

Samverkan och planering

Två indikatorer på skolans styrningskultur

Kjell Granström & Rolf Lander

1980 års läroplan markerar en viktig milstolpe i statsmakternas styrning av grundskolan. Läroplanen och dess förarbeten visade en klart ökad tilltro till organisationens förmåga att göra lärararbetet mer effektivt. Arbetsenheten introducerades som ett forum för samarbete och lärarlaget förklarades vara ett ideal, om än ej tvingande. Utvärdering framhölls som centralt för skolans förbättring. Den nationella rektorsutbildningen skapades. Under 1980-talet fick lokala planer högsta vikt och de nationella proven förnyades.

Tjugo år efter 1980 års läroplan är idéerna bakom skolans styrning i princip desamma även om de börjat utmanas av marknadstänkande. Detta har dock inte gjort den enskilda skolans förmåga att planera och utvärdera, att styra sig själv, mindre viktig. Snarare har marknadstänkandet skärpt behovet av denna förmåga. Många skolpolitiker ser självstyrande skolor som hot eller möjligtvis sparringpartners till kommunerna. Marknadsanhängarna ser samma skolor som konkurrenskraftiga och profilerade med syfte att tillfredsställa kundernas krav på kvalitet.

Vetenskapligt sett finns det flera olika aspekter på en skolas självstyrningsförmåga. Självstyrning är ett organisationsbegrepp, d v s det handlar om en verksamhets egenskap av att vara ett redskap för att genomföra vissa saker. Men som Berg, Groth, Nyttell och Söderberg (1999) säger, så är det rimligt att betrakta organisationer i kombination med ett institutionsperspektiv. Institutionen, d v s de informella, kulturellt bestämda normerna och värderingarna, ”styr i” verksamheten.

Organisationen är i bästa fall institutionens operativa uttryck och i sämsta fall något som knäcks av institutionens tungt framrullande normbildning. Anpassning till institutionella förändringar kan också öppna för organisationsförändringar, utan att det genast syns vad som hänt. När den sociala distansen som disciplinärt redskap försvunnit ur skolan har lärare fått utveckla andra sätt att styra klassrumsprocesserna (Johansson & Lander 1997). När institutionen utsätts för externa, manifesta krav tvingas dess medlemmar att utveckla ett professionellt yrkesspråk och att formalisera en traditionellt informell yrkesetik (Colnerud & Granström 1993). Förändringar i en skolas

organisatoriska utformning kan mycket väl ses som ett led i kampen om inflytande i vardagsarbetet. Genom att låsa fast eller bryta upp traditionella maktrelationer kan ansvar och befogenheter förflyttas uppåt eller nedåt i en organisation.

Det behövs studier av mångahanda slag för att få grepp om vad som händer när innovationer som exempelvis "självstyrning" införs i skolan. Vi skall inte gå vidare in på det här, utan istället peka på behovet av indikatorer på förändringen. Det är vår inställning att sådana indikatorer kan vara till hjälp i många sammanhang, både för forskning och utvärdering. Vi kommer därför här att presentera några förslag till sådana indikatorer, som vi prövat i en av Skolverket finansierad studie. Med hjälp av SCB har vi frågat 600 riksrepresentativt utvalda lärare i grundskolan (svarsfrekvens 81%) om hur deras planerings- och samverkanskultur fungerar liksom om den lokala utvärderingen och uppföljningen (Granström & Lander 1999).

