānots izstrādāt šo programmu vai plānu?

Kādas jūs esat noteikuši jauno funkciju mērķa grupas? Kāpēc tieši šīs grupas? Vai šīs mērķa grupas sašaurina projektā aptverto grupu loku vai otrādi – paplašina?

Kā Jūs vērtējat skolas kā centra apmeklētību projekta laikā (vietējo iedzīvotāju līdzdalību centra aktivitātēs)?

Kādu Jūs prognozējat turpmāk vietējo iedzīvotāju līdzdalību? Kādi faktori ietekmē apmeklētību?

1.3. Sadarbības partneri

Kādi sadarbības partneri, piemēram, NVO, pagasta bibliotēka, vietējie iedzīvotāji vai kāds uzņēmums, ir iesaistīti skolas jauno funkciju nodrošināšanā, kas sadarbojas regulāri un ir tieši iesaistīti šo funkciju nodrošināšanā? Kā tieši jūsu minēto jauno funkciju nodrošināšanā iesaistās [attiecīgais aģents]?

2. Centra darbības resursu nodrošinājums

2.1. Materiālie un finanšu resursi

Vai jūs esat veikuši aprēķinus, kādi finanšu līdzekļi jums ir nepieciešami, lai varētu turpināt uzsāktās aktivitātes un nodrošināt jaunās funkcijas?

Kādi ir plānotie finanšu avoti, lai nodrošinātu jaunās funkcijas 2011. gadā [jautāt arī par 2012. gadu]?

Kādā apmērā, pateicoties projektam, ir nodrošināta skolas kā centra funkciju nodrošināšanai nepieciešamā materiālā bāze jeb pamatlīdzekļi?

Kādā apmērā ir nodrošināti jauno [projekta rezultātā ieviesto] funkciju nodrošināšanai nepieciešamie tekošie izdevumi 2011. gadam [jautāt to pašu arī par 2012. gadu]:

- telpas,
- [aktivitāšu īstenošanā iesaistīto] darbinieku algas par konkrētām aktivitātēm jauno funkciju nodrošināšanai,
- darba materiālu nodrošinājums (piemēram, izejmateriāli, kancelejas preces u.tml.?)

Kuras no šīm pozīcijām – telpas, pedagogu/lektoru atalgojums, materiālais nodrošinājums – ir visproblemātiskākās? Kāpēc? Kā to varētu risināt?

Kā jūs vērtējat skolas iespējamo saimniecisko darbību saistībā ar jaunajām funkcijām? Šajā kontekstā – kāds ir jūsu viedoklis, balstoties pieredzē, par aktivitāšu dalībnieku vai pakalpojumu saņēmēju līdzmaksājuma iespējām?

2.2. Cilvēkresursi

Kādus jaunus nodarbību pasniedzējus, palīgus vai brīvprātīgos (cilvēki, kas strādā bez atalgojuma) Jūs piesaistījāt projekta īstenošanas vajadzībām? Kādi faktori vai vajadzības noteica to, ka jums ir nepieciešami šie cilvēki?

Ja ir bijuši brīvprātīgie, jautāt: Kāpēc, Jūsprāt, šie cilvēki piekrita strādāt kā brīvprātīgie?

Vai šobrīd skolas kā centra funkciju īstenošanai ir piesaistīti visi nepieciešamie cilvēki [darbinieki]?

Kādas kvalifikācijas cilvēku [ar kādām kompetencēm] trūkst vai nākotnē varētu trūkt sekmīgai jauno funkciju nodrošināšanai?

Kādi varētu būt šķēršļi, lai piesaistītu šādas kvalifikācijas [ar šādām kompetencēm] cilvēkus? Kādi jūsu skatījumā ir iespējamie risinājumi?

Ja neaktualizējas jautājums par darbinieku slodzi un atalgojumu, rosināt par to runāt, uzdodot jautājumu:

Kā cilvēku ar nepieciešamajām zināšanām un prasmēm piesaistīšanu ietekmē tas, ka tas ir nepilna/dalēja laika slodzes darbs?

Kāda nozīme pedagoģu/lektoru piesaistē ir viņu atalgojumam?

2.3. Institucionālie resursi

Ko jūs kā projektu īstenotāji esat darījuši pašvaldības līmenī, lai nodrošinātu sava projekta rezultātu/aktivitāšu pēctecību, proti, lai panāktu, ka skola turpina īstenot jaunās funkcijas un veidojas par daudzfunkcionālu centru?

Cik lielā mērā skolas īstenotās jaunās funkcijas iekļaujas / ir minētas pašvaldības attīstības programmā?

Kā konkrēti tagad, pēc projekta noslēguma, izpaužas skolas un pašvaldības sadarbība, lai skola turpinātu īstenot jaunās funkcijas un attīstītos par daudzfunkcionālu centru?

Kas turpmāk uzņemsies centra darbību / skolas piedāvāto aktivitāšu (ārpus formālās izglītības) koordinējošo funkciju?

Ar kādiem ierobežojumiem vai grūtībām jūs esat saskārušies, kas izriet no normatīvajām nostādnēm pašvaldības un nacionālā tiesiskā regulējuma līmenī un kas kavē sekmīgi īstenot jaunās funkcijas vai jūsu ieceres par to, kādam vajadzētu būt jaunajam centram? Piemēram, saistībā ar jaunu izglītības programmu licencēšanu, nodarbību dalības maksas iekasēšanu, finansējuma piesaisti u.tml.!

Par kādiem tieši jautājumiem jums būtu nepieciešamas papildus zināšanas vai konsultācijas?

Vai uz projekta bāzes ir izveidota jauna struktūrvienība vai organizācija (piemēram, izglītības vai sociālā atbalsta centrs)?

Ja ir izveidota jauna struktūrvienība, jautāt:

Kāds šobrīd ir šīs struktūrvienības [centra] administratīvi juridiskais statuss (piemēram, biedrība, sociālo pakalpojumu sniedzējs u.tml.)? Kas noteica nepieciešamību to izveidot? Pamatojiet, lūdzu, savu viedokli!

Ja nav izveidota:

Vai jūs saskatāt nepieciešamību reģistrēt atsevišķu organizāciju, kas nodarbotos ar skolas jauno funkciju nodrošināšanu (gan administratīvi, gan tehniski)? Kāpēc tas, jūsuprāt, ir/nav nepieciešams?

Kādi tam [funkciju institucionalizēšanai] ir šķēršļi vai ierobežojumi?

Vai jūsu skolā ir izveidojusies aktīvistu grupa, kas ir gatavi turpināt īstenot projekta laikā ieviestās aktivitātes un attīstīt ideju par skolu kā daudzfunkcionālu centru? Pastāstiet, lūdzu, par šīs grupas darbību!

Vai projekta gaitā ir izveidojušās jaunas formālas vai neformālas vietējo iedzīvotāju interešu vai atbalsta grupas? [Šeit jautājums par iedzīvotāju pašorganizēšanās formām un darbībām, piemēram, paši atnes cepumus, tēju, dziju un kopīgi ada.]

Ja ir izveidojušās, jautāt:

Raksturojiet, lūdzu, šo grupu! Kādas ir šīs grupas intereses un konkrētās aktivitātes?

Kā jūs nosauktu un raksturotu to jauno funkciju kopumu, kas ir izveidojies jūsu skolā?

Cik lielā mērā jūs esat gatavi dalīties ar savu pieredzi ar citām skolām/pagastiem/novadiem?

Paldies par diskusiju!

8. pielikums

Gadījumu izpētes jautājumu vadlīnijas (iniciatīvas 1. kārtas pētījuma pirmā fāze)

1. Intervences atbilstība sociālajai situācijai un kopienas vajadzībām

1.1. Projekta izstrādes posms

JAUTĀJUMI PROJEKTA KOORDINATORIEM, TIEŠAJIEM ĪSTENOTĀJIEM, PAŠVALDĪBU PĀRSTĀVJIEM (jautājumi pašvaldību pārstāvjiem atbilstoši viņu iesaistes līmenim projektā, kompetencei par projektu)

Kāpēc Jūsu skola/pašvaldība izlēma piedalīties projektā „Pārmaiņu iespēja skolām”?

Lūdzu, pastāstiet par projekta izstrādes gaitu, tas ir, par projekta sagatavošanu, līdz tas tika iesniegts SFL!

Stāstījumu strukturējošie jautājumi:

Kas (kādi cilvēki, no kādām institūcijām, organizācijām) bija iesaistīts projekta sagatavošanā? Vai/un ar ko Jums veidojās sadarbība projekta izstrādes laikā?

Kā Jūs noteicāt projektā iekļaujamās/īstenojamās aktivitātes?

Ko Jūs ņemāt vērā, plānojot projekta aktivitātes (pašvaldības vajadzības, skolas vajadzības, iedzīvotāju vajadzības u.c.)?

Ja respondents nav minējis kopienas vajadzības un intereses, papildus jautāt:

Cik lielā mērā, plānojot projekta aktivitātes, Jūs ņemāt vērā vietējo iedzīvotāju vēlmes un vajadzības? Kā Jūs noteicāt, kuras aktivitātes iedzīvotājiem ir visvairāk vajadzīgas?

Ja no atbildes izriet, ka iedzīvotāju vēlmes un vajadzības nav bijis būtisks faktors, vaicāt: Kāpēc Jums nebija tik svarīgi noskaidrot šo jautājumu?

Ja respondents nav minējis par iedzīvotāju un/vai skolēnu vajadzību un vēlmju priekšizpēti, vaicāt: Vai projekta izstrādes gaitā Jūs veicāt vietējo iedzīvotāju vēlmju un vajadzību izpēti? Ja jā: Kā tieši Jūs to darījāt? Kādi bija galvenie šīs izpētes rezultāti?

Kādas, Jūsaprāt, ir galvenās / šobrīd aktuālās dažādu vietējo iedzīvotāju grupu vajadzības (jebkādas: ekonomiskās, sociālās, kultūras, izglītības)?

Vai pašvaldības iedzīvotājiem ir pieejami:

- sociālie pakalpojumi?
- nodarbinātības veicināšanas atbalsta pakalpojumi?
- vieta, kur pulcēties brīvajā laikā, baudīt kultūras dzīvi, sportot, nodoties vaļaspriekiem utt.?

1.2. Sociālā un ekonomiskā situācija pašvaldībā: vispārējs raksturojums

JAUTĀJUMI PROJEKTU ĪSTENOTĀJIEM UN PAŠVALDĪBU PĀRSTĀVJIEM

Kā Jūs raksturotu savas pašvaldības iedzīvotāju ekonomisko un sociālo situāciju? Kādas ir iedzīvotāju galvenās ekonomiskās un sociālās problēmas?

Kurām iedzīvotāju grupām, Jūsprāt, visvairāk ir nepieciešams atbalsts Jūsu ciemā/pagastā? Kāda veida atbalsts?

1.3. Projekta īstenošanas posms

JAUTĀJUMI PROJEKTU ĪSTENOTĀJIEM

Pastāstiet, lūdzu, par Jūsu projektā īstenotajām aktivitātēm!

Cik lielā mērā šobrīd īstenotās aktivitātes atbilst projekta pieteikumā iekļautajām?

Kādas izmaiņas ir notikušas projekta aktivitātēs?

Ja izmaiņas ir notikušas: Kāpēc šādas izmaiņas notika? Kādi apstākļi vai faktori ietekmēja šīs izmaiņas? Kāda bija SFL nostāja un darbības (atbalsts, padoms, risinājuma stratēģija, zināšanas u.tml.) šo izmaiņu ieviešanā?

Ja izmaiņas nav notikušas: Ja būtu tāda iespēja, ko Jūs šobrīd darītu citādi saistībā ar projekta aktivitātēm? Kāpēc Jūs neieviesāt vai neierosinājat šādas izmaiņas līdzšinējā projekta gaitā?

Kā Jūs vērtējat projektā īstenoto aktivitāšu un pasākumu atbilstību iedzīvotāju vajadzībām un vēlmēm? Cik lielā mērā Jūsu projekta īstenošana var palīdzēt tās apmierināt?

Ja ir daļēji vai nepietiekami atbilstošas: Kādas aktivitātes, Jūsprāt, pietrūkst/pietrūka?

JAUTĀJUMI PROJEKTA AKTIVITĀŠU DALĪBNIEKIEM

Kā Jūs uzzinājat, ka skola piedāvā jaunas interešu izglītības, tālākizglītības u.c. iespējas (jautāt atbilstoši katram konkrētajam gadījumam)?

Kur un/vai no kā Jūs ieguvāt informāciju?

Kā Jūs nolēmāt piedalīties šajās nodarbībās? Vai Jūs ar kādu apspriedāties pirms tam? *Ja jā:* Ar ko tieši Jūs apspriedāties? Kāpēc Jums bija svarīgi apspriesties?

Kā Jūs izvēlējāties, kuras skolas organizētās nodarbības vai pasākumi Jums ir piemēroti un interesanti? Kāpēc?

Pastāstiet, lūdzu, par šīm nodarbībām – ko Jūs tajās darāt, ko Jums māca, kāda ir gaisotne? Kas Jums tajās patīk/nepatīk? Kāpēc? Ko Jūs vēlētos, lai notiek citādi?

Vai Jums ir iespēja izteikt savu viedokli par nodarbībām – to saturu un norisi? Kādā veidā? Cik lielā mērā nodarbību vadītāji ņem vērā Jūsu ierosinājumus?

Kā Jūs pats/-i uzskatāt, ko Jūs iegūstat, apmeklējot šīs nodarbības? Kā konkrēti Jūs esat pielietojis/-usi iegūtās zināšanas vai prasmes?

Pastāstiet par konkrētiem gadījumiem vai situācijām, kad Jums ir bijušas noderīgas/vajadzīgas jaunās zināšanas vai piedāvātie pakalpojumi! (piemēram, darināt dāvanas, uzrakstīt CV, konsultēties ar psihologu, lai atrisinātu kādu problēmu)

Kādas nodarbības Jūs vēl gribētu apmeklēt? Ko Jūs gribētu iemācīties? Kāpēc Jums tas ir vajadzīgs?

Kā Jums šķiet, vai šādas nodarbības ir vajadzīgas vietējiem iedzīvotājiem?

2. Projekta aktivitāšu mērķa grupas – iekļaujošā izglītība

JAUTĀJUMI PROJEKTA ĪSTENOTĀJIEM

Lūdzu, pastāstiet, kas apmeklē Jūsu projektā organizētās aktivitātes/nodarbības/pasākumus! Proti, kādas ir Jūsu projekta mērķa grupas?

Kā Jūs noteicāt to, tieši kurām iedzīvotāju grupām (t.sk. pirmsskolas vecuma bērniem un skolēniem) projektā ir jāparedz aktivitātes? Kāpēc Jums šķita svarīgas tieši šīs grupas?

Kādas iedzīvotāju grupas, kurām, Jūsaprāt, arī būtu nepieciešams organizēt dažādas aktivitātes, Jūsu projektā nav iekļautas? Kāpēc?

Raksturojiet, lūdzu, dalībnieku aktivitāti un atsaucību projektā? Cik plaši apmeklētas ir projekta aktivitātes? Cik lielā mērā aktivitāšu apmeklētība atbilst sākotnēji plānotajam? Vai visā projekta gaitā ir vērojamas izmaiņas dalībnieku aktivitātē? Kas, Jūsaprāt, noteica/nosaka šādas izmaiņas?

Kāpēc, Jūsaprāt, skolēni un vietējie iedzīvotāji iesaistās/neiesaistās Jūsu organizētajās aktivitātēs?

Kā Jūs vērtējat skolēnu vecāku/ģimeņu aktivitāti – cik lielā mērā viņi iesaistās skolas piedāvātajās nodarbībās/izmanto piedāvātos pakalpojumus?

Kā Jūs raksturotu tos vecākus, kas neiesaistās projekta aktivitātēs? Kāpēc, Jūsaprāt, viņi to nedara?

Ko skola kā projekta īstenotāja ir darījusi, lai iesaistītu šos vecākus/ģimenes?

Kā Jūs vērtējat projekta dalībnieku apmierinātību ar piedāvātajām aktivitātēm?
Jautāt relevantajos gadījumos: Kāpēc daļa dalībnieku ir pārtraukuši iesaistīties aktivitātēs?

Jautāt visiem: Ko dalībnieki vērtē pozitīvi? Kas dalībniekus neapmierina?

Jautājumi par dažādu etnisko/lingvistisko grupu iesaisti projektā:

Vai vietējie iedzīvotāji, kuriem dzimtā/ģimenē lietotā valoda nav latviešu, arī iesaistās projekta aktivitātēs?

Vai Jūs sākotnēji plānojat iesaistīt projektā iedzīvotājus ar krievu (vai citu) dzimto/ģimenes valodu?

Ja bija plānots: Kā tieši Jūs plānojat šo grupu iesaistīt projektā?

Ja nav bijis plānots: Kāpēc Jūs neplānojat to darīt?

Kādā valodā notiek komunikācija ar šiem iedzīvotājiem? Kādā valodā notiek nodarbības?

