

Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag

Ulf Jederlund

Specialpedagogiska institutionen, Stockholms Universitet

ABSTRACT

Artikeln bidrar till fördjupad förståelse av lokala förutsättningar för skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. En longitudinell fallstudie genomfördes av skolutvecklingsprocesserna i fem arbetslag på olika skolor som deltog i ett identiskt, externt utformat, utvecklingsprojekt. Projektet innebar en handledd lärandeprocess där lärarna förväntades utveckla gemensam kunskap och kompetens genom kollektiv reflektion, baserad på synliggjord praktik i form av kollektivt genomförda elevinterventioner. Interventionerna bestod i kartläggning av skolsvårigheter, filmade samarbetsbaserade lärar-elevsamtal och uppföljningar av dessa, med anpassningar i undervisning och elevarbete. Utfallet av projektet, såsom skattat av lärarna efter två år, varierade stort mellan skolorna. Variationen i utfall, trots att arbetslagen deltagit på jämförbara premisser och med likvärdigt tillförda resurser, är artikelns utgångspunkt. Intresset riktas mot lärarnas upplevelser i utvecklingsprocessen. Analysen bygger på kvalitativa processdata insamlade före, under och efter projektet. I tematisk analys urskildes tre aspekter av lärares upplevelser av *tillit* i skolutvecklingsprocessen som centrala; *processtillit*, *kollegial tillit* och *kollektiv tillit*. Övergripande processtillit och kollektiv tillit framstod som förutsättningar för arbetslagens uthållighet i utvecklingsarbetet. Kollegial tillit - tillitsfulla interpersonella relationer och professionellt förtroende lärarna emellan i arbetslaget - framstod som en särskild förutsättning för att lärares praktik skulle synliggöras, och att ett fördjupat kollektivt lärande därmed skulle kunna äga rum. Kollegial tillit och kollektiv tillit är begrepp som återfinns i organisationslitteraturen, medan processtillit är ett begrepp som artikeln föreslår.

INLEDNING

Frågan om hur lärare och skolor ska undervisa sina svagaste elevgrupper har varit central under lång tid (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012; Tetler,

2015). I linje med skolans tradition har fortbildning av personalen varit ett självklart svar på detta behov. Ändå menar Timperley, Wilson, Barrar och Fung (2008) som sammanställt forskning om professionell utveckling i skolorganisationer i USA, Europa och Australien, att en större del av alla kostsamma centrala utvecklingsåtgärder i form av kompetensutveckling för lärare inte lämnat varaktiga spår av lokal skolförbättring efter sig. Andra forskare drar liknande slutsatser. Scherp och Scherp (2007) menar att skolutvecklingsåtgärder blir vägledande för lärares handlingar över tid bara om lärarna själva omfattar åtgärdens övergripande syfte, och uppfattar att innehållet gynnar deras elever. Hargreaves (2010) fann att centralt initierad vidareutbildning och införande av nya undervisningstekniker gav liten eller ingen effekt alls när lärare inte var engagerade över tid, kände delaktighet och kunde sätta in utvecklingsinitiativ i lokala meningssammanhang. Forskningsresultaten tyder på att medarbetares acceptans för och tillit till utvecklingsinitiativets syfte, form och innehåll har betydelse för om varaktig förändring sker. Larsson och Löwstedt (2014), som under två decennier studerat en rad svenska kommuners och skolors skolutvecklingsarbete, pekar likväl på att inget förändringsinitiativ i sig varit garanterat för att varaktig skolutveckling kommit till stånd. I jämförelser av skolor som deltog i samma utvecklingsåtgärder på jämförbara premisser, med samma tillförda resurser och stödfunktioner, fann forskarna att utfallen ändå varierade högst avsevärt.