Exempel på indikatorstudier av skolorganisationen

För att förstå en skolas arbete krävs egentligen att man lever med i dess vardag under en längre tid. Ett sådant förfaringssätt är tidsödande och beskrivningar av detta blir lätt färgade av observatörens personliga uppfattningar. Vid hälsoundersökningar används vanligen några strategiska indikatorer på människors hälsa, exempelvis blodtryck, blodsocker, vikt, kost och motionsvanor. På liknande sätt kan man tänka sig indikatorer på en skolas "hälsotillstånd". Sådana kan vara av både kvalitativ och kvantitativ natur. Kvalitativa beskrivningar är exempelvis de skattningar av organisationen för ledning och planering som gjordes i 35 rektorsområden mellan 1980-1985 (Ekholm, Fransson & Lander 1987). Indikatorer var i detta fall bl a ledningsstruktur, kunskapssyn och insatser för de svaga eleverna. Kvantitativa indikatorer på den sociala andans förändringar i skolor sedan 1969 har nyligen rapporterats av Ekholm & Kull (1999) med bl a elevers och lärares uppfattningar om fördelningen av olika arbetssätt i klassrummet.

Kvalitativt underbyggda skattningar gjordes inom den nationella utvärderingen (NU) där det pedagogiska ledarskapet, målinriktningen av skolarbetet, fortbildningen, personalens förväntningar på eleverna samt ordningen på skolan utgjorde indikatorer (Ekholm & Kåräng 1993). Den senaste studien kunde valideras mot en enkätundersökning av lärarnas attityder på en fjärdedel av de i den nationella utvärderingen deltagande skolorna. När kriteriet var en kvalitativt grundad bedömning av skolornas förmåga att driva utvecklingsarbete på basis av återkopplingen från NU visade sig de nationella bedömare ha någorlunda god prediktionsförmåga för sina skattningar av mera elevrelaterade faktorer som ordning och prestationsförväntningar, men

nästan inget samband alls för övriga bedömningar. En samtidigt med kriterieskattningen insatt lärarenkät visade klart bättre samband när det gäller ledarskap och mått på skolans pedagogiska debatt (Lander, Thång & Torper 1994). Sådana resultat visar på behovet av valideringsstudier för framtagna indikatorer.

Kontroversiellt bruk av indikatorer

NU-bedömningen lånade delvis vissa variabler från forskningen om effektiva skolor. Denna forskning pekar på värdet av ett klart och effektivt ledarskap, tonvikt på kunskaper och färdigheter, delade visioner och mål inom personalen, höga förväntningar på eleverna, konsistens i ansats och reaktioner, samt en elevcentrerad ansats. På klassrumsnivå är undervisningens kvalitet viktig liksom tonvikt på kunskaper och färdigheter samt höga förväntningar. Via elevernas lärande, motivation, närvaro och goda uppförande anses detta leda till bättre examinationsresultat (Sammons 1999).

Forskningsansatsen om effektiva skolor är framgångsrik, men både vetenskapligt och ideologiskt häftigt omstridd. Elliot (1996), företrädare för aktionsforskning, har anklagat den för att tillämpa en mekanistisk metodologi. Slee & Weiner (1998) hävdar att den är reduktionistisk, politiskt opportunistisk och till nackdel för svaga elever. Företrädarna säger att det visserligen är till nackdel för forskningens rykte att den är uppbyren av det brittiska politiska etablissemangen, men hävdar att kritiken mestadels består av missuppfattningar och är ideologiskt sned (Sammons 1999).

Det är lätt att se hur en grundläggande konflikt om makten över skolan och välfärdssamhället återspeglas i denna vetenskapliga strid. Lärarnas makt över undervisningen utmanas alltmer, särskilt i England och Wales, där regeringarna sedan slutet på 1980-talet driver en stark statskontrollerad styrning understödd av marknadsmekanismer. En del av legitimiteten för detta hämtar den brittiska staten från forskningen om effektiva skolor. Även om företrädare för denna forskning inte ställer sig bakom vissa inslag i den statliga styrningen, som t ex kvalitetsjämförelser mellan skolor utan hänsyn till den sociala rekryteringen, så vore dess forskningsansats närmast utan intresse om den inte syftade till att skolan och skolans ägare skall kunna gripa in i de inre arbetsvillkoren och i organisationen av skolverksamheten. Den brittiska styrningen går exempelvis ut på att ersätta en betydande del av lärarens makt över undervisningen med rektors, styrelsens och statens.