*Ja šī/s iedzīvotāju grupa/-s neiesaistās projektā, vaicāt: **Kas, Jūsaprāt, būtu jādara, lai šie iedzīvotāji iesaistītos projekta aktivitātēs** (jāorganizē atsevišķas nodarbības krievu valodā, jārīko tieši šiem iedzīvotājiem paredzētas informatīvas kampaņas u.tml.)?*

Jautājumi par iedzīvotāju grupām (bērniem, skolēniem, pieaugušajiem) ar īpašām/speciālām vajadzībām, par šo grupu iesaisti projektā:

Vai Jūsu projekta aktivitātēs iesaistās arī cilvēki – gan bērni, gan pieaugušie – , kuriem ir īpašas vai speciālas vajadzības, piemēram, invalīdi, cilvēki ar veselības traucējumiem u.tml.?

Vai aktivitātes notiek tādā veidā / tādās vietās, ka tās ir pieejamas cilvēkiem ar īpašām vajadzībām?

*Ja iesaistās, jautāt: **Kādās aktivitātēs šis iedzīvotāju grupas iesaistās? Kā Jūs informējāt šo mērķa grupu par iespējām piedalīties projekta aktivitātēs?***

*Ja neiesaistās, jautāt: **Vai Jūsu pagastā (pilsētā) dzīvo šādi cilvēki?***

*Ja šādi cilvēki pagastā dzīvo, jautāt: **Kā, Jūsaprāt, varētu viņus iesaistīt šādos projektos? Kādi ir iemesli tam, ka Jūsu projektā šādi cilvēki nav iesaistīti** (viņiem nav paredzētas aktivitātes)?*

JAUTĀJUMI PAŠVALDĪBU PĀRSTĀVJIEM

Jautājums, lai izprastu pašvaldību interesi un izpratni par projektu, kas var sniegt ieguldījumu vietējās kopienas dzīvē. Jautājuma uzdevums nav informatīvi noskaidrot projekta mērķa grupas.

Kādām iedzīvotāju grupām (bērni, skolēni, jaunieši, bezdarbnieki, vientuļās mātes, maznodrošinātās ģimenes utt.) **ir paredzēts šis projekts?** (*Papildus jautājumu formulējumi: Kādas iedzīvotāju grupas ir paredzēts iesaistīt projekta aktivitātēs? Kādas iedzīvotāju grupas apmeklē skolas piedāvātās nodarbības?*)

Cik nozīmīgi, Jūsaprāt, ir iesaistīt šādā projektā tieši šīs (jūsu minētās) grupas? Kāpēc? Lūdzu, pamatojiet savu viedokli!

Kādas iedzīvotāju grupas būtu jāiesaista šādās aktivitātēs? Kurām iedzīvotāju grupām tas ir nepieciešams? Kāpēc?

Vai projekta sagatavošanas laikā, pašvaldībai bija savi priekšlikumi, kādas mērķa grupas būtu jāiesaista projekta aktivitātēs? Ja bija šādi priekšlikumi: Kādas mērķa grupas pašvaldībai bija svarīgi iekļaut projektā? Kāpēc tieši šīs grupas?

JAUTĀJUMI PROJEKTA AKTIVITĀŠU DALĪBNIEMIEM

Kas apmeklē šīs nodarbības (*jautājuma uzdevums ir noskaidrot no aktivitāšu dalībnieku perspektīvas: kādas vietējo iedzīvotāju grupas ir iesaistījušās projekta aktivitātēs*)?

Vai Jūs zināt kādus cilvēkus (vietējos iedzīvotājus), kas labprāt apmeklētu šādas nodarbības, bet viņi to nevar?

Ja respondents zina šādus cilvēkus, vaicāt: Kāpēc šie cilvēki nenāk uz skolas organizētajām nodarbībām? Kādi ir iemesli, kas neļauj cilvēkiem piedalīties? Kas (kādi apstākļi, faktori, aģenti) varētu mudināt viņus iesaistīties šajās nodarbībās un/vai pasākumos?

3. Sadarbība: aģenti, „teorija” un prakse

JAUTĀJUMI SKOLU PĀRSTĀVJIEM – PROJEKTA ĪSTENOTĀJIEM

Lūdzu, pastāstiet, kādi ir Jūsu skolas sadarbības partneri kopumā, ne tikai projekta ietvaros? Kā konkrēti izpaužas šī sadarbība?

3.1. Sadarbība ar NVO, uzņēmējiem, citām SFL iniciatīvas skolām

Šajā jautājumu blokā virzīt sarunu par sadarbību ar NVO, uzņēmējiem, citām SFL projekta skolām, izslēdzot pašvaldību.

Kādi ir skolas sadarbības partneri tieši šī projekta ietvaros? Lūdzu, raksturojiet, kāds ir šīs sadarbības raksturs ar katru no iesaistītajiem partneriem (NVO, uzņēmēji, citas skolas)! Kā tieši izpaužas Jūsu savstarpējā sadarbība?

Kā notiek savstarpējā saziņa un informācijas apmaiņa ar sadarbības partneriem?

Kā Jūs vērtējat sadarbību ar katru no partneriem?

Kādas būtu vēlamās/ideālās sadarbības formas ar Jūsu minētajiem sadarbības partneriem?

Kā šī sadarbība varētu turpināties pēc projekta noslēguma? Kādas iestrādes Jūs jau esat veikuši, lai šī sadarbība turpinātos?

Ar kādiem partneriem Jūs gribētu / Jums būtu nepieciešams sadarboties vēl efektīvākai un sekmīgākai projekta ideju īstenošanai?

Kādi citi cilvēki no vietējās sabiedrības (vecāki, uzņēmēji, dažādu jomu speciālisti u.c.) ir iesaistīti projekta aktivitāšu īstenošanā? Kā viņiem veidojas sadarbība ar projektā iesaistītajiem pedagogiem?

3.2. Sadarbība ar pašvaldību

Pastāstiet, lūdzu, par savu sadarbību ar pašvaldību tieši šī projekta ietvaros! Kā tā izpaužas? Kas – kādi cilvēki – no pašvaldības ir iesaistīti projekta īstenošanā / ir labi informēti par projekta norisēm? Kā ir sadalīti pienākumi?

Ja sadarbība ir veiksmīga, jautāt: Kā Jūs domājat, kāpēc Jums izdodas veidot veiksmīgu sadarbību ar pašvaldību (kādi apstākļi, faktori, aģenti to nosaka)? Ja nepieciešams, minēt, ka ir skolas, kurām projekta ietvaros sadarbība ar pašvaldību ir nesekmīga.

Ja sadarbība nav veiksmīga, jautāt: Kādi, Jūsaprāt, ir iemesli tam, ka Jums kā projekta īstenotājiem nav izdevusies sekmīga sadarbība ar pašvaldību? Kādus Jūs saskatāt risinājumus šajā situācijā?

3.3. Sadarbība ar SFL

Lūdzu, raksturojiet savu sadarbību ar SFL komandu un konsultantiem šī projekta ietvaros? Kādos jautājumos Jūs sazināties un sadarbojaties (administratīvie, saturiskie, organizatoriskie)?

Cik lielā mērā Jūs esat apmierināti ar šīs sadarbības formu (e-pasta sarakste, tikšanās, semināri, konsultācijas) un saturu (sniegtajām atbildēm un skaidrojumiem, piedāvātajiem risinājumiem u.c.)?

Kā šo sadarbību Jūsu skatījumā varētu pilnveidot?

Cik noderīgi, Jūsaprāt, ir SFL īstenotie semināri projektu īstenotājiem? Kādas zināšanas Jums līdz šim ir bijušas visnoderīgākās/visnepieciešamākās? Kā Jūs tās pielietojāt projekta īstenošanā?

Cik vērtīgas Jums (projekta darba grupai) projekta īstenošanas gaitā bija SFL pārstāvju sniegtās konsultācijas? Kāpēc? Lūdzu, pamatojiet savu viedokli!

Cik noderīga Jums šķiet SFL izveidotā mājas lapa www.parmainuskolas.lv? Kā Jūs to izmantojat?

3.4. Sadarbība ar skolas administrāciju, pedagogiem

Jautājums skolu pārstāvjiem, ja skolas direktors nav tieši iesaistīts projekta īstenošanā:

Kāda ir skolas direktora/-es/administrācijas loma un saistība ar šī projekta īstenošanu skolā? Kāda ir direktora/-es/administrācijas attieksme par šī projekta īstenošanu skolā? Kā skolas vadība atbalsta Jūs kā projekta īstenotājus?

Ja skolas pārstāvis – projekta īstenotājs raksturo sadarbību ar skolas vadību negatīvās kategorijās, jautāt: Kāda būtu, Jūsaprāt, vēlamā skolas vadības iesaistīšanās forma (atbalsts) projekta sekmīgai īstenošanai?

Cik lielā mērā un kā projekta aktivitātēs ir iesaistīti skolas pedagogi? Kā Jūs vērtējat skolas pedagogu iesaistes pakāpi projektā (aktīvi, vienaldzīgi, distancēti)? Kāpēc, Jūsaprāt, pedagogi ir/nav ieinteresēti/aktīvi?

3.5. Sadarbības un saskarsmes veidošana ar skolēnu vecākiem un vietējo kopienu

Balstoties uz Jūsu pieredzi, kā Jūs raksturotu saikni, kas veidojas projekta dalībniekiem (aktivitāšu mērķa grupām) ar Jums – skolas cilvēkiem/pārstāvjiem?

Cik nozīmīgi, Jūsaprāt, ir veidot šādu saikni:

- starp skolu un vietējiem iedzīvotājiem?
- starp skolu un vecākiem?

Kāpēc tas ir/nav svarīgi? Lūdzu, pamatojiet savu viedokli!

Kā Jūsu skolā tiek organizēta sadarbība ar skolēnu ģimenēm? Kādā veidā Jūs kontaktējaties/komunicējat ar skolēnu ģimenēm? Šeit ir ļoti svarīgi saprast, vai projekta īstenotāji uzrunā ģimenes plašākā nozīmē, jo ir bērni, kuru vecāki ir ārzemēs, ir nepilnās ģimenes, vairāku paaudžu ģimenes, daudzbērnu ģimenes, kas iekļaujas sociālā riska grupās.

Raksturojiet, lūdzu, ģimenes locekļu interesi par skolā notiekošo – gan saistībā ar bērnu izglītošanos, gan ar ārpusstundu aktivitātēm (gan pagarinātās dienas nodarbībām, gan interešu izglītības nodarbībām) skolā?

Vai Jūs īpaši informējat skolēnu vecākus/ģimenes par projekta aktivitātēm? Ja jā: **Kādā veidā notika informēšana?**

JAUTĀJUMI PAŠVALDĪBU PĀRSTĀVJIEM

Lūdzu, raksturojiet pašvaldības lomu un sadarbību ar skolu šī projekta īstenošanā! Kādas, Jūsu skatījumā, ir šīs sadarbības veiksmes un neveiksmes?

Kādai vēlāmajā gadījumā vajadzētu būt skolas un pašvaldības sadarbībai šādos projektos, kas ir vērsti uz vietējo iedzīvotāju iesaistīšanu?

Ja attiecināms, jautāt: **Kādi ir iemesli, kāpēc šī projekta gadījumā šāda sadarbība nav izveidojusies/īstenojusies?**

Kā (finansiāli, materiāli tehniski, informatīvi u.c.) pašvaldība plāno atbalstīt projekta ietvaros uzsāktās skolas aktivitātes pēc SFL projekta noslēguma?

Ja plāno, jautāt: **Kāpēc, Jūsaprāt, ir svarīgi turpināt šīs aktivitātes?**

Ja neplāno, jautāt: **Kādi ir galvenie iemesli, kāpēc nav skaidra turpmākā uzsākto aktivitāšu turpināšana, to atbalsts no pašvaldības puses?**

Kāda informācija no projekta īstenotājiem būtu nepieciešama, lai pašvaldības rīcībā būtu pārlicinoša informācija par projekta aktivitāšu lietderību?

4. Projekta vidējā termiņa ieguvumu un rezultātu vērtējums

JAUTĀJUMI SKOLU PĀRSTĀVJIEM – PROJEKTA ĪSTENOTĀJIEM

Kā Jūs vērtējat, cik lielā mērā šobrīd ir sasniegti pieteikumā iecerētie projekta rezultāti? Vai ir kādi iepriekš neplānoti ieguvumi/sasniegumi? Kādi?

Ja ir aspekti, kas nav izdevušies, jautāt: **Kādi ir iemesli tam, ka nav izdevies īstenot iecerēto? Kādas Jūs saskatāt iespējas to īstenot ārpus projekta, turpinot vai pilnveidojot iesākto?**

Kā Jūs vērtējat, vai un kā vietējo iedzīvotāju iespējas apmeklēt Jūsu projekta ietvaros rīkotās aktivitātes paplašina viņu dzīves iespējas (piemēram, labākas iespējas atrast darbu, labākas iespējas risināt ikdienas problēmas u.tml.)?

Kā projekta īstenošana palielinājusi skolas/pedagogu kapacitāti (zināšanas un prasmes) un resursus turpmākajai darbībai? Miniet konkrētus piemērus! (piemēram, prasme strādāt ar pieaugušo auditoriju, projektu īstenošanas un administrēšanas prasmes, prasme piesaistīt līdzekļus utt.).

Kā Jūs plānojat turpmāk īstenot projekta laikā uzsāktās aktivitātes?

Kādi ieguvumi no projekta ir bijuši/ir skolēniem? *Jautājuma fokuss uz interešu izglītību, ārpusstundu nodarbībām.*

Kā projekta ieviešanas rezultātā paplašinājušās izglītošanās un attīstības iespējas bērniem un skolēniem? (Te būtu par to, ka skola saglabājusies tuvāk mājām, ka ir interešu izglītība vai tml.)

JAUTĀJUMI SKOLU UN PAŠVALDĪBU PĀRSTĀVJIEM

Kā Jūs vērtējat skolas īstenotās aktivitātes, kas vērstas uz skolas darbības paplašināšanu un veidošanu par centru/vietu, kas piedāvā arī pieaugušo izglītības, kultūras un sociālā atbalsta funkcijas?

Papildus jautājumi, lai palīdzētu respondentam sniegt izvērstu atbildi:

Kā tas varētu veicināt kopienas aktivitāti līdzdarboties un iesaistīties dažādās sabiedrības dzīves norisēs? *Ja respondents nesaskata, kā projekts sekmētu kopienas līdzdalību, lūgt pamatojumu: Kāpēc?*

Kādi šī brīža Jūsu vērtējumā ir projekta ieguvumi:

- skolai?
- projekta dalībniekiem?
- vietējiem iedzīvotājiem?
- pašvaldībai?
- citiem sadarbības partneriem?

Lūdzu, pamatojiet savu viedokli!

Kā Jūs vērtējat to, ka līdzās skolēnu izglītošanas funkcijai skola nodrošina arī interešu izglītības, pieaugušo tālākizglītības un sociālā atbalsta funkcijas? Kā, Jūsaprāt, ilgtermiņā ir savietojamas minētās funkcijas skolā kā vietējās kopienas centrā?

Ja respondents uzskata, ka šīs funkcijas nav savienojamas, lūgt pamatojumu: Kādi, balstoties uz Jūsu pieredzi un zināšanām par vietējo situāciju, ir iemesli, kāpēc šāds funkciju savienojums skolā nav iespējams?

JAUTĀJUMI PROJEKTA AKTIVITĀŠU DALĪBNIEKIEM

Kā iespēja apmeklēt dažādās nodarbībās skolā un piedalīties tajās ir paplašinājušās Jūsu iespējas dzīvē (piemēram, atrast darbu, gūt ienākumus, iegūt vai nostiprināt sociālos kontaktus)?

Jautājumi par projektu ietekmi uz dalībnieku dzīves iespējām, sk. arī 1.3. sadaļā.

Vai Jūs arī turpmāk vēlētos apmeklēt interešu izglītības un tālākizglītības nodarbības skolā? Kāpēc?

Vai Jūs piekristu / varētu daļēji apmaksāt šādas nodarbības, lai tās varētu organizēt arī turpmāk? Kāpēc?

NOSLĒGUMA JAUTĀJUMS SKOLU PĀRSTĀVJIEM – PROJEKTA ĪSTENOTĀJIEM UN PAŠVALDĪBU PĀRSTĀVJIEM

Kā Jūs redzat Jūsu skolas lomu savā pašvaldībā? Kādā virzienā/-os, Jūsaprāt, skolai ir jāpaplašina savas funkcijas, lai ieguvēja būtu vietējā sabiedrība? Cik lielā mērā, īstenojot šo projektu, tas izdodas?

**Elektroniskās aptaujas anketas pašvaldību pārstāvjiem
par iniciatīvas ieguldījumu pašvaldības kapacitātes celšanā.
Jaunie un pieredzējušie projekti. Iniciatīvas 2. kārtā**

Jaunie projekti

Lūdzam Jūs piedalīties Sorosa fonda - Latvija iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” ietekmes novērtējumā Jūsu pašvaldībā. Atbildot uz jautājumiem, lūdzam, pirmkārt, uzmanīgi izlasīt jautājumu un sniegtos papildu norādījumus; otrkārt, ar **sarkanu krāsu** iekrāsot tās atbildes, kuras atbilst Jūsu viedoklim, kā arī pievienot savus komentārus vai citas atbildes visos tajos gadījumos, kad piedāvātās atbildes nav Jums atbilstošas vai atbilžu varianti vispār nav sniegti. Savu atbilžu formulēšanā, lūdzu, izmantojiet tik vietas, cik nepieciešams.

