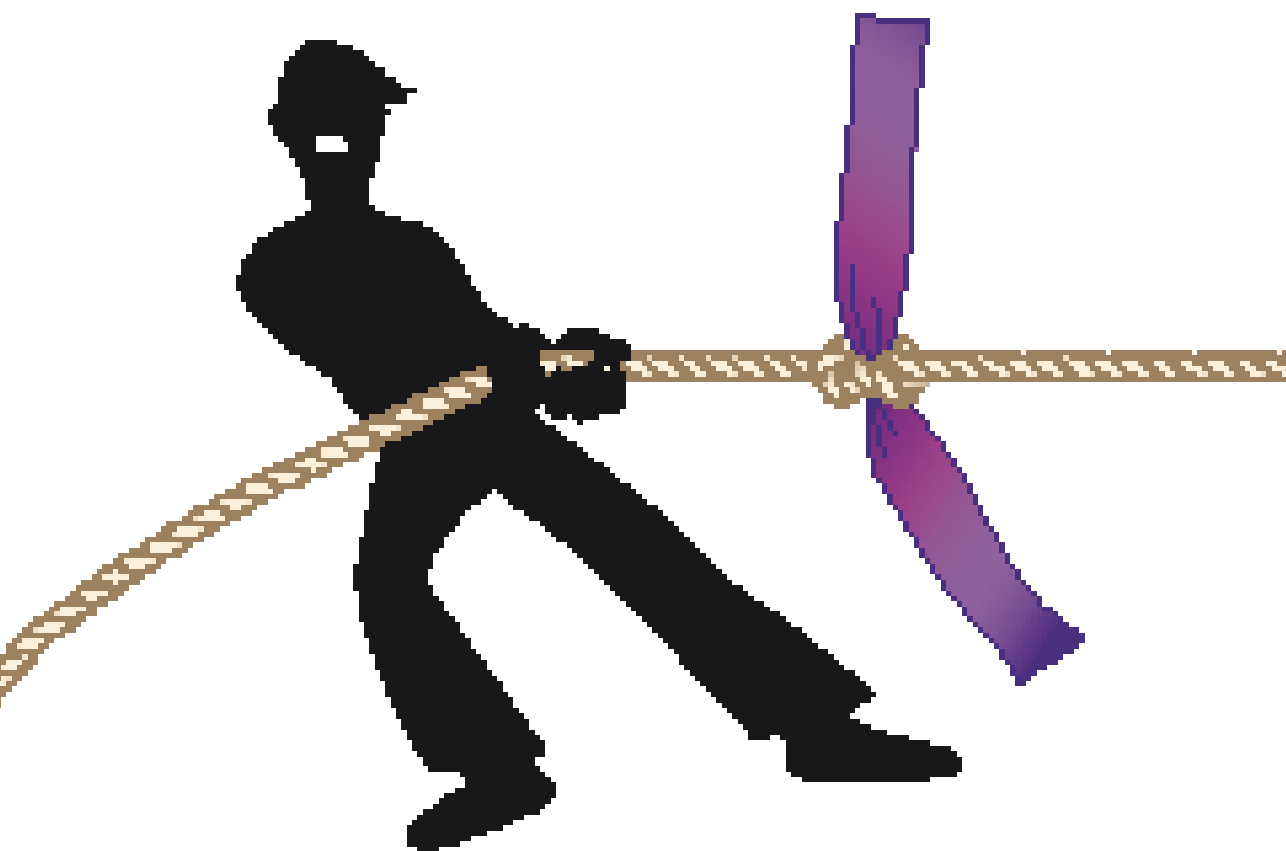


Artiklen følger et evalueringstilfælde fra en skole, hvor ledelsen og personalet var endt i en konflikt om, hvordan lærernes samarbejde skulle udformes. Konflikten handlede om, at forestillingen om ens eget arbejde og andres motiver var fastlåst. Evalueringen forsøgte på pragmatisk vis at opløse dette og bidrage til en mere fleksibel forståelse af forholdet mellem organisation og organisering, dvs. hvordan man formelt styrer samarbejdet, og hvordan det reelt går til. Det centrale er, hvordan man opfatter de behov, som bør styre organiseringen.



Rolf Lander

Evalueringsprofessor, Göteborg Universitet

Oversat af Astrid Holtz

Lærer- samarbejde

” der findes næppe anden skoleudvikling end

ningerne var henholdsvis samfundsvidenskabeligt og

enes møder ikke var særlig effektive, og at de gamle kontakter i faggrupperne stadig dominerede samarbejdet. Man besluttede da enstemmigt, at lærerne skulle bytte kontor. I stedet for at sidde sammen med sine fagkollegaer skulle man dele kontor med lærere fra teamet. Da lærerne vendte tilbage fra sommerferien, var deres skriveborde sat på den nye måde. Med dette spidsede situationen for alvor til.

