ثلاثة شروط للقيادة الموزعة

عيدو باركان

من كتاب " نعمل مدرسة " إصدار أفني روشاه, 2016 ©

في أحد أيَّام بداية فصل الرَّبيع، في السنة الدّراسيَّة 2016، قمت بزيارة مدرسة ابتدائيّة في إحدى البلدات في منطقة المثلث.[1] دخَلَت المدرسةُ في تلك السّنة في البرنامج اللوائي للمعلمين القياديين،[2] وقد قُمتُ أنا بإرشاد مجموعة المُديرين المُشاركين في البرنامج. طرحنا في المجموعة السّؤال التالي: كيف يستطيع المُديرون تعزيز جانب القيادة لدى المُعلّمين الرّياديين في مدارسهم؟ كذلك، بحثنا معًا مفاهيم مختلفة للقيادة وفحصنا سيناريوهات مختلفة لعمل الإدارة. إضافة إلى هذا، تم بحث مبادئ القيادة كما تظهر في فصل سبيلين وفرانتس- كولدران، وفي مقالات أخرى لسبيلين، باستمرار في الحوار المهني الذي تطوّر من لقاء إلى آخر ، ويبدو أن المجموعة تبنَّت في النهاية مفهوم القيادة الموزّعة. مع ذلك، ما زالت تشغلني الأسئلة التالية: كيف يُمكن أن يتمثل المفهوم النظري الذي يُطرح في اللقاءات، في المُمارسة العمليّة، من خلال العمل في الحقل؟ كيف تبدو القيادة الموزّعة من خلال الممارسة العمليَّة اليوميّة في المدرسة؟ في أعقاب هذه الأسئلة، قمت بزيارة عدَّة مدارس مُشاركة في البرنامج. في تلك المدرسة التي في المثلَّث استقبلني في مدخل المدرسة المُديرُ والمُرشدة اللوائيَّة وسارعا إلى دعوتي لمُشاهدة جلسة لطاقم المُركِّزات كان على وشك أن يبدأ في المكتبة.

بعد مرور ساعة ونصف خرجتُ من الجلسة مع شعور قويّ بأنَّني كنتُ شاهِدًا على تمثيلٍ للقيادة الموزّعة في العمل. تضمّن طاقم المُركِّزات الذي قُمتُ بالمُشاهدة لديه خمس معلّمات مُركّزات في مجالات مختلفة. لقد أنشأ المُدير هذا الطَّاقم في تلك السنة في نطاق مُشاركة المدرسة في البرنامج اللوائي للمعلّمين القياديين. تركَّز النقاش في الجلسة الذي قُمتُ بمُشاهدته في قضيَّة التلاميذ ذوي الخط غير المقروء. لقد قامت إحدى المُركِّزات بإدارة الجلسة، وقادت المشتركات في تجربة (الكتابة مع أعيُن مُغَطَّاة)، في تحليل مُنتجات تعلُّم خاصَّة بالتَّلاميذ (دفاتر وامتحانات) وفي المُناقشة حول السُّبُل المُمكنة للتَّعامُل (مثلًا، كُرَّاسات مُساعِدَة للخط). في كُل أسبوع، لقد أوضحت المرشدة لي، بهدوء، أنه في كل أسبوع، تقوم مُرشِدةٌ أخرى بإعداد وإدارة الجلسة بشكلٍ مُشابه. لقد أعجبتُ بالمشاركة العالية من قِبَل جميع المشاركات طوال الجلسة بأكملها. كان الحوار مهنيًّا جدا، وقد أبدت المعلمات درجة عالية من المسؤوليَّة تجاه المدرسة- إذ أن زاوية الرؤية لديهن كانت واسعة ولم تتركّز في صفوفهنّ فقط أو في الطّواقم التي يقُدنَها. لقد دار النّقاش حول أمثلة عينيَّة ربطت الحوار مع العمل اليومي في الصّفوف وجعلته يتركّز في عمليَّات التَّعليم والتّعلّم، للتّمعن المنهجي في المشكلة، في سياق المدرسة بأكملها، وحتَّى خارجها، في سياق البلدة. مع اقتراب انتهاء الجلسة ، طرحت إحدى المُشاركات مسألة الحاجة إلى توسيع

[1] شكر خاص للمُديرين أعضاء منتدى 2016 في برنامج تعزيز الحوار والقيادة التربوية في لواء المركز، ولطاقم المُرَكِّزات في المدرسة- على سماحهم باستخدام المواد وعلى إتاحة الفُرصَة للتَّعلُّم المشترك.
[2] لعرض البرنامج ومناقشة المبادئ، راجع المقالة التي كتبها نير ميخائيلي في هذا الكتاب.