1. Cik lielā mērā Jūs atbalstāt to, ka ... skola līdzās formālajai izglītībai īsteno skolas kā daudzfunkcionāla centra funkcijas, kas piedāvā gan mūžizglītības programmas, gan skolēnu un pirmsskolas vecuma bērnu interešu izglītību, gan nodrošina noteiktas sociālā atbalsta funkcijas u.tml.? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Pilnībā atbalstu
2. Drīzāk atbalstu
3. Drīzāk neatbalstu
4. Nemaz neatbalstu
5. Grūti pateikt

2. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc atbalstāt vai kāpēc neatbalstāt, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

3. Kāda veida funkcijas, neskaitot formālo izglītību, šobrīd tiek nodrošinātas skolā (t.sk. projekta ietvaros)?

Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Interešu izglītība skolēniem
2. Obligātā pirmsskolas vecuma bērnu izglītība
3. Pirmsskolas vecuma bērnu izglītība (lūdzu, norādiet, no kāda vecuma ____)
4. Pieaugušo interešu izglītība (t.sk. amatu apguve)
5. Pieaugušo izglītība nodarbinātības veicināšanai (valodu, IT prasmju apguve u.c.)
6. Vecāku izglītošanas un ģimenes atbalsta funkcijas
7. Sociālā atbalsta pakalpojumi vietējiem iedzīvotājiem
8. Citas funkcijas (*lūdzu, norādiet*) _____

4. Kā Jūs vērtējat, vai skola, attīstoties par daudzfunkcionālu centru, var kļūt par nozīmīgu resursu vietējai kopienai, piemēram, palīdzot risināt bezdarba problēmu vai sociālos jautājumus pašvaldībā? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Jā
2. Drīzāk jā
3. Drīzāk nē

4. Nē
5. Nezinu, grūti pateikt

5. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc jā vai kāpēc nē, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu? Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

6. Vai, Jūsaprāt, projekta ieviešanas gaitā mainās vietējo iedzīvotāju attieksme pret skolu? Ja jā, tad kā? Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

7. Vai, Jūsaprāt, skolotāju iesaistīšanās skolas kā daudzfunkcionālā centra darbībā ietekmē skolotāju tiešā darba veikšanu? Ja jā, tad kā? Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

8. Lūdzu, norādiet, cik lielā mērā Jūs piekrītat vai nepiekrītat šādiem izteikumiem par ... skolu?

<i>Katrā rindā viena atbilde! Iekrāsojiet ar sarkanu krāsu atbildei atbilstošo ciparu!</i>	Pilnīgi piekrītu	Drīzāk piekrītu	Drīzāk nepiekrītu	Pilnīgi nepiekrītu	Grūti pateikt
8.1. Skola, veicot citu vietējo izglītības un kultūras iestāžu funkcijas un apvienojot pieejamos resursus, ir kļuvusi par atbalstu pašvaldībai	1	2	3	4	5
8.2. Neraugoties uz skolas aktivitātēm un paplašinātajām funkcijām, skola rada pašvaldībai nesamērīgi lielu finansiālu slogu, tādēļ to drīzāk vajadzētu slēgt	1	2	3	4	5
8.3. Pašvaldības pārstāvjiem pēdējo gadu laikā ir radies labāks priekšstats par to, ko skola dara un var sniegt kopienai	1	2	3	4	5
8.4. Daudzu dažādu cilvēku nākšana uz skolu vakaros un brīvdienās nerada nekādu apgrūtinājumu skolai	1	2	3	4	5
8.5. Apvienojot vietējos resursus un paplašinot savas funkcijas, skola rada negatīvu konkurenci citiem izglītības, sociālo un kultūras pakalpojumu sniedzējiem	1	2	3	4	5
8.6. Skolas resursu (kabinētu, sporta zāles utt.) izmantošana ārpus mācību procesa ir pretrunā ar normatīvo dokumentu prasībām	1	2	3	4	5

9. Kādas, Jūsaprāt, ir skolas kā daudzfunkcionāla centra priekšrocības dažādu pakalpojumu sniegšanā Jūsu pašvaldībā? Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

10. Kādi, Jūsaprāt, ir skolas kā daudzfunkcionāla centra trūkumi dažādu pakalpojumu sniegšanā Jūsu pašvaldībā? Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

11. Cik lielā mērā skolas paplašinātās funkcijas, proti, projekta ietvaros ieviestās aktivitātes, iekļaujas vai ir minētas pašvaldības attīstības programmā? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Pilnībā iekļaujas – šīs funkcijas ir minētas pašvaldības attīstības programmā
2. Daļēji iekļaujas – daļa no skolas nodrošinātajām funkcijām (izņemot formālās izglītības nodrošināšanu) ir minētas pašvaldības attīstības programmā
3. Neiekļaujas – skolas kā centra nodrošinātās funkcijas (izņemot formālās izglītības nodrošināšanu) nav minētas pašvaldības programmā
4. Nezinu, grūti pateikt

12. Kāda veida funkcijas, neskaitot tās, kas tiek jau īstenotas, Jūsaprāt, skola kā daudzfunkcionāls centrs vēl varētu uzņemties īstenot tuvāko piecu gadu laikā? Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

13. Kādiem nosacījumiem būtu jāpiepildās, lai šīs ieceres varētu īstenot?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

14. Kā konkrēti izpaužas skolas un pašvaldības sadarbība, lai skola varētu īstenot paplašinātās funkcijas un attīstītos par daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru? Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Pašvaldība nodrošina skolas kā daudzfunkcionāla centra telpu uzturēšanu
2. Pašvaldība nodrošina nodarbību vadītāju atalgojumu
3. Pašvaldība nodrošina administratīvo darbinieku (projekta/ centra vadītāja, grāmatveža) atalgojumu
4. Pašvaldība sniedz informatīvo atbalstu
5. Skola un pašvaldība kopīgi izstrādā projektus
6. Pašvaldība attīsta jaunus projektus
7. Kopīgs darbs pie stratēģiskās plānošanas (saistībā ar vietējās kopienas dzīvi un skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību)
8. Pašvaldība nodrošina projektu administrēšanu un lietvedību
9. Pašvaldība nodrošina transportu dažādām vajadzībām (ne tikai skolēnu vešanai)
10. Regulāras skolas un pašvaldības pārstāvju tikšanās, sanāksmes (komunikācija)
11. Cits veids (*lūdzu, precizēt!*) _____

15. Kā Jūs vērtējat, vai ... skolu izdosies izveidot par reāli funkcionējošu kopienas skolu kā daudzfunkcionālu centru Jūsu pašvaldībā? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Jā
2. Drīzāk jā
3. Drīzāk nē
4. Nē
5. Nezinu, grūti pateikt

16. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc jā vai kāpēc nē, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

17. Kā Jūs vērtējat izredzes saglabāt un turpināt skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību pēc projekta beigām? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Ļoti labas
2. Drīzāk labas
3. Drīzāk sliktas
4. Ļoti sliktas
5. Nezinu, grūti pateikt

18. Vai, Jūsaprāt, valsts politika ir vērsta uz to, lai atbalstītu skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Jā
2. Drīzāk jā
3. Drīzāk nē
4. Nē
5. Nezinu, grūti pateikt

Lūdzu, sniedziet savu kontaktainformāciju, lai nepieciešamības gadījumā varam ar Jums sazināties! Sniegtās atbildes tiks analizētas apkopotā veidā, nodrošinot Jūsu anonimitāti.

19. Aptaujas anketas aizpildītāja vārds/ uzvārds:

20. Aptaujas anketas aizpildītāja amats:

21. Telefons:

22. E-pasta adrese:

Pieredzējušie projekti

1. Cik lielā mērā Jūs atbalstāt to, ka skola līdzās formālajai izglītībai īsteno skolas kā daudzfunkcionāla centra funkcijas, kas piedāvā gan mūžizglītības programmas, gan skolēnu un pirmsskolas vecuma bērnu interešu izglītību, gan nodrošina noteiktas sociālā atbalsta funkcijas u.tml.? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

6. Pilnībā atbalstu
7. Drīzāk atbalstu
8. Drīzāk neatbalstu
9. Nemaz neatbalstu
10. Grūti pateikt

2. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc atbalstāt vai kāpēc neatbalstāt, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

3. Kāda veida funkcijas, neskaitot formālo izglītību, šobrīd tiek nodrošinātas Jūsu skolā vai uz bijušās skolas bāzes izveidotajā centrā (t.sk. projekta ietvaros)?

Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

9. Interesu izglītība skolēniem
10. Obligātā pirmsskolas vecuma bērnu izglītība
11. Pirmsskolas vecuma bērnu izglītība (lūdzu, norādiet, no kāda vecuma ____)
12. Pieaugušo interešu izglītība (t.sk. amatu apguve)
13. Pieaugušo izglītība nodarbinātības veicināšanai (valodu, IT prasmju apguve u.c.)
14. Vecāku izglītošanas un ģimenes atbalsta funkcijas
15. Sociālā atbalsta pakalpojumi vietējiem iedzīvotājiem
16. Citas funkcijas (*lūdzu, norādiet*) _____

4. Kā Jūs vērtējat, vai skola, attīstoties par daudzfunkcionālu centru, ir kļuvusi par nozīmīgu resursu vietējai kopienai, piemēram, palīdz risināt bezdarba problēmu vai sociālos jautājumus pašvaldībā? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

6. Jā
7. Drīzāk jā
8. Drīzāk nē
9. Nē
10. Nezinu, grūti pateikt

5. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc jā vai kāpēc nē, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu? Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

6. Vai, Jūsprāt, projekta ieviešanas gaitā ir mainījusies vietējo iedzīvotāju attieksme pret skolu? Ja jā, tad kā? Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

7. Vai, Jūsprāt, skolotāju iesaistīšanās skolas kā daudzfunkcionālā centra darbībā ietekmē skolotāju tiešā darba veikšanu? Ja jā, tad kā? Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

8. Lūdzu, norādiet, cik lielā mērā Jūs piekrītat vai nepiekrītat šādiem izteikumiem par ... skolu?

<i>Katrā rindā viena atbilde! Iekrāsojiet ar sarkanu krāsu atbildei atbilstošo ciparu!</i>	Pilnīgi piekrītu	Drīzāk piekrītu	Drīzāk nepiekrītu	Pilnīgi nepiekrītu	Grūti pateikt
8.1. Skola, veicot citu vietējo izglītības un kultūras					

iestāžu funkcijas un apvienojot pieejamos resursus, ir kļuvusi par atbalstu pašvaldībai	1	2	3	4	5
8.2. Neraugoties uz skolas aktivitātēm un paplašinātajām funkcijām, skola rada pašvaldībai nesamērīgi lielu finansiālu slogu, tādēļ to drīzāk vajadzētu slēgt	1	2	3	4	5
8.3. Pašvaldības pārstāvjiem pēdējo gadu laikā ir radies labāks priekšstats par to, ko skola dara un var sniegt kopienai	1	2	3	4	5
8.4. Daudzu dažādu cilvēku nākšana uz skolu vakaros un brīvdienās nerada nekādu apgrūtinājumu skolai	1	2	3	4	5
8.5. Apvienojot vietējos resursus un paplašinot savas funkcijas, skola rada negatīvu konkurenci citiem izglītības, sociālo un kultūras pakalpojumu sniedzējiem	1	2	3	4	5
8.6. Skolas resursu (kabinetu, sporta zāles utt.) izmantošana ārpus mācību procesa ir pretrunā ar normatīvo dokumentu prasībām	1	2	3	4	5

9. Kādas, Jūsaprāt, ir skolas kā daudzfunkcionāla centra priekšrocības dažādu pakalpojumu sniegšanā Jūsu pašvaldībā?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

10. Kādi, Jūsaprāt, ir skolas kā daudzfunkcionāla centra trūkumi dažādu pakalpojumu sniegšanā Jūsu pašvaldībā?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

11. Cik lielā mērā skolas paplašinātās funkcijas, proti, projektu laikā ieviestās aktivitātes, iekļaujas vai ir minētas pašvaldības attīstības programmā? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

5. Pilnībā iekļaujas – šīs funkcijas ir minētas pašvaldības attīstības programmā
6. Daļēji iekļaujas – daļa no skolas nodrošinātajām funkcijām (izņemot formālās izglītības nodrošināšanu) ir minētas pašvaldības attīstības programmā
7. Neiekļaujas – skolas kā centra nodrošinātās funkcijas (izņemot formālās izglītības nodrošināšanu) nav minētas pašvaldības programmā
8. Nezinu, grūti pateikt

12. Kāda veida funkcijas, neskaitot tās, kas tiek jau īstenotas, Jūsaprāt, skola kā daudzfunkcionāls centrs vēl varētu uzņemties īstenot tuvāko piecu gadu laikā?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

13. Kādiem nosacījumiem būtu jāpiepildās, lai šīs ieceres varētu īstenot?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

14. Kā konkrēti izpaužas skolas un pašvaldības sadarbība, lai skola varētu īstenot paplašinātās funkcijas un attīstītos par daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru? Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

11. Pašvaldība nodrošina skolas kā daudzfunkcionāla centra telpu uzturēšanu
12. Pašvaldība nodrošina nodarbību vadītāju atalgojumu
13. Pašvaldība nodrošina administratīvo darbinieku (projekta/ centra vadītāja, grāmatveža) atalgojumu
14. Pašvaldība sniedz informatīvo atbalstu
15. Skola un pašvaldība kopīgi izstrādā projektus
16. Pašvaldība attīsta jaunus projektus
17. Kopīgs darbs pie stratēģiskās plānošanas (saistībā ar vietējās kopienas dzīvi un skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību)
18. Pašvaldība nodrošina projektu administrēšanu un lietvedību
19. Pašvaldība nodrošina transportu dažādām vajadzībām (ne tikai skolēnu vešanai)
20. Regulāras skolas un pašvaldības pārstāvju tikšanās, sanāksmes (komunikācija)
11. Cits veids (*lūdzu, precizēt!*) _____

15. Kā Jūs vērtējat, vai ... skolu ir izdevies izveidot par reāli funkcionējošu kopienas skolu kā daudzfunkcionālu centru Jūsu pašvaldībā? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Jā
2. Drīzāk jā
3. Drīzāk nē
4. Nē
5. Nezinu, grūti pateikt

16. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc jā vai kāpēc nē, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

17. Kā Jūs vērtējat izredzes saglabāt un turpināt skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību pēc projekta beigām? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

6. Ļoti labas
7. Drīzāk labas
8. Drīzāk sliktas
9. Ļoti sliktas
10. Nezinu, grūti pateikt

18. Vai, Jūsprāt, valsts politika ir vērsta uz to, lai atbalstītu skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

6. Jā
7. Drīzāk jā
8. Drīzāk nē
9. Nē
10. Nezinu, grūti pateikt

Lūdzu, sniedziet savu kontakinformāciju, lai nepieciešamības gadījumā varam ar Jums sazināties! Sniegtās atbildes tiks analizētas apkopotā veidā, nodrošinot Jūsu anonimitāti.

19. Aptaujas anketas aizpildītāja vārds/ uzvārds:

20. Aptaujas anketas aizpildītāja amats:

21. Telefons:

22. E-pasta adrese:

Paldies par atsaucību un sniegtajām atbildēm!

**Elektroniskās aptaujas anketas skolu projektu vadītājiem
par iniciatīvas ietvaros īstenotā projekta ieguldījumu kopienas skolas izveidošanā.
Jaunie un pieredzējušie projekti. Iniciatīvas 2. kārtā**

Jaunie projekti

Lūdzam Jūs piedalīties Sorosa fonda – Latvija (SFL) iniciatīvas „Pārmaiņu iespējas skolām” novērtējumā, balstoties uz Jūsu pieredzi [skolas] kā daudzfunkcionāla centra darbības attīstīšanā.

Aizpildot anketu, lūdzam uzmanīgi izlasīt jautājumu, un ar sarkanu krāsu iekrāsot tās atbildes, kuras atbilst Jūsu viedoklim vai situācijas raksturojumam, kā arī pievienot savus komentārus vai citas atbildes visos tajos gadījumos, kad dotās atbildes nav Jums atbilstošas. Savu atbilžu formulēšanā, lūdzu, izmantojiet tik vietas, cik nepieciešams, neievērojot anketas formātu. Ja nepieciešams, sniedzot atbildes, lūdzu, konsultējieties ar skolas administrācijas vai pašvaldības pārstāvjiem.

