

# Fungerande lärarlag i syfte att skapa stimulerande lärandemiljöer

Pedagogiskt ambassadörsprojekt  
vid Juridiska institutionen

Katrin Lainpelto

# Fungerande lärarlag i syfte att skapa stimulerande lärandemiljöer

Katrin Lainpelto

*Juridiska institutionen, Stockholms universitet*

**e-post: [katrin.lainpelto@juridicum.su.se](mailto:katrin.lainpelto@juridicum.su.se)**

**Abstract:** Till grund för det pedagogiska ambassadörsprojektet ligger en enkätstudie som genomfördes vid Juridiska institutionen år 2017. Resultaten av enkätstudien visade att en relativt stor andel av lärarna arbetade inom ramen för dysfunktionella lärarlagsstrukturer med påverkan på såväl lärarnas motivation som välmående. Inom forskningen har frågan om lärares sociala kontexter fått ökad uppmärksamhet under senare år eftersom en rad positiva utgångar av kontinuerliga och varaktiga samarbeten har identifierats, däribland studenternas ökade prestationer och således institutioners ökade effektivitet vad gäller måluppfyllelse. Mot den här bakgrunden har syftet med projektet varit att, utifrån olika perspektiv, belysa vikten av goda lärarsamarbeten. Projektet har varit tudelat på så sätt att en del av projektet har bestått av inventering och kartläggning där olika aspekter av lärarsamarbete på Juridiska institutionen har studerats empiriskt. Den andra delen av projektet har inriktats på deltagarfokuserade aktiviteter där erfarenhetsutbyten har stått i fokus. Inom ramen för den inventerande och kartläggande delen har två enkäter framarbetats (en kursföreståndarenkät och en lärarenkät, där lärarstudien för närvarande är pågående) och studentenkäter har granskats. Inom ramen för de deltagarfokuserade aktiviteterna har en konferens anordnats. Vidare har det pedagogiska ambassadörsprojektet presenterats vid en ämneskonferens och på kursen UL2-jur vid två tillfällen. Resultaten av kursföreståndarenkäten visar att det i huvudsak finns fem lärarlagstyper på institutionen som alla innebär olika utmaningar. Vidare visar resultaten att det tycks saknas organisatoriska förutsättningar för att fördjupa lärarsamarbetet (främst brist på tid och resurser). Lärarsamarbetena på institutionen tycks också präglas av en avsaknad av etablerade rutiner. En avsaknad av etablerade rutiner gör samsamarbetsformen särskilt sårbar. Vidare tycks det i vissa lärarlag inte förekomma något lärarsamarbete alls och i andra lärarlag tycks det förekomma en hög grad av hierarki. Båda dessa förutsättningar kan leda till såväl merarbete som förlust av viktiga erfarenhetsutbyten.

Genomgången av studentenkäterna visar att studenterna tycks märka när ett lärarlag inte är samordnat, något som i förlängningen kan skapa merarbete för såväl kursens administratörer som kursföreståndaren. Utifrån de diskussioner som har förts vid de deltagarfokuserade aktiviteterna tycks det vidare finnas en diskrepans mellan vad lärarna generellt anser om lärarsamarbeten och hur det faktiska lärarsamarbetet på institutionen ser ut och bedrivs.

Nyckelord: lärarlag, lärarteam, samarbete, sociala nätverk, socialt kapital

Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2021:4

ISSN 2003-1688

© the Authors [add name(s)]



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

## Introduktion

Till grund för det pedagogiska ambassadörsprojektet ligger rapporten *Lärlarlag och reformimplementering*, som undertecknad författade under kursen *UL2-jur* år 2017. Syftet med rapporten var att undersöka sambandet mellan ett lärlarlags funktionalitet och lärlarlagets möjligheter att implementera en större utbildningsreform.<sup>1</sup> Inom ramen för rapportarbetet genomfördes en enkätstudie där lärarna på Juridiska institutionen, vid Stockholms universitet, dels fick svara på allmänna frågor om arbetet i det enskilda lärlarlaget, dels uppskatta lärlarlagets möjligheter att implementera den aktuella utbildningsreformen. Två resultat var särskilt intressanta.

För det första visade resultaten av enkätstudien att det på Juridiska institutionen verkar finnas olika typer av lärlarlagsstrukturer: *väl fungerande lärlarlag* (45 %), *fungerande lärlarlag* (32 %) och *dysfunktionella lärlarlag* (23 %). På grund av en låg svarsfrekvens måste emellertid resultaten tolkas med stor försiktighet.

Arbetet i de *väl fungerande lärlarlagen* karaktäriserades av ett delat ansvar för undervisningen och utvecklingsarbetet. Vidare präglades arbetet av ett tydligt formulerat och gemensamt mål med undervisningen och således en lärargemensam riktning för arbetet. Samtliga lärare (oavsett erfarenhet) ansågs kunna bidra med sin specifika kompetens till lärlarlagets gemensamma ”kunskapsbank”, det vill säga lärlarlagets sociala kapital, och på detta sätt kunde lärarnas olika erfarenheter tas tillvara. Vidare var utvecklingsarbetet vad gäller undervisningen aktivt och den pedagogiska diskussionen var levande och lärarna ansåg sig vara öppna för utveckling och således inte rädsla för att underkasta sig nya undervisningspraktiker.

Arbetet i de *fungerande lärlarlagen* karaktäriserades av ett begränsat flöde av det sociala kapitalet eftersom arbetet i hög grad präglades av självständighet och liten grad av samarbete. Samarbetet begränsades till frågor av mer administrativ karaktär snarare än ett aktivt utvecklingsarbete vad gäller undervisningen. Lärarna arbetade således oberoende av varandra varför de enskilda lärarna formulerade sina egna mål med undervisningen i avsaknad av ett gemensamt formulerat mål och på egen hand ansvarade för utvecklingen avseende sin del av

---

<sup>1</sup> Rapporten avsåg implementeringen av den s.k. *Stockholmsmodellen* vid Juridiska institutionen våren 2018 i syfte att stärka juriststudenternas kritiska och vetenskapliga förhållningssätt, se Fakultetsnämnden, *Juridiska fakultetens strategier 2016–2018*, beslut 2016-01-26 samt Fakultetsnämnden, *Rambeslut för översyn och åtgärder i syfte att stärka studenternas kritiska och vetenskapliga förhållningssätt på Juristprogrammet*, beslut 2016-09-06.

undervisningen.