En stor del af lærerskaren var meget ophidset. Men ikke alle. Professionslærerne (26 % af omkring 70 lærere) var meget mere indstillet på at organisere sig efter studieretningerne. I virkeligheden var der for flere af dem ikke den store forskel på faggrupper og studieretninger, eftersom deres fag kun var i en studieretning.

I efteråret 2007 blev jeg kontaktet af skolen for at evaluere situationen. De havde for nylig fået en ny rektor, som var ivrig efter at løse konflikten. Dette skabte visse forhåbninger hos personalet om at vende tilbage til den tidligere organisering. Hvordan skulle jeg gå til opgaven? Jeg bestemte mig for at følge tre retningslinjer: Evalueringen skulle være synlig, så den gav håb om, at der var forandringer i sigte. Den skulle

personalemøde, indbød jeg alle, som ønskede det, til indledende samtaler i løbet af to halve dage i løbet af samme uge. Jeg besøgte samtidig teamenes nye kontorer. Efterfølgende skrev jeg et internt notat, som blev diskuteret med ledelsen og derefter blev bekendtgjort for personalet. I notatet fandtes en tidsplan for interview med elevgrupper, studievejledere, skoleledere og faglige repræsentanter samt et spørgeskema til lærerne. Mod slutningen af evalueringsperioden præsenterede jeg mundtligt min foreløbige tolkning af situationen for personalet. De fik desuden et skriftligt materiale, som redegjorde for lærerspørgeskemaets resultat samt yderligere data fra byens officielle kvalitetsrapport (årlige spørgeskemaer til elever og personale). Den efterfølgende uge talte jeg med tre lærergrupper. Hensigten var dels at få respons på informationerne, dels at stimulere diskussionen om, hvordan samarbejdsorganiseringen kunne ordnes. Lærerteamene udnævnte deltagere, og forskellige lærerkategorier deltog i alle grupperne, i alt 30 % af lærerskaren. Derefter blev den færdige rapport videregivet på et møde med skoleledelsen og de faglige repræsentanter. Reelt havde evalueringen på daværende tidspunkt beskæftiget personalet i fem en halv uge.

ikke favorisere ledelsen, hvad angår information om situationen. Ledelsen skulle have samme evalueringresultater som personalet og høre de samme argumenter fra mig, som jeg gav de to faglige organisationer. Den skulle beskrive situationen, så folk genkendte sig selv, samtidig med at den måtte finde argumenter, som løsnede op for stivnede forestillinger om samarbejdet. Mine udgangspunkter var altså i høj grad pragmatiske. Evalueringen sigtede mod at øge mulighederne for at komme ud af en fastlåst situation.

Evalueringens synlighed og fart

Evalueringen måtte gå så stærkt og være så synlig, at personalet mærkede, at sagen hele tiden udviklede sig. Da jeg præsenterede evalueringen på et

Genkendelige og udfordrende argumenter

Det er en almindelig opfattelse, at evalueringer skal fokusere på målene for en virksomhed eller på forandring og måle, om målene nås. Skoleledelsen havde fra begyndelsen nedskrevet sine intentioner. De viste sig både uanvendelige og anvendelige. De var ikke tilstrækkeligt præcise til, at man skulle kunne udlede tydelige kriterier for, hvordan forandringen burde ske, og hvilke resultater man forventede. Dette er ikke usædvanligt. Nogle gange fordi målet er et kompromis, som vil blive ødelagt, hvis man bliver for tydelig. Somme tider fordi man vil give plads til nye tanker og ikke låse udviklingen fast. For det tredje kan det af og til bero på, at man ikke formår eller orker at gennemtænke konsekvenserne, men bare vil i gang med

noget nyt. Jeg tror, at bevæggrundene her var både anden og tredje forklaring. Dog kunne de opstillede mål bruges, fordi de udpegede to tydelige problemer: Både støtten til eleverne og udviklingen af undervisningen havde tydelige fejl. Motiverne for forandringen pegede på noget væsentligt, på trods af at løsningen ikke accepteredes af så mange. Den søgte løsning - med forskellig mødeorganisering for de to problemer - var derimod ikke særlig fleksibel i forhold til de reelle behov. Den skelnede mellem udvikling for eleverne og udvikling for fagene, hvilket ikke kan være særlig frugtbart. Som i så mange administrative reformer overvurderedes evnen til at lede i formelle organisationer (Czarniawska 2005).