Något väsentligt har alltså brutit i skolutvecklingsarbetet. Timperley (2013) menar att det handlar om formerna som den professionella utvecklingen har bedrivits i. Det har varit traditionell kompetensutveckling för skolans personal, med ett individuellt lärande frikopplat från elevsammanslaget. Timperley betonar att den djupgående förändring som krävs av skolor för att lösa djupt rotade pedagogiska problem för lågpresterande elevgrupper innebär kollektiva processer, över tid. Avgörande är att skolor och lärarlag organiseras och stöttas så att samarbete möjliggörs, och att extern kunskaps- och processledningskompetens tas in i den utsträckning som krävs för att utmana rådande föreställningar och arbetssätt. Framgång förutsätter etablering av undersökande lärarlag som kontinuerligt tillsammans analyserar elevers resultat och lärandebehov, och därefter frågar sig vilka nya kunskaper lärarna tillsammans behöver utveckla för att möta behoven. Timperley (2013) beskriver på så vis lärares professionella lärande som kontinuerliga ”undersökande kunskapsbildande cykler, som syftar till att främja viktiga elevresultat” (Timperley, 2013, s. 33). Hon poängterar att professionellt lärande förutsätter *kollektiv handling*, gemensamt utförande och uppföljning av förbättringsförsök är centrala inslag i den kollektiva kunskapsbildningen.

I olika sammanhang, till exempel i aktuella nationella fortbildningsåtgärder som ’Matematiklyftet’, ’Läslifvet’ och ’Specialpedagogik för lärande’, används begreppet ’kollegialt lärande’ (Skolverket, 2014), men inte

sällan utan närmare definition eller precisering (Larsson, 2018). Det gör att även om fortbildningsinsatser organiseras i grupp riskerar utfallet att begränsas till ett individuellt lärande, frikopplat från kollektiva förändringsprocesser såsom Timperley efterlyser. I denna artikel används begreppet *kollektivt lärande* i bemärkelsen att lärare lär av och med varandra och att erfarenheter och kompetens sprids och samordnas i gemensamma handlingsmönster på skolan (Larsson, 2016).

Larsson och Löwstedt (2014) understryker att lokala förutsättningar alltid påverkar hur ett utvecklingsinitiativ får genomslag i lärares arbete. De menar att olikheten i utfall av skolutvecklingsprojekt på olika skolor, trots likheten i ingångsvärden, innebär att intresset bör riktas mot skolors organisatoriska förutsättningar för lärande och förändring. Så sker i föreliggande artikel, vars syfte är att bidra till fördjupad förståelse av förutsättningar för skolutveckling baserad på kollektivt lärande i lärarlag. Mer specifikt är syftet att utforska *tillit*, på olika nivåer i skolan, som förutsättning för att ett verkligt kollektivt lärande byggt på kollektiv handling och gemensamma förbättringsförsök, ska komma till stånd. Lärares erfarenheter på fem skolor i en tvåårig skolutvecklingsprocess byggd på kollektivt lärande i arbetslag, studeras med utgångspunkt i skolutvecklingsforskning och organisationsteori. För studien formulerades två frågor:

1. Vad karakteriserar lärarnas upplevelser av tillit i skolutvecklingsprocessen, i de olika arbetslagen?
2. Vilken betydelse fick upplevelserna av tillit för det kollektiva lärandet, och därmed för skolutvecklingsprocessen?

Organisatoriska förutsättningar för lärande och skolutveckling

Larsson och Löwstedt (2014) har identifierat generella förutsättningar för lokal skolutveckling. En första sådan är just den kollektiva aspekten av lärandet; att lärare lär av och med varandra och att erfarenheter och kompetens sprids och samordnas i gemensam handling. Kompetensspridningen förutsätter att lärares erfarenhetsbaserade lärande i vardagsarbetet blir föremål för gemensam reflektion, och att lärares arbete med elever synliggörs lärare emellan. Då kan anpassning och förändring av praktiken bli ett kollektivt ansvar. Döös och Wilhelmsson (2005) uttrycker det som att "medarbetares interaktiva och resultatriktade handlingar på en gemensam handlingsarena" (s. 210) utgör grunden för "det kollektiva lärandets tillkomstprocess" (s. 224). Handlingsarenor är verkliga eller bildliga rum där lärare samarbetar eller direkt erfar varandras utförande av arbetsuppgifter, och resultaten av dessa.