Arbetet i de *dysfunktionella lärarlagen* karaktäriserades av ett obefintligt flöde av det sociala kapitalet eftersom samarbete inte tycktes förekomma i någon form. Dysfunktionaliteten förekom inte på endast en nivå utan var genomgående och det var också i dessa lärarlag det kunde förekomma öppna konflikter. Lärarna gav uttryck för en bristande samsyn vad gäller undervisningens mål och undervisningens pedagogiska inriktning, vilken tycktes förvärras av förekomsten av hierarkiska strukturer där lärarna inte gavs någon möjlighet att påverka kursens utformning eller undervisningens inriktning. Lärarlagets dysfunktionalitet visade sig också ha negativa effekter för lärarnas välmående och arbetsmotivation.

För det andra visade resultaten av enkätstudien att det fanns ett statistiskt samband mellan, å ena sidan, lärarlagets funktionalitet och, å andra sidan, de uppskattade möjligheterna för lärarlaget att implementera en större utbildningsreform. I de *väl fungerande lärarlagen* uppskattades möjligheterna att implementera reformen vara 9.4, i de *fungerande lärarlagen* 4.9 och i de *dysfunktionella lärarlagen* 1.3 (medelvärde, skala 1–10).

Forskningen har under senare år ägnat stor uppmärksamhet åt frågan om lärarsamarbete och har kunnat påvisa en rad positiva utgångar av ett kontinuerligt och varaktigt samarbete (se nedan under rubriken *Teoretiska utgångspunkter*). Genom arbetet med den ovan nämnda rapporten kunde ett behov av vidare belysning av lärarsamarbetet på Juridiska institutionen identifieras, särskilt mot bakgrund av vad såväl *fungerande* som *dysfunktionella lärarlag* kan innebära mot bakgrund av individuella lärares arbetssituation, studenternas prestationer och således institutionens övergripande resultat. Vidare motiverades det pedagogiska ambassadörprojektet av att frågan om lärarlag tidigare hade erhållit mycket liten uppmärksamhet på institutionen.

## Syfte

Det pedagogiska ambassadörprojektet har syftat till att, utifrån olika perspektiv, belysa vikten av goda lärarsamarbeten på Juristprogrammets kurser (för närvarande 18 grundkurser och 54 specialkurser). Projektet har, vad gäller syftet, varit tudelat i det att en del av projektet har

bestått av *en inventerande och kartläggande del* där olika aspekter av lärarsamarbete på institutionen har studerats empiriskt. Den andra delen har inriktats på *deltagarfokuserade aktiviteter* där erfarenhetsutbyten har stått i fokus.

Genom att öka den empiriska kunskapen och samtidigt öka erfarenhetsutbytet på institutionen har det övergripande målet varit att stärka lärarnas sociala strukturer och således det nuvarande samarbetet på institutionen. Genom att lärares autonomi ersätts med ett större fokus på samarbete kan det skapa erfarenhetsutbyten över såväl ämnes – som terminsgränser.<sup>2</sup>

Projektets fokus har främst varit den ömsesidiga samverkan mellan dels lärares behov av att ständigt investera i sin professionella utveckling, dels studenternas förbättrade prestationer och resultat eftersom denna samverkan på ett positivt sätt kan bidra till institutionens övergripande målsättningar och resultat. Således avses med det i projekttiteln angivna begreppet *stimulerande lärandemiljöer* både lärarnas och studenternas lärandemiljöer. Det har emellertid varit viktigt att involvera såväl lärare, studenter som administrativ personal eftersom den administrativa personalen ofta utgör stommen i ett väl fungerande lärarlag (se mer om detta under rubriken *Fortsatt arbete*).

## Teoretiska utgångspunkter

Projektets teoretiska utgångspunkter hittas i *social nätverksteori* (*social network theory*) där den sociala nätverksanalysen av sociala strukturer och mänskliga kontaktnätverk står i fokus. Ett nätverk beskrivs bestå av en uppsättning individer (noder) som är sammankopplade till varandra genom olika typer av relationer (band). Teorin intresserar sig för enskilda individers beteenden och värderingar genom att relatera dessa till andra individers beteenden och värderingar (Hedström 2015). Genom att studera interaktionen mellan individerna går det också att dra slutsatser om hur interaktionen påverkar såväl de enskilda individerna som hela grupper (Moolenaar 2012; Nahapiet & Ghoshal 1998).

Den sociala nätverksteorin grundar sig på tre antaganden. För det första förkastas idén om att individer är autonoma. I stället anses individerna vara beroende av andra individer inom ramen för en social kontext. För det andra tillgängliggör relationerna (banden) mellan individerna

---

<sup>2</sup> Men ämne avses olika juridiska ämnen som ingår i studierna på Juristprogrammet.

viktig kunskap och information. För det tredje möjliggör relationerna (banden) mellan individerna en interaktion som tillgängliggör en kollektiv resurs, det vill säga det sociala kapitalet (Moolenaar 2012; Bourdieu 1985; Loury 1981; Coleman 1988; Burt 2000). Med andra ord inbjuder det sociala nätverket deltagarna att, i interaktion med varandra, ta del av det sociala kapitalet (nätverkets samlade kunskap) (Adler & Kwon 2002; Nahapiet & Ghoshal 1998). På så sätt kan nätverkets deltagare lära från varandra samtidigt som de lär med varandra (Curry 2008). I en väl fungerande social struktur värderas bidrag och inlägg från samtliga deltagare i nätverket högt och alla känner att de *kan* bidra, men faktiskt också *bidrar*, till nätverkets kollektiva kunskapsbank (Granberg 2005).

Historiskt har lärarrollen karaktäriserats av ”ensamarbete” där läraren på egen hand har utvecklat sin pedagogiska förmåga genom flera års erfarenhet (Goddard et al 2007). Under senare tid har emellertid denna traditionella och historiskt rotade bild av läraren och lärarens autonomi kommit att ifrågasättas mot bakgrund av ett fokusskifte: från *undervisning* till *lärande*. Därför förväntas lärare idag bidra till utvecklingen av undervisningspraktiken och studenternas lärande på mer strategiska sätt än tidigare.

Vidare har den sociologiska teoribildningen lett till ett ännu ett fokusskifte: från *den ensamma läraren* till *gemenskapen* och *den lärande organisationen* (Granberg 2005). På detta sätt har lärares sociala kontext fått ökad uppmärksamhet i forskningen (Vescio et al 2008; Moolenaar 2012, Coburn & Russel 2008). Fokusskiftet vilar på två antaganden: i) att den relevanta och viktiga kunskapen kan hittas i lärarnas praktik samt att denna kunskap bäst kan förvaltas i interaktion med andra lärare (Buysse et al 2016), och ii) att lärares engagemang i samarbeten med andra lärare bidrar till lärarnas professionella utveckling och att denna utveckling är som mest gynnsam då lärare interagerar med andra lärarkollegor (Lieberman 2000; Lieberman 1995; Vescio et al 2008; Moolenaar 2012).