Mine undersøgelser viste, at personalet og ledelsen sad fast i en stereotyp diskussion om organisationsformerne, som gjorde det svært for dem

at forstå hinanden. Jeg mente, at stereotypien måtte udfordres, hvis man skulle kunne tage fat på mere reelle problemer. Mange lærere opretholdt forestillinger, som ikke tog tilstrækkeligt hensyn til det, der truede skolen, eller som overdrev, hvad de mente, var skolens styrke. Evalueringen skulle forsøge at udfordre sådanne forestillinger. Produktive udfordringer er imidlertid sjældent mulige, hvis den, der udfordres, ikke kan genkende sig selv i noget af argumentationen. Evalueringen skulle tilvejebringe en beskrivelse af situationen, som både kunne accepteres som rimelig, og som åbnede for refleksion. Dette handler om troværdighed, som af House (1980) fremlagdes som

et særligt validitetskriterium for evaluering. Troværdighed kan dog være et tveægget sværd, for det sker let, at evaluanden formår at fremstå som troværdig over for en del af sit publikum, men ikke over for resten. En søgen efter troværdighed kan forvandles til en retorisk attitude for at fange så mange som muligt på bekostning af saglig validitet (Lander 1991).

” Man må lære, at man er gammel nok til at tage hånd om sig selv, man har selv det største ansvar, det får man altid at vide, og så bliver der ikke nogen naturlig kontakt. Jeg synes, man har god kontakt med visse lærere. Man får tit at vide, at man skal tage hånd om sig selv - hele mentaliteten i skolen er sådan, men man kunne godt få bedre feedback. I andre? Det virker egentlig okay alligevel. Vi hører ofte, at vi går her på eget ansvar. En del lærere siger det i hvert fald. ”

Elevernes behov for støtte

Personalet oplevede, at elevernes studieforudsætninger var blevet ringere de seneste par år, og havde set, at antallet af elever var gået ned, så nogle lærere var blevet sagt op. Man vidste, at elevernes bedømmelse af skolen i byens kvalitetsrapport ikke var så god. Men jeg syntes, de havde behov for at blive mindet om, at elevernes tiltro til skolen "sammenlignet med andre skoler, du kender" kontinuerligt blev mindre mellem 2004 og 2007, og at der var en me-

get tydelig forbindelse mellem bedømmelsen af "kontakten med lærere" og optagelseskaraktererne til skolen - begge faldt kraftigt. Opfattelserne af de øvrige kommunale gymnasieskoler i byen var mere positive.

Færre elever med højere karakterer søgte ind på skolen end tidligere, og dermed blev andelen af elever med dårligere studieforudsætninger relativt større. Illustration med dette indhold blev præsenteret som grundlag for diskussion. Svenske gymnasieskoler i storbyerne har i de seneste par år befundet sig i en ny situation, eftersom eleverne frit kan vælge skole, og de tager statens økonomiske ressourcer med derhen, hvor de søger.

Eleverne pegede i samtaler på de store forskelle i lærernes optræden. En del lærere kunne man altid henvende sig til og få hjælp, andre syntes, at man som elev skulle påtage sig sit eget ansvar.

Eleverne oplevede altså, at snakken om ansvar var en måde for visse lærere at værgе sig mod nærmere relationer eller mere intensiv støtte. Samtidig øgedes andelen af elever med sådanne behov. Det var ikke selvfølgelig, hvordan problemet skulle angribes, men ledelsen håbede på et udviklingsarbejde, der fokuserede på studieretningerne. Til dette svarede mange lærere, at teamene ikke passede til den slags støtte, eftersom lærerne i teamene ofte ikke havde "fælles elever". Med det mente man, at eleverne i samme klasse havde forskellige valgfag, og derfor underviste man ofte nogle elever og ikke andre i klassen. Jeg fandt tal på dette, og det passede for en stor dels vedkommende: 52 % af lærerne underviste mindre end halvdelen af sit teams elever. Det kan altså meget vel ske, at man ikke underviser nogle af de elever, som andre lærere i teamet behøver hjælp til. Faktisk syntes jeg, at man holdt så hårdt på dette argument, at det lignede en kollektiv forsvarsmekanisme. Man kan støtte hinanden allievel. Hvis man accepterer tanken om, at det er en

Det er nærmere sådan, at visse lærere ikke ville engagere sig i den type problemer eller ikke evnede at se, at her var et redskab til gensidig støtte, man kunne tilegne sig. I stedet blæstes en forhindring op til et uløseligt problem.