I de flesta skolor är lärarna organiserade i arbetslag, men organiseringen är i sig ingen garanti för synlighet och kollektiv handling. I många arbetslag betonas personlig trygghet och upplevt samförstånd, snarare än kritisk

reflektion och förändring (Ohlsson, 2013). Tillitsfulla relationer kan gynna tilltro till gemensam förändringsförmåga, och utgöra stöd för enskilda lärares delaktighet. Låg tilltro till gemensam förmåga innebär däremot lägre förväntningar, befäster lärares känsla av isolering och triggar ensamarbete (Goddard, Goddard, Kim & Miller, 2015). Här finns en paradoxal risk att tryggt klimat blir ett självändamål. Att god stämning, gemenskap och intressanta samtal upplevs som stödjande och meningsfulla, men ingen förändring av undervisningspraktiken kommer eleverna till del (Blossing, Hagen, Nyen & Söderström, 2010). Tillräcklig tillit i skolutvecklingsprocesser behöver etableras om tryggheten ska kunna utmanas, och reflekterande samtal om undervisning och elevarbete baseras på synliggjort arbete, samarbete och återkoppling. Larsson och Löwstedt (2014) benämner arbetslag där så sker verkliga lärlag. I verkliga lärlag uppfattar medlemmarna utmaningar som gemensamma uppgifter och har intresse av att lära av och med varandra, och samarbetar om planering och genomförande av arbetet.

För att medarbetare ska vilja lära av och med varandra och samarbeta kring gemensamt accepterade utvecklingsmål förutsätts att det i organisationen utvecklats gemensamma organisationsföreställningar som binder deltagarna samman (Larsson och Löwstedt, 2014). De föreställningar lärare har om sin skola som organisation bidrar till, eller hämmar, hur lärarna förhåller sig till varandra. Hämmande föreställningar kan vara strukturella för-givet-taganden om skolan som institution. Låg transparens (stängda dörrar till klassrum) och hög grad av autonomi (lärare arbetar ensamma), är två sådana exempel (Larsson & Löwstedt, 2014; Somech, 2008). I en skola där lärares dominerande organisationsföreställning omfattar skolan som helhet identifierar sig lärarna däremot starkt med gemensamma visioner, snarare än som enskilda yrkesutövare, vilket bidrar till att lärare vill samarbeta och ta delansvar för skolutvecklingen. I internationell forskning om inkluderande skolutveckling¹ beskrivs just forandet av en gemensam vision som förutsättning för framgång. Visionen om inkludering innebär ett utvecklat synsätt där varje elevs lärande och skolsvårigheter utgör kollektivt snarare än enskilt ansvar (Ainscow et al., 2012; Gregory, 2006; Tetler, 2015). Framgångsrika inkluderande skolor utmärks enligt forskarna av ett visionärt, lyhört och tillitsfullt skolledarskap, och en handlingsberedskap där personalen kontinuerligt samarbetar för att utveckla verksamheten efter identifierade elevbehov. Skolledarnas uppgift blir att skapa förutsättningar för samarbetet. De behöver bedriva ett organisatoriskt ledarskap (Hodson, 2004; Larsson & Löwstedt, 2014), vilket innebär att fokusera på att det är en unik organisation i pågående utveckling som de leder, och att de har ett kontinuerligt mandat att främja personalens lärande, delaktighet och tillit i utvecklingsarbetet.

Hur väl sådana organisatoriska förutsättningar för utveckling är uppfyllda avgör enligt Larsson och Löwstedt (2014) en skolas förmåga att integrera något nytt som förbättrar verksamheten. Författarna menar att inte minst

bristande lokala förutsättningar för samarbete och kollektivt lärande ofta hindrat skolutvecklingen.