Som nämnts ovan har forskningen kunnat påvisa flera positiva utgångar av kontinuerliga och varaktiga lärarsamarbeten och vissa av dessa ska lyftas nedan.

För det första kan en sund och frekvent lärarinteraktion understödja såväl reform- som pedagogiskt utvecklingsarbete. Forskning visar att länder med högre prestationsgrad (t.ex. Finland) också präglas av en högre grad av lärarsamarbete (Vangrieken et al 2015). Att reform- och utvecklingsarbetet underlättas beror på att täta lärarinteraktioner grundlägger ett kontinuerligt och varaktigt kunskaps- och erfarenhetsutbyte (Moolenaar 2012; Coburn &

Russel 2008; Chapman & Aspin 2003; Datnow 2012; Cole & Weinbaum 2007). Detta kan, i sin tur, leda till att lärare som ingår i starka sociala strukturer är mer villiga att ifrågasätta etablerade utbildningsnormer och underkasta sig förändring (Little 2002, Dunne et al 2000; Englert & Tarrant 1995; Hollins et al 2004). Vidare kan täta lärarinteraktioner leda till ett bättre beslutsfattande eftersom beslut om förändringar i undervisningen kan fattas mot bakgrund av väl avvägda argument och beprövad erfarenhet. Detta leder i sin tur till en ökad benägenhet att ”ta risker” och att prova nya undervisningsmetoder (Lieberman 1995; Curry 2008), något som sannolikt sammanhänger med att en enskild lärare inte hålls ensam ansvarig för eventuella negativa resultat. En förutsättning för bättre beslutsfattande är emellertid djupa och reflekterande samtal, om såväl dåtid som framtid, vilka kan leda till lärarlagets ökade handlingskoordination samt ökade kollektiva handlingsrationalitet (Granberg 2005). Detta eftersom även negativa erfarenheter förvaltas i syfte att nå nya insikter och ny kunskap (Cox 2004).

På samma sätt som en stark social struktur kan understödja såväl reform- som pedagogiskt utvecklingsarbete kan svagare och mer dysfunktionella sociala strukturer påverka sådana utvecklingsarbeten på ett negativt sätt (Coburn & Russel 2008; Bolander Laksov et al 2014). Därför kan ett lärarlags funktionalitet predicera en utbildningsreforms framgång och varaktighet (Moolenaar 2012; Coburn & Russel 2008; Chapman & Aspin 2003; Datnow 2012). Detta gäller särskilt reformer som tar sikte på undervisningspraktiken eftersom lärarnas behov av kunskap och innovation blir särskilt viktiga samtidigt som lärarnas behov av professionell utveckling betonas (Lieberman 2000; Curry 2008).

För det andra kan lärares professionella utveckling inom ramen för lärarsamarbeten leda till positiva effekter för institutionens övergripande mål och effektivitet (Goddard et al 2007; Cox 2004). Här är det emellertid viktigt att uppmärksamma att även organisationens kontext och kultur, i sin tur, kan påverka såväl kollegialiteten som samarbetet mellan lärarna i såväl positiv som negativ riktning (Kelchtermans 2006). En förklaring till ökad effektivitet är att lärare som varaktigt och kontinuerligt samarbetar med andra lärare oftare är nöjda med sin arbetssituation och mår bättre (Vangrieken et al 2015; Heinrich 2015). En annan förklaring är att studenter ofta anammar sina lärares beteenden och när lärare samarbetar kan det stärka studenternas engagemang (Crow & Pounder 2012; Vangrieken et al 2015; Daly et al 2011; Meredith et al 2017; Leonard 2002; Hall & Hord 2001; Maehr & Midgley 1996; Hallam et al 2015; HARRIS & Jones 2010; Stoll et al 2006; Grossman et al 2001; McLaughlin & Tablbert 2006; Berry et al



2005; Bolam et al 2005; Hollins et al 2004, Leonard & Leonard 2003). Den kanske viktigaste förklaringen, och utgången, är emellertid att en nära lärarsamarbete kan ge positiva effekter för studenternas lärande och prestationer (Moolenaar 2012; Fulton & Britton 2011; Lomos et al 2011; Lieberman 1995; Curry 2008; Goddard et al 2007; Louis & Marks 1998; Vescio et al 2008). Motsatsvis har en hög grad av lärarautonomi visat sig ha negativa effekter för studenternas lärande och prestationer (Smylie et al 1996).

Förklaringen till ökade positiva effekter på studenternas lärande och prestationer är att lärare som kontinuerligt samarbetar med andra lärare förstår sitt ämne bättre utifrån lärsynpunkt, oftare använder forskningsbaserade undervisningsmetoder och är mer pedagogiskt innovativa (Vangrieken et al 2015). Vidare har lärarna mer tilltro till sig själva i lärarrollen och kan på detta sätt vara mer uppmärksamma på studenternas resonemang och därutöver använda olika kreativa sätt för att engagera studenterna i problemlösning (Vangrieken et al 2015; Fulton & Britton 2011).

I sammanhanget bör något även nämnas om vad som krävs för att skapa ett nära och kontinuerligt lärarsamarbete. För det första är det viktigt att uppmärksamma att lärares samarbete inte kan ses som något givet. Snarare konstrueras sådana sociala strukturer medvetet och bygger på lärares individuella engagemang och motivation (Bourdieu 1985). Således kommer nära samarbeten inte att uppstå om lärarna inte önskar samarbete och om samarbetet inte sker på frivillighetens grund (Leonard & Leonard 2001; Friend & Cook 2000). Om lärare upplever att samarbetet är påtvingat kommer detsamma ha minimal effekt på lärarnas innovationsvilja och utvecklingsarbete (Leonard & Leonard 1999; 2001; Leonard 2002; Hargreaves 1994; Senge 1990). Vidare bör samarbetet karaktäriseras av en begränsad yttre kontroll och präglas av låg grad av hierarki (Bolander Laksov et al 2014; Curry 2008). På detta sätt koncentreras samarbetet och motivationen till detsamma till lärarnas intressen och behov och blir därför direkt relevant för den professionella utvecklingen (Lieberman 2000).