En del av kritikerna har emellertid inga alternativa förslag till hur skolor skall förmås att arbeta effektivare eller med större effektivitet för svagare befolkningsgrupper. Elliot (1991) kräver dock betydligt mera av *disciplinerat samarbete* av lärarna under ledningens tillsyn, men inte direkta kontroll. Ett

given invändning är att problemet framför allt är socialt-strukturellt snarare än beroende av aktörernas eller de enskilda organisationernas kapacitet. Det är inte vår avsikt att här utreda detta. Vi menar att både forskning och verksamhetens egen utvärdering behöver indikatorer om inte annat för att få vissa fästpunkter för att kunna se vad som förändras eller bör förändras. Man behöver inte tro att de har evig validitet för att det skall löna sig att hålla vissa mått konstanta över några år eller årtionden samtidigt som olika inriktningar inom forskning och utvärdering kompletterar och framför allt fördjupar bilden.

Hur denna typ av indikatorer skall väljas ut är en intrikat fråga. Det duger inte att enbart vända sig till forskningen om effektiva skolor, ens om man kunde bortse från ovan redovisade invändningar. Man har exempelvis allt mer fått upp ögonen för att resultat inte utan vidare kan överföras mellan olika länder (Sammons 1999). Samtidigt som forskningen blir allt mer metodiskt och statistiskt finslipad, så är den fortfarande teoretiskt outvecklad. Ett grundläggande problem är att utreda vilken relation faktorer i skolans omgivning står till faktorer, som kännetecknar skolan som helhet, respektive mindre enheter som arbetslaget eller klassen.

I denna studie kommer vi att redogöra för några förutsättningar som lärarpersonalen som kollektiv har att styra eller påverka den egna skolans verksamhet. En utgångspunkt är den forskning som visar att medvetna och gemensamma kollektiva handlingar på en arbetsplats eller i en arbetsgrupp har ett större genomslag än enskilda och isolerade insatser (Steiner 1972, Brown 1985). Vi har valt att avgränsa oss till två aspekter av detta kollektiva arbete. Den ena rör innebörden i samverkansaktiviteterna på skolan. Detta kallar vi *samverkanskultur*. Den andra aspekten handlar om den gemensamma planering och utvärdering som genomförs på skolan. Detta kallas *planeringskultur* i denna studie.

Avsikten med föreliggande studie är att beskriva variationer i rådande samverkanskultur och planeringskultur och att ge en bild av hur vanligt förekommande olika kulturer är inom den svenska grundskolan. Med utgångspunkt från lärares egna rapporter om hur dessa styrningsaspekter på den egna skolan gestaltar sig kan man få en grov bild av tillståndet inom grundskolan med avseende på samverkan och planeringskultur.

Lärares samverkanskultur

I en tidigare analys av lärares skriftliga berättelser om "den goda kollegan" har två förhållningssätt till samverkan med kollegor identifierats (Lander, Almius & Odhagen 1995) nämligen (a) *kritisk* samverkan samt (b) *autonom* samverkan.

Termen kritisk i detta sammanhang är lånad från Fullan (1991), vars begrepp "critical interaction" innebär att man släpper människor in på livet och därmed utsätter sig för större påverkanskrafter. Enligt en studie av svenska gymnasielärare (Hägglund & Lander 1991) finns det ett tydligt samband mellan upplevelsen av påtagliga förändringsprocesser i yrket och erfarenhet av kritisk samverkan.

Den autonoma samverkan kännetecknas av intresse för och stöd till kollegor, men man undviker att själv bli djupare indragen. Det som kategoriserades som kritisk samverkan kunde emellertid också inbegripa egenskaper som hör till den autonoma samverkan medan det omvända inte gällde.

Med utgångspunkt från de skriftliga berättelserna i studien formulerades ett antal påståenden som även använts i denna studie för att differentiera mellan kritisk och autonom samverkan.