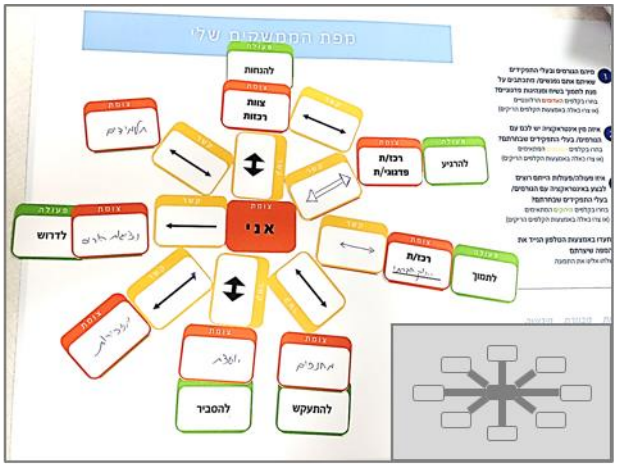
النقاش بين جميع المعلمين في المدرسة، وحتَّى أنها اقترحت أن يقوم طاقم المُركِّزات بقيادة عمليّة مُشابهة في جلسة الهيئة التدريسيّة الكاملة في المدرسة. خرجتُ من زيارتي متأثِّرًا وسألتُ نفسي: ما هي الشروط اللازمة لظهور قيادة مدرسيَّة مثل تلك التي شاهدتُها؟

الشّرط الأول: إعادة تمركُز المُدير

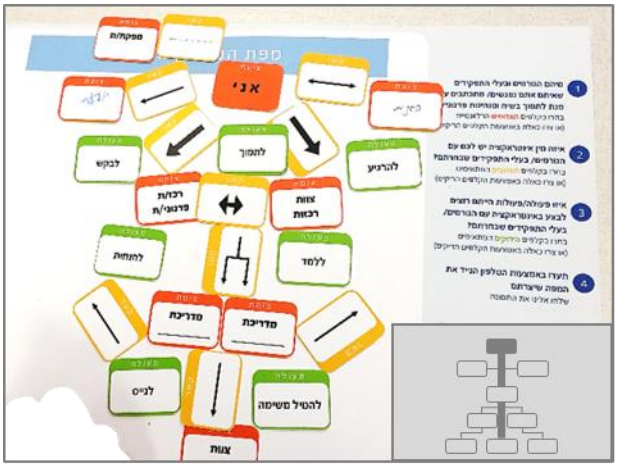
في أحد لقاءات مجموعة المُديرين طلبنا منهم أن يعملوا خريطة إدارة الجهاز بين أصحاب المناصب في مدارسهم. في المرحلة الأولى أرشدنا المُديرين أن يُحدِّدوا على ورقة كبيرة مكانهم ومكان غيرهم من ذوي الأدوار في المدرسة وخارجها. في المرحلة الثَّانية طلبنا منهم أن يميّزوا نوع العلاقات بين ذوي الأدوار (بواسطة أسهم من أنواع مختلفة)، وفي المرحلة الثَّالثة- أن يذكروا النشاطات التي تجري في نطاق كل علاقة.[3] يقول سبيلين أن التّمعُّن في إدارة الجهاز داخل لتَّنظيم يُساعِد في كشف المفهوم القيادي الذي ترتكز عليه؛ وهو يُعطي مثالًا على رقصة التانغو: " على الرغم من أن تصرفات الشريك (أ) والشريك (ب) مهمة، إلا أن ممارسة التانغو تكمن في التفاعل بين الشريكين . ومن هذا المنطلق، يتم الرقص بين الشريكين الزّوجين. وهكذا، فإن وصف تصرّفات الشريكين الزَّوجين لا يُمكنه وصف الممارسة؛ ينبغي على الوصف أن يتركّز في العلاقة بينهما" (Spillane, 2004).