Därutöver krävs ett tydligt formulerat och gemensamt mål med undervisningen: Ju tydligare målet är formulerat, desto mer effektivt kan lärarlagets arbete bli (Roxå et al 2011; Bolander Laksov et al 2014; Curry 2008; Barth 1990; Lambert 1998; Leonard & Leonard 2001). Det gemensamma målet med undervisningen ligger till grund för lärarnas ageranden och det gemensamma arbetet förhålls och utvärderas ständigt i förhållande till det uppsatta målet liksom att nya strategier kan införas i syfte att nå det uppsatta målet (Granberg 2005). Ett gemensamt mål och en samsyn kring detsamma sammansvetsar också lärarna så att

undervisningen och dess resultat upplevs vara ett kollektivt ansvar, där ansvar även för negativa utgångar delas (Roxå et al 2011). Ett gemensamt mål kan också leda till att lärarnas roller inom ramen för lärarylaget blir tydliggjorda och att lärarna ges en bättre förståelse för sin roll i förhållande till det uppställda målet (Granberg 2005). Det gemensamma målet är också viktigt för lärarylagets fortlevnad för det fall lärare, av olika anledningar, byts ut.

Slutligen krävs en öppen och tolerant miljö som tillåter djupa och reflekterande interaktioner mellan lärarna. En viktig byggsten i skapandet av en sådan miljö är en hög grad av förtroende mellan lärarna (Curry 2008; Coburn & Russel 2008; Bolander Laksov et al 2014). Ömsesidigt förtroende skapas i samarbeten som bygger på respekt, tolerans och förståelse (Curry 2008). I en sådan miljö vågar lärarna dela med sig av även sina negativa undervisningserfarenheter, vilka sedan kan förvaltas av lärarylaget gemensamt i syfte att nå nya insikter och uppnå ny kunskap (Cox 2004; Adler & Kwon 2002).

## Metod

### Allmänna utgångspunkter

Som nämnts i rapportens syftesbeskrivning har det pedagogiska ambassadörsprojektets ansats varit tudelat. En del av projektet har varit *inventerande och kartläggande* i syfte att undersöka hur lärarsamarbetet på Juridiska institutionen ser ut och vilka eventuella hinder, men också möjligheter, som finns vad gäller sådant samarbete.

Den andra delen av projektet har haft en *deltagarfokuserad ansats* där *erfarenhetsutbyten* har stått i fokus. Tanken med en deltagarfokuserad ansats har varit att lägga vikt vid erfarenhetsutbyten genom diskussion snarare än direkt förmedling av kunskap i syfte att öka angelägenheten, engagemanget och därmed också kunskapsutbytet (det vill säga ett flöde av det sociala kapitalet). Projektets olika delar ska presenteras mer ingående nedan.

### Inventering och kartläggning

#### *Kursföreståndarens enkät*

Inom ramen för det pedagogiska ambassadörsprojektet utvecklades inledningsvis en kursföreståndarens enkät med en tillhörande kodnyckel (se bilaga). Arbetet med att utveckla enkäten genomfördes genom att en stor mängd litteratur på området *team effectiveness*

genomlästes. Vid denna genomläsning hittades enkäten *Team Effectiveness Questionnaire*,<sup>3</sup> utvecklad av London Leadership Academy, vilken låg till grund för utvecklingen av kursföreståndarenkäten.

Kursföreståndarenkäten syftade till att undersöka kursföreståndarnas syn på lärarlagssamarbetet på deras grundkurser inom Juristprogrammet. Enkäten består av 36 påståenden (skala 1 – 5) som rör sju specifika områden:

- 1) Det formulerade målet med undervisningen
- 2) Roller och ansvarsfördelning
- 3) Grupprocesser (förmåga att arbeta tillsammans)
- 4) Grupprelationer
- 5) Problemlösningsförmåga
- 6) Graden av engagemang och motivation
- 7) Generell förmåga (såväl individuell som organisatorisk)

Genom enkäten och den tillhörande kodnyckeln kunde ett övergripande effektivitetsmått erhållas för varje lärarlag på Juristprogrammets grundkurser. Här bör emellertid uppmärksammas att effektivitetsmättet baserades på endast kursföreståndarnas uppfattningar, vilka inte behöver överensstämma med de enskilda lärarnas uppfattningar. Genom att undersöka de sju områdena som anges ovan var det möjligt att identifiera inom vilka specifika områden lärarlagens eventuella styrkor och svagheter kunde hittas.

#### *Lärarenkät*

Lärarnas åsikter och värderingar rörande lärarsamarbeten är centralt för forskningen (Beck 1996; Campbell-Evans 1993) och det aktuella pedagogiska ambassadörsprojektet. För att kunna åstadkomma och understödja en kultur där lärare samarbetar är det av vikt att lärarna erkänner och förstår värdet av samarbetet (Leonard & Leonard 2001). Med andra ord, lärares åsikter om och attityder till värdet av en samarbetspraktik kan påverka alla försök att etablera sådana miljöer (Leonard 2002). Möjliga hinder för samarbete kan således identifieras när lärarnas åsikter och attityder undersöks närmare, särskilt vid en undersökning av hur lärarnas åsikter och attityder reflekteras i den dagliga undervisningsverksamheten (Leonard & Leonard 2001).

En lärarenkät har, inom ramen för det pedagogiska ambassadörsprojektet, utvecklats

---

<sup>3</sup> Tillgänglig: [https://www.cu.edu/sites/default/files/Team\\_effectiveness\\_questionnaire.pdf](https://www.cu.edu/sites/default/files/Team_effectiveness_questionnaire.pdf)

tillsammans med Klara Bolander Laksov och Khayala Ismayilova (Centrum för universitetslärarutbildning, CEUL) under hösten och vintern 2019. Utvecklingen av enkäten tog avstamp i den enkät som utvecklades av Leonard (2002), och som i sin tur bygger på de organisationskulturella utgångspunkter som identifierades av Schein (1985:1992).

Enkäten möjliggör en undersökning av dels lärarnas generella åsikter om och attityder till lärarsamarbete, dels lärarnas faktiska arbetssituation på institutionen i syfte att se om lärarnas åsikter reflekteras i deras faktiska arbete (Leonard & Leonard 2001; Leonard 2002). Ett mål med studien är att studera eventuella hinder för lärarsamarbete och således erhålla viktiga insikter vad gäller det vidare arbete med att öka lärarsamarbetet på institutionen.