Föreliggande studie är den första ordentliga, kvantitativa prövningen av modellen, eftersom vi i denna studie har ett representativt urval och ett stort antal lärare i undersökningsgruppen. En faktoranalys delade upp frågorna i två grupper:

- *Kritisk samverkan* handlar om att man ofta ber kollegor titta på ens eget arbete för att få synpunkter, att kollegorna gör detsamma när det gäller deras elevers resultat och arbete samt att man har kollegor vars arbete man kan diskutera på ett lärorikt sätt.
- *Autonom samverkan* innebär att det är lätt att få tillgång till kollegornas synpunkter på undervisning och att man själv kan fråga dem när man kört fast. I en senare studie har även andra delfrågor för dessa aspekter prövats med framgång (Lander, 2000).

Tabell 1 visar hur samverkanspraxis i undersökningsgrupperna ser ut. Med krav på god samverkan skall medelvärdet vid dikotomiseringen hålla sig inom skalans två positiva steg (instämmer helt, instämmer till stor del). Med denna definition av samverkan kan vi konstatera att cirka 3/4 av lärarkåren upplever autonom samverkan och knappt 30 procent erfar kritisk samverkan.

Tabell 1. Samband mellan autonom och kritisk samverkan

Kritisk samverkan	Autonom samverkan	
	hög grad	låg grad
hög grad	27	2
låg grad	47	24

En dryg fjärdedel har alltså det bästa samarbetet, som enligt de tidigare funna sambanden bör leda till eget utvecklingsintresse och känslan av att lära sig något i yrket. Men nästan lika många har föga av vare sig autonom eller kritisk samverkan. Det vanligaste – som nära hälften erfar – är att ha en bra autonom samverkan med lite inslag av den kritiska. Eftersom bara två procent har kombinationen mindre kritisk, men mera autonom samverkan, så kan vi dra slutsatsen att den kritiska samverkan har den autonoma som ett slags golv. Den utvecklas ”ovanpå” eller i skydd av den senare. Detta tolkas som att autonom samverkan är en förutsättning för kritisk samverkan.

Bland lärare utan samordningsuppdrag förekommer den kritiska samverkan mest bland ”yngre” klasslärare (mindre än elva år i yrket), därefter bland speciallärare och sedan övriga klasslärare och ämneslärare. Bland lärare med samordningsuppdrag för kollegors arbete (exempelvis ledare för arbetslag eller ämnesgrupp), har ämneslärare den mesta erfarenheten av kritisk samverkan, oavsett antal år i yrket. Deras erfarenhet av sådan samverkan är t o m något bättre än de yngre klasslärares.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att endast var fjärde lärare upplever att de arbetar i en god samarbetskultur, dvs med möjlighet till både autonom och kritisk samverkan, där arbetsrelationerna utgör ett stöd för professionellt växande. En lika stor del saknar båda aspekterna av samverkan medan hälften har åtminstone god autonom samverkan, dvs trivsamma och stödjande arbetsrelationer. Resultaten tyder på att lärare med samarbetsuppgifter (gäller främst ämneslärare) har något bättre erfarenheter av att ingå i konstruktiva arbetsrelationer.

Lärares planeringskultur

Lärares planeringskultur handlar om vanor eller rutiner för att gemensamt planera och utvärdera arbetet i skolan. Det rör sig således om konkreta uttryck för en medveten och målinriktad strategi för att styra verksamheten. Vi har använt indikatorer som handlar om revidering och utvärdering av arbetsplanerna, uppgörandet och utvärderingen av åtgärdsprogram, elevinflytande i planering och utvärdering av undervisningen samt om utvecklingssamtalen. Vi låter alltså planeringskulturen innefatta såväl planering som utvärdering. Påståendena vi använt liksom de erhållna lärarsvaren framgår av tabell 2.