التَّمعُّن في الخرائط التي تم رسمها من قبل المُديرين يعطينا الفرصة لتحليل مفاهيم قياديّة مختلفة تتمثّل في عمل المجموعة. من المهم أن نرى، مثلًا، أين يضع كل مُدير نفسه على الصفحة. غالبيّة المُديرين وضعوا أنفسهم في واحدة من الإمكانيَّتين: في الجزء الأعلى من الصّفحة أو في مركزها (بتوزيع متساوٍ تقريبًا، مع تفوق طفيف لمركز الصفحة)، ولكن في عدّة حالات استثنائيَّة تبيّن أن المُدير موجود في إحدى الزّوايا. جانب آخر مثير للاهتمام بالنسبة للاختلاف بين الخرائط هو عدد العلاقات غير المُرتبطة بالمُدير- علاقات تنشأ بين أصحاب المناصب في المدرسة، بدون وساطة المُدير. هنالك خرائط تنطلق كل العلاقات فيها من عند المُدير أو تصل إليه، بينما في خرائط أخرى المُدير ليس شريكًا في غالبية العلاقات إطلاقًا. من المهم أيضًا التَّمعُّن في نوع النشاطات التي تُميّز علاقات معيَّنة (مثلًا، الدعم العاطفي بالمقارنة مع متطلبات مهنية) أو اتّجاه العلاقات (من المُدير، إلى المُدير أو ثُنائيَّة الاتّجاه) وغيرها.

[3] التّعليمات الدّقيقة لتنفيذ التَّمرين تظهر في نهاية هذا المقال.



איור 1: מבנה כוכב



איור 2: מבנה מאונך

رسم توضيحي 1: مبنى نجميّ

رسم توضيحي 2: مبنى رأسي

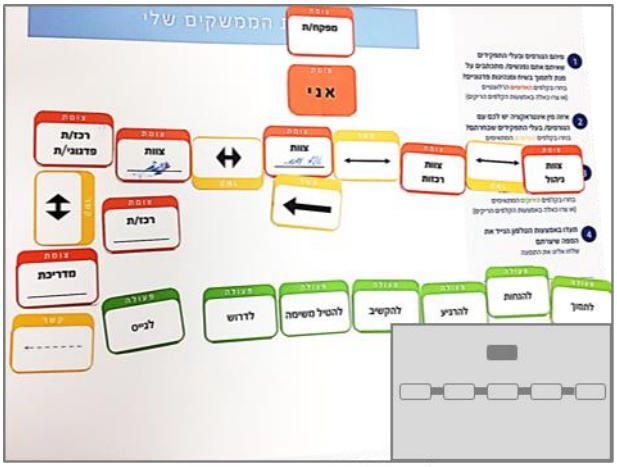
في النموذج أ [الرسم التَّوضيحي 1] يُمكن مُشاهدة خارطة يوجد فيها المُدير في مركز الصّفحة- المبنى النجميّ. جميع العلاقات مُباشِرة وهي تنطلق من عنده، باستثناء علاقة مستقلّة واحدة بين المُركّزة التَّربويَّة وطاقم المُركِّزات. كذلك، يُمكن ملاحظة أنه لا تظهر في الخارطة هيئات مهنيَّة من خارج المدرسة، مثل المفتشة والمرشدة، الأمر الذي يكثر في خرائط أخرى. يُمكن الافتراض أن مفهوم القيادة الذي ترتكز عليه هذه الخارطة يعكس الاعتماد الكبير على المُدير. هذا الشّكل من القيادة المركزيّة هو بمثابة تعبير عن "نموذج المُدير البطل"، الذي بموجبه يرتكز التّنظيم على صلاحيات ونشاطات القائد الفرد.

