

Le piccole scuole promotrici di democrazia, equità e giustizia sociale: spunti di riflessione

Small schools promoting democracy, equity and social justice: Food for thought

Maria Rosaria De Simone

Università Federico II, Napoli - mariarosaria.desimone3@unina.it

ABSTRACT

This work aims at deepening, through a bibliographic review, especially in the international context, the impact on students of the creation of small schools. In particular, in the American context, high schools in large urban districts, which are afflicted by high drop-out rates, increased violent behavior, low levels of performance and involvement among students, tried to reorganize themselves into smaller learning communities. Over the last two decades, this reform has triggered numerous research that dealt with evaluating the effects of this change. We will take into account said research in order to critically reflect on the enhancement of these educational realities, which might be both a starting point and a benchmark for our Italian educational context.

Il presente lavoro si propone di approfondire, attraverso una rassegna bibliografica, soprattutto in ambito internazionale, l'impatto sugli studenti della creazione di piccole scuole. In particolare, nel contesto americano, le scuole superiori nei grandi distretti urbani, afflitte da alti tassi di abbandono, aumento di comportamenti violenti, scarsi livelli di rendimento e di coinvolgimento tra gli studenti hanno cercato di riorganizzarsi in comunità di apprendimento più piccole. Questa riforma ha dato il via, negli ultimi 20 anni, a numerose ricerche che si sono occupate di valutare gli effetti di tale cambiamento, ricerche che prenderemo in considerazione per riflettere criticamente sulla valorizzazione di queste realtà educative, che possono fungere da spunto e da termine di confronto per il nostro contesto educativo italiano.

KEYWORDS

Small High Schools, Organizational Change, Model of Cooperation Between Teachers, School Culture, Educational Philosophy.
Scuole Superiori di Piccole Dimensioni, Cambiamento Organizzativo, Modello di Cooperazione tra Insegnanti, Cultura Scolastica, Filosofia Educativa.

1. Introduzione

Il cosiddetto 'The Small Schools Movement' ha a che fare con una serie di riforme scolastiche messe in atto nel contesto americano, soprattutto urbano, circa una ventina di anni fa, al fine di far fronte alle numerose difficoltà riscontrate soprattutto nelle scuole superiori, difficoltà dovute ad alti tassi di abbandono scolastico, comportamenti aggressivi da parte degli studenti, bassi livelli di rendimento e di partecipazione scolastica, oltre che a criteri di valutazione iniqui (Bronson, 2013). A tal riguardo Meier (2002), fondatore di una delle prime scuole di piccole dimensioni ad Harlem, descrive questo movimento come foriero di un cambiamento culturale piuttosto che istituzionale, riguardando non solo aspetti educativi di tipo relazionale ma soprattutto la creazione di una cultura scolastica non predefinita. Mentre infatti la maggior parte delle strategie di miglioramento scolastico si concentrerebbe oggi sull'aumento delle prestazioni e della standardizzazione, gli sforzi di ristrutturazione delle piccole scuole avrebbero tentato di ridefinire la scuola come impresa relazionale focalizzata sui bisogni idiosincrasi di individui e comunità, sperimentando modelli di educazione alternativi a quelli che Freire definiva di tipo bancario (Freire, 1968).

Nella logica depositaria, ancora oggi ampiamente e profondamente diffusa nelle concezioni e pratiche di molti insegnanti, formatori ed educatori, il sapere, secondo Freire (1968), è predefinito e predefinibile, codificato in discipline, posseduto da alcuni, gli esperti, gli istruiti, che diventano i detentori del sapere che depositano, trasmettono a chi non lo ha. Tale concezione presuppone una definizione univoca dei contenuti da trasmettere ed implica inevitabilmente la riproduzione della conoscenza proposta e la sua accettazione acritica e passivizzante. A questo tipo di concezione Freire (1968) contrappone una prospettiva di educazione 'problematizzante' e 'dialogica', in cui la conoscenza è problema per il soggetto che la deve costruire, questione da affrontare in senso critico, attivo, non da soli ma attraverso il dialogo tra chi 'insegna' e chi 'impara'. Dialogo che vede un confronto dialettico tra i saperi diversi attraverso una praxis dove saperi prevalentemente teorici entrano in contatto con quelli pratici per produrre nuova conoscenza.