1. Cik lielā mērā Jūs atbalstāt to, ka skola līdzās formālajai izglītībai īsteno skolas kā daudzfunkcionāla centra funkcijas, kas piedāvā gan mūžizglītības programmas, gan skolēnu un pirmsskolas vecuma bērnu interešu izglītību, gan nodrošina noteiktas sociālā atbalsta funkcijas u.tml.? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Pilnībā atbalstu
2. Drīzāk atbalstu
3. Drīzāk neatbalstu
4. Nemaz neatbalstu
5. Grūti pateikt

2. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc atbalstāt vai kāpēc neatbalstāt, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

3. Kāda veida aktivitātes, neskaitot formālo izglītību, šobrīd tiek nodrošinātas skolā (t.sk. projekta ietvaros)?

Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Interešu izglītība skolēniem
2. Obligātā pirmsskolas vecuma bērnu izglītība
3. Pirmsskolas vecuma bērnu izglītība (lūdzu, norādiet, no kāda vecuma ____)
4. Pieaugušo interešu izglītība (t.sk. amatu apguve)
5. Pieaugušo izglītība nodarbinātības veicināšanai (valodu, IT prasmju apguve u.c.)
6. Vecāku izglītošanas un ģimenes atbalsta funkcijas
7. Sociālā atbalsta pakalpojumi vietējiem iedzīvotājiem
8. Citas aktivitātes (lūdzu, norādiet!) _____

4. Kādas iedzīvotāju grupas iesaistās aktivitātēs?

Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Pirmsskolas vecuma bērni
2. Skolas vecuma bērni

3. Jaunieši, kuri nemācās skolā
4. Pieaugušie, kuri ir ekonomiski aktīvi
5. Pensionāri
6. Bezdarbnieki
7. Maznodrošinātie un trūcīgie
8. Ģimenes ar bērniem
9. Citas grupas (*lūdzu, precizējiet!*) _____

5. Kā Jūs vērtējat, vai skola, attīstoties par daudzfunkcionālu centru, var kļūt par nozīmīgu resursu vietējai kopienai, piemēram, palīdzēt risināt bezdarba problēmu vai sociālos jautājumus pašvaldībā? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Jā
2. Drīzāk jā
3. Drīzāk nē
4. Nē
5. Nezinu, grūti pateikt

6. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc jā vai kāpēc nē, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

7. Nosauciet trīs būtiskākās izmaiņas, kas notikušas vai notiek Jūsu skolā kopš iesaistīšanās SFL iniciatīvā „Pārmaiņu iespēja skolām”!

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

8. Ar kādām galvenajām grūtībām Jūs saskaraties, lai nodrošinātu skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

9. Kādi Jums ir vispiemērotākie pieredzes iegūšanas veidi par to, kā pārveidot skolu kā daudzfunkcionālu centru?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

10. Vai Jūsu skola ir bijusi pieredzes apmaiņas vizītē pie kādas citas SFL iniciatīvā „Pārmaiņu iespēja skolām” iesaistītas skolas? Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Jā, mūsu skola bija pieredzes apmaiņas vizītē pirms SFL atbalstītā projekta uzsākšanas
2. Jā, mūsu skola bija pieredzes apmaiņas vizītē pēc SFL atbalstītā projekta uzsākšanas
3. Nē, mūsu skola līdz šim nav bijusi pieredzes apmaiņas vizītē pie citas SFL iniciatīvā iesaistītas skolas

11. Lūdzu, novērtējiet, cik bieži pēdējo divu gadu laikā Jūsu skola ir sadarbojusies ar citām izglītības un kultūras iestādēm, nevalstiskajām organizācijām un uzņēmējiem jautājumos, kas attiecas uz skolas paplašināto funkciju veikšanu?

Katrā rindā viena atbilde! Iekrāsojiet ar sarkanu krāsu atbildei atbilstošo ciparu!

	Bieži – vairāk kā piecas reizes gadā	Reizēm – divas līdz četras reizes gadā	Reti - retāk kā divas reizes gadā	Nav sadarbojusies	Grūti pateikt
Vietējais kultūras (tautas) nams	1	2	3	4	5
Vietējā bibliotēka	1	2	3	4	5
Novada mākslas/ mūzikas skola	1	2	3	4	5
Novada sporta skola	1	2	3	4	5
Citas jūsu novada skolas	1	2	3	4	5
Citu novadu skolas	1	2	3	4	5
Nevalstiskās organizācijas	1	2	3	4	5
Uzņēmēji	1	2	3	4	5
Citi (precizējiet, lūdzu!)	1	2	3	4	5

12. Kā konkrēti izpaužas skolas un pašvaldības sadarbība, lai skola varētu īstenot paplašinātās funkcijas un attīstītos par daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru? Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Pašvaldība nodrošina skolas kā daudzfunkcionāla centra telpu uzturēšanu
2. Pašvaldība nodrošina nodarbību vadītāju atalgojumu
3. Pašvaldība nodrošina administratīvo darbinieku (projekta/ centra vadītāja, grāmatveža) atalgojumu
4. Pašvaldība sniedz informatīvo atbalstu
5. Skola un pašvaldība kopīgi izstrādā projektus
6. Pašvaldība attīsta jaunus projektus
7. Kopīgs darbs pie stratēģiskās plānošanas (saistībā ar vietējās kopienas dzīvi un skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību)
8. Pašvaldība nodrošina projektu administrēšanu un lietvedību
9. Pašvaldība nodrošina transportu dažādām vajadzībām (ne tikai skolēnu vešanai)
10. Regulāras skolas un pašvaldības pārstāvju tikšanās, sanāksmes (komunikācija)
11. Cits veids (lūdzu, precizēt!) _____

13. Kā Jūs vērtējat, vai [... skolu] izdosies izveidot par reāli funkcionējošu kopienas skolu kā daudzfunkcionālu centru Jūsu pašvaldībā? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Jā
2. Drīzāk jā
3. Drīzāk nē
4. Nē

5. Nezinu, grūti pateikt

14. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc jā vai kāpēc nē, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

15. Vai, Jūsaprāt, projekta ieviešanas gaitā mainās vietējo iedzīvotāju attieksme pret skolu? Ja jā, tad kā?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

16. Vai, Jūsaprāt, skolotāju iesaistīšanās daudzfunkcionālā centra darbībā ietekmē skolotāju tiešā darba veikšanu? Ja jā, tad kā?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

17. Kā Jūs vērtējat izredzes saglabāt un turpināt skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību pēc projekta beigām? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Ļoti labas
2. Drīzāk labas
3. Drīzāk sliktas
4. Ļoti sliktas
5. Nezinu, grūti pateikt

18. Vai, Jūsaprāt, valsts politika ir vērsta uz to, lai atbalstītu skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Jā
2. Drīzāk jā
3. Drīzāk nē
4. Nē
5. Nezinu, grūti pateikt

19. Vai uz skolas projekta bāzes ir plānots izveidot jaunu struktūrvienību vai organizāciju (piemēram, izglītības vai sociālā atbalsta centru)? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Jā (*lūdzu, precizējiet plānotās struktūrvienības administratīvi juridisko statusu (piemēram, biedrība, sociālo pakalpojumu sniedzējs u.tml.)*)
-

2. Nē
3. Nezinu/ grūti pateikt

20. Lūdzu, raksturojiet savu izpratni par skolu kā daudzfunkcionālu centru, balstoties uz savu pieredzi!

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

21. Kādas zināšanas un prasmes Jums un Jūsu kolēģiem trūkst, lai sekmētu skolas kā daudzfunkcionāla centra darbības attīstību?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

22. Kāda veida atbalsts Jums būtu turpmāk nepieciešams no SFL komandas, lai ...

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi par katru variantu!

... sekmīgi īstenotu projektu	
... nodrošinātu turpmāku skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību	

Lūdzu, sniedziet savu kontaktainformāciju, lai nepieciešamības gadījumā varam ar Jums sazināties! Sniegtās atbildes tiks analizētas apkopotā veidā, nodrošinot Jūsu anonimitāti.

23. Aptaujas anketas aizpildītāja vārds/ uzvārds:

24. Aptaujas anketas aizpildītāja amats:

25. Telefons:

26. E-pasta adrese:

Pieredzējušās skolas

1. Kādā apmērā Jūsu skolā (izveidotajā centrā) tika turpinātas SFL iniciatīvas 1. kārtas aktivitātes starpprojektu periodā (laikā starp iepriekšējās un tagadējās SFL iniciatīvas „Pārmaiņu iespējas skolām” ietvaros piešķirto grantu)? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Pilnā apmērā – visas aktivitātes turpinājās
2. Daļēji – daļa aktivitātes tika pārtrauktas, daļa tika turpinātas
3. Aktivitātes gandrīz pilnībā vai pilnībā tika pārtrauktas
4. Nezinu, grūti pateikt

2. Kādas tieši aktivitātes skolā (izveidotajā centrā) tika turpinātas (vai ieviestas no jauna) pēc SFL 1. kārtas projekta noslēguma?

Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

9. Interese izglītība skolēniem
10. Obligātā pirmsskolas vecuma bērnu izglītība
11. Pirmsskolas vecuma bērnu izglītība (lūdzu, norādiet, no kāda vecuma ____)
12. Pieaugušo interese izglītība (t.sk. amatu apguve)
13. Pieaugušo izglītība nodarbinātības veicināšanai (valodu, IT prasmju apguve u.c.)
14. Vecāku izglītošanas un ģimenes atbalsta funkcijas

15. Sociālā atbalsta pakalpojumi vietējiem iedzīvotājiem
16. Citas aktivitātes (*lūdzu, norādiet*) _____

3. Kādas iestādes vai organizācijas vēl izmantoja SFL 1. kārtas projekta rezultātā iegūto materiāli tehnisko nodrošinājumu (piemēram, sporta inventāru, datorus, jebkādu citu aprīkojumu vai materiālos un tehniskos līdzekļus, telpas u.tml.)?

Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Kultūras nams (tautas nams)
2. Bibliotēka
3. Citas skolas jūsu novadā
4. Mākslas vai/un mūzikas skola
5. Nevalstiskās organizācijas
6. Neformālas iedzīvotāju iniciatīvas grupas
7. Citas organizācijas vai iedzīvotāju grupas (*lūdzu, norādiet*) _____

4. Kādas iedzīvotāju grupas iesaistījās aktivitātēs vai izmantoja SFL 1. kārtas projekta rezultātā iegūto materiāli tehnisko nodrošinājumu (piemēram, sporta inventāru, datorus, jebkādu citu aprīkojumu vai materiālos un tehniskos līdzekļus, telpas u.tml.)?

Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Pirmsskolas vecuma bērni
2. Skolas vecuma bērni
3. Jaunieši, kuri nemācās skolā
4. Pieaugušie, kuri ir ekonomiski aktīvi
5. Pensionāri
6. Bezdarbnieki
7. Maznodrošinātie un trūcīgie
8. Ģimenes ar bērniem
9. Citas grupas (*lūdzu, precizējiet!*) _____

5. Kā Jūs vērtējat, vai skola, attīstoties par daudzfunkcionālu centru, ir kļuvusi par nozīmīgu resursu vietējai kopienai, piemēram, palīdz risināt bezdarba problēmu vai sociālos jautājumus pašvaldībā? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

6. Jā
7. Drīzāk jā
8. Drīzāk nē
9. Nē
10. Nezinu, grūti pateikt

6. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc jā vai kāpēc nē, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

7. Vai, Jūsprāt, projekta ieviešanas gaitā ir mainījusies vietējo iedzīvotāju attieksme pret skolu? Ja jā, tad kā?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

8. Vai, Jūsaprāt, skolotāju iesaistīšanās skolas kā daudzfunkcionālā centra darbībā ietekmē skolotāju tiešā darba veikšanu? Ja jā, tad kā?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

9. Cik lielā apmērā (procentuāli) Jūsu skolai bija pieejami nepieciešamie resursi paplašināto funkciju (skolā papildus formālajai izglītībai nodrošināto aktivitāšu/ nodarbību/ pasākumu) īstenošanai starpprojektu periodā?

Katrā rindā viena atbilde! Iekrāsojiet ar sarkanu krāsu atbildei atbilstošo ciparu!

	100%	70% līdz 99%	50% līdz 69%	30% līdz 49%	mazāk kā 30%	grūti pateikt
Finanšu resursi	1	2	3	4	5	6
Cilvēkresursi	1	2	3	4	5	6
Materiāli tehniskā bāze	1	2	3	4	5	6

10. No kādiem līdzekļiem tika finansētas skolas paplašinātās funkcijas starpprojektu periodā?

Atzīmējiet visas atbilstošās atbildes katrā rindiņā! Iekrāsojiet ar sarkanu krāsu atbildei atbilstošo ciparu!

	Pašvaldības budžets	Dalībnieku maksājumi	ES finansēti projekti	Pašvaldības projekti	Cits finansējums	Nezinu
Telpas un to uzturēšana	1	2	3	4	5	6
Darbinieku atalgojums	1	2	3	4	5	6
Darba materiālu nodrošinājums (izejmateriāli, kancelejas preces u.tml.)	1	2	3	4	5	6

11. Ar kādām galvenajām grūtībām Jūs saskārāties, lai nodrošinātu skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

12. Kā Jūs izplatāt skolas kā daudzfunkcionāla centra darbības pieredzi?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

13. Vai Jūsu skolā (izveidotajā centrā) ir notikušas pieredzes apmaiņas vizītes ar citām skolām par skolu kā daudzfunkcionālu centru izveidi un darbības nodrošināšanu?

Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

1. Jā, pieredzes apmaiņas vizītē ir bijušas skolas, kas nebija/nav iesaistītas SFL iniciatīvā

2. Jā, pieredzes apmaiņas vizītē ir bijušas skolas, kas bija/ir iesaistītas SFL iniciatīvas
3. Nē, mūsu skolā nav notikušas pieredzes apmaiņas vizītes

14. Lūdzu, novērtējiet, cik bieži pēdējo divu gadu laikā Jūsu skola ir sadarbojusies ar citām izglītības un kultūras iestādēm, nevalstiskajām organizācijām un uzņēmējiem jautājumos, kas attiecas uz skolas paplašināto funkciju veikšanu?

Katrā rindā viena atbilde! Iekrāsojiet ar sarkanu krāsu atbildei atbilstošo ciparu!

	Bieži – vairāk kā piecas reizes gadā	Reizēm – divas līdz četras reizes gadā	Reti - retāk kā divas reizes gadā	Nav sadarbojusies	Grūti pateikt
Vietējais kultūras (tautas) nams	1	2	3	4	5
Vietējā bibliotēka	1	2	3	4	5
Novada mākslas/ mūzikas skola	1	2	3	4	5
Novada sporta skola	1	2	3	4	5
Citas jūsu novada skolas	1	2	3	4	5
Citu novadu skolas	1	2	3	4	5
Nevalstiskās organizācijas	1	2	3	4	5
Uzņēmēji	1	2	3	4	5
Citi (<i>precizējiet, lūdzu!</i>)	1	2	3	4	5

15. Kā konkrēti izpaužas Jūsu skolas un pašvaldības (novada līmenī) sadarbība, lai skola varētu īstenot paplašinātās funkcijas un attīstītos par daudzfunkcionālu vietējās kopienas centru? Atzīmējiet, lūdzu, visus atbilstošos atbilžu variantus.

12. Pašvaldība nodrošina skolas kā daudzfunkcionāla centra telpu uzturēšanu
13. Pašvaldība nodrošina nodarbību vadītāju atalgojumu
14. Pašvaldība nodrošina administratīvo darbinieku (projekta/ centra vadītāja, grāmatveža) atalgojumu
15. Pašvaldība sniedz informatīvo atbalstu
16. Skola un pašvaldība kopīgi izstrādā projektus
17. Pašvaldība attīsta jaunus projektus
18. Kopīgs darbs pie stratēģiskās plānošanas (saistībā ar vietējās kopienas dzīvi un skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību)
19. Pašvaldība nodrošina projektu administrēšanu un lietvedību
20. Pašvaldība nodrošina transportu dažādām vajadzībām (ne tikai skolēnu vešanai)
21. Regulāras skolas un pašvaldības pārstāvju tikšanās, sanāksmes (komunikācija)
22. Cits veids (*lūdzu, precizēt!*) _____

16. Kā Jūs vērtējat, vai [... skolu] ir izdevies izveidot par reāli funkcionējošu kopienas skolu kā daudzfunkcionālu centru Jūsu pašvaldībā? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

1. Jā
2. Drīzāk jā

3. Drīzāk nē
4. Nē
5. Nezinu, grūti pateikt

17. Lūdzu, pamatojiet savu atbildi! Kāpēc jā vai kāpēc nē, vai arī – kāpēc Jums ir grūti atbildēt uz šo jautājumu?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

18. Kā Jūs vērtējat izredzes saglabāt un turpināt Jūsu skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību pēc projekta beigām? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

6. Ļoti labas
7. Drīzāk labas
8. Drīzāk sliktas
9. Ļoti sliktas
10. Nezinu, grūti pateikt

19. Vai, Jūsprāt, valsts politika ir vērsta uz to, lai atbalstītu skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

6. Jā
7. Drīzāk jā
8. Drīzāk nē
9. Nē
10. Nezinu, grūti pateikt

20. Vai uz skolas projekta bāzes ir izveidota jauna reģistrēta struktūrvienība vai organizācija (piemēram, izglītības vai sociālā atbalsta centrs)? Atzīmējiet, lūdzu, vienu atbildi!

4. Jā (*lūdzu, precizējiet izveidotās struktūrvienības administratīvi juridisko statusu (piemēram, biedrība, sociālo pakalpojumu sniedzējs u.tml.)*)

-
5. Nē
 6. Nezinu/ grūti pateikt

21. Lūdzu, raksturojiet savu izpratni par skolu kā daudzfunkcionālu centru, balstoties uz savu pieredzi!

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

22. Kādas zināšanas un prasmes Jums un Jūsu kolēģiem trūkst, lai sekmētu skolas kā daudzfunkcionāla centra darbības attīstību?