في النموذج ب [الرسم التَّوضيحي 2] نجدُ مبنًى رأسيًّا يتكوّن من مستويات تنظيميَّة متميّزة: المُدير موجود على رأس التنظيم، المفتشة على مسافة قصيرة فوقه، النَّائبة والمُستشارة إلى جانبه، المُركِّزَات تحته، بعدهنّ المُرشِدات وفي الأسفل توجد طواقم المعلّمين. يذكّرنا هذا المبنى بالنموذج الهرمي للقيادة كما هو موجود في الوحدات العسكريَّة أو في التنظيمات التّقليديّة للأعمال التجارية. بالمُقارنة مع نموذج القيادة المركزيّة، فإن القيادة مقسّمة هنا طوليًّا على امتداد التنظيم، وكل حلقة مسؤولة عن الحلقة التي تحتها. من المهم الانتباه إلى اتّجاه الأسهم التي تبيّن علاقة المُدير بالخارطة- كُلُّها أسهم ذات اتّجاه واحد، من المُدير نحو الخارج. هذه الحقيقة تثيرُ السؤال حول مفهوم المُدير للقيادة، الذي يُشير إلى أنه غير مُتأثِّر من ذوي الأدوار الآخرين في المدرسة.

حسب سبيلين، تعكس القيادة المركزيّة تغييرًا في المفهوم التّنظيمي. لم يعُد القائد المركِز الوحيد للقيادة بحُكم منصبه. تقوم مبادئ القيادة الموزعة بإبْطال دور البطل الذي يحمل المنظمة على كتفيه وتقدّم مفهومًا للقيادة، تنمو القيادة بموجبه من العلاقات المتبادلة بين ذوي أدوار آخرين في التّنظيم، باستثناء المُدير؛ يقومون بأدوار قياديَّة ليست رسميَّة بالضَّرورة أو مُخَطَّطٌ لها مُسبقًا، وبالتَّالي فهي أيضًا ديناميكيَّة. بعبارة أخرى، مفهوم القيادة الموزَّعة يذهب إلى أنه لا تستطيع القيادة أن تتوسَّع في التّنظيم نتيجة توزيع المناصب الرّسميَّة فقط وتفويض الصّلاحيَّات من أعلى إلى أسفل.

النموذج ج [الرسم التَّوضيحي 3] عبارة عن خريطة عملها المُدير في المدرسة التي قُمتُ بزيارتها. هذه الخريطة هي أقرب إلى مفهوم القيادة الموزعة التي يصفها سبيلين. تعرض الخريطة مبنًى تجري جميع العلاقات فيه بشكل أفقي بين ذوي الأدوار المُختلفين في المدرسة (الطّاقم الإداري، طاقم المُرَكِّزات، الطَّواقم المهنيَّة والمُركِّزة التَّربويَّة)، بينما المدير موجود في الأعلى، يُشاهِدُ، يُشرِفُ، أو ربما يفسح المجال للقيادة في النمو؟

من الجدير بالانتباه أن المُدير لم يرسم أيَّة علاقة مباشرة بينه وبين أي شخص آخر في المدرسة- وهو أمرٌ يبيّن، من وجهة نظره، أنه لا توجد علاقة حصريَّة بين المدرسة والمُدير. يمثِّل المحور الأفقي (العرضي) البارز في الخريطة، قيادة مرحليّة قويّة في المدرسة، رأيتُ انعكاسًا لها في الجلسة التي قمتُ بمُشاهدتها أثناء زيارتي. تدلنا هذه الخريطة على أن القيادة المدرسيَّة ذات المعنى يُمكن أن تنمو عندما يقوم المُدير بإعادة تمركزه في مجال القيادة في المدرسة بشكل مُختلف عن النّموذج التَّقليدي "للمُدير البطل" أو "المبنى الهرمي"، وذلك اعترافا بتعدّد القيادات في المدرسة وبدورها الأساسي في قيادة التنظيم.