Udviklingsarbejde i undervisningen

Opfattelsen af, at udviklingen af undervisningen blev skadet af flytningen af arbejdspladserne, var grundmuret fra mange sider. Lærerspørgeskemaet viste, at 69 % havde fået en forringelse i den daglige kontakt med fagkollegaer, mens 31 % ikke var særligt påvirkede. Forbløffende mange skelnede i samtalsløbet ikke mellem udvikling og dagligt samarbejde på anden vis. Men forskellen var der alligevel.

I lærerspørgeskemaet måles graden af autonomt og kritisk samarbejde. Begge er positive fænomener, man støtter hinanden. Men i det kritiske samarbejde kommer man nærmere ind på livet af hinanden ved at bytte informationer om, hvordan man gør, man hjælper hinanden på konkrete måder, man lærer meget af hinanden. Begreberne kan sættes i relation til Laves og Wengers (1991) teori om praksisfællesskaber. I den læses der stor vægt på "leitetim perifer deltæelse".

kollega, man skal hjælpe, ikke dennes elever direkte. I samtalerne med lærere kom det frem, at noget sådan faktisk spontant var sket nogle gange, og desuden var der allerede en fremgangsmåde, hvor studievejlederne havde tre møder pr. termin med hvert lærerteam. Det fungerede udmærket for en del lærere:

” Vi går til dem og kan lufte vores problemer.

Princippet er godt og fungerer for mig...

... Og for mig...

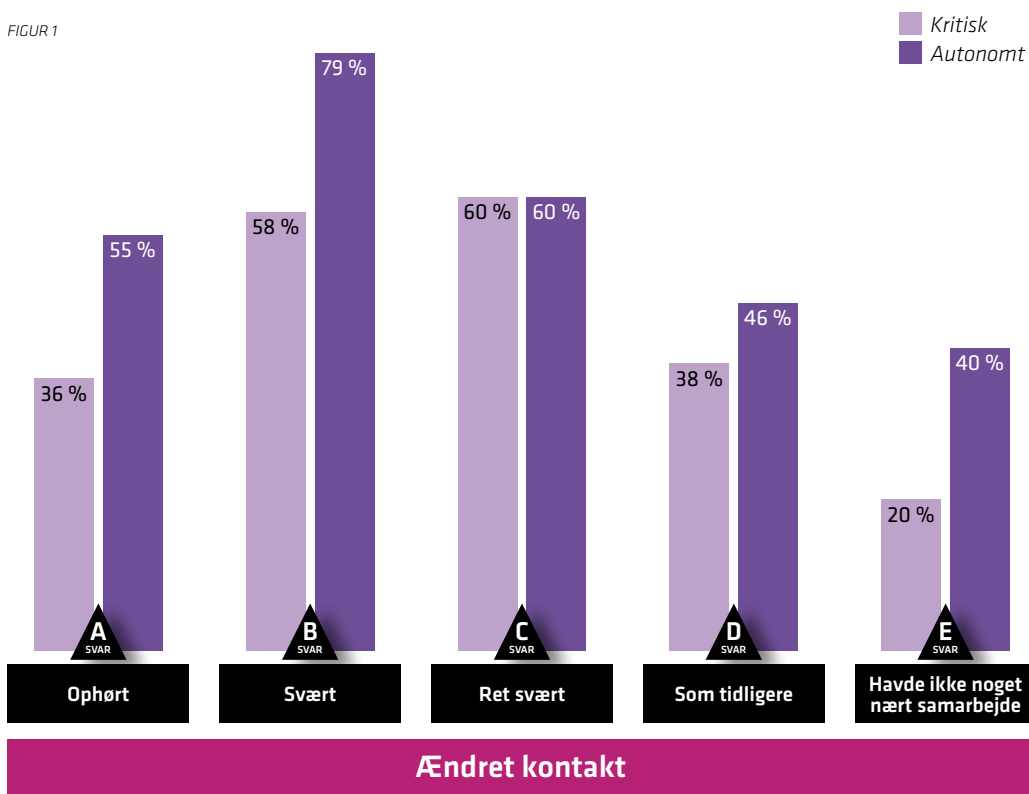
...Ikke for mig,

for jeg har ingen fælles elever. ”

Man skal opfattes som legitim i fællesskabet for at få adgang til det, og alle, som er (relative) nybegyndere, er perifere i forhold til det fulde medlemskab, de stræber efter. Mindre erfarne kollegaer får i kritisk samarbejde adgang til fællesskabets perifere legitime deltagelse, hvor selv erfarne skiftes til over for hinanden at være eksperter og tilfældige nybegyndere. Den autonome måde at forholde sig på anerkender kollegaens legitimitet, men giver ikke særlig stor adgang til deltagelse. Ifølge Lave og Wenger er adgangen til deltagelse en altafgørende mekanisme for lærende.