A tal proposito Ayers (2000) ha scritto: «La grande scuola modello di fabbrica ha il suo tipo di cultura. È una cultura predefinita. Esiste perché nient'altro è stato consapevolmente messo al suo posto. Questa cultura ricalca ciò che è più assurdo, ingiusto e crudele della società in generale» (Ayers, 2000, p. 99).

2. Le ricerche sulla riforma delle piccole scuole nel contesto americano

Il 'Movimento delle piccole scuole', partito anche grazie alla legge 'No Child Left Behind' del 2001, che ha previsto lo stanziamento di fondi per aiutare molti distretti urbani a convertire le scuole di grandi dimensioni in difficoltà in piccole scuole al fine di fornire agli studenti programmi educativi specializzati in profondità, piuttosto che ampiezza e personalizzati, e favorire collaborazioni più intense e proficue tra gli insegnanti e gli altri professionisti del contesto scolastico, ha dato il via a numerosi studi quantitativi su larga scala.

La ricerca condotta negli ultimi 20 anni ha innanzitutto valutato le piccole scuole come migliori per gli studenti sia a livello accademico che per sicurezza personale (Supovitz & Christman, 2003), riscontrando inoltre una maggiore frequenza scolastica, migliori livelli di prestazione valutati per la lettura e la scrittura,

una percentuale di accesso alla laurea e ai college più elevata, anche per gli studenti più svantaggiati dal punto di vista educativo (Bryk, Easton, Gladden, Kochanek, & Luppescu, 1999; Howley, 2002; Lee & Smith, 1994; Lee, Smith, & Croniger, 1995; Mitchell, 2000).

Uno studio interessante è quello svolto da Koopmans (2018), che ha cercato di approfondire l'impatto della creazione di piccole scuole superiori sulla frequenza giornaliera scolastica degli studenti. Questa domanda di ricerca è stata affrontata dallo studioso utilizzando l'analisi delle serie storiche per esaminare il caso di una scuola superiore in un quartiere con un alto tasso di dispersione, nello specifico per valutare i processi dinamici che caratterizzano la stabilità e la trasformazione nel sistema. Questa scuola ha ridotto le sue dimensioni a partire da un numero di studenti iscritti di circa 900 fino ad arrivare all'anno scolastico 2009-2010 con circa 250 studenti. Essendo stata valutata una maggiore e più stabile presenza scolastica degli studenti si è visto che le traiettorie delle presenze in un periodo di sette anni hanno mostrato un'alta variabilità prima della riduzione delle dimensioni della scuola, divenendo più stabili in seguito. L'aumento della frequenza giornaliera all'inizio dell'intervento del cambiamento non viene mantenuto, ma gli aumenti si osservano in seguito. Lo studio di Koopmans (2018) sembrerebbe illustrare sia la pertinenza dell'analisi delle serie storiche per la ricerca sulle politiche educative sia l'uso della teoria della complessità per apprezzare appieno la natura dei cambiamenti in seguito ad interventi di ristrutturazione organizzativa.

I risultati riscontrati indicano infatti che, nel complesso, le dinamiche sottostanti ai tassi di frequenza scolastica sono state favorevolmente influenzate dall'attuazione del cambiamento in piccola scuola. Questi processi sarebbero rimasti nascosti se fossero state utilizzate statistiche convenzionali per descrivere l'impatto della transizione, giustificando un'analisi approfondita dei modelli temporali e l'impegno dei ricercatori nell'uso della metodologia richiesta per lo studio.

L'analisi dei dati mostra infatti che i modelli di partecipazione alla 'Circle Academy' sono stati altamente instabili prima dell'intervento, stabilizzandosi nel periodo post-cambiamento: gli effetti a lungo termine riscontrati sembrerebbero suggerire una meta-stabilità, uno stato indicato anche in letteratura scientifica come il 'limite del caos' (Waldrop, 1992) e che denota l'esistenza di un potenziale di trasformazione in corso negli schemi di presenza, sebbene non sia possibile individuare i meccanismi causali sottostanti a questi schemi in termini positivi o negativi.

D'altro canto la letteratura esistente sulla creazione di piccole scuole superiori suggerisce come esse possano offrire maggiori opportunità di attenzione personalizzata per gli studenti facilitando il loro coinvolgimento, così come dei genitori e della comunità, nel processo scolastico (Foley, Klinge & Reisner, 2008). L'impatto stabilizzante delle piccole scuole superiori sulla frequenza giornaliera riportato da Koopmans (2018) potrebbe essere stato influenzato da tale processo, sebbene occorranno ulteriori ricerche per confermare questa ipotesi.