الرسم التَّوضيحي 3: المبنى الأفقي

איור 3: מבנה רוחבי

الشّرط الثَّاني: الانعكاس في المُمارسة الإداريَّة

كما يتبيَّن من خريطة إدارة الجهاز التي قام المُدير ببنائها، يُمكن الافتراض أن المُدير يعمل وفقًا لمبادئ القيادة الموزّعة. ولكن، هل انعكس ذلك من خلال مُمارسته في المدرسة؟ بحسب سبيلين، فإن أحد جوانب المنهج اللامركزي هو خلق ترتيبات تنظيميَّة تتيح للمعلّمين الفُرَص لتطوير قدراتهم القياديَّة والأخذ على عاتقهم مَهام قياديَّة. في حالتنا، قام المُدير في بداية السّنة بإنشاء طاقم مُركِّزات وحدّد له دور قيادة الحوار المهني في المدرسة؛ ينبغي على كُل واحدة من المُشاركات أن تقوم بتمرير رؤى وأدوات- من جلسة المُركِّزات إلى جلسات الطّواقم المهنيَّة التي يقُمن بقيادتها. لقد صرَّح المُدير بأن إيجاد وقت مشترك لجلسات المُركِّزات في نطاق جدول ساعات العمل الأسبوعي لم يكن مهمَّة سهلة، وأنه كان مضطرًا إلى التنازل عن احتياجات أخرى للمدرسة من أجل تمكين ذلك. بالرّغم من ذلك، فقد ذكر المدير أنه أدرك أن الطريقة الوحيدة لتبنّي برنامج المعلّمين القياديين بشكل ذي معنى، هي تخصيص وقت ومكان لإجراء الحوار التّربوي.

هنالك جانب إضافي للقيادة الموزّعة، كما يقول سبيلين، وهو العلاقات المتبادلة اليوميَّة بين ذوي الأدوار المُختلفة في المدرسة. بناء على وجهة النَّظر هذه، من المهم التّمعن في طريقة مُشاركة المُدير في جلسة المُركِّزات الذي قُمتُ بمُشاهدته. لقد جلس المُدير على مسافة معيَّنة من الطّاولة التي جلست حولها المُركِّزات، ولم يكن واضِحًا ما إذا كان يقوم بالمُشاهدة أو بالمُشاركة الكاملة. لم يقُم المُدير بافتتاح الجلسة، لم يقُم بإجمالها ولم يتدخّل بإدارة المُركِّزة لها. بالنّسبة للمُركِّزة، فقد كان من الواضح أنها تشعر بالارتياح في إدارة الحوار ولم يُلاحَظ أنها كانت تنتظر مُصادقة المُدير. لقد تحدَّث المُدير مرَّات قليلة خلال الجلسة ، بحيث أن مضمون حديثه كان ذا صلة بموضوع الحوار في اللحظة المعيَّنة أو كان ينطوي على اقتراح وجهة نظر إضافيَّة حول أمرٍ ما. من وجهة نظري، كمُشاهِد،

فإن مُشاركة المُركِّزات والعلاقات المُتبادلة بينهنّ استحوذتا على الجزء الأساسي من الجلسة ، بينما بقيت العلاقة المتبادلة مع المُدير على الهامش. كان من المُلاحظ أن المُدير، بشكل مُشابه للخريطة التي رسمها، قام عمليًّا بإخلاء المنصّة وأتاح للمُركِّزات القيام بدور فعَّال في قيادة المدرسة.

يُشير هذا النَّموذج إلى مُمارسة إداريَّة مُركَّبة. من جهة، يأخذ المُدير على عاتقه مسؤوليَّة إعادة تصميم التّنظيم المدرسي بشكلٍ يُتيحُ للمُعلِّمين المُشاركة في القيادة، ومن جهة ثانية، يقوم المُدير بإزاحة المسؤولية عن مَهمات مختلفة، لكي يتسنَّى للمُعلّمين ممارسة قيادتهم.