Tabell 2. Påståenden rörande skolans planeringskultur. Lärarsvar (%)

Påståenden	Instämmer
1. Skolans lokala arbetsplan revideras årligen	55
2. Skolans planer utvärderas regelbundet	60
3. Åtgärdsprogram görs regelbundet	86
4. Åtgärdsprogram utvärderas regelbundet	78
5. Lärarna planerar undervisning med eleverna	37
6. Lärarna utvärderar undervisning med eleverna	61
7. Elevernas utvecklingssamtal förbereds genom att eleverna själva granskar sina prestationer	53
8. Elevernas utvecklingssamtal fungerar bra som riktninggivare för arbetet	89

Nästan alla anser att elevernas utvecklingssamtal ger bra styrning åt det framtida arbetet. Men bara hälften låter eleverna granska sina egna prestationer som förberedelse för samtalen (det är vanligare bland lärare med kritisk samverkan). Tre av fyra lärare anser att skolan arbetar med åtgärdsprogram som också utvärderas. Fyra av tio lärare låter eleverna vara med i planeringen av undervisningen och sex av tio låter dem utvärdera skolarbetet. Drygt hälften av lärarna säger att skolans arbetsplaner revideras årligen och utvärderas regelbundet.

En faktoranalys visade att påståendena kunde läggas samman i tre delområden (a) planering rörande arbetsplaner, (b) åtgärdsprogram eller (c) elevmedverkan. De tre faktorerna kombinerades sedan till *ett* mått, som vi kallar planeringskultur. Delfaktorerna till respektive mått lades samman, så att den nya faktorn *planeringskultur* fick följande beteckningar.

Bra = positiv i alla tre delfaktorerna

Ganska bra = positiv i 2 av 3 delfaktorer

Mindre bra = positiv i 1 av 3 delfaktorer

Dålig = inte positiv i någon delfaktor

Med dessa krav kan vi konstatera att 20 procent av Sveriges lärare arbetar i en *bra* planeringskultur, 36 procent i en *ganska bra*, 32 procent i en *mindre bra* och 12 procent i en *dålig* planeringskultur.

Skillnaderna mellan lärarkategorierna är små. De kan illustreras av att den bristfälliga kulturen (mindre bra; dålig) omfattar 35 procent av speciallärarna, 45 procent av klasslärarna och 47 procent av ämneslärarna.

När det gäller genusaspekten kan vi inte se några skillnader annat än att kvinnor har en obetydligt större erfarenhet när det gäller arbetsplaner. Det går heller inte att visa på några säkerställda samband mellan rapporterad planeringserfarenhet och innehav av samordningsuppgifter.

Sammanfattningsvis ger resultaten anledning att anta att hälften av Sveriges lärare arbetar i en acceptabel planeringskultur, var femte lärare t o m i en god sådan. Eftersom vi här noterat att svaren inte påverkas av rapportörernas lärartjänst, kön eller innehav av samordningsuppgifter får vi anta att beskrivningarna gäller skolan som helhet. Man kan anta att planeringskultur rör hela skolan på ett påtagligare sätt än samverkanskultur. Kritisk samverkan kan påverkas av den enskilde individen och hennes val av samarbetspartner inom skolan medan autonom samverkan torde vara ett mer utpräglat kollektivt fenomen.

Samband mellan samverkanskultur och planeringskultur

Ser man på sambandet mellan samverkanskultur och planeringskultur så har en femtedel av lärarna en bättre kultur i båda avseendena och en tredjedel en sämre i båda avseendena. Kvar blir knappt hälften som har det bättre i den ena, men sämre i den andra aspekten. Det ideala är naturligtvis att såväl samverkan som planering fungerar väl, vilket således inte tillhör vanligheten. Det är möjligt att det för arbetets vidkommande är viktigare att planeringskulturen fungerar bra medan samverkanskulturen har större betydelse för individernas arbetstrivsel. De enkla indikatorer som vi presenterat här kan således användas som en preliminär diagnos av en skolas styrningskultur. Liksom indikatorer vid en hälsoundersökning måste följas upp med samtal om levnadsvanor, måste även indikatorer på styrningskultur följas upp med gemensamma samtal om skolans "levnadsvanor".