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

23. Kāda veida atbalsts Jums būtu turpmāk nepieciešams no SFL komandas, lai ...

Lūdzu, uzrakstiet savu atbildi par katru variantu! Izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams!

... sekmīgi īstenotu projektu	
... nodrošinātu turpmāku skolas kā daudzfunkcionāla centra darbību	

Lūdzu, sniedziet savu kontaktainformāciju, lai nepieciešamības gadījumā varam ar Jums sazināties! Sniegtās atbildes tiks analizētas apkopotā veidā, nodrošinot Jūsu anonimitāti.

24. Aptaujas anketas aizpildītāja vārds/ uzvārds:

25. Aptaujas anketas aizpildītāja amats:

26. Telefons:

27. E-pasta adrese:

11. pielikums

SFL iniciatīvas 2. kārtā iesaistīto skolu raksturojums pēc bērnu un skolotāju skaita tajās (2013./2014.m.g.)¹

Skolas nosaukums un tās atrašanās vieta (novads)	Bērnu skaits												Skolotāju skaits, neskaitot pirmsskolas ²	Attālums (km) līdz tuvākajai pilsētai un novada centram	
	pirmsskola	1.-6. klašu grupa			7.-9. klašu grupa			10.-12. klašu grupa			KOPĀ				
		vispārējās	speciālās	korekcijas	neklātie	vispārējās	speciālās	korekcijas	neklātie	vispārējās		speciālās			korekcijas
Allažu pamatskola (Siguldas novads)	55	78	2	-	-	35	2	-	-	-	-	-	172	29	12 (Sigulda, Siguldas nov.)
Asares pamatskola (Aknīstes novads)	7	20	2	-	-	15	0	-	-	-	-	-	44	12	12 (Aknīste, Aknīstes nov.)
Baltinavas vidusskola (Baltinavas novads)	8	54	5	-	-	28	0	-	-	30	-	-	125	27	21 (Kārsava, Kārsavas nov.); skola atrodas novada centrā
Brāļu Skrindu Atāšienes vidusskola (Krustpils novads)	7	33	2	-	-	19	0	-	-	27	-	-	88	19	27 (Varakļāni, Varakļānu nov.), 43 (Krustpils, Krustpils nov.)
Brenguļu sākumskola (Beverīnas novads)	30	15	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	51	11	11 (Trikāta, Beverīnas nov.) 9 (Valmiera),
Briežuciema pamatskola (Balvu novads)	7	21	3	-	-	22	1	-	-	-	-	-	54	11	25 (Kārsava, Kārsavas nov.), 33 (Balvi, Balvu nov.)
Brocēnu vidusskola (Brocēnu novads)	-	199	14	-	21	107	4	-	4	81	-	-	456	52	skola atrodas pilsētā/novada centrā
Dāvja Ozoliņa Apes vidusskola (Apes novads)	-	64	5	-	-	36	2	-	-	21	-	-	129	24	skola atrodas pilsētā/novada centrā

¹ Nav iekļautas tās SFL iniciatīvā „Pārmaiņu iespēja skolām” iesaistītās skolas, kas juridiski ir citu izglītības iestāžu struktūrvienības, jo atbilstošajos IZM statistikas datos tās netiek izdalītas atsevišķi – Nautrēnu vidusskolas struktūrvienība Bērzgales pamatskola, Saldus novada pašvaldības Rubas pamatskolas struktūrvienības Jaunaucis pamatskolas grupa, Saldus novada pašvaldības Jaunlutriņu pamatskolas struktūrvienība "Sākumskola", Saldus novada pašvaldības Nīgrandes pirmsskolas izglītības iestādes "Straumīte" struktūrvienība Zaņas pirmsskolas grupa, Saldus 1. vidusskolas struktūrvienība "Sātiņi".

² Nav pieejami dati par skolotāju slodžu skaitu, taču datu interpretācijā to ir svarīgi ņemt vērā, ka vairāki skolotāji šajās skolā strādā mazāk kā 0,5 slodzi.

Skolas nosaukums un tās atrašanās vieta (novads)	Bērnu skaits														Skolotāju skaits	Attālums (km) līdz tuvākajai pilsētai un novada centram
	pirmsskola	1.-6. klašu grupa				7.-9. klašu grupa				10.-12. klašu grupa				KOPĀ		
		vispārējās	speciālās	korekcijas	neklātie	vispārējās	speciālās	korekcijas	neklātie	vispārējās	speciālās	korekcijas	neklātie			
Dravnieku pamatskola (Riebiņu novads)	13	29	5	-	-	27	0	-	-	-	-	-	-	74	16	17 (Preiļi, Priekuļi nov.), 10 (Riebiņi, Riebiņu nov.)
Drustu pamatskola (Raunas novads)	25	52	-	-	-	18	-	-	-	-	-	-	-	95	12	31 (Smiltene, Smiltenes nov.), 21 (Rauna, Raunas nov.)
Druvienas pamatskola (Gulbenes novads)	16	35	1	-	-	22	0	-	-	-	-	-	-	74	17	35 (Gulbene, Gulbenes nov.)
Dunavas pamatskola (Jēkabpils novads)	7	10	1	-	-	12	3	-	-	-	-	-	-	33	10	50 (Jēkabpils)
Ērgemes pamatskola (Valkas novads)	37	28	5	-	-	14	3	-	-	-	-	-	-	87	21	13 (Valka, Valkas nov.)
Gārsenes pamatskola (Aknīstes novads)	5	15	2	-	-	15	0	-	-	-	-	-	-	37	12	12 (Aknīste, Aknīstes nov.)
Izvaltas pamatskola (Krāslavas novads)	15	39	-	-	-	28	-	-	-	-	-	-	-	82	16	12 (Krāslava, Krāslavas nov.)
J.Endzelīna Kauguru pamatskola (Beverīnas novads)	-	73	5	9	-	25	3	0	-	-	-	-	-	115	17	7 (Valmiera), 22 (Trikāta, Beverīnas nov.)
Jaunannas Mūzikas un mākslas pamatskola (Alūksnes novads)	27	24	-	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	64	31	17 (Alūksne, Alūksnes nov.)
Jaunsilavas pamatskola (Līvānu novads)	51	80	6	-	-	33	1	-	-	-	-	-	-	171	24	5 (Līvāni, Līvānu nov.)
Jersikas pamatskola (Līvānu novads)	19	52	7	-	-	34	0	-	-	-	-	-	-	112	24	12 (Līvāni, Līvānu nov.)
Kārķu pamatskola (Valkas novads)	13	28	-	-	-	11	-	-	-	-	-	-	-	52	17	21 (Rūjiena, Rūjienas nov.), 30 (Valka, Valkas nov.)
Kusas pamatskola (Madonas nov.)	-	53	5	-	-	25	1	-	-	-	-	-	-	84	17	9 (Madona, Madonas nov.)

Skolas nosaukums un tās atrašanās vieta	Bērnu skaits														Skolotāju skaits	Attālums (km) līdz tuvākajai pilsētai un novada centram
	pirmsskola	1.-6. klašu grupa				7.-9. klašu grupa				10.-12. klašu grupa				KOPĀ		
		vispārējās	speciālās	korekcijas	neklātie	vispārējās	speciālās	korekcijas	neklātie	vispārējās	speciālās	korekcijas	neklātie			
Malienas pamatskola (Alūksnes novads)	-	34	3	-	-	16	0	-	-	-	-	-	-	53	13	13 (Alūksne, Alūksnes nov.)
Murmastienes pamatskola (Varakļānu novads)	17	26	-	-	-	23	-	-	-	-	-	-	-	66	14	18 (Varakļāni, Varakļānu nov.)
Nīcgales pamatskola (Daugavpils novads)	-	29	-	-	-	22	-	-	-	-	-	-	-	51	19	36 (Daugavpils)
Ozolu pamatskola (Valkas novads)	5	24	2	-	-	18	3	-	-	-	-	-	-	52	12	33 (Valka, Valkas nov.)
Puzes pamatskola (Ventspils novads)	37	42	-	-	-	26	-	-	-	-	-	-	-	105	23	35 (Ventspils)
Rīgas un visas Latvijas Metropolīta Aleksandra (Kudrjašova) Grāveru pamatskola (Aglonas novads)	7	13	2	-	-	13	0	-	-	-	-	-	-	35	11	21 (Krāslava, Krāslavas nov.), 12 (Aglona, Aglonas nov.)
Rožupes pamatskola (Līvānu novads)	33	50	-	-	-	41	-	-	-	-	-	-	-	124	25	12 (Līvāni, Līvānu nov.)
Rubenes pamatskola (Kocēnu novads)	-	60	5	15	-	24	0	9	-	-	-	-	-	113	24	14 (Vaimiera), 9 (Kocēni, Kocēnu nov.)
Rugāju novada vidusskola (Rugāju novads)	66	74	2	-	-	45	1	-	-	42	-	-	4	234	41	18 (Balvi, Balvu nov.), skola atrodas novada centrā
Salas pamatskola (Preiļu novads)	13	23	7	-	-	14	5	-	-	-	-	-	-	62	13	24 (Preiļi, Preiļu nov.)
Salnavas pamatskola (Kārsavas novads)	9	35	2	-	-	24	0	-	-	-	-	-	-	70	14	10 (Kārsava, Kārsavas nov.)
Sikšņu pamatskola (Apes novads)	19	15	1	-	-	12	2	-	-	-	-	-	-	49	12	31 (Ape, Apes nov.)

Skolas nosaukums un tās atrašanās vieta	Bērnu skaits														Skolotāju skaits	Attālums (km) līdz tuvākajai pilsētai un novada centram
	pirmsskola	1.-6. klašu grupa			7.-9. klašu grupa			10.-12. klašu grupa				KOPĀ				
		vispārējās	speciālās	korekcijas	neklātīne	vispārējās	speciālās	korekcijas	neklātīne	vispārējās	speciālās		korekcijas	neklātīne		
Sīkalna pamatskola (Riebiņu novads)	8	23	-	-	-	15	-	-	-	-	-	-	-	46	10	13 (Varakļāni, Varakļānu nov.), 25 (Riebiņi, Riebiņu nov.)
Skrudalienas pamatskola (Daugavpils novads)	11	30	1	-	-	16	0	-	-	-	-	-	-	58	13	19 (Daugavpils)
Sunākstes pamatskola (Jaunjelgavas novads)	16	29	-	-	-	17	-	-	-	-	-	-	-	62	10	16 (Viesīte, Viesītes nov.), 36 (Jaunjelgava, Jaunjelgavas nov.)
Tirzas pamatskola (Gulbenes novads)	30	42	10	-	-	26	5	5	-	-	-	-	-	118	20	24 (Gulbene, Gulbenes nov.)
Trikātas pamatskola (Beverīnas novads)	51	61	-	4	-	21	-	1	-	-	-	-	-	138	25	10 (Strenči, Strenču nov.), 22 (Kauguri, Beverīnas nov.)
Turlavas pamatskola (Kuldīgas novads)	36	50	-	-	-	28	-	-	-	-	-	-	-	114	22	21 (Kuldīga, Kuldīgas nov.)
Vārkavas pamatskola (Vārkavas novads)	15	20	-	-	-	19	-	-	-	-	-	-	-	54	14	13 (Preiļi, Preiļu nov.) 10 (Upmala, Vārkavas nov.)
Vīciema pamatskola (Valkas novads)	25	25	-	-	-	19	-	-	-	-	-	-	-	69	15	21 (Smiltene, Smiltenes nov.), 25 (Valka, Valkas nov.)
Virgas pamatskola (Priekules novads)	29	44	-	-	-	29	-	-	-	-	-	-	-	102	18	14 (Priekule, Priekules nov.)

Fokusgrupu diskusiju jautājumi SFL iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām”
2. kārtas projektu pārstāvjiem

Ievada-iepazīšanās jautājumi

Īsa vizītkarte par sevi un savu skolu vai centru!

1. Projekta nepieciešamība un saturs

JAUNAJIEM PROJEKTIEM: Kāpēc Jūsu skola/pašvaldība izlēma piedalīties SFL iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” projektā?

Lūdzu, pastāstiet par projekta izstrādes gaitu, tas ir, par projekta sagatavošanu līdz tas tika iesniegts SFL!

Kas (kādi cilvēki, no kādām institūcijām, organizācijām) bija iesaistīts projekta sagatavošanā? Vai/un ar ko Jums veidojās sadarbība projekta izstrādes laikā?

Kā Jūs noteicāt projektā iekļaujamās/īstenojamās aktivitātes?

Ko Jūs ņemāt vērā, plānojot projekta aktivitātes (pašvaldības vajadzības, skolas vajadzības, iedzīvotāju vajadzības u.c.)?

PIEREDZĒJUSAJIEM PROJEKTIEM: Kāpēc Jūsu skola izlēma piedalīties „Pārmaiņu iespēja skolām” 2. kārtā?

Kā Jūs ŠOREIZ noteicāt projektā iekļaujamās/īstenojamās aktivitātes?

Vai pašā projekta sagatavošanas posmā bija kādas atšķirības no 1.kārtas projekta izstrādes? Kādas?

Kas ir mainījies projekta īstenošanā – aktivitātes, dalībnieki, organizēšanas principi u.tml. - atšķirībā no 1.kārtas?

2. Skolu darbība starpprojektu periodā

PIEREDZĒJUSIE PROJEKTI: Aptaujā lielākā daļa projektu vadītāju norādīja, ka 1.kārtas laikā uzsāktās aktivitātes tika pilnībā (10) vai daļēji (18) turpinātas. Kuras tieši aktivitātes tika turpinātas? Kāpēc daļa aktivitāšu tika pārtrauktas?

Kādas Jums bija galvenās grūtības nodrošinot skolas kā daudzfunkcionāla centra (kopienas skolas) darbību starpprojektu periodā?

Pastāstiet par kādiem labās prakses piemēriem saistībā ar Jūsu skolas kā kopienas skolas darbību starpprojektu periodā?

3. Pieredzes nodošana/pārņemšana

- *kā jaunie projektu īstenotāji pārņem pieredzējušo skolu centru pieredzi;*
- *izprast, kas ir tie faktori, kas sekmē pieredzes pārņemšanu un kas to bremzē.*
- *jau iegūtās pieredzes (1.kārtas projekti) nodošanas, izplatīšanas paņēmieni izpēte.*

JAUNAJIEM PROJEKTIEM:

Liela daļa no Jums jau ir bijuši pieredzes apmaiņas vizītēs pie 1.kārtas skolām. **Pastāstiet, lūdzu, kā šīs vizītes tiek organizētas, kā Jūs izvēlaties skolu, kā tās notiek (forma un saturs)?**

Kādas ir bijušas galvenās atziņas? Ko Jūs varējāt izmantot savā gadījumā? Kas Jums, savukārt, nebija piemērots?

Kas ir tie jautājumi, skolas darbības jomas vai atsevišķi aspekti, par ko Jums joprojām ir vai būtu interese iegūt/uzzināt pieredzi no citām 1. kārtā iesaistītajām skolām?

PIEREDZĒJUŠAJIEM PROJEKTIEM:

Liela daļa no Jums jau ir uzņēmuši pieredzes apmaiņas vizītē skolas, kas nav iesaistītas SFL iniciatīvā, kā arī skolas, kas ir iesaistītas. **Pastāstiet, lūdzu, kā šīs vizītes tiek organizētas? Kā tās notiek (saturs un forma)? Kā tiek veidota šādu vizīšu „dienas kārtība”?**

Ko Jūs mācāties no skolām, kas ierodas pie Jums mācīties?

VISIEM: **Pastāstiet, lūdzu, arī par citiem pieredzes nodošanas/ izplatīšanas/ saņemšanas pasākumiem un veidiem! Kuri no tiem bija noderīgāki un kuri – mazāk noderīgi?**

4. Skolas kā daudzfunkcionāla centra darbībā iesaistīto aģentu tīkli kā kopienas skolas modeļa izplatību un ilgtspēju ietekmējošs faktors

- *izprast sociālo un institucionālo tīklu nozīmi daudzfunkcionālo centru darbības stiprināšanā un attiecīgi saiknes ar vietējo kopienu veidošanā un uzturēšanā;*
- *rast izpratni par tiem faktoriem, kas ļauj vai neļauj skolai iziet ārpus savām sienām.*
- *vērtēt pieņēmumu, ka sašaurināti tīkli un zināšanu koncentrēšanās skolā (zināma centralizācija) ir iemesls tam, ka skola paliek savā „kapsulā” un apzināti vai neapzināti nevēlas/negrib/nespēj dalīties/strādāt plašāk/citādāk; un otrādi – iespējams, novērtējums ļautu pamatot atziņu, ka atvērti tīkli un zināšanu decentralizācija ir kopienu skolas darbību attīstošs spēks.*

Ar ko Jūsu skola sadarbojas projekta ietvaros? Kā šī sadarbība izveidojās? Kas bija iniciators? Kādi ir sadarbības mērķi?