La frequenza scolastica è infatti un fenomeno complesso, espressione dell'interazione di una rete causale che include variabili critiche come il supporto dei genitori, lo stato socio-economico delle famiglie degli studenti, la qualità e le risorse della scuola frequentata, i rapporti tra scuole e famiglie, il sostegno da parte degli insegnanti per ogni singolo studente. E la frequenza scolastica, se saltuaria e irregolare, rappresenterebbe un fattore critico importante per il successo accademico. Per tali motivi la ricerca riportata rientra in un progetto di ricerca sui modelli valutativi a lungo termine della frequenza giornaliera degli studenti nelle scuole superiori di New York City e sull'identificazione di indici di comporta-

mento adattivo complessi negli schemi di presenza degli studenti, risultati riportati da Koopmans in precedenti studi (2015a; 2015b; 2016; 2017a; 2017b; 2018a).

Oltre ad una minore dispersione scolastica esistono in letteratura altri studi che hanno valutato gli effetti, in termini educativi, della riorganizzazione in piccole scuole: ambienti più piccoli promuovono relazioni significative tra gli studenti, gli insegnanti ed il personale scolastico, il che si ritiene porti a un maggiore successo per gli studenti nel mondo accademico e nelle attività personali (Fowler, 1995; Howley, 1994; Visher, Emanuel e Teitelbaum, 1999).

Cotton (1996), attraverso una rassegna bibliografica che ha preso in considerazione più di 103 studi, ha identificato numerosi effetti in relazione alla dimensione della scuola. Secondo i suoi risultati, gli studenti delle scuole superiori ottengono punteggi più alti nei test, superano più corsi e vanno al college più frequentemente di quelli di scuole più grandi, risultati che sembrano essere migliori per gli studenti a basso reddito e per gli studenti di colore.

Un aspetto importante su cui si è concentrata la ricerca sulle piccole scuole ha a che fare con lo studio sulle pratiche.

A tal proposito la ricerca di Copeland e Boatright (2004) suggerisce come le piccole scuole possano offrire l'opportunità di far emergere pratiche di leadership che rafforzano le relazioni interpersonali tra adulti e studenti, favorendo comunità professionali con una maggiore focalizzazione sul miglioramento dei processi di insegnamento e apprendimento, aspetto, quest'ultimo, supportato da altri studi (Anness, 1997; 2003). Sebbene siano stati esplorati singoli fattori relativi all'efficacia delle scuole di piccole dimensioni, si sa poco sull'evoluzione di esse, ovvero su come si verificano i cambiamenti organizzativi e di leadership nelle piccole scuole, in particolare superiori, di recente riorganizzazione. Per reperire informazioni su un fenomeno relativamente nuovo di tale complessità sarebbe utile avvalersi di indagini approfondite su casi singoli, così come è stato fatto attraverso una interessante ricerca svolta da Bronson (2013) che ha approntato uno studio etnografico di caso di tipo qualitativo esplorando l'evoluzione di una scuola pubblica urbana nel suo terzo anno di riorganizzazione in piccola scuola. La raccolta dei dati, attraverso interviste, osservazioni e revisione di documenti di sviluppo e programmazione di una piccola scuola superiore all'interno di un distretto scolastico del Midwest è partita dal presupposto che ristrutturare una grande scuola superiore in una comunità di apprendimento più piccola è un processo impegnativo, non solo perché il più delle volte si parte da una situazione iniziale di difficoltà che ha portato alla necessità di trasformazione, ma anche perché, come suggerisce Fine (2005), la riduzione in sé non garantisce relazioni educative più dialogiche foriere di partecipazione e democrazia, curricula individualizzati e volti a sostenere processi di maggiore equità, o sofisticati sistemi di valutazione che supportano un migliore processo di insegnamento e apprendimento. Guidata da questo quadro teorico Bronson (2013) ha progettato il suo case study: i dati sul campo sono stati raccolti attraverso osservazioni sul sito della scuola, analisi di documenti e 25 interviste individuali. La ricercatrice ha osservato riunioni generali di leadership tra tutti i membri del personale, riunioni del team di dipartimento con insegnanti, riunioni degli amministratori con i genitori su questioni disciplinari e sessioni di sviluppo del personale generale, intervistando amministratori e insegnanti, oltre a osservare studenti, aule, corridoi, uffici del dirigente scolastico o di altri dirigenti scolastici, la caffetteria e altri eventi. I dati sono stati gestiti e organizzati attraverso l'uso di NVivo, un programma software di ricerca qualitativa e l'analisi ha seguito le forme generalmente accettate di indagine qualitativa e si è basata sulle seguenti domande di ricerca per guidare la raccolta dei dati, l'analisi e la comunicazione dei risultati del 'case study' etnografico:

1. In che modo le idee originali alla base di questa nuova piccola scuola superiore in un contesto urbano si sono evolute e hanno preso forma, a partire dal suo concetto iniziale, in un programma e nella sua realizzazione?
2. In che modo i fattori interni (leadership, costruzione dello spazio, curriculum e identità scolastica) o esterni (finanziamenti, supporto locale o statale e supporto dei genitori) di questa scuola hanno influenzato la sua evoluzione?

Al momento dello studio nel 2009, il distretto Weston Public School WPS era il più grande distretto scolastico nello stato del Midwest, il 27° distretto scolastico più grande del paese. Nel 2003-2004, il sovrintendente di Weston ha ricevuto circa 75 nuove proposte per 30 nuove scuole che si sarebbero aperte nell'autunno del 2006. L'obiettivo era pianificare e creare più di 30 nuove piccole scuole per circa 3.000 studenti WPS convertendo almeno 7 grandi scuole in multiplesso che servivano 7.000 studenti in nuove piccole scuole (400 studenti o meno) che avrebbero servito 6.000 studenti. La scuola oggetto di studio, la Summit High School, è una di quelle nuove piccole scuole: aprendo nell'agosto 2006 si è unita ad altre tre nuove piccole scuole superiori in un edificio multiplesso.

Dall'analisi dei risultati sono emersi due nuclei problematici chiave:

1. *Troppi pezzi, non abbastanza colla*: la Summit High School non ha avuto un processo di evoluzione lineare a partire dalla visione iniziale fino alla sua concreta realizzazione. I suoi fondatori hanno avviato troppe nuove iniziative contemporaneamente. Mancava una chiara comprensione del concetto e della visione per la loro nuova piccola scuola. Il personale mancava di formazione sulle filosofie del curriculum, sull'insegnamento e l'apprendimento nelle piccole scuole e operava nell'ambito di un modello di leadership cooperativa tra gli insegnanti che si è dimostrato nella realtà di applicazione tutt'altro che semplicistica.
2. *Una lotta continua*: fattori interni ed esterni hanno ostacolato lo sviluppo della Summit High School. Lo spazio edilizio condiviso ha presentato molti problemi agli insegnanti e agli studenti della Summit High School. Le politiche distrettuali, rimanendo tuttal più invariate, hanno portato il personale, non solo docente, e gli studenti a ricorrere ad approcci attivisti nello svolgere attività di promozione per la propria scuola, con un carico di impegno e sforzo enorme, soprattutto perché non condiviso da tutti i membri della comunità scolastica.

I risultati emersi dalla ricerca (Bronson, 2013) fanno identificato alcuni elementi chiave fondamentali per la progettazione, l'implementazione e la gestione delle piccole scuole. Innanzitutto per la realizzazione di una riforma foriera di importanti cambiamenti occorre un tempo per la progettazione adeguato. La Weston High School Initiative ha richiesto la ristrutturazione di oltre 30 scuole per un periodo di 5 anni. Iniziare la riforma delle piccole scuole in poche scuole, concentrandosi prima sull'organizzazione interna, sarebbe probabilmente stato un approccio più efficace, come risulta documentato in altri studi (Bryk, Easton, Kerbow, Rollow & Sebring, 1993; Bryk et al., 1993). Inoltre una buona programmazione, che integri diversi aspetti come il curriculum, le attività educative e l'organizzazione scolastica, consente di mantenere gli sforzi di ristrutturazione fedeli alla filosofia delle piccole scuole (Hendrie, 2004). Un altro elemento importante nella programmazione per le piccole comunità di apprendimento è lo sviluppo di una visione chiara della scuola (Feldman, Lopez & Simon, 2006), nonché

di una forte identità scolastica che sia radicata in progetti educativi innovativi, e che dia coerenza ad ogni iniziativa in atto.