Sambandet mellan samverkanskultur och planeringskultur är något olika för klasslärare (0,31), ämneslärare (0,37) och speciallärare (0,41). Man kan tolka det som att speciallärarna för sin medverkan i planeringskulturen är något mera beroende av samverkan än ämneslärarna, som i sin tur är något mera beroende av samverkan än klasslärarna. Orsaken skulle kunna vara att planeringen bland klasslärarna har nått längre i kollektiva former (god planeringskultur), vilket gör den mindre sårbar för individuella eller gruppvisa variationer i samarbetsvilja (exempelvis sämre samverkanskultur).

Sammanfattande diskussion

Vi har i denna studie fäst uppmärksamheten på lärarpersonalens upplevelse av samarbetskultur och planeringskultur vid den egna skolan. Med hjälp av relativt enkla indikatorer på dessa kulturyttringar har vi visat på en påtaglig variation mellan olika lärares bedömning av de egna arbetsvillkoren. Eftersom studien bygger på ett representativt riksmaterial tolkar vi resultaten som att det finns klara skillnader mellan olika skolors samarbets- och planeringskultur.

Ett decentraliserat skolsystem förutsätter att personalen på de enskilda skolorna i samförstånd, bl a genom ett utvecklat samarbete, planerar och genomför verksamheten med utgångspunkt från lokala behov och förutsättningar. Detta innebär att rådande samarbets- och planeringskultur kan ha en avgörande betydelse för möjligheterna att genomföra samhällsuppdraget. Ett professionellt yrkesutövande kan inte vila på oreflekterat inlärd handlingsmönster och stereotypa rutiner. Ett kompetent yrkesutövande måste grunda sig på genomtänkta överväganden och planlagda handlingar. Yrkeskompetens eller professionalism är att veta vad man gör. Det innebär att gemensamma strävanden måste utgå från en gemensam förståelse, d v s att alla som är ansvariga vet vad man gör.

I tidigare studier (Colnerud & Granström 1993) har framkommit att lärare har haft små möjligheter att tillsammans med kollegor reflektera över praktiken och att utveckla gemensamma förklaringar, mål och planer. Denna forskning visade också att ett gemensamt lärande och kompetensutveckling underlättas om lärare tar del av varandras erfarenheter och utnyttjar gemensamma tillfällen till reflektion. D v s att man utnyttjar och utvecklar yrkespråket. Det finns således emancipatoriska skäl att utveckla en god samarbets- och planeringskultur i skolan. Detta kan nämligen bidra till en ökad professionell autonomi och yrkesmässig makt över verksamheten. Detta skall ställas mot den risk eller fara för byråkratisk styrning som kan finnas i förordningar och anvisningar som påbjuder speciella samarbetsformer för lärare och särskilda planeringsrutiner. Som vi ser det innebär en god samarbets- och planeringskultur både ett villkor för och ett resultat av en professionell organisation. I detta sammanhang är det naturligtvis viktigt att skolan erbjuder goda organisatoriska former för samarbete och planering, exempelvis i form av lärarlag, arbetslag etc. Formerna är emellertid endast ett nödvändigt yttre villkor (genom att frigöra tid och plats) för att skapa ett meningsfullt arbete. Om dessa yttre villkor inte är uppfyllda försvåras det professionella växandet avsevärt (Ahlstrand 1995). Det innebär att åtminstone två villkor bör vara uppfyllda för att utveckla goda samarbets- och planeringskulturer;

(a) organisatoriska villkor som möjliggör samarbete och (b) en önskan eller vilja att gemensamt utveckla den professionella kompetensen. Det senare innebär att frigöra sig från den privatism (Lortie 1977) som i hög grad präglat läraryrket.