Aptaujā noskaidrojām, ka sadarbības jomā daļai skolu/centru grūtības rada:

- konkurence starp vietējām institūcijām paplašināto funkciju jomā;
- jaunu sadarbības modeļu veidošana starp vietējiem izglītības, kultūras un sociālo pakalpojumu sniedzējiem.

Lūdzu, pastāstiet, vai Jūs esat saskārušies ar šīm divām problēmām? Raksturojiet šo problēmu būtību Jūsu gadījumā! Kādus Jūs saskatāt risinājumus?

Ja tās nav problēmas Jūsu gadījumā, kā Jūsu skolai veidojas sadarbība/funkciju sadalīšana starp vietējām institūcijām?

Cik daudz cilvēku no skolas/ centra ir tieši iesaistīti SFL projektu īstenošanā? Cik no viņiem ir piedalījušies dažādos SFL pasākumos? Vai Jūsu gadījumā ir raksturīgi, ka vieni un tie paši cilvēki dodas uz SFL semināriem vai tomēr sanāk braukt dažādiem cilvēkiem?

***JA VIENI UN TIE PAŠI:* Kāpēc tas tā ir izveidojies? Kādi ir galvenie iemesli tam, ka visur piedalās pamatā vieni un tie paši cilvēki?**

Kā citi projekta īstenošanā iesaistītie skolas cilvēki uzzina, kas ir bijis/noticis/stāstīts SFL atbalsta pasākumos?

Vai Jūs nesaredzat risku, ka, mainoties cilvēkiem skolā/centrā, varētu tikt pārtraukta skolas kā daudzfunkcionāla centra darbība? Pamatojiet, lūdzu, savu viedokli!

5. Kopienas skolas modeļa izpratne

Ar ko Jūsu skola atšķirās no citām skolām pagastā/novadā PIRMS projekta/projektu īstenošanas?

Ar ko tā atšķiras TAGAD no citām skolām?

Galvenās aktivitātes jūsu skolās ir interešu izglītība skolēniem un pieaugušajiem. Cik lielā mērā Jūs uzskatāt interešu izglītības īstenošanu kā skolas paplašināto funkciju? [ņemot vērā, ka Latvijā ir spēcīga interešu izglītības tradīcija skolās]

Daudzi no jums aptaujas anketās rakstīja, ka skolas veidošana par daudzfunkcionālu centru ir iespēja saglabāt skolas darbību.

Ja Jums no šādas perspektīvas būtu jāpamato skolas darbības saglabāšana, kādi būtu Jūsu argumenti?

Kāda Jūsu skatījumā ir skola (ko tā dara), lai par skolu varētu teikt, ka tā ir nozīmīgs resurss vietējai kopienai? *Te var aicināt runāt ne tikai par savu skolu, bet mazo lauku skolu vispār!*

Apkopojot gan jauno, gan pieredzējušo skolu projektu vadītāju atbildes aptaujā, iespējams definēt galvenās kopienas skolu raksturojošās pazīmes:

- **formālās izglītības kā skolas pamata funkcijas saglabāšana;**

- plašs skolas darbībā/aktivitātēs iesaistīto **mērķa grupu** loks;
- paplašinātas skolas **funkcijas**, lielāko uzsvaru liekot uz **interesu izglītību** visām vecuma grupām, **mūžizglītību**, brīvā laika pavadīšanas aktivitātēm;
- paplašināta skolas **resursu** pieejamība un izmantošana;
- skola kā **pilsoniskās sabiedrības/kopienas attīstības centrs**;
- skola kā **atbalsts pašvaldībai**.

LŪGT FGD DALĪBNIEKUS KOMENTĒT ŠĪS PAZĪMES un RANŽĒT PĒC NOZĪMĪGUMA ATKARĪBĀ NO KATRA DALĪBNIEKA PĀRSTĀVĒTĀS SKOLAS SPECIFISKĀS SITUĀCIJAS!!!

6. Kopienas skolas formālās izglītības funkcijas īstenošana

Cik lielā mērā un kā projekta aktivitātēs ir iesaistīti skolas pedagogi? Kā Jūs vērtējat skolas pedagogu iesaistes pakāpi projektā (aktīvi, vienaldzīgi, distancēti)? Kāpēc, Jūsprāt, pedagogi ir/nav ieinteresēti/aktīvi?

Aptaujā izkristalizējās būtiska problēma – paplašināto funkciju nodrošināšanā iesaistīto skolotāju pārslodze un izdegšanas sindroms.

Lūdzu, komentējiet šo problēmu no savas pieredzes! Kādas ir iespējas to risināt? Vai tas, Jūsprāt, ir nozīmīgs risks kopienas skolas modeļa ilgtspējai? Pamatojiet, lūdzu, savu viedokli!

Kā mainās skolotājs?

Kā mainās mācību process?

No aptaujas rezultātiem projektu pozitīvā ietekme skolas kā formālās izglītības funkciju īstenojošas institūcijas darbībā:

- skolotāju kompetenču paplašināšanās,
- prasmes strādāt ar pieaugušajiem attīstīšana,
- sadarbības veidošana ar vietējo sabiedrību,
- jaunās aktivitātes ļauj izpausties skolotāju un skolēnu radošumam,
- skolotājiem ir radušās papildus pelnīšanas iespējas.

Kāda ir Jūsu pieredze un viedoklis par minētajām izmaiņām/ietekmēm?

Balstoties uz Jūsu pieredzi, kā kopienas skolas ietekmē tādas problēmas kā skolēnu mācīšanās motivācija, skolēnu atbiruma riska samazinājums, skolēnu – skolotāju attiecības, skolēnu savstarpējās attiecības?

7. Sadarbība ar SFL

Cik noderīgi, Jūsprāt, ir SFL īstenotie semināri projektu īstenošanai? Kādas zināšanas Jums līdz šim ir bijušas visnoderīgākās / visnepatīkamākās? Kā Jūs tās pielietojāt projekta īstenošanā?

Cik vērtīgas Jums (projekta darba grupai) projekta īstenošanas gaitā bija SFL pārstāvju/konsultatnu sniegtās konsultācijas? Kāpēc? Lūdzu, pamatojiet savu viedokli!

Cik noderīga Jums šķiet SFL izveidotā mājas lapa www.parmainuskolas.lv? Kā Jūs to izmantojat?

***PIEREDZĒJUŠIE PROJEKTI:* Kā šī mājas lapa Jums noderēja starpprojektu periodā?**

Aptaujas rezultāti mūs pārsteidza, ka daudzās ar projekta īstenošanu saistītās jomās (sadarbības prasmes, komandas darba organizēšana, projektu izstrāde u.c.), skolu/ centru pārstāvjiem joprojām trūkst zināšanas, neraugoties uz saņemto atbalstu 1. kārtā. **Kā Jūs to skaidrotu?**

Kādas jomās Jūs gribētu/ Jums būtu vajadzība paplašināt savas zināšanas tieši kopienas skolas darbības kontekstā?

**Padziļināto interviju jautājumi projektu vadītājiem
JAUNIE UN PIEREDZĒJUŠIE PROJEKTI**

Interviju galvenais uzsvars ir uz SFL iniciatīvas 2. kārtas mazajiem projektiem trīs komponentēs – pirmsskolas vecuma bērni, pilsoniskā līdzdalība un uzņēmējdarbības veicināšana.

1. „Mazo” projektu īstenošana

Kuros no trim mazo projektu konkursiem Jūs iesniedzāt savu piedāvājumu?

Vai visi Jūsu (skolas/centra/biedrības) iesniegtie projekti tika atbalstīti?

Ja kāds netika atbalstīts: Kādi Jūsu vērtējumā bija galvenie iemesli, kāpēc tie neizturēja konkursu? Vai Jūs esat meklējuši citus risinājumus, lai īstenotu projektā ietvertās idejas un vajadzības?

Kāpēc Jūs izlēmāt piedalīties mazo projektu konkursā? Lūdzu, skaidrojiet savu motivāciju par katru no mazajiem projektiem!

Pastāstiet, lūdzu, par katru no projektiem:

- **Kāds bija mazā projekta mērķis? Kā projekta mērķis sasaucas ar (a) skolas interesēm un vajadzībām; (b) vietējo iedzīvotāju interesēm un vajadzībām?**
- **Kas konkrēti bija projekta īstenoņāji? Lūdzu, pastāstiet par visiem iesaistītajiem sadarbības partneriem un projekta īstenoņānā iesaistītajiem cilvēkiem?**
- **Kādas mērķa grupas tika iesaistītas? Kāpēc?**
- **Kādi pasākumi/aktivitātes tika īstenoti?**
- **Kā Jūs vērtējat rezultātus (*ja projekts vēl nav beidzies, tad līdzšinējo aktivitāšu rezultātus*)?**
- **Kādas bija galvenās grūtības mazā projekta īstenoņānā? Kādi bija to iemesli Jūsu vērtējumā? Kā Jūs tās risināņāt?**
- **Kā Jūs vērtējat šo mazo projektu ilgspēju? Proti, vai tie bija drīzāk īslaicīgi pasākumi vai Jūs saredzat sasniegto rezultātu ietekmi ilgākā laika posmā? Kāda ir šī paredzamā ietekme?**

Pastāstiet, lūdzu, sīkāk par skolas sadarbību ar vietējo biedrību/nodibināņumu mazā projekta īstenoņānā! Kā Jūs vērtējat to, ka mazos projektus varēja pieteikt biedrības vai nodibināņumi? Kādas tam ir priekšrocības un trūkumi?

Kā šis projekts varētu ietekmēt tālāko skolas un biedrības/nodibināņuma sadarbību?

Kādā veidā katrs no šiem mazajiem projektiem palīdz attīstīt (stiprināt, veidot u.tml.) kopienas skolas darbību? Kā tas sasaistās ar „lielo projektu”?

Kādus Jūs saskatāt ieguvumus no katra mazā projekta skolai – (a) gan kā formālās izglītības iestādei, (b) gan kā daudzfunkcionālam centram?

Ar ko vēl Jums kā skolai izveidojās sadarbība mazā projekta ietvaros? Kāds ir paredzams šīs sadarbības turpinājums?

Kā Jūs vērtējat SFL konsultantu sniegto atbalstu mazo projektu īstenošanā? Kādi bija plusi un mīnusi šai sadarbībai?

Kā Jūs vērtējat citu SFL darbinieku atbalstu mazo projektu īstenošanā? Kas būtu uzlabojams šajā sadarbībā?

2. Skolas kā daudzfunkcionāla centra darbībā iesaistīto aģentu tīkli kā kopienas skolas modeļa izplatību un ilgtspēju ietekmējošs faktors

- *izprast sociālo un institucionālo tīklu nozīmi daudzfunkcionālo centru darbības stiprināšanā un attiecīgi saiknes ar vietējo kopienu veidošanā un uzturēšanā;*
- *rast izpratni par tiem faktoriem, kas ļauj vai neļauj skolai iziet ārpus savām sienām un ļauj vai neļauj skolai būt atvērta.*
- *vērtēt pieņēmumu, ka sašaurināti tīkli un zināšanu koncentrēšanās skolā (zināma centralizācija) ir iemesls tam, ka skola paliek savā „kapsulā” un apzināti vai neapzināti nevēlas/negrib/nespēj dalīties/strādāt plašāk/citādāk; un otrādi – iespējams, novērtējums ļautu pamatot atziņu, ka atvērti tīkli un zināšanu decentralizācija ir kopienu skolas darbību attīstošs spēks.*

Ar ko Jūsu skola sadarbojas projekta ietvaros? Kā šī sadarbība izveidojās? Kas bija iniciators? Kādi ir sadarbības mērķi?

Aptaujā noskaidrojām, ka sadarbības jomā daļai skolu centru grūtības rada:

- konkurence starp vietējām institūcijām paplašināto funkciju jomā;
- jaunu sadarbības modeļu veidošana starp vietējiem izglītības, kultūras un sociālo pakalpojumu sniedzējiem.

Lūdzu, pastāstiet, vai Jūs esat saskārušies ar šīm divām problēmām? Raksturojiet šo problēmu būtību Jūsu gadījumā! Kādus Jūs saskatāt risinājumus?

Ja tās nav problēmas Jūsu gadījumā, kā Jūsu skolai veidojas sadarbība/funkciju sadalīšana starp vietējām institūcijām?

Cik daudz cilvēku no skolas/ centra ir tieši iesaistīti SFL projektu īstenošanā? Cik no viņiem ir piedalījušies dažādos SFL pasākumos? Vai Jūsu gadījumā ir raksturīgi, ka vieni un tie paši cilvēki dodas uz SFL semināriem vai tomēr sanāk braukt dažādiem cilvēkiem?

***JA VIENI UN TIE PAŠI:* Kāpēc tas tā ir izveidojies? Kādi ir galvenie iemesli tam, ka visur piedalās pamatā vieni un tie paši cilvēki?**

Kā citi projekta īstenošanā iesaistītie skolas cilvēki uzzina, kas ir bijis/noticis/stāstīts SFL atbalsta pasākumos?

Vai Jūs nesaredzat risku, ka, mainoties cilvēkiem skolā/centrā, varētu tikt pārtraukta skolas kā daudzfunkcionāla centra darbība? Pamatojiet, lūdzu, savu viedokli!

Paldies Jums par sarunu!

**Padziļināto interviju jautājumi skolotājiem
Iniciatīvas 2. kārtas projekti**

Ievada jautājumi par skolotāja līdzdalību projektā

Pastāstiet, lūdzu, kā sākās „Pārmaiņu iespēja skolām” stāsts Jūsu skolā! Kā Jūs raksturotu šo projektu/-us!? *Ļaut brīvi stāstīt un izvērtēt, kas ir tie aspekti, kam respondents pievērš uzmanību, piešķir nozīmi.*

Kāda ir Jūsu loma šajā projektā? Kādās aktivitātēs Jūs esat iesaistīta/-s? Vai tā bija Jūsu brīva izvēle iesaistīties projektā?

Kopienas skolas formālās izglītības funkcijas īstenošana

Aptaujā izkristalizējās būtiska problēma – paplašināto funkciju nodrošināšanā iesaistīto skolotāju pārslodze un izdegšanas sindroms.

Lūdzu, komentējiet šo problēmu no savas pieredzes! Vai Jums tā ir problēma? Kādas ir iespējas to risināt? Vai tas, Jūsaprāt, ir nozīmīgs risks kopienas skolas modeļa ilgtspējai? Pamatojiet, lūdzu, savu viedokli!

Kā ir mainījusies Jūsu kā skolotāja profesionālā darbība? Kādas ir notikušas izmaiņas tajā, kā Jūs strādājat ar skolēniem, kā gatavojaties stundām utt.?

Kā ir mainījies mācību process – gan tiešā saistībā ar Jūsu darbu, gan skolā kopumā?

Vai Jūs saskatāt jaunus resursus vietējā apkaimē (piemēram, kādas profesijas cilvēks vai amatnieks, vecāku līdzdalība, dabas taka utt.), ko Jūs var izmantot savās stundās, mācību darbā? *Ja jā:* Kādus? Kā Jūs tos izmantojat? Pastāstiet, lūdzu, pēc iespējas kādus konkrētus piemērus!

No aptaujas rezultātiem projektu pozitīvā ietekme skolas kā formālās izglītības funkciju īstenojošas institūcijas darbībā:

- skolotāju kompetenču paplašināšanās
- prasmes strādāt ar pieaugušajiem attīstīšana

Kādas prasmes un zināšanas Jūs esat ieguvusi vai pilnveidojusi, pateicoties SFL projektam? Kā Jūs saredzat jauniegūto kompetenču tālāko pielietojumu?

- sadarbības veidošana ar vietējo sabiedrību

Kā ir mainījušās Jūsu attiecības ar vietējiem iedzīvotājiem?

- jaunās aktivitātes ļauj izpausties skolotāju un skolēnu radošumam

Cik lielā mērā Jūs varat attiecināt uz sevi apgalvojumu, ka jaunās aktivitātes skolā ļauj vairāk izpausties Jūsu un skolēnu radošumam?

- skolotājiem ir radušās papildus pelnīšanas iespējas

Vai jaunās aktivitātes ir devušas Jums iespēju papildus nopelnīt? Kā tieši – atalgojums no projekta, atalgojums no dalībnieku līdzmaksājumiem u.tml.?

Balstoties uz Jūsu pieredzi, kā kopienas skolas ietekmē tādas problēmas kā:

- skolēnu mācīšanās motivācija,
- skolēnu atbiruma riska samazinājums,

- skolēnu – skolotāju attiecības,
- skolēnu savstarpējās attiecības?

Kā Jūs kopumā vērtējat jaunā skolas modeļa ietekmi uz formālās izglītības īstenošanas procesu?

Kopienas skolas modeļa izpratne

Kādas izmaiņas ir notikušas skolas darbībā pēc „Pārmaiņu iespēja skolām” projekta/-u īstenošanas?

Ar ko Jūsu skola TAGAD atšķiras no Jūsu skolas PIRMS projekta/projektu īstenošanas?