På vores skole oplevede 45 % af lærerne en kritisk måde at forholde sig til kollegaer i faggruppen på, mens 61 % havde et godt autonomt samarbejde med samme gruppe. Krydsregner man målingen, viste 39

FIGUR 1



Hvad skete der med kontakten med dem, du tidligere samarbejdede tæt med?

- A: Den stoppede helt eller praktisk talt helt
- B: Den blev opretholdt med stort besvær
- C: Den blev opretholdt med ret stort besvær
- D: Den fungerer ca. lige så godt nu som tidligere
- E: Iee havde ikke så nært samarbejde tidligere

Procent som benytter to typer af lærersamarbejde i faggruppen (kritisk eller autonomt), efter hvordan de oplever mulighederne for at opretholde kontakten med dem, man samarbejdede med før kontorflytningen. Spørgsmålsformuleringer nedenfor. Ved samarbejdsspørgsmålene angives den positive mening pr. spørgsmål samt troværdigheden for begge faktorer.

Spørgsmål om **AUTONOM** (a-c) og **KRITISK** (d-f) samarbejde (tilsvarende spørgsmål blev stillet om teamets samarbejde).
Troværdighed for begge faktorerne (Cronbachs alfa): 0,87.

Lav en bedømmelse af, hvordan samarbejdet mellem lærere med samme eller nærliggende fag fungerer:

- A:** Lærere stoler på hinandens støtte i vanskeligheder (58 %)
- B:** Alle lærere deler gerne råd og erfaringer (61 %)
- C:** Her kan man spørge kollegaerne, når man er kørt fast i noget på sit arbejde (68%)
- D:** Jeg beder ofte kollegaer kigge på mit arbejde for at give mig respons (48 %)
- E:** Kollegaer beder mig ofte om hjælp til at bedømme elevens udvikling i faget (37 %)
- F:** Vi diskuterer hinandens metoder så indgående, at vi alle lærer noget (38 %)

% sig at have godt samarbejde af begge slags og 20 % dårligt samarbejde af begge slags. 23 % havde god autonom, men dårlig kritisk samarbejde. 6 % havde godt kritisk, men godt dårligt autonomt samarbejde.

Nogle år tidligere havde jeg foretaget et stort studie af ca. 1200 gymnasielærere med tilsvarende spørgsmål (Lander og Giota i Skolverket 2003). I forhold til kritisk samarbejde virkede det som om, vores skole lå ca. 20 % lavere end gennemsnittet i det store studium. Om det har været sådan i lang tid, eller om det er blevet sådan på grund af omorganiseringen, er ikke let at vide. Vi kan dog få visse fingerpeg i figur 1. Her ser vi, at andelen af lærere med kritiske og autonome måder at forholde sig på i begge tilfælde er højest blandt dem, der har haft svært ved at opretholde samarbejdet med de kollegaer, de ønskede at samarbejde med efter flytningen. Det ser altså ud, som om skolen gennem forandringen har mistet meget i udviklingspotentialer ved at have besværliggjort samarbejds mulighederne for de udviklingsparate lærere. Teamene havde ikke kunnet give nogen erstatning. Der havde 40 % af lærerne autonomt samarbejde og kun 16 % havde kritisk samarbejde.

Sagen er imidlertid mere kompleks end som så. Et kritisk samarbejde behøver ikke at indebære, at skolen som helhed har brug for hjælp til sin udvikling. Disse lærere kan holde sig for sig selv med deres form for samarbejde. Lærerspørgeskemaet viste dog, at det at have vænnet sig til kritisk samarbejde var positivt for faggruppen. Jo mere man samarbejdede på den kritiske måde, jo mere fandt man ud af, at "vi har fungerende arbejdsformer", "faggruppens møder er en støtte for mit lærerarbejde" og i særdeleshed, at "på møderne har vi konstruktive diskussioner om fagets tilstand og udvikling". Det kritiske samarbejde korrelerede 0,45 med hele faktoren for disse spørgsmål om faggrupperne. Men totalt syntes kun en tredjedel af lærerne, at man havde velfungerende arbejdsformer og konstruktive diskussioner.