Denna studie har visat att uppskattningsvis en femtedel av Sveriges lärare finns i en gynnsam samarbets- och planeringskultur medan var tredje lärare upplever att förutsättningarna är övervägande dåliga för detta. Resultaten tyder således på att förutsättningarna för en professionell och samordnad styrning av enskilda skolors verksamhet är mindre vanligt förekommande. Våra slutsatser bygger på anonyma data, vi vet således inte vilka skolor det rör sig om och vad som kännetecknar dessa skolor. Studien visar emellertid att det är möjligt att differentiera lärares upplevelser med avseende på samarbets- och planeringskultur. Resultaten tyder också på uppenbara brister på vissa håll i detta avseende. Ett enkelt instrument, såsom använts i denna studie, kan således ge grova indikationer om tillståndet på en skola. Det är fullt möjligt för personal och skolledning att ”ta temperaturen” på den egna skolan och använda resultaten som en utgångspunkt för gemensamma samtal om organisations- och utbildningsinsatser.

Referenser

- Ahlstrand, Elisabeth (1995): *Lärares samarbete – en verksamhet på två arenor*. Linköping: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Berg, Gunnar; Groth, Erik; Nytell, Ulf & Söderberg, Hans (1999): *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, Rupert (1988): *Group processes. Dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (1993): *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ekholm, Mats; Fransson, Anders & Lander, Rolf (1987). *Skolreform och lokalt gensvar. Utvärdering av 35 grundskolor genom upprepade lägesbedömningar 1980-1985*. Publikation från institutionen för pedagogik, 1987:3. Göteborgs universitet.
- Ekholm, Mats & Kull, Magnus (1999): *School climate and long term changes. Empirical findings of stability and change in nine schools that have been followed over 25 years*. Bidrag till konferensen Does History Matter: Stability and change in education. Trondheim, 7-9 oktober 1999.

- Ekholm, Mats & Kåräng, Gösta (1993): *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Skolors och elevers utveckling. Huvudrapport.* Stockholm: Skolverket.
- Elliot, John (1991): *Action research for educational change.* Buckingham: Open University Press.
- Elliot, John (1996): School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), s 199-223.
- Fullan, Michael & Stiegelbauer, Suzanne (1991): *The new meaning of educational change.* London: Cassel.
- Granström, Kjell & Lander, Rolf (1999): *Läraropinionen om grundskolans styrningskultur och lokala utvärdering. Resultat från en riksrepresentativ enkät.* IPD-rapport 1999:15. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hägglund, Solveig & Lander, Rolf (1991): *Professional development and change: teachers in five upper secondary schools.* Bidrag till the 19:th conference of the Nordic Society for Educational Research in Copenhagen, March, 7-9.
- Lander, Rolf (2000): *Lärarna om vuxenutbildningen och kunskapslyftet. Resultat från en riksrepresentativ enkät hösten 1999.* IPD-rapport 2000:1. Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Lander, Rolf; Almius, Tore & Odhagen, Torbjörn (1995): *Vad dom kan – dom bra lärarna! Erfarenheter från ett OECD-projekt om "lärarkvalitet".* Rapport från institutionen för pedagogik, 1995:13. Göteborgs universitet.
- Lander, Rolf; Thång, PO & Torper, Ulf, red (1994): *Den nationella utvärderingen av grundskolan 1987-1994. Synpunkter och empiri om intern debatt och lokal användning.* Rapport från institutionen för pedagogik 1994:14. Göteborgs universitet.
- Lortie, Dan (1975): *Schoolteachers. A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.
- Sammons, Pam (1999): *School effectiveness. Coming of age in the twenty-first century.* Lisse: Swetz & Zeitlinger.
- Slee, Roger & Weiner, Gaby (1998): Introduction: School effectiveness for whom? I Roger Slee, Gaby Weiner & Sally Tomilson, red: *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements.* London: Falmer Press.
- Steiner, Ivan (1972): *Group processes and productivity.* New York: Academic press.