Ar ko Jūsu skola atšķiras no citām skolām pagastā/novadā PIRMS projekta/projektu īstenošanas? Ar ko tā atšķiras TAGAD no citām skolām? Lielākā daļa skolu SFL iniciatīvas ietvaros plaši izvērsē interešu izglītības īstenošanu. **Cik lielā mērā Jūs uzskatāt interešu izglītības īstenošanu kā skolas paplašināto funkciju?** [ņemot vērā, ka Latvijā ir spēcīga interešu izglītības tradīcija skolās]

! Šeit interešu izglītība normatīvā regulējuma izpratnē. Svarīgi saprast interešu izglītības atšķirības no citām aktivitātēm.

Kāda veida neformālās izglītības aktivitātes (gan skolēniem, gan pieaugušajiem), Jūsaprāt, atbilst paplašināto funkciju izpratnei? *Piemēram, darbnīcas, kurās kopīgi darbojas dažādas paaudzes u.tml.*

Daudzi aptaujas dalībnieki (skolu projektu vadītāji) anketās rakstīja, ka skolas veidošana par daudzfunkcionālu centru ir iespēja saglabāt skolas darbību.

Ja Jums no šādas perspektīvas būtu jāpamato skolas kā formālās izglītības iestādes darbības saglabāšana, kādi būtu Jūsu argumenti?

Kāda Jūsu skatījumā ir skola (ko tā dara), lai par skolu varētu teikt, ka tā ir nozīmīgs resurss vietējai kopienai? *Te var aicināt runāt ne tikai par savu skolu, bet mazo lauku skolu vispār!*

Apkopojot gan jauno, gan pieredzējušo skolu projektu vadītāju atbildes aptaujā, iespējams definēt galvenās kopienas skolu raksturojošās pazīmes:

- *formālās izglītības* kā skolas pamata funkcijas saglabāšana;
- plašs skolas darbībā/aktivitātēs iesaistīto *mērķa grupu* loks;
- paplašinātas skolas *funkcijas*, lielāko uzsvāru liekot uz *interesu izglītību* visām vecuma grupām, *mūžizglītību*, brīvā laika pavadīšanas aktivitātēm;
- paplašināta skolas *resursu* pieejamība un izmantošana;
- skola kā *pilsoniskās sabiedrības/kopienas attīstības centrs*;
- skola kā *atbalsts pašvaldībai*.

Kuras trīs no šīm pazīmēm ir svarīgākās Jūsu skolas gadījumā? Lūdzu, pamatojiet, kāpēc tieši šīs pazīmes? Kāpēc citas pazīmes ir mazāk nozīmīgas?

Cik lielā mērā un kā projekta aktivitātēs ir iesaistīti citi skolas pedagogi? Kā Jūs vērtējat skolas pedagogu iesaistes pakāpi projektā (aktīvi, vienaldzīgi, distancēti)? Kāpēc, Jūsaprāt, pedagogi ir/nav ieinteresēti/aktīvi?

Kā citi projekta īstenošanā iesaistītie skolas cilvēki uzzina, kas ir bijis/noticis/stāstīts SFL atbalsta pasākumos?

Vai Jūs nesaredzat risku, ka, mainoties cilvēkiem skolā/centrā, varētu tikt pārtraukta skolas kā daudzfunkcionāla centra darbība? Pamatojiet, lūdzu, savu viedokli!

Skolas kā daudzfunkcionāla centra darbībā iesaistīto aģentu tīkli kā kopienas skolas modeļa izplatību un ilgtspēju ietekmējošs faktors

JA RESPONDENTS IR KOMPETENTS ATBILDĒT:

Ar ko Jūsu skola sadarbojas projekta ietvaros? Kādi ir sadarbības mērķi?

Kuram no šiem izteikumiem Jūs drīzāk piekrītat:

- Skola un pašvaldība strādā kopā kā vienots veselums kopīgiem mērķiem.
- Skola un pašvaldība strādā atsevišķi, to darbības mērķi ne vienmēr saskan.

Lūdzu, pamatojiet savu izvēli/viedokli!

Projektu vadītāju aptaujā noskaidrojām, ka sadarbības jomā daļai skolu/centru grūtības rada:

- konkurence starp vietējām institūcijām paplašināto funkciju jomā;
- jaunu sadarbības modeļu veidošana starp vietējiem izglītības, kultūras un sociālo pakalpojumu sniedzējiem.

Lūdzu, pastāstiet, vai Jūs esat saskārušies ar šīm divām problēmām? Raksturojiet šo problēmu būtību Jūsu gadījumā! Kādus Jūs saskatāt risinājumus?

Ja tās nav problēmas Jūsu gadījumā, kā Jūsu skolai veidojas sadarbība/funkciju sadalīšana starp vietējām institūcijām?

Cik daudz cilvēku no skolas/ centra ir tieši iesaistīti SFL projektu īstenošanā? Cik no viņiem ir piedalījušies dažādos SFL pasākumos? Vai Jūsu gadījumā ir raksturīgi, ka vieni un tie paši cilvēki dodas uz SFL semināriem vai tomēr sanāk braukt dažādiem cilvēkiem?

VISIEM SKOLOTĀJIEM:

Kā citi projekta īstenošanā iesaistītie skolas cilvēki uzzina, kas ir bijis/noticis/stāstīts SFL atbalsta pasākumos?

Vai Jūs nesaredzat risku, ka, mainoties cilvēkiem skolā/centrā, varētu tikt pārtraukta skolas kā daudzfunkcionāla centra darbība? Pamatojiet, lūdzu, savu viedokli!

Nobeigumā – kas Jums vēl būtu piebilstams pie iepriekš izrunātā vai kas ir svarīgs, bet mēs par to nerunājām kopienas skolas kontekstā?

**Padziļināto interviju jautājumi skolas administrācijai (direktoriem)
Iniciatīvas 2. kārtā (pieredzējušie projekti)**

Ievada-iepazīšanās jautājumi

Pastāstiet, lūdzu, kā sākās „Pārmaiņu iespēja skolām” stāsts Jūsu skolā! Kā Jūs raksturotu šo projektu/-us!? *Ļaut brīvi stāstīt un izvērtēt, kas ir tie aspekti, kam respondents pievērš uzmanību, piešķir nozīmi.*

Kopienas skolas modeļa izpratne

Kādas izmaiņas ir notikušas skolas darbībā pēc „Pārmaiņu iespēja skolām” projektu īstenošanas?

Ar ko Jūsu skola TAGAD atšķiras no Jūsu skolas PIRMS projektu īstenošanas?

Ar ko Jūsu skola atšķirās no citām skolām pagastā/novadā PIRMS projektu īstenošanas? Ar ko tā atšķiras TAGAD no citām skolām? Lielākā daļa skolu SFL iniciatīvas ietvaros plaši izvērsīja interešu izglītības īstenošanu. **Cik lielā mērā Jūs uzskatāt interešu izglītības īstenošanu kā skolas paplašināto funkciju?** [ņemot vērā, ka Latvijā ir spēcīga interešu izglītības tradīcija skolās] *! Šeit interešu izglītība normatīvā regulējuma izpratnē. Svarīgi saprast interešu izglītības atšķirības no citām aktivitātēm.*

Kāda veida neformālās izglītības aktivitātes (gan skolēniem, gan pieaugušajiem), Jūsprāt, atbilst paplašināto funkciju izpratnei? *Piemēram, darbnīcas, kurās kopīgi darbojas dažādas paaudzes u.tml.*

Daudzi aptaujas dalībnieki (skolu projektu vadītāji) anketās rakstīja, ka skolas veidošana par daudzfunkcionālu centru ir iespēja saglabāt skolas darbību.

Ja Jums no šādas perspektīvas būtu jāpamato skolas kā formālās izglītības iestādes darbības saglabāšana, kādi būtu Jūsu argumenti?

Kāda Jūsu skatījumā ir skola (ko tā dara), lai par skolu varētu teikt, ka tā ir nozīmīgs resurss vietējai kopienai? *Te var aicināt runāt ne tikai par savu skolu, bet mazo lauku skolu vispār!*

Apkopojot gan jauno, gan pieredzējušo skolu projektu vadītāju atbildes aptaujā, iespējams definēt galvenās kopienas skolu raksturojošās pazīmes:

- *formālās izglītības* kā skolas pamata funkcijas saglabāšana;
- plašs skolas darbībā/aktivitātēs iesaistīto *mērķa grupu* loks;
- paplašinātas skolas *funkcijas*, lielāko uzsvāru liekot uz *interesu izglītību* visām vecuma grupām, *mūžizglītību*, brīvā laika pavadīšanas aktivitātēm;
- paplašināta skolas *resursu* pieejamība un izmantošana;
- skola kā *pilsoniskās sabiedrības/kopienas attīstības centrs*;
- skola kā *atbalsts pašvaldībai*.

Kuras trīs no šīm pazīmēm ir svarīgākās Jūsu skolas gadījumā? Lūdzu, pamatojiet, kāpēc tieši šīs pazīmes? Kāpēc citas pazīmes ir mazāk nozīmīgas?

Raksturojiet, lūdzu, kā starpprojektu periodā tika izmantoti 1.kārtas projekta ietvaros iegādātie pamatlīdzekļi! Kā praktiski tika nodrošināta šo resursu pieejamība kopienai?

Skolas kā daudzfunkcionāla centra darbībā iesaistīto aģentu tīkli kā kopienas skolas modeļa izplatību un ilgtspēju ietekmējošs faktors

Kā notiek Jūsu sadarbība ar novada pašvaldību gan kopumā, gan šī projekta ietvaros? Kā tiek pieņemti lēmumi, kas ir saistīti ar skolas darbību?

Kuram no šiem izteikumiem Jūs drīzāk piekrītat:

- Skola un pašvaldība strādā kopā kā vienots veselums kopīgiem mērķiem.
- Skola un pašvaldība strādā atsevišķi, to darbības mērķi ne vienmēr saskan.

Lūdzu, pamatojiet savu izvēli/viedokli!

Projektu vadītāju aptaujā noskaidrojām, ka sadarbības jomā daļai skolu centru grūtības rada:

- konkurence starp vietējām institūcijām paplašināto funkciju jomā;
- jaunu sadarbības modeļu veidošana starp vietējiem izglītības, kultūras un sociālo pakalpojumu sniedzējiem.

Lūdzu, pastāstiet, vai Jūs esat saskārušies ar šīm divām problēmām? Raksturojiet šo problēmu būtību Jūsu gadījumā! Kādus Jūs saskatāt risinājumus?

Ja tās nav problēmas Jūsu gadījumā, kā Jūsu skolai veidojas sadarbība/funkciju sadalīšana starp vietējām institūcijām?

Ar ko Jūsu skola vēl sadarbojas projekta ietvaros? Kā šī sadarbība izveidojās? Kas bija iniciators? Kādi ir sadarbības mērķi?

Cik daudz cilvēku no skolas/ centra ir tieši iesaistīti SFL projektu īstenošanā? Cik no viņiem ir piedalījušies dažādos SFL pasākumos? Vai Jūsu gadījumā ir raksturīgi, ka vieni un tie paši cilvēki dodas uz SFL semināriem vai tomēr sanāk braukt dažādiem cilvēkiem?

Kā citi projekta īstenošanā iesaistītie skolas cilvēki uzzina, kas ir bijis/noticis/stāstīts SFL atbalsta pasākumos?

Vai Jūs nesaredzat risku, ka, mainoties cilvēkiem skolā/centrā, varētu tikt pārtraukta skolas kā daudzfunkcionāla centra darbība? Pamatojiet, lūdzu, savu viedokli!

Kopienas skolas formālās izglītības funkcijas īstenošana

Cik lielā mērā un kā projekta aktivitātēs ir iesaistīti skolas pedagogi? Kā Jūs vērtējat skolas pedagogu iesaistes pakāpi projektā (aktīvi, vienaldzīgi, distancēti)? Kāpēc, Jūsprāt, pedagogi ir/nav ieinteresēti/aktīvi?

Aptaujā izkristalizējās būtiska problēma – paplašināto funkciju nodrošināšanā iesaistīto skolotāju pārslodze un izdegšanas sindroms.

Lūdzu, komentējiet šo problēmu no savas pieredzes! Kādas ir iespējas to risināt? Vai tas, Jūsprāt, ir nozīmīgs risks kopienas skolas modeļa ilgtspējai? Pamatojiet, lūdzu, savu viedokli! Kā mainās skolotājs – gan saistībā ar savu tiešo darba pienākumu pildīšanu, gan kā personība?

Kā mainās mācību process skolā kopumā?

Vai Jūs saskatāt jaunus resursus vietējā apkaimē (piemēram, kādas profesijas cilvēks vai amatnieks, vecāku līdzdalība, dabas taka utt.), ko var izmantot formālās izglītības īstenošanas procesā?

No projektu vadītāju aptaujas rezultātiem projektu pozitīvā ietekme skolas kā formālās izglītības funkciju īstenojošas institūcijas darbībā:

- skolotāju kompetenču paplašināšanās,
- prasmes strādāt ar pieaugušajiem attīstīšana,
- sadarbības veidošana ar vietējo sabiedrību,
- jaunās aktivitātes ļauj izpausties skolotāju un skolēnu radošumam,
- skolotājiem ir radušās papildus pelnīšanas iespējas.

Kāda ir Jūsu pieredze un viedoklis par minētajām izmaiņām/ietekmēm?

Balstoties uz Jūsu pieredzi, kā kopienas skolas ietekmē tādas problēmas kā:

- skolēnu mācīšanās motivācija,
- skolēnu atbiruma riska samazinājums,
- skolēnu – skolotāju attiecības,
- skolēnu savstarpējās attiecības?

Nobeigumā – kā Jūs kopumā vērtējat jaunā skolas modeļa ietekmi uz formālās izglītības īstenošanas procesu?

Ex-post anketa
**Sorosa fonda – Latvija (SFL) iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām”
ietvaros īstenoto projektu vadītājiem pēc projektu noslēguma**

Cienījamie projektu direktori!

Vispirms vēlos izteikt lielu pateicību par mūsu līdzšinējo sadarbību. Visi kopā esam veidojuši jaunu lappusi Latvijas skolu vēsturē, un tādi darbi nenotiek ne ātri, ne viegli. Paveikto un notikušo nepieciešams rūpīgi izvērtēt gan tāpēc, ka šāda informācija jāsniedz iniciatīvas finansētājam, gan vēl jo vairāk tāpēc, lai zinātu, ko iespējams piedāvāt kā dzīvotspējīgu izglītības politikas risinājumu ieviešanai valsts mērogā un kāds ir iniciatīvas pienesums Latvijas pedagogijas attīstības jomā.

Tāpēc lūdzu Jūs piedalīties **Sorosa fonda – Latvija (SFL) iniciatīvas „Pārmaiņu iespējas skolām” noslēguma (*ex-post*) novērtējumā**, balstoties uz Jūsu pieredzi skolas kā daudzfunkcionāla centra darbības attīstīšanā.

Aizpildot anketu, lūdzu uzmanīgi izlasīt katru jautājumu, un ar sarkanu krāsu iekrāsot vai atzīmēt savu atbildi ar krustiņu (X), kur tas prasīts, tās atbildes, kuras atbilst Jūsu viedoklim vai situācijas raksturojumam. Lūdzu, brīvi pievienojiet savus komentārus vai citas atbildes visos tajos gadījumos, kad dotās atbildes nav Jums atbilstošas vai vēlaties sniegt papildus skaidrojumus. Savu atbilžu formulēšanā izmantojiet tik vietas, cik nepieciešams, neievērojot anketas formātu. Ja nepieciešams, sniedzot atbildes, lūdzu, konsultējieties ar citiem projektu ieviešanas komandas, skolas administrācijas vai pašvaldības pārstāvjiem.

Jautājumu vai neskaidrību gadījumā, lūdzu, sazinieties ar mani pa tālruni 29416341 vai e-pastu aija.tuna@sfl.lv

Aizpildītu anketu lūdzu atsūtīt uz e-pastu aija.tuna@sfl.lv līdz 14. aprīlim.

Jau iepriekš pateicos par Jūsu laiku un pūlēm! Jūsu zināšanas un viedoklis ir ļoti nozīmīgs!

Ar cieņu,
Aija Tūna,
SFL iniciatīvas „Pārmaiņu iespēja skolām” vadītāja

!!! Atbildot uz anketas jautājumiem, lūdzu, iekļaujiet informāciju par visām SFL iniciatīvas ietvaros notikušajām darbībām, t.sk., visiem projektiem, kurus esat īstenojuši ar SFL atbalstu iniciatīvas 2. posmā (2012. gada decembris – 2013. gada decembris)

x. Lūdzu, atzīmējiet ar krustiņu (X), kuras no minētajām funkcijām skola vai daudzfunkcionālais centrs veica SFL iniciatīvas laikā un kuras funkcijas turpinās 2014. gadā pēc SFL finansējuma beigšanās?