الشّرط الثَّالث: مسؤوليَّة مُشتركة للمدرسة

هنالك جانب ثالث يُساهم في نشوء القيادة الموزَّعة وهو الهدف الذي مِن أجله بُذِلَت كُل هذه الجهود. لقد خُصِّصت جلسة المُركِّزات التي قُمتُ بمُشاهدتها لقضيَّة هي في صميم التّعليم والتَّعلُّم في المدرسة- الخط غير المقروء. حدَّدت المُشاركات المسألة كمُشكِلة تنظيميّة ذات صلة بتلاميذ عديدين من كل صفوف المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، فقد تطرّقن إلى تأثيرات المشكلة على عمليّات التّعليم والتّعلّم في المرحلة الإعداديَّة التي يصل إليها التَّلاميذ بعد إنهاء تعليمهم في المدرسة. لقد أدّى تحديد المُشكلة إلى صياغة مَهمَّة مُزدوجة مِن قِبَل المُشارِكات: الأولى، التّفكير في طرق ناجعة للتَّعامل مع المشكلة؛ والثَّانية، التّفكير في الطّريقة التي يُمكن من خلالها تطبيق هذه الأساليب بين كافة أعضاء الطّاقم في المدرسة. إن حجم مهمّة القيادة التي أخذتها المُركِّزات على عاتقهنّ يشهد على سعيٍ حقيقي نحو تحسين منهجي ومستدام في المدرسة كُلِّها.

بحسب سبيلين، فإن إحدى الطرق التي تُؤثّر فيها القيادة على المدرسة وتسعى من خلالها إلى التَّحسين هي خلق أدوات لتحقيق وتطبيق عمليَّات التَّغيير. الأدوات المدرسيَّة، مثل، خطط الدّروس، مؤشّرات التقييم ومُخطَّطات الجلسات، من شأنها أن تُساهم في فعاليَّة عمليَّة التّعليم والتَّعلُّم وتعمل على تحسين المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يرى سبيلين أن الأداة تُسهم في نمو وتوزيع القيادة في المدرسة، لأنها تتيح المجال للمُشاركة الفعّالة في قيادة عمليَّة التَّحسين، مِن قِبَل أعضاء إضافيين من الطَّاقم. الأداة، إذا كان الأمر كذلك، تأتي نتيجة للقيادة الحاليَّة (بناء الأداة)، وخلق قيادة جديدة (استخدام الأداة).

عند انتهاء الجلسة، وكنت لا أزال واقفًا عند الباب، تقدّمت إليّ إحدى المُشاركات وعرضت أمامي أداتَين قامت المُشاركات بتطويرهما في أعقاب جلسات سابقة، وحدّثتني بفخر إلى أيّ مدى يبلُغنَ في تعاملهن مع القضايا المطروحة على جدول أعمالهنّ. تمّت كتابة الأدوات باللغة العربيّة (ليس كأدوات البرنامج الإقليمي للمُعلمين الرياديين، المكتوبة باللّغة العبريَّة)،

اقتراحات يمكن تداولها عقب مشاهدة درس للتعلم من بعضنا

خلفية مختصرة : (موضوع الدرس- اسم الصف –الموضوع الذي سوف يعلم –اسم الموضوع- شرح مختصر عن اساليب التي استعملها المعلم في الدرس مثال –عرض محوسب :تعلم بمجموعات تلخيص طريقة الشرح وكيف وصل الموضوع للطلاب)

مواضيع للنقاش :(التنوع في عرض الدرس-فائدة الافتتاحية –ما الجديد الذي تميز به الدرس)
-1
-2
-3
-4

اقتراحات للنقاش: (وصف للمشوقات من قبل المعلمة ووصف استجابة التلاميذ وتفاعلهم بقائمتين للمناقشة)
يقسم المشاركون لقسمين يصف كل قسم اما الطلاب او المعلمة

اقتراحات للتحليل: ايجابيات وسلبيات لما عرض وكيف يمكننا التعلم منه

ايجابيات	سلبيات

اقتراحات طرق بديلة:(تغيير في طرق العرض او البيئة التعليمية او طرح اسلوب يمكن ان يساعد في تخطي التحديات الناتجة خلال مشاهدة الدرس):

التغذية المرتدة:ما الشيء الذي يمكنك الاستفادة منه والتجديد في طريقة تدريسك بعد تلك المشاهدة ؟