La ricerca di Bronson (2013) ha inoltre rilevato che un modello di leadership distributiva potrebbe rappresentare un punto di forza per la gestione delle nuove piccole scuole, che gioverebbero della valorizzazione delle competenze e dei talenti dei propri singoli insegnanti, nonché di tutti gli altri membri del personale scolastico, oltre che a un clima di collaborazione e di fiducia reciproca. Altri studi hanno infatti dimostrato che la condivisione di buone pratiche e la creazione di comunità di apprendimento di insegnanti garantiscono una migliore qualità di insegnamento in generale, nonché minori rischi di burn-out (Spillane, 2006; Silns & Mulford, 2002; Barth et al., 1999).

Infine, la riorganizzazione in piccole scuole necessita del supporto delle politiche distrettuali, dato che una riorganizzazione curricolare e didattica non può essere pienamente realizzata senza un cambiamento dell'intero sistema all'interno del quale queste realtà educative sono inserite: le piccole comunità di apprendimento hanno bisogno infatti dell'autonomia necessaria per agire in modo da sostenere la propria visione e i propri obiettivi e imporre vecchie politiche inevitabilmente rappresenta un ostacolo. A tal proposito, suggerisce Bronson (2013), i responsabili politici dovrebbero adottare metodi di riforma dal basso verso l'alto, che consentano agli insegnanti di possedere spazi di manovra adeguati, necessari per creare e gestire queste piccole realtà.

3. Riflessioni conclusive

È chiaro che i risultati delle ricerche descritte vanno 'sitate' all'interno del contesto storico culturale all'interno del quale sono state effettuate. Com'è chiaro che una lettura critica a posteriori del quadro politico che ha dato il via alle riforme descritte ci suggeriscono anche gli aspetti negativi derivati da una legge che partiva da buone intenzioni, nel tentativo di risolvere i gravi problemi del contesto scolastico americano precedentemente descritto. Infatti nel 2001, durante il governo con a capo il presidente George W. Bush, il Congresso americano approvò con un voto bipartisan la legge chiamata 'No child left behind' che, almeno nelle intenzioni, doveva servire a dare a tutti i ragazzi, ricchi o poveri, delle solide competenze, cercando di risolvere anche il divario tra contesti educativi urbani e suburbani. 'No Child Left Behind' (2001) obbligava le scuole e i distretti a garantire il successo di tutti gli studenti, in particolare degli studenti più vulnerabili, come gli studenti di colore, quelli con bisogni speciali e/o con uno status socioeconomico basso. I distretti urbani hanno risposto in vari modi per soddisfare i requisiti di questo mandato. Ad esempio, molti distretti urbani hanno convertito grandi scuole in fallimento in piccole scuole progettate per fornire agli studenti un programma educativo specializzato in profondità, piuttosto che ampiezza, personalizzato, per evitare l'abbandono scolastico, e per favorire una leadership collaborativa tra gli insegnanti e gli altri membri del personale scolastico (Ancess, 1997; Cotton, 2001; Darling-Hammond, Ancess & Ort, 2002; Iatarola et al., 2008; Smerdon & Cohen, 2009). Spesso i dirigenti di tali scuole venivano selezionati per similarità con caratteristiche, come la razza, della popolazione studentesca (Brown, 2005; Reed & Evans, 2008), con l'idea che ciò permettesse una leadership più efficace grazie ad un maggior livello di comprensione delle problematiche delle realtà educative da gestire (Foster, 2005; Gooden, 2005). A tal proposito, come suggerisce Peters (2012), man mano che il numero di leader non tradizionali, come donne, persone di colore, giovani adulti, aumenterà, in particolare in contesti ur-

bani, i distretti dovranno adattarsi per soddisfare le esigenze di queste popolazioni uniche e diversificate.

La riforma delle piccole scuole ha però portato ad un sistema di valutazione accademica negli anni sempre più pervasivo.

Dai risultati di queste prove standardizzate, infatti, dipendeva una buona parte dei fondi federali, cosicché le scuole pian piano finirono per appiattare i programmi sui test, il cosiddetto 'teaching to the test', impoverendo la qualità della didattica. Con il risultato che i livelli di rendimento dei ragazzi sono rimasti gli stessi mentre la forbice fra ricchi e poveri si è ulteriormente allargata tanto che nel 2015, sotto il governo del presidente Obama, la vecchia legge è stata sostituita dal nuovo 'Every Student Succeeds Act', che ha modificato, delegandoli ai singoli Stati, ma non eliminato il sistema di test standardizzati obbligatori in tutte le scuole dal terzo all'ottavo grado, cioè dalla quarta elementare alla terza media.