En webbenkät utvecklades i programmet *Survey and Report* och densamma skickades ut till 2019 och 2020 års pedagogiska ambassadörer för synpunkter. Därefter har enkäten, under våren 2020, skickats ut till lärarna på Juridiska institutionen, Stockholms universitet. Enkäten består av totalt 40 frågor, varav 34 är skattningsfrågor (skala 1 – 5). Förutom generella frågor om till exempel respondentens anställningstid och anställningsform delades enkäten in i två delar: Den ena bestod av påståenden som tog sikte på lärarnas generella åsikter och attityder till lärarsamarbete, den andra bestod av påståenden som tog sikte på lärarnas faktiska arbete på institutionen. Samtliga frågor i enkätens två delar var sammankopplade för att kunna urskilja diskrepanser mellan lärarnas allmänna åsikter om och attityder till lärarsamarbete och den faktiska arbetssituationen (Leonard & Leonard 2001) (till exempel: Förtroliga och respektfulla relationer är, enligt min mening, viktiga komponenter i ett framgångsrikt lärarsamarbete/På min kurs präglas lärarnas samarbete av förtroliga och respektfulla relationer).

#### Deltagarfokuserade aktiviteter

##### *Kursföreståndarkonferens*

Tillsammans med *Stiftelsen Juridisk Fakultetslitteratur* anordnade undertecknad en konferens med titeln *Kollegialitet och lärarlag* för kursföreståndare och terminsföreträdare på Juridiska institutionen den 16 – 17 maj i Graz, Österrike.

Inför konferensen gavs kursföreståndarna alternativt terminsföreträdarna i uppdrag att till konferensen och undertecknad samla i följande material:

- Kursföreståndarenkäterna (som beskrivits ovan)

- Kursutvärderingar från år 2018 (såväl vår- som höstterminen) avseende samtliga grundkurser på Juristprogrammet
- Eventuella dagordningar/kallelser till lärarmöten under år 2018
- En översikt över hur samtliga lärarlag har arbetat med att implementera den s.k. Stockholmsmodellen under år 2018 (se avsnittet *Introduktion*).

Konferensens första dag inleddes med ett anförande av Klara Bolander Laksov (Centrum för universitetslärarutbildning, CEUL) rörande allmänna utgångspunkter för och det rådande forskningsläget vad gäller lärarsamarbeten. Därefter höll representanter för institutionsledningen ett anförande om vad ledningen kan göra för att skapa bättre förutsättningar för stärkta lärarsamarbeten och dekanen höll ett anförande om kollegialitetens betydelse för kvaliteten på forskningen och utbildningen.

Under konferensens andra dag hölls anföranden som anlade olika perspektiv på frågan om lärarlag: ett doktorandperspektiv, TA-personalens perspektiv och ett studentperspektiv. Därutöver behandlades frågan om lärarlag på kursen Examensarbete och på Magisterprogrammen.

Det pedagogiska ambassadörsprojektet presenterades under eftermiddagen på konferensens första dag. Undertecknad höll ett anförande om projektet och presenterade resultaten av kursföreståndarenkäten. Därefter fick konferensdeltagarna sitta i så kallade terminsgrupper och diskutera enkätens resultat, särskilt vad gäller de lärarlagstyper som identifierades, samt föreslå åtgärder för hur olika lärarlagstyper kan komma till rätta med sina specifika utmaningar. Under konferensens andra dag fick varje terminsgrupp redovisa sina diskussioner (samt lämna in en skriftlig sammanfattning av diskussionen).

#### *Ämneskonferens*

Under en ämneskonferens den 26 – 27 augusti 2019 diskuterades olika aspekter av kollegialitet och lärarlag, bland annat arbetet med lärarlag vid uppsatshandledning och examination, den administrativa personalens roll i lärarlagen och ämnesöverskridande lärarlagssamarbeten. Under konferensens första dag presenterade undertecknad det pedagogiska ambassadörsprojektet. Vidare fick konferensdeltagarna anonymt svara på två frågor:

- Vad krävs/har krävts för att ni ska kunna/har kunnat skapa ett väl fungerande lärarlag?
- Vilka eventuella hinder tycker du det finns/har funnits för att skapa ett väl fungerande lärarlag?

Svaren på de två frågorna skiljdes åt genom att svaren skrevs på olikfärgade papper. Därefter skrev undertecknad upp de teman som aktualiserades av svaren på de båda frågorna på tavlan i två kolumner i diskussion med deltagarna.

### *UL2-jur*

Det pedagogiska ambassadörsprojektet har under året presenterats på kursen UL2-jur vid två kursomgångar, dels den 29 januari 2019, dels den 6 november 2019.

## Resultat

### *Kursföreståndarenkäten*

Som beskrivits ovan under avsnittet *Metod* ombads kursföreståndarna på Juristprogrammets grundkurser att besvara enkäten. Enkäten bestod av 36 påståenden (skala 1 – 5) på områdena: det formulerade målet med undervisningen, roller och ansvarsfördelning, grupprocesser, grupprelationer, problemlösningsförmåga, graden av engagemang och motivation, generell förmåga (se mer under avsnitt *Metod/Kursföreståndarenkät*). Genom enkäten och den tillhörande kodnyckeln kunde ett effektivitetsmått genereras för varje lärarlag. Att kursföreståndarna var så få till antalet (16 kursföreståndare av 18 besvarade enkäten) och att resultaten endast baseras på kursföreståndarnas uppfattningar gör att resultaten måste värderas med stor försiktighet. Vidare uppskattades lärarlagens effektivitet generellt mycket högt av kursföreståndarna: Ett resultat som också måste värderas med försiktighet mot bakgrund av en eventuell biaspåverkan.

De lärarlagstyper som tidigare identifierades i rapporten *Lärarlag och reformimplementering* (som beskrivs i avsnittet *Introduktion*) kunde genom kursföreståndarenkäten preciseras i högre grad. Enkätresultaten visade att det tycks finnas i huvudsak fem olika typer av lärarlag på Juridiska institutionen:

- 1) Lärarlag som präglas av så goda relationer att ansvarsfördelningen blir otydlig (ingen bestämmer). Arbete under sådana förhållanden kan medföra negativa effekter för bland annat formuleringen av ett gemensamt mål och lärarlagets problemlösningsförmåga och således effektivitet.