איור 4: דוגמה לכלי שיצרו הרכזות

الرّسم التّوضيحي 4: نموذج لأداة

صممتها المركزات من أجل عَرْض صيغة محلّيَّة تكون ذات صلة وعمليَّة بالنّسبة للمدرسة. كانت إحدى الأدوات التي قامت بعرضها [الرسم التَّوضيحي 4] عبارة عن ورقة لمُشاهدة درس، قُمنَ بتطويرها في نطاق قيادة عمليّة مُشاهدة الزّملاء في المدرسة. بعد ذلك، قال لي المُدير إنّه في أعقاب ذلك التّغيير الذي قادته المُشارِكات، لم تعُد لدى المُعلمات في المدرسة أيَّة مخاوف من فتح أبواب صفوفهنّ لمُشاهدة الزّملاء. لقد تغيّرت ثقافة المدرسة لصالِح تحسين العمليَّة التَّعليميَّة، وذلك بواسطة ريادة القيادة المرحليَّة.

إجمال

الشّروط الثَّلاثة الواردة هنا هي بالتَّأكيد جزء من مجموعة عوامل وظُروف تُعزّز نموّ القيادة الموزّعة في المدرسة. المدرسة التي قُمتُ بزيارتها تقدّم لمحة عن القوّة والتَّأثير الكبيرين لهذا النّوع من القيادة، عندما يتم تحقيقها. وهكذا، كما أن المُدير قام برعاية قُدرات القيادة (Leadership capacity) في مدرسته، ينبغي على المستوى المنهجي، تعميق قُدرة قيادة مُشابهة في أوساط المُديرين، المعلّمين والمُفتِّشين. إن إحدى الطّرق لتعزيز ذلك هي تصميم عمليّات تعلّم وتطوّر مهني على ضوء مبادئ القيادة الموزّعة. إن كشف مفاهيم

القيادة، دراسة المُمارسة والتّحقّق من الهدف هي وسائل أساسيَّة في هذا الجهد. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي متابعة استكشاف ما هي الظّروف الضّروريَّة لوجود القيادة الموزّعة في المجال المحلّي، وفي الأساس- ما هي عمليَّات التَّعلُّم التي تُمكِّن المُديرين، المُعلِّمين والمُفتِّشين من خلق هذه الظّروف بأنفسهم، في بيئة العمل الخاصَّة بهم.

إفحص ما هو مفهوم القيادة لديك بواسطة بناء خريطة إدارة الجهاز الخاصَّة بك:

(أ) قُم بإعداد قائمة تشمل كل الجهات التي لك اتّصال معها (مُباشِر أو غير مُباشِر) في نطاق إدارة المدرسة؛

(ب) حدّد موقعك وموقع الأطراف المختلفة على الصّفحة،

(ج) أ رسم العلاقات المختلفة بين جميع العناصر على الصفحة (يُمكنك استعمال أسهم مستقيمة، منحنية، ملتوية، سميكة، متقطعة، في اتجاهين وحتى شفافة؛

(د) أكتب إلى جانب كل علاقة الأعمال التي تميّز كل اتّصال؛

(هـ) يُمكنك إضافة مميّزات مختلفة للاتّصالات، بدلاً من فعاليّة أو بالإضافة إليها (أهداف، مضامين مركزيَّة، صعوبات وحتَّى أحاسيس تظهر في اللقاء مُقابل تلك الجهة).

تذكّر أن خريطة إدارة الجهاز لا تعكس حالة نهائية أو ثابتة للتَّنظيم الخاص بك، وإنما هي صورة سياقيّة من شأنها أن تُساعدك في هذا الوقت في التّمعّن والكشف عن رؤيتك لمفهوم القيادة المدرسيَّة. يُمكنك، بالطَّبع، إعادة بناء خريطة جديدة في أيّ وقت، من أجل فحص ما إذا طرأ تغيُّر على مفهومك.

مراجع

Spillane, J. (2004). Distributed leadership: What's all the hoopla. *Institute for Policy Research.* Northwestern University.

Spillane, J. P., & Coldren, A. F. (2011). *Diagnosis and design for school improvement: Using a distributed perspective to lead and manage change*. Teachers College Press.

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational researcher*, *30*(3), 23-28.