Det kritiske samarbejde var i høj grad bundet til faggruppen, og det fik den konsekvens, at samarbejdet fungerede meget forskelligt i forskellige faggrupper. Dette var ikke til almen diskussion, men kom frem i samtaler, jeg havde med lærere. Det betyder, at en tilbagevenden til den gamle ordning mest bare skulle genoprette udviklingspotentialer i de faggrupper, hvor samarbejdet tidligere var godt. De andre faggrupper var ikke med sikkerhed hjulpet af dette.

Et andet forhold understregede, at den gamle ordning heller ikke var helt egnet til udvikling. I interviewene med lærergrupperne tog jeg op, hvordan skolens udviklingssituation så ud og virkede. Svarene var så godt som enstemmige – man var meget misfornøjet med den kompetenceudvikling, der var aftalt. I alle tre grupper talte man om manglen på fagrelateret efteruddannelse. I alle tre grupper var man enige om, at det manglende en tydelig struktur og en plan for, hvordan kompetenceudviklingen skulle foregå. Nogle stemmer:

” Der finder næsten ikke noget system.

Ingen plan.

Under udviklingssamtalen, da taler man om det, men der sker ikke noget.

Det er det samme for os.

Det er op til hver enkelt.

Vi har alle 2000,- pr. år til efteruddannelse. Vi kan låne penge af hinanden. ”

Det var karakteristisk nok meget individuelle løsninger, som blev luftet, men mangelvaren syntes i særdeleshed at være systematisk udviklingsarbejde i samarbejde med andre. Det er nu årtier siden, to amerikanske forfatter (Joyce og Showers 1980) foretog et studie af effektiv efteruddannelse, hvor lærerne virkelig kunne tage noget brugbart med sig hjem. En større effekt blev opnået, hvis alle elementer i "efter-

uddannelseskæden" var at finde og desuden kunne arbejde godt sammen:

Teori Demonstration Øvelse

Opsamling Undervisning

I de senere led af kæden bliver den praktiske grænse mellem efteruddannelse og udviklingsarbejde udvisket. Men den svenske tradition stopper ofte ved kædens første led, dvs. ved informationer via forelæsning. Mere avanceret opsamling og undervisning er sjældent, delvist fordi det er temmelig dyrt. Men det er netop sådan noget, som lærere, der er vant til kritisk samarbejde, kan lære at hjælpe deres kollegaer med. Det kræves selvfølgelig, at lærere accepterer at have uformelle ledersroller over for hinanden. At påtage sig sådanne roller er et voksende internationalt fænomen (se fx Spillane m.fl. 2007). Det kaldes ofte "distributed leadership" og er selv i Sverige begyndt at blive almindeligt, fx i grundskolen. Ledelsens forslag om, at teamene skulle have særlige ledere, kan opfattes som et sådant fænomen, men jeg kunne ikke se, at der fandtes nogen bestemt idé om læring

negative. De sidstnævnte dominerede helt. Somme tider gik de positive deres vej i vrede, fordi deres indlæg blev negligeret, og jeg fandt ud af, hvad de mente på tomandshånd. Deres meninger var ikke ukendte på skolen, men de følte sig forhindret i at luften dem åbent. Man kunne tale om dem i fortrolige øjeblikke, selv til meningsmodstandere, men visse stærke kritikere af reformen havde faktisk monopoliseret den offentlige debat.

Det, jeg så, er en sædvanlig form for magtudøvelse i organisationer. Samtaler i grupper bygger på, at man skiftes til at tale, og turtagning er en måde at fordele magten på (Stacey 1996). Samtaler organiserer gruppens erfaringer, individuelle såvel som kollektive, i samme udbytte. Det er på denne måde, nybegyndere i legitim perifer deltagelse lærer at tale (og tie) på samme måde, som de fuldgældige medlemmer gør. Ved at lære at fortælle erfaringsrelevante "stories" bliver nybegynderen legitim deltager. Der fandtes en sådan "story" på vores skole, som bidrog til, at kritikerne af reformen forbigik de positive kollegaer. Alle var nemlig negativt indstillet i forhold til, hvordan reformen var blevet indført. Man sagde, at lærerne var blevet kørt over. Man mente, at den daværende ledel-

koblet til forslaget. Det gælder om ikke at stivne i en administrativ ledelse. Bennet, Wise og Woods (2003: 9 f.) understreger betydningen af "a strong theme of fluid leadership, resting on expertise rather than position, exercised through changing *ad hoc* groups..."