Skolas vai centra funkcija	Notika SFL iniciatīvas laikā	Turpinās pēc SFL finansējuma beigšanās
Formālās izglītības nodrošināšana tradicionālā formā (vispārizglītojošā dienas skola)		
Tālmācības, vakarskola u.c. formālās izglītības iegūšanas formas		
Interesešu izglītība skolēniem		
Mūzikas, mākslas vai sporta skolas filiāle skolā		
Obligātās pirmsskolas izglītības programma		
Pirmsskolas izglītības programma bērniem līdz 5 gadu vecumam		
Nodarbības ģimenēm ar pirmsskolas vecuma bērniem		
Radošās darbnīcas un kursi visu vecumu iedzīvotājiem		
Nodarbinātības veicināšanas pasākumi (kursi noteiktu prasmju apgūšanai) <i>Lūdzu, miniet piemērus:</i> _____ _____		
Sociālā atbalsta sniegšana iedzīvotājiem <i>Lūdzu, miniet piemērus:</i> _____ _____		
Skolas telpu izmantošana citu pašvaldības pārziņā esošo funkciju veikšanai (piem., kultūras, sporta, sociālās palīdzības utt.) <i>Lūdzu, miniet piemērus:</i> _____ _____		
Telpu nodrošināšana (izīrēšana) uzņēmējdarbībai		
Cita/-s funkcijas <i>Lūdzu, miniet piemērus:</i> _____ _____		

x. Nosauciet, lūdzu, trīs pieprasītākos nodarbību veidus pieaugušajiem!

1. _____
2. _____
3. _____

x. Nosauciet, lūdzu, trīs pieprasītākos nodarbību veidus skolēniem un pirmsskolas vecuma bērniem!

1. _____
2. _____
3. _____

x. Nosauciet, lūdzu, trīs apmeklētākos pasākumus vai notikumus (pagasta, pagalma, sporta svētki, talkas utt.)! Raksturojiet šo pasākumu dalībniekus!

1. _____
2. _____
3. _____

x. Nosauciet, lūdzu, Jūsuprāt, kopumā trīs inovatīvākos (interesantākos, savdabīgākos, līdz tam nebijušus) pasākumus un/vai nodarbību veidus! Raksturojiet šo pasākumu dalībniekus!

1. _____
2. _____
3. _____

x. Kas, Jūsuprāt, nosaka skolas gatavību uzņemties jaunas vai papildus funkcijas? Lūdzu, sakārtojiet piedāvātos atbilžu variantus nozīmīguma secībā no 1 līdz 11, kur 1 – visnozīmīgākais, 11 – visnenozīmīgākais.

Telpu un infrastruktūras pieejamība (tās var izmantot papildus funkcijām)	
Skolotāju vēlme paplašināt savu profesionālo darbību	
Iegūtā pieredze sadarbībā ar biedrībām	
Iegūtā pieredze sadarbībā ar citām pašvaldības iestādēm	
Draudi skolas turpmākai pastāvēšanai	
Nepieciešamība piesaistīt skolai papildus finansējumu	
Iespēja celt skolas prestižu	
Iespēja iegūt sabiedrības atbalstu skolai	
Iespēja uzlabot mācību procesa kvalitāti	
Veids, kā paaugstināt skolēnu motivāciju mācīties	
Veids, kā uzlabot sadarbību ar ģimenēm	
Cita atbilde	
<i>Lūdzu, precizējiet!</i>	

x. Kas, Jūsuprāt, nosaka skolotāju gatavību uzņemties jaunas vai papildus funkcijas? Lūdzu, sakārtojiet piedāvātos atbilžu variantus nozīmīguma secībā no 1 līdz 11, kur 1 – visnozīmīgākais, 11 – visnenozīmīgākais.

Skolotāju vēlme paplašināt savu profesionālo darbību	
Veids, kā labāk iepazīt savus skolēnus	
Nepieciešamība skolotājam papildus nopelnīt	
Iespēja celt savu prestižu un iegūt sabiedrības atbalstu	
Vēlme iegūt jaunas zināšanas un prasmes	
Veids, kā nodrošināties pret darba zaudēšanu	
Iespēja uzlabot mācību procesa kvalitāti	
Veids, kā paaugstināt skolēnu motivāciju	
Veids, kā uzlabot sadarbību ar ģimenēm	
Iespēja celt skolas prestižu	
Iespēja iegūt sabiedrības atbalstu skolai	
Cita atbilde	
<i>Lūdzu, precizējiet!</i>	

x. Lūdzu, norādiet pēc iespējas precīzāku skolas vai centra piedāvāto aktivitāšu (nodarbību, pasākumu u.c.) dalībnieku skaitu visā SFL iniciatīvas 2. posmā katrā no zemāk norādītajām grupām! Atbildes sniegšanai varat izmantot projekta atskaites, dalībnieku sarakstus un jebkādas citus Jums ērtus un pieejamus informācijas avotus.

Lūdzu, centieties katru cilvēku pieskaitīt tikai vienai no grupām! Ja kāda no grupām nav bijusi iesaistīta vai neattiecas uz Jūsu gadījumi, norādiet „0”.

Dalībnieku grupa	Dalībnieku skaits
Bezdarbnieki	
Cilvēki ar īpašām vajadzībām	
Pirmsskolas vecuma bērni	
Skolēni	
Bērni un jaunieši, kuri nemācās šajā skolā (projektā iesaistītajās skolās)	
Pieaugušie darba spējīgajā vecumā	
Pensionāri/seniori	
Cita grupa	
<i>Lūdzu, ierakstiet, kāda!</i>	

x. Norādiet, lūdzu, kopējo visu dalībnieku skaitu visā SFL iniciatīvas periodā, pēc iespējas katru cilvēku pieskaitot tikai vienu reizi!

Kopējais dalībnieku skaits: |___|___|___|

x. Lūdzu, norādiet kopējo savas kopienas iedzīvotāju skaitu uz 2013.gada 1. janvāri, nosaucot administratīvo teritoriju, uz kuru šie dati attiecas (novads, viens vai vairāki pagasti, ciems u.tml.). Piezīme: Administratīvajā teritorijā ir jāiekļauj tās vietas, kurās dzīvo cilvēki, kas veido kopieni, kurā atrodas skola.

Kopienas iedzīvotāju skaits: |___|___|___|___|

x. Vai skolas aktivitātēs iesaistījās cilvēki no citiem pagastiem un/vai novadiem, kas neietilpst tieši jūsu kopienā? *Atzīmējiet tikai vienu atbildžu variantu.*

1. Jā, piedalījās, to skaits ir līdz 10 cilvēkiem
2. Jā, piedalījās, to skaits ir 10 līdz 25 cilvēki
3. Jā, piedalījās, to skaits ir 25 līdz 50 cilvēki
4. Jā, piedalījās, to skaits ir vairāk kā 50 cilvēki
5. Nē, nepiedalījās
6. Grūti pateikt

x. Lūdzu, raksturojiet piesaistīto papildus finansējumu (bez SFL finansējuma) skolas papildus funkciju nodrošināšanai visā SFL iniciatīvas 2. posmā, nosaucot pēc iespējas precīzu summu (izvēloties lietot LVL vai EUR) katrā no finansējuma avotu veidiem! *Sazinieties ar partneriem no biedrībām un, ja nepieciešams, lūdziet palīdzību projekta grāmatvedim!*

Finansējuma avotu veids	Summa – norādiet valūtu!
Pašvaldības budžets skolotāju/personāla atalgojumam	
Pašvaldības budžets telpu uzturēšanai un komunālajiem maksājumiem	
Pašvaldības budžets citu darbību nodrošināšanai <i>Lūdzu, precizējiet, kādām tieši darbībām!</i>	
Citos skolas/ centra projektu konkursos piesaistītais finansējums	
Uzņēmēju sniegtais finansējums (t.sk. materiālā izteiksmē) <i>Lūdzu, miniet piemērus materiālajai palīdzībai un novērtējiet tās finansiālo vērtību!</i>	
Dalībnieku līdzmaksājumi	
Individuālie ziedojumi naudas veidā	
Individuālie mantiskie ziedojumi <i>Lūdzu, uzskaitiet tos un novērtējiet to vērtību!</i>	
Brīvprātīgais darbs (t.sk., nodarbību vadīšana bez atlīdzības utt.) <i>Lūdzu, miniet piemērus un pēc iespējas novērtējiet šādas palīdzības kopējo finansiālo vērtību!</i>	

x. Lūdzu, raksturojiet pašvaldības atbalstu, ko tā turpina sniegt kopienas skolas (skolas kā daudzfunkcionālā centra) darbības nodrošināšanai 2014. gadā? *Iespējamās vairākas atbildes!*

	Atbalsta raksturojums ar piemēriem
Materiāli tehnisko izdevumu segšana <i>Lūdzu, miniet konkrētus piemērus par to, kādus materiāli tehniskos līdzekļus nodrošina pašvaldība!</i>	
Telpu uzturēšanas izmaksu segšana <i>Lūdzu, norādiet, kādas tieši izmaksas sedz pašvaldība (elektrība, apkure, ūdens, telpu uzkopšana u.tml.)</i>	
Darba algu nodrošināšana konkrētu funkciju veikšanai <i>Lūdzu, miniet, kādu funkciju veikšanai tiek segtas atalgojuma izmaksas no pašvaldības budžeta!</i>	

Citi izdevumi <i>Lūdzu, norādiet, kādus vēl izdevumus sedz pašvaldība kopienas skolas darbības nodrošināšanai!</i>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

x. Vai SFL iniciatīvas ietekmē laikā kopš 2012. gada decembra saistībā ar skolu ir izveidojusies jauna biedrība vai aktivizējusies esošā biedrība? Ja jā, lūdzu, norādiet biedrības nosaukumu, raksturojiet tās darbību un sadarbību ar skolu! Atbildēm izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams, rakstot atsevišķi par katru no biedrībām, ja tās ir vairākas.

Biedrības nosaukums: _____

Biedrības darbības raksturojums: _____

Biedrības sadarbība ar skolu: _____

x. Vai SFL iniciatīvas ietekmē laikā kopš 2012. gada decembra ir izveidojušies jauni uzņēmumi (mazais bizness) vai paplašinājušies jau esošie uzņēmumi? Lūdzu, aprakstiet visus gadījumus, minot uzņēmumu darbības jomas un saikni ar SFL iniciatīvu un skolu centru!

x. Kā SFL projektu īstenošana ir veicinājusi kopējo nodarbinātību kopienā? Lūdzu, katrā no sadaļām norādiet cilvēku skaitu pilna un nepilna laika darbam!

	Skaits pilna laika darbam	Skaits nepilna laika darbam	Nezinu/ grūti pateikt
Izveidotas pašvaldības finansētas jaunas darba vietas kopienas skolas darbības nodrošināšanai			
Iedzīvotāji, kas sākuši strādāt algotu darbu privātos uzņēmumos			
Iedzīvotāji, kas sākuši strādāt algotu darbu valsts vai pašvaldības iestādēs (izņemot skolu)			
Iedzīvotāju skaits, kas ir nodarbināti SFL iniciatīvas ietekmē izveidotos vai paplašinātos uzņēmumos			
Iedzīvotāju skaits, kas SFL iniciatīvas ietekmē uzsākuši darbību kā pašnodarbinātie			

x. Lūdzu, raksturojiet zemāk minētos rādītājus par skolotāju nodarbinātības izmaiņām Jūsu skolā vai centrā!

	Skaits
Skolotāji, kas reģistrējušies kā pašnodarbinātie	
Skolotāji, kas sākuši veikt jaunas papildus funkcijas	
Skolotāji, kuriem ir palielinājusies kopējā oficiālā un atalgotā darba slodze līdz ar jaunu pienākumu veikšanu	

Jauni skolotāji un nodarbību vadītāji, kas sākuši strādāt skolā (t.sk. tie, kas nav tieši saistīti ar formālās izglītības mācību procesu)	
Skolotāji, kas pārtraukuši darbu skolā	

x. Kādas jaunas papildus funkcijas skolotāji ir sākuši veikt skolā SFL iniciatīvas projektu rezultātā? *Lūdzu, atbildiet brīvā formā!*

x. Cik lielā mērā tālāk minētās izmaiņas skolas darba organizācijā un vietējās sabiedrības dzīvē attiecas uz Jūsu skolu vai centru? *Katrā rindā iespējama viena atbilde, atzīmējot to ar krustiņu (X)!*

	Pilnībā attiecas	Daļēji attiecas	Pilnībā neattiecas	Grūti pateikt
Palielinājies skolas kopējais darba laiks (skola strādā ilgāk – rītos, vakaros, brīvdienās)				
Skolā esošie resursi (datori, sporta, mūzikas, tehnoloģiju un mājturības kabineti utt.) ir ilgāku laiku pieejami skolēniem				
Skolā esošie resursi (datori, sporta, mūzikas, tehnoloģiju un mājturības kabineti utt.) ir kļuvuši pieejami apkārtnes (kopienas) iedzīvotājiem				
Skolā atrodas vairākas iestādes un/vai organizācijas <i>Lūdzu, precizējiet, kādas!</i>				
Skolā biežāk iegriežas vietējās kopienas iedzīvotāji				
Skolēni labāk pazīst apkārtnes cilvēkus				
Mainījusies vietējās kopienas iedzīvotāju attieksme pret skolu				
Pašvaldība ir labāk informēta un labāk izprot skolas darbību				

TURPINĀJUMĀ, LŪDZU, SNIEDZIET ATBILDES UZ JAUTĀJUMIEM BRĪVĀ FORMĀ, RAKSTUROJOT SAVU VIEDOKLI UN PIEREDZI.

Atbildēm izmantojiet tik daudz vietas, cik Jums nepieciešams. Atbilžu sniegšanā varat izmantot konkrētus piemērus no savas pieredzes un novērojumiem.

x. Kā, Jūsaprāt, ka līdzdalība SFL iniciatīvā ietekmējusi iniciatīvā iesaistīto skolotāju attieksmi pret savu darbu?

x. Kā, Jūsaprāt, līdzdalība SFL iniciatīvā ietekmējusi pārējo skolotāju attieksmi pret savu darbu?

x. Kā, Jūsaprāt, līdzdalība SFL iniciatīvā ietekmējusi iesaistīto skolotāju personisko izaugsmi?

x. Kā, Jūsaprāt, līdzdalība SFL iniciatīvā ietekmējusi pārējo skolotāju personisko izaugsmi?

x. **Kā, Jūsaprāt, līdzdalība SFL iniciatīvā ietekmējusi iesaistīto skolotāju pilsonisko aktivitāti** (piemēram, iesaistīšanos kopienas dzīvē, kādās formālās vai neformālās grupās, sabiedriskās aktivitātēs u.tml.)?

x. **Kā, Jūsaprāt, līdzdalība SFL iniciatīvā ietekmējusi pārējo skolotāju pilsonisko aktivitāti** (piemēram, iesaistīšanos kopienas dzīvē, kādās formālās vai neformālās grupās, sabiedriskās aktivitātēs u.tml.)?

x. **Cik lielā mērā Jūs piekrītat šādiem apgalvojumiem? Lūdzu, sniedziet atbildi, atzīmējot to ar krustiņu (X), par katru apgalvojumu! Katrā rindā atzīmējiet tikai vienu atbildi, atzīmējot to ar krustiņu (X)!**

Veidojot skolu kā daudzfunkcionālu kopienas centru, notiek šādas pārmaiņas:	Pilnīgi piekrītu	Drīzāk piekrītu	Drīzāk nepiekrītu	Pilnīgi nepiekrītu	Grūti pateikt
Uzlabojas skolēnu un skolotāju attiecības					
Uzlabojas skolēnu darba prasmes un attieksme pret mācīšanos					
Tiek samazināts priekšlaicīgas skolas pamešanas risks					
Skola dažādo veidus, kā skolēni mācās					
Skola sniedz ieguldījumu pirmsskolas bērnu attīstības veicināšanā					
Skolas dzīvē un mācību procesā vieglāk iekļaujas un savu sniegumu uzlabo skolēni, kuriem ir mācīšanās grūtības un/vai uzvedības problēmas					
Uzlabojas skolēnu mācību rezultāti					
Vecāki un citi ģimenes locekļi labāk izprot skolas darbu					
Skola racionālāk izmanto kopienā esošos sabiedriskos resursus					
Skolas pašas resursi tiek izmantoti racionālāk un efektīvāk					
Notiek paaudžu un dažādu sociālo grupu tuvināšanās					
Skolēni iegūst plašāku mācīšanās pieredzi					
Palielinās skolotāju izdegšanas risks					
Skolas kolektīvs kļūst saliedētāks					
Veidojas konkurence kopienā esošo iestāžu un organizāciju starpā					
Paplašinās skolēnu izpratne par apkārtnē notiekošo (cilvēku prasmēm, interesēm, vajadzībām, nodarbinātības iespējām utt.)					
Skolotājam palielinās iespēja radoši izpausties un dalīties savās zināšanās un prasmēs					
Pirmsskolas izglītības iekļaušana skolas piedāvājumā atvieglo pāreju no					

pirmsskolas uz skolu					
Vasarās, brīvdienās un citā no tiešā mācību procesa brīvajā laikā skolēni labprāt nāk uz skolu, lai pavadītu brīvo laiku					

Lūdzu, sniedziet savu kontaktinformāciju, lai nepieciešamības gadījumā varu ar Jums sazināties! Sniegtās atbildes tiks analizētas apkopotā veidā, nodrošinot Jūsu anonimitāti.

Aptaujas anketas aizpildītāja vārds/ uzvārds:

Aptaujas anketas aizpildītāja amats:

Telefons:

E-pasta adrese:

Aizpildītu anketu lūdzu atsūtīt uz e-pastu aija.tuna@sfl.lv līdz 14. aprīlim.

Liels paldies par atsaucību un sniegtajām atbildēm!