- 2) Lärarlag som i huvudsak präglas av goda relationer men där det samtidigt råder en hög grad av självständighet och en låg grad av erfarenhetsutbyte. Arbete under sådana förhållanden kan medföra negativa effekter för bland annat formuleringen av ett gemensamt mål och lärarlagets erfarenhetsutbyte, problemlösningsförmåga och således effektivitet.
- 3) Lärarlag som i huvudsak präglas av goda relationer och där arbetet leds av en mycket engagerad kursföreståndare. Emellertid upplever inte kursföreståndaren att lärarna är lika engagerade och motiverade som kursföreståndaren själv. Arbete under sådana förhållanden kan medföra negativa effekter för bland annat formuleringen av ett gemensamt mål, grupprelationerna och lärarlagets problemlösningsförmåga och således effektivitet.
- 4) Lärarlag som i huvudsak präglas av goda relationer samt hög grad av engagemang och motivation bland samtliga lärare (inklusive kursföreståndaren) men där det saknas tid och resurser för att fördjupa samarbetet. Arbete under sådana förhållanden kan medföra negativa effekter för bland annat lärarnas engagemang och motivation och lärarlagets problemlösningsförmåga och således effektivitet.
- 5) Lärarlag som är hårt styrda av kursföreståndaren (eller en annan person i lärarlaget) och där lärarna inte får komma till tals vid beslut om undervisningen. Arbete under sådana förhållanden kan medföra negativa effekter för bland annat lärarnas engagemang, motivation och välmående, grupprelationerna och lärarlagets kunskapsutbyte, problemlösningsförmåga och således effektivitet. I dessa lärarlag kunde öppna konflikter förekomma.

De lägsta medelvärdena hittades genomgående på området *Problemlösningsförmåga* och var inte sällan kopplade till avsaknaden av etablerade rutiner, till exempel rutiner för att hantera eventuella problem inom lärarlaget samt undervisningen. Övriga frågor som genererade låga resultat var avsaknaden av etablerade rutiner för att introducera nya lärare, sätt att mäta undervisningens resultat i förhållande till det uppställda målet med undervisningen och sätt att beakta studenternas synpunkter i kursenkäterna.

Att det i flera lärarlag på institutionen tycks saknas etablerade rutiner för lärarlagets arbete medför en risk för att samarbetets fortlevnad hängs upp en enskild person eller vissa enskilda

personer. Detta gör arbetsformen särskilt sårbar för det fall den personen eller de personerna, av någon anledning, byts ut.

Vidare gav vissa kursföreståndare uttryck för att lärarna inte förankrade individuella undervisningsinitiativ bland de övriga lärarna i lärarlaget samt att alla lärare inte fick komma till tals vid undervisningsrelaterade beslut. Detta kan tyda på dels en hög grad av autonomi, dels en hög grad av hierarki. Mer förvånande var att utvecklingsarbeten i hög grad inte tycks vara förankrade i pedagogisk forskning. Det innebär, med andra ord, att det genomförs en rad reformer inom de enskilda lärarlagen utan ingående kunskap om dessa reformer kommer att leda till faktiska förbättringar. Det minst förvånande resultatet var att kursföreståndarna inte ansåg att det förelåg organisatoriska möjligheter (tid och resurser) för att fördjupa lärarsamarbetet.

#### Lärarenkäten

Lärarenkäten har skickats ut till lärarna på Juridiska institutionen i mars 2020 och resultat av densamma kan därför ännu inte redovisas.

#### Genomgång av kursutvärderingar

Inför konferensen i Graz, Österrike gick undertecknad igenom samtliga kursutvärderingar avseende vår- och höstterminen 2018 för 17 grundkurser på Juristprogrammet i syfte att diskutera dessa med kursföreståndarna alternativt terminsföreträdarna som deltog i konferensen. Sammanställningen har således inte gjorts i ett vetenskapligt syfte men följande resultat kan ändå urskiljas. För det första tycks det finnas ett samband mellan lärarlagets effektivitetsmått och studenternas uttryckta nöjdhet med kursen. För det andra tycks studenterna kunna urskilja när lärarlaget är samordnat och när samordningen inte fungerar. Nedan lämnas exempel på studentkommentarer som kan relateras till frågan om lärarsamarbete:

- "Olika information från alla, ingen sammanhållning ALLS"
- "Känns som att det inte finns en tanke bakom strukturen osv. utan att lärare kör sin grej utan att kommunicera"
- "Olika lärare under samma kurs ger helt motstridiga uppgifter"
- "Man måste få lärarna att prata ihop sig för att göra (...) undervisningen så likvärdig som möjligt"

Ett genomgående tema i studentenkäterna var att olika information lämnades av olika lärare,



något som kan medföra merarbete för såväl den administrativa personalen som kursföreståndaren på en enskild kurs.

#### Diskussioner på konferensen i Graz

Som beskrivits ovan fick lärarna under konferensen i Graz, Österrike, diskutera de olika lärarlagstyperna och vad som kan göras för att komma till rätta med de utmaningar som olika lärarlagstyper kan innebära.

Nedan anges ett antal teman som diskuterades gemensamt:

- **Kursföreståndarens personlighet:** Kursföreståndarens personlighet påverkar förmågan att leda ett lärarlag samt att kursföreståndaren måste betrakta sig själv som en ”akademisk ledare” snarare än som en ”schemaläggare”.
- **Motivation:** Ett lärarlags framgång är beroende av de individuella lärarnas motivation – om lärarna inte kan arbeta tillsammans spelar institutionsledningens strävanden mindre roll. Vikten av att lärare engagerar sig och går på möten diskuterades särskilt.
- **Närvaro:** Flera lärare befinner sig inte på sin arbetsplats vilket försvårar samarbetet.
- **Kontinuitet:** Ett lärarlag är svårt att hålla ihop när lärarna ständigt byts ut mot bakgrund av tillfälliga adjunktstjänster.
- **Resurser:** Det är svårt att hitta tid för samarbete.
- **Ansvarsfördelning:** Oklar ansvarsfördelning mellan kursföreståndaren och ämnesföreståndaren.
- **Forskningsprioritet:** Vissa lärare prioriterar forskningen och är inte engagerade i undervisningsfrågor.
- **Arbetsbeskrivning:** De behövs en arbetsbeskrivning för kursföreståndare och lärare som kan som underlättar samarbete.

#### Diskussioner på ämneskonferensen

Som beskrivits ovan fick lärarna under ämneskonferensen besvara två frågor: *Vad krävs/har krävts för att ni ska kunna/har kunnat skapa ett väl fungerande lärarlag?* och *Vilka eventuella hinder tycker du det finns/har funnits för att skapa ett väl fungerande lärarlag?*

Nedan redovisas några av lärarnas kommentarer presenterade i följande huvudteman: Vad som utmärker ett fungerande lärarlag och hur det faktiska arbetet i det egna lärarlaget ser ut.