Forestillinger om skolens ånd

En udfordring, jeg ville give lærerne, gjaldt manges forestilling om det gode diskussionsklima på skolen. De anså dette som skolens stærke side, men de havde ikke lagt mærke til, at den igangværende krise kraftigt havde undergravet en sådan ånd. For en nytillkommen på skolen var det tydeligt, at debatten havde meget faste rammer. I de indledende samtaler sad der ofte mennesker, som var positive over for teamorganiseringen, side om side med dem, som var

se indledte en "falsk dialog", fordi den allerede havde bestemt sig. Et forsøg i begyndelsen på at gøre forandringen nemmere ved hjælp af en ekstern konsulent slog helt fejl, fordi denne købte ledelsens version af situationen og forsøgte at overtale personalet i stedet for at mægle. Den almene oprørthed over dette var skyld i, at der med tiden blev udviklet et såkaldt skyggeemne. Sådan kalder Stacey (1996) de ting, man ikke siger højt, hvis man ikke stoler på dem, man taler med. Det ting, man kan sige højt til alle, kalder han legitime emner. Skolens debat havde indskrænket de legitime emner om samarbejde til fordel for dem, som talte for den gamle ordening med faggrupper. At det var sådan, overraskede ret mange lærere, efterhånden som de blev klar over det. Sådan ville man jo ikke have det med sine kollegaer.

Et par forslag

Studieretningsteamene var kompromitteret i mange læreres øjne. En omorganisering af kontorer efter faggruppeprincippet ville ikke løse de faktiske udviklingsproblemer på skolen. Man havde behov for at finde en måde, som tillod et mere produktivt udviklingsarbejde, både hvad angår elevstøtten og undervisningen. Jeg argumenterede for, at alle dele af organisationen ikke behøvede at have samme struktur.

Et par team – af stærk professionsrettethed – fungerede godt. En løsning kan da være at lade dem fortsætte og passe rekrutteringen af faglærere (altså ikke professionslærere) på frivillig basis. For de øvrige vedkommende kunne man i stedet for satse på klasselærerne og finde en form for støtte til dem, som ikke havde teamets oplevede ulemper. Det springende punkt var jo, hvordan man skulle lære at lære af hinanden på trods af, at man ikke kendte de elever, der havde problemer. Man skulle lære at hjælpe de kollegaer, som havde problemer. Jeg havde tidligere beskrevet en interessant støtteform på en grundskoles udskoling i den samme by, hvor skoleledere og studievejledere hjalp klasselærerne med at gennemføre gruppesamtaler i deres klasser på en organiseret og støttende måde (Lander 2005).

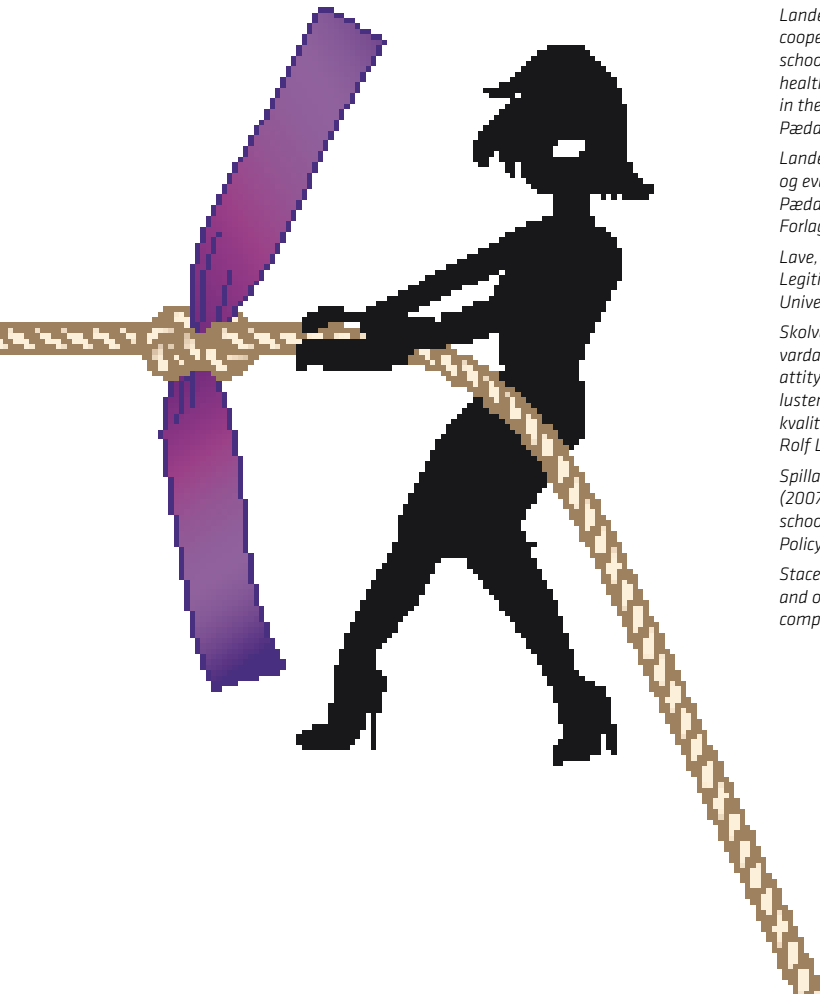
kunne anvende sine midler til. Næste skoleår omdannedes grupperne, men det hændte, at grupper fortsatte længere end et år (Hägglund og Lander 1989).