Al di là delle dovute critiche ci sembra evidente che da tali riforme americane sono emerse numerose ricerche che possono fungere, si auspica, da spunto e da termine di confronto critico per il nostro contesto educativo italiano.

Infine, la filosofia educativa che ha intenzionato la riforma delle piccole scuole appare tutt'altro che di scarso valore, come suggerisce Fine (2005) in termini di:

1. 'Accesso, partecipazione e democrazia': tutti gli studenti dovrebbero avere la stessa opportunità, indipendentemente dal colore o dal contesto socioeconomico, di perseguire un'istruzione rigorosa e frequentare l'università, e gli educatori devono progettare curriculum, contesti educativi e strumenti di valutazione tali da nutrire le menti e le anime dei giovani studenti, promuovendo la partecipazione democratica nel tessuto scolastico e di comunità.
2. 'Impegno per l'equità': mentre le piccole scuole variano per tema, origine e struttura, nella migliore delle ipotesi sono progettate per incoraggiare un'indagine sostenuta e critica tra gruppi eterogenei di giovani che vengono educati e traghettati verso il college.
3. 'Sofisticati sistemi di valutazione che supportano un migliore insegnamento e apprendimento': il movimento delle piccole scuole ha storicamente resistito ai test standardizzati, sperimentando valutazioni innovative e complesse.
4. 'Scuole per la giustizia sociale e la responsabilità sociale': il movimento delle piccole scuole è stato originariamente concepito come un movimento per la giustizia educativa definendo le scuole come istituzioni pubbliche con profonde responsabilità sociali per il benessere intellettuale, economico e civico (Fine, 2005, pp. 12-14).

Riferimenti bibliografici

- Ancess, J. (1997). *Urban dreamcatchers: Launching and leading new small schools*. New York, NY: National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, Teachers College, Columbia University.
- Ancess, J. (2003). *Beating the odds: High schools as communities of commitment*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ayers, R. (2000). *Social justice and small schools: Why we bother, why it matters*. In W. Ayers, M. Klonsky, & G. Lyon (Eds.), *A simple justice* (pp. 95-109). New York, NY: McGraw-Hill.
- Barth, P., Haycock, K., Jackson, H., Mora, K., Ruiz, P., Robinson, S., & Wilkins, A. (1999). *Dispelling the myth: High poverty schools exceeding expectations*. Washington, DC: Education Trust.
- Bronson, C.E. (2013). *Small School Reform: The Challenges Faced by One Urban High School*. *SAGE Open*, vol. 1-14, DOI: 10.1177/2158244013486789.