Vad utmärker ett fungerande lärarlag	Det faktiska arbetet i det egna lärarlaget
<i>"Tillräckligt med tid och resurser för att utveckla ett nära samarbete"</i>	<i>"För lite tid för att utveckla ett fungerande samarbete"</i>
<i>"Många möten/täta kontakter/ständigt kunskapsutbyte"</i>	<i>"Saknas rutiner för samarbete" "Ad hoc lösningar"</i>
<i>"Högt i tak, respektfull och öppen miljö där man lyssnar på varandra"</i>	<i>"Kursledningen är ej öppen för förändring" "Lärarna upplever att de inte blir lyssnade på" "Brist på tillit"</i>
<i>"Ett tydligt och gemensamt mål"</i>	<i>"Det finns inget tydligt och gemensamt mål" "Alla lägger upp sin undervisning på sitt sätt" "Oklart rörande uppdraget och vad vi vill förmedla"</i>
<i>"Kursföreståndarna måste arbeta med gruppdynamik och vara öppna för förändringar"</i>	<i>"Bristande ledarskap" "Ointresserade ämnes- och kursansvariga"</i>
<i>"Att gruppen skapar en vi-känsla"</i>	<i>"Bristande kontinuitet – lärare kommer och går" "Syndabockar utses vid negativa kursutvärderingar och resultaten ses inte som ett delat ansvar" "Saknas motivation att arbeta tillsammans" "Konkurrenstänk mellan lärarna"</i>
<i>"Tydlig rollfördelning/ansvarsfördelning"</i>	<i>"Otydligt vem som ansvarar för vad"</i>
<i>"Vilja bland lärarna att samarbeta och investera"</i>	<i>"Undervisning är något man bockar av med minsta möjliga insats" "Ointresse bland lärare vad gäller undervisningen"</i>
<i>"Samsyn (alla måste tro på utvecklingsidén)"</i>	<i>"Svårt att få med alla på tåget" "Lärarna drar åt olika håll" "Olika inställning bland lärarna till lärande och utbildning" "Finns ingen öppenhet för nyttan med att samarbeta"</i>

De tematiserade svaren ovan visar att det tycks finnas en diskrepans mellan lärarnas generella

åsikter om och attityder till lärarsamarbete och hur det faktiska lärarsamarbetet på institutionen ser ut. Dessa svar lade också grunden för den lärarenkät som har utvecklats inom ramen för projektet.

### Övergripande slutsatser

Nedanstående slutsatser har dragits av det hitintills företagna arbetet i det pedagogiska ambassadörsprojektet:

- Juridiska institutionen kan inte påtvinga lärarna att samarbeta. I stället bör institutionsledningen aktivt arbeta med att informera om fördelarna med lärarsamarbete för att på så sätt öka lärarnas motivation att interagera med varandra.
- Ett meningsfullt lärarsamarbete kräver ständigt och kontinuerligt arbete och är inte något som kan förväntas ske ”av sig självt”.
- Det krävs mer tid och resurser för att möjliggöra meningsfulla lärarsamarbeten och det krävs en tydligare ansvarsfördelning mellan kursföreståndaren och den ämnesansvarige.
- Om institutionen på organisatorisk nivå underlättar för lärare att samarbeta kan det leda till positiva effekter för institutionens övergripande mål och effektivitet.
- Pedagogisk forskning måste beaktas vid kursernas utvecklingsarbeten.
- Samtliga lärarlag vid institutionen måste utarbeta ett gemensamt mål med den kursspecifika undervisningen.
- I syfte att skapa kontinuitet i lärarlagen krävs fler fast anställda lärare (och således en minskning av tillfälliga adjunktstjänster).
- Nära lärarsamarbeten leder till ett mer öppet institutionsklimat som präglas av nyfikenhet och engagemang och underlättar för interaktioner som i slutänden kan leda till ökad constructive alignment.
- Ökat samarbete leder till nöjdare och mer motiverade lärare som känner större tilltro till sig själva som lärare i undervisningssituationen och därmed till förbättrade studieresultat bland studenterna.
- Institutionen bör söka förhindra hierarkiska strukturer inom lärarlagen eftersom sådana leder till effektivitetsförluster för, inte bara, den enskilda kursen utan också för institutionen som helhet.
- Institutionens lärarlag behöver arbeta fram rutiner för att skapa kontinuerliga och

varaktiga samarbeten som inte är beroende av enskilda personers engagemang.

#### Fortsatt arbete

Det pedagogiska ambassadörsprojektet kommer att fortsätta under år 2020. Under detta år ska:

- Resultaten av lärarenkäten sammanställas och presenteras i en vetenskaplig artikel.
- En enkät till institutionens administrativa personal rörande deras arbete i lärarlagen ska färdigställas och skickas ut (arbetet med enkäten har påbörjats under 2019 och ska genomföras i samarbete med institutionens administrativa chef).
- Studenternas syn på lärarsamarbeten ska vidare utforskas varför det planeras för en enkät alternativt en fokusgruppsintervju.
- Ett antal seminarier (i workshopform) ska hållas på institutionen som tar sikte på deltagarfokuserade aktiviteter.
- En ”arbetsbeskrivning” (baserad på best practices) ska formuleras i syfte att främja etablerandet av rutiner för lärarlagssamarbetena på institutionen.

## Referenser

- Adler, P.S. & Kwon, S-W. (2002). Social Capital – Prospects for a New Concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-4.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beck, C. (1996). *Values, School Renewal and Educational Leadership*. Paper presented at the 1996 Toronto Conference on Values and Educational Leadership.
- Berry, B., Johnson, D., & Montgomery, D. (2005). The Power of Teacher Leadership. *Educational Leadership*, 62(5), 56-60.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and Sustaining Professional Learning Communities*. Research Report Number 637. London, England: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills
- Bolander Laksov, K., Kettis, Å. & Alexandersson, M. (2014). *Ledning för kvalitet i undervisning och lärande på grundnivå och avancerad nivå*. På uppdrag av Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF).
- Bourdieu, P. (1985). *The Forms of Capital*. In: Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, (Richardson, J.G. ed.), 241-258. New York: Greenwood.
- Burt, R.S., The Network Structure of Social Capital. *Research in Organizational Behavior*, 22, 345-423.
- Buyse, V., Sparkman, K.L. & Wesley, P.W. (2016). Communities of Practice – Connecting What We Know with What We Do. *Exceptional Children*, 69(3), 263-277.
- Campbell-Evans, G. (1993). *A Values Perspective on School-Based Management*. I: School-based Management and School (red. Dimmock, C.), 92-113.