Centralt i begge tilfælde er, at ledelsen livligt deltager i planlægning og organisering og selv faktisk deltager konkret af og til. Skolen var stivnet i formelle former – team- eller faggruppemøder, kontororganisering – i stedet for at fokusere på, hvordan hvert individ i personalegruppen kunne finde samarbejdspartnere til fælles udviklingsprojekter. Som evaluand vil jeg ikke fremhæve særskilte fortrin i de to ovenstående forslag – de er mere eksempel på, hvordan man kan blive mere systematisk uden at låse sig for meget fast.

Der er ingen tvivl om, at skoleledelsen tre år tidligere havde forstået karakteren af truslen mod skolen, hvad angår rekrutteringen af elever og deres holdninger. Men den løsning, man valgte, var skabelonagtig og passede ikke til den dominerende lærergruppes professionelle måde at forholde sig til tingene på. Løsningen blev taget blandt de forestillinger om samarbejde, politikere og skoleadministratorer foretrak, nemlig at samarbejde kræver en teamorganisering, og at teamene bør have ledere. Mange forskere

En idé for udviklingsarbejde, der er værd at beskæftige sig med, blev udformet for flere år siden på et andet gymnasium. Her dannede lærerne i løbet af et skoleår spontane grupper ved at offentliggøre deres planer og derved tiltrække kollegaer. Når en gruppe dannedes, samlede man sine individuelle efteruddannelsesmidler og anvendte dem sammen til at købe litteratur, betale en seminarielærer eller andet. Gruppen lavede en aftale med rektor om, hvad man skulle

har peget på tendensen til at vælge populære idéer, hvis formål mere er at fremvise et eftertragtet billede af sig selv end at udforme løsninger, som passer til netop den situation. Det peger på en almindelig menneskelig egenskab – vores lyst til at efterligne og rette os efter moden. Sådan noget sker selv inden for evaluering, men nogle gange kan evaluanden se fænomenet hos andre og være med til at standse processen til fordel for et øjeblikks eftertanke.



Litteratur

Bennet, N. C. Wise og P. Woods (2003): *Distributed leadership. Full report. National College for School Leadership* (www.ncsl.org/literaturereviews) "

Czarniawska, B. (2005): *En teori om organisering: Studentlitteratur.*

House, E. (1980): *Evaluating with validity. Sage.*

Hägglund, S. og R. Lander (1989): *Fem gymnasieskolor. Utvärdering av deltagandet i reformprogrammet "Gymnasieskola i utveckling" 1985/86-1988/89. Rapport fra institutionen for pædagogik. Göteborgs Universitet.*

Joyce, B. og B. Showers (1980): "Improving inservice training: The message of research". I *Educational Leadership*, nr. 37, s. 379-386.

Lander, R. (1991): "Rhetoric and evaluation". I *Nordisk Pedagogik*, Vol 11, Nr. 3, s. 135-146.

Lander, R. (2005): "Professional competition and cooperation frame health promotion in Swedish schools". I S. Clift og B. Bruun Jensen (red.): *The health promoting school: International advances in theory, evaluation and practice. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.*

Lander, R. (2007): "Organisationsudvikling og evaluering i skolen". I B. Christensen (red): *Pædagogisk evaluering - en grundbog. Kroghs Forlag. s. 83-106.*

Lave, J. og E. Wenger (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.*

Skolverket (2003): *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande. Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002. Forfattet af Rolf Lander og Joanna Giota.*

Spillane, J. P. E. M. Camburn og A. Stitzel Pareja (2007): "Taking a distributed perspective to the school principal's workday". I *Leadership and Policy in Schools*, Vol.6, issue 1, s. 102-125.

Stacey, R. D. (2003): *Strategic management and organisational dynamics. The challenge of complexity. (4:e uppl). London: Prentice Hall.*