- Brown, F. (2005). African Americans and school leadership: An introduction. *Educational Administration Quarterly* 41, no. 4: 585–90.
- Bryk, A. S., Easton, J. Q., Kerbow, D., Rollow, S. G., & Sebring, P. A. (1993). *A view from the elementary schools: The state of reform in Chicago. A report of the Steering Committee, Consortium on Chicago School Research*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research.
- Bryk, A.S., Easton, J. Q., Gladden, R. M., Kochanek, J., & Luppescu, S. (1999). *Elementary school size: Its effect on academic productivity in Chicago elementary schools*. Chicago, IL: Consortium on Chicago School Research, The University of Chicago.
- Copeland, M., & Boatright, E. (2004). Leading small: Eight lessons for leaders in transforming large comprehensive high schools. *Phi Delta Kappan*, 85, 762-770.
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance (Close-Up No. 20)*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cotton, K. (2001). *New small learning communities: Findings from recent literature*. Seattle, WA: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Darling-Hammond, L., J. Anness, and S.W. Ort. (2002). Reinventing high schools: Outcomes of the coalition campus project. *American Educational Research Journal* 39, no. 3: 639–73.
- Feldman, J., Lopez, L., & Simon, K. (2006). *Choosing small*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fine, M. (2005). Not in our name: Reclaiming the democratic vision of small school reform. *Rethinking Schools*, 19, 11-14.
- Foley, E. M., Klinge, A., & Reisner, E. R. (2008). *Evaluation of New Century High Schools: Profile of an initiative to create and sustain small high schools*. Washington, DC: Policy Studies Associates.
- Foster, L. (2005). The practice of educational leadership in African American communities of learning: Context, scope and meaning. *Educational Administration Quarterly* 41, no. 4: 689–700.
- Fowler, W. J., Jr. (1995). School size and student outcomes. *Advances in Educational Productivity*, 5, 3-26.
- Freire P. (1968). *La pedagogia degli oppressi*, Milano: Mondadori, 1971; Torino: EGA, 2002. ISBN 88-7670-434-5; Torino: Gruppo Abele, 2011. ISBN 978-88-6579-004-5.
- Gooden, M. (2005). The role of an African American principal in an urban information technology school. *Educational Administration Quarterly* 43, no. 2: 159–88.
- Hendrie, C. (2004). High schools nationwide paring down. *Education Week*, 23, 28-31.
- Howley, C. (1994). *The academic effectiveness of small-scale schooling (an update)* (Report No. RC-94-1). Charleston, WV: 14 SAGE Open Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. (Eric Document Reproduction Service No. ED372897).
- Howley, C. (2002). *Small schools. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools*. Retrieved from <http://mirror.eschiba.bnu.edu.cn/Mirror1/accesseric/www.ael.org/eric>
- Iatarola, P., A.E. Schwartz, L. Stiefel, and C.C. Chellman. (2008). Small schools, large districts: Small school reform and New York City's students. *Teachers College Record* 110, no. 9: 1837–78.
- Koopmans, M. (2015a). A dynamical view of high school attendance: An assessment of short-term and long-term dependencies in five urban schools. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 19(1), 65-80.
- Koopmans, M. (2015b). When time makes a difference: Addressing ergodicity and complexity in education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 12(2), 5-25.
- Koopmans, M. (2016). *Investigating the long memory process in daily high school attendance data*. In M. Koopmans, & D. Stamovlasis (Eds.) *Complex dynamical systems in education: Concepts, methods and applications* (pp. 299-321). New York: Springer.
- Koopmans, M. (2017a). Nonlinear processes in time-ordered observations: Self-organized criticality in daily high school attendance. *Complicity: An International Journal for Complexity and Education*, 14(2), 78-87.
- Koopmans, M. (2017b). Estimating perturbation and meta-stability in the daily attendance rates of six small high schools. *Fluctuation and Noise Letters*, 16(3). doi: 10.1142/S0219477517500213.

- Koopmans, M. (2018). Exploring the Effects of Creating Small High Schools on Daily Attendance: A Statistical Case Study. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education* Volume 15, N. 1, pp.19-30.
- Koopmans, M. (2018a). On the pervasiveness of long range memory processes in daily high school attendance rates. *Nonlinear Dynamics, Psychology and Life Sciences*, 22(2), 243-262.
- Lee, V.E., & Smith, J. B. (1994). *Effects of high school restructuring and size on gains in achievement and engagement for early secondary school students*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Lee, V.E., Smith, J. B., & Croniger, R. (1995). *Understanding high school restructuring: Effects on the equitable distribution of learning in mathematics and science*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools.
- Meier, D. (2002). *The power of their ideas: Lessons from a small school in Harlem*. Boston, MA: Beacon Press.
- No Child Left Behind*. Act of 2001, 20 U.S.C.A. §6301 et seq. (West 2003).
- Peters, A.L. (2012). Leading through the challenge of change: AfricanAmerican women principals on small school reform. *International Journal of Qualitative Studies in Education* Vol. 25, No. 1, 23-38.
- Reed, L.C., & Evans, A. E. (2008). What you see is (not always) what you get! Dispelling race and gender leadership assumptions. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 23, no. 5: 487-99.
- Silns, H., & Mulford, B. (2002). *Leadership and school results*. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Boston, MA: Kluwer Academic Press.
- Smerdon, B., & Cohen, J. (2009). Evaluation findings from high school reform efforts in Baltimore. *Journal of Education for Students Placed at Risk* 14, no. 3: 238-55.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Supovitz, J., & Christman, J. (2003). *Developing communities of instructional practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania, Graduate School of Education.
- Visher, M., Emanuel, D., & Teitelbaum, P. (1999). *Key high school reform strategies: An overview of research findings*. Berkley, CA: New American High Schools.
- Waldrop, M.M. (1992). *Complexity the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon & Shuster, 359 pages. ISBN 0 671 76789 5.