Chapman, J. & Aspin, D. (2003). *Networks – A New Construct for Educational Provision and a New Strategy for Reform*. In: Handbook of Educational Leadership and Management, (Davies, B., West-Burnham, J. eds.), 653-659. London, Pearson.

Coburn, C.E. & Russell, J.L. (2008). District Policy and Teachers' Social Networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203-235.

Cole, R.P. & Weinbaum, E.H. (2007). *Chain Reaction – How Teacher Communication Influences Attitude*. Draft Report, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL April 10.

Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement: Organizations and Institutions – Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, 95-120.

Cox, M.D. (2004). Introduction to Faculty Learning Communities. *New Directions for Teaching & Learning*, 97, 5- 23.

Crow, G. & Pounder, D.G. (1997). *Faculty Teams – Work Group Enhancement as a Teacher Involvement Strategy*. Paper presented at the Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Curry, M. (2008). Critical Friends Groups – The Possibilities and Limitations Embedded in Teacher Professional Communities Aimed at Instructional Improvement and School Reform. *Teachers College Record*, 110(4), 733- 774.

Daly, A.J., Moolenaar, N.M., Der-Martirosian, C. & Chispeels, J. (2011). *A Capital Investment – The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Achievement in Improving Schools*. Paper presented at the Twenty-Fourth Annual International Congress for Effective Schools, Cyprus.

Datnow, A. (2012). Teacher Agency in Educational Reform – Lessons from Social Networks Research. *American Journal of Education*, 119(1), 193-201.

Dunne, F. Nave, B., & Lewis, A. (2000). Critical Friends Groups – Teachers Helping Teachers to Improve Student Learning. *Phi Delta Kappa International Research Bulletin*, 28.

Englert, C. S., & Tarrant, K. L. (1995). Creating Collaborative Cultures for Educational Change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 325–336.

Friend, M. & Cook, L. (2000). *Interactions – Collaboration Skills for School Professionals*, 3<sup>rd</sup> edn. New York: Longman.

Fulton, K. & Britton, T. (2011) STEM Teachers in Professional Learning Communities – From Good Teachers to Great Teaching. [http://www.wested.org/online\\_pubs/1098-executive-summary.pdf](http://www.wested.org/online_pubs/1098-executive-summary.pdf)

Goddard, Y.L., Goddard, R.D. & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109(4), 877-896.

Granberg, O. (2005). Kollektivt lärande i team – Om utveckling av kollektivt handlingsrationalitet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(3/4), 227–243.

Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teachers College Record*, 103, 942-1012.

Hall, G., & Hord, S. (2001). *Implementing Change – Patterns, Principles, and Potholes*. Boston, MA: Allen and Bacon.

Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and Collaboration in PLC Teams – Teacher Relationships, Principal Support, and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193–216.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Continuum.

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional Learning Communities and System Improvement. *Improving Schools*, 13, 172–181.

Hedström, P. (2015). *Analytisk sociologi, sociala nätverk och samhällets dynamik*. Särtryck ur Kungliga Vitterhets Historie och Antikvitets Akademiens årsbok, 107–116, Stockholm.

Heinrich, E. (2015). Identifying Groups as a Basis for Academic Development, *Higher Education Research & Development*, 34(5), 899-913.

Hollins, E. R., McIntyre, L. R., DeBose, C., Hollins, K. S., & Towner, A. (2004). Promoting a Self-Sustaining Learning Community – Investigating an Internal Model for Teacher Development. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 247–264.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher Collaboration and Collegiality as Workplace Conditions – A Review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220–237.

Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Leonard, L.J (2002). Schools as Professional Communities – Addressing the Collaborative Challenge. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6, 1-21.

Leonard, P.E, (1999). *Inhibitors to Collaboration*. In: The Values of Educational Administration (Begleyand P.T & Leonard, P.E eds.). London: Falmer Press, 84–105.

Leonard, P. & Leonard, L. (2001). Assessing Aspects of Professional Collaboration in Schools – Beliefs Versus Practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(1), 4-23.

Leonard, L. & Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration. *Teachers Talk*. Current Issues in Education [Online], 6(15).

Lieberman, A. (1995). *Practices that Support Teacher Development – Transforming Conceptions of Professional Learning*. In: Innovating and Evaluating Science Education – NSF Evaluation Forums 1992-94, 64-78.



Lieberman, A. (2000). Networks as Learning Communities – Shaping the Future of Teacher Development. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 221-227.

Little, J.W. (2002). Locating Learning in Teachers' Communities of Practice – Opening up Problems of Analysis in Records of Everyday Work. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 917-946.

Lomos, C., Hofman, R.H., & Bosker, R.J. (2011). Professional Communities and Student Achievement – A Meta-Analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 121-148.

Louis, K.S. & Marks, H.M., Does Professional Community Affect the Classroom? – Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.

Loury, G.C. (1981). Intergenerational Transfers and Distribution of Earnings. *Econometrica*, 49(4), 843-867.

Maehr, M., & Midgley, C. (1996). *Transforming School Cultures*. Boulder, CO: Westview Press.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities – Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press.

Meredith, C., Molenaar, N.M, Struyve, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S. & Kyndt, E. (2017). The Measurement of Collaborative Culture in Secondary Schools – An Informal Subgroup Approach. *Frontline Learning Research*, 5.10.14786/flr.v5i2.283.

Moolenaar, N.M. (2012). A Social Network Perspective on Teacher Collaboration in Schools – Theory, Methodology, and Applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.

Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.

Roxå, T., Mårtensson, K., & Alveteg, M. (2011). Understanding and Influencing Teaching and Learning Cultures at University – A Network Approach. *Higher Education*, 62(1), 99-111.

Senge, P. M. (1990). The Leader's New Work – Building Learning Organizations. *Sloan Management Review*, 7–23.

Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. 2nd edn, San Francisco: Jossey-Bass.

Smylie, M.A., Lazarus, V. & Brownlee-Conyers, J. (1996). Instructional Outcomes of School-Based Participative Decision Making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(3), 181-198.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities – A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher Collaboration – A Systematic Review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.

## Centrum för universitetslärarutbildning

Stockholms universitet 106 91 Stockholm Tel 08-16 20 00  
[www.su.se/ceul](http://www.su.se/ceul) [ceul@su.se](mailto:ceul@su.se)



**Stockholms  
universitet**