Samarbete och tillit

En teoretisk utgångspunkt i artikeln är ett organiseringsperspektiv (Weick, 1995) som innebär att skolor betraktas som organisationer där medarbetare behöver samarbeta, och att det är i det samarbetet potentialen för lärande och utveckling finns. Samarbetet medarbetare emellan, och mellan ledare och medarbetare, kan fungera såväl främjande som hindrande för organisationers förändringskapacitet (Gray, Kruse & Tarter, 2016; Louis & Lee, 2016; Weick, 2001). Lärares tankar om skolarbetet formas som en produkt av skolans historia och individuella och kollektiva erfarenheter av egna och andra skolor (Larsson & Löwstedt, 2014). Personalens sammantagna tankar skapar en kollektiv organisationsföreställning, en lokal skolidentitet eller informell överenskommelse om att 'så här gör vi på vår skola'. Skolidentiteten är föremål för fortlöpande förhandling och speglar i hög grad aktuella relationer och strukturer; de händelser som utgör skolans nutid. När ett externt utvecklingsinitiativ översätts till handling förhandlas de nya idéerna mot rådande föreställningar om arbetet, på varje lokal handlingsarena. Mot bakgrund av sina tidigare erfarenheter, och genom att samtala och interagera med kollegor, skapar lärare individuell mening (Weick, 1995) i de skolutvecklingsssammanhang de är delaktiga i. Gemensamt meningsskapande i utvecklingsarbetet (och i förlängningen en utvecklad organisationsidentitet) möjliggörs först genom fördjupat samarbete över tid kring utvecklingsmålen (Li, Hallinger, Kennedy & Walker 2017; Liljenberg, 2013; Louis & Lee, 2016; Weick, 1995). I artikeln argumenteras för att sådant samarbete kräver *tillit*; inte bara till utvecklingsarbetet som sådant utan också deltagarna emellan i de relationella kontexter där lärandet och utvecklingen förväntas ske.

Tillit kan förstås som förmåga att vila i positiva förväntningar på utgången av ovissa skeenden, eller på bemötandet från personer man är beroende av (Hosmer, 1995). Tillit har med risktagande och sårbarhet att göra. Tschannen-Moran och Hoy (2000) definierar tillit som "one party's willingness to be vulnerable to another party based on the confidence that the latter party is a) benevolent, b) reliable, c) competent, d) honest, and e) open" (s. 556). Tillitsaspekterna välvilja, tillförlitlighet, kompetens, ärlighet och öppenhet återkommer i litteraturen när tillit på olika nivåer i organisationer diskuteras.

På interpersonell nivå beskrivs relationell tillit som "the willingness of one person to increase his or her vulnerability to the actions of another person" (Zand, i Hosmer, s. 383). Meeker betonar ömsesidigheten i relationen; "the trusting person expects helpful or cooperative behaviour from the other" (i Hosmer, 1995, s 383-384). För andra författare omfattar tillit relationer mellan flera personer. Gambetta uttrycker det som sannolikheten att andra "will perform an action that is beneficial, or at least not detrimental, is high enough

for us to consider engaging in some form of cooperation” (i Hosmer, s. 217). Samarbetet lyfts fram som tillitens mål.

På gruppnivå används begreppet *kollektiv tillit* (Hallam, Smith, Hite, Hite & Wilcox, 2015; Li, Hallinger & Walker, 2016; Van Maele, Forsyth & Van Houtte, 2014; Tschannen-Moran & Hoy, 2000) som omfattar såväl tilltron till gruppens gemensamma kompetens, som gruppmedlemmars beredskap att riskera personlig sårbarhet genom att samarbeta. Kollektiv tillit inkluderar således interpersonell tillit, gruppmedlemmarna emellan. Edmondson (1999), som studerat 'lärandebeteenden' i arbetsgrupper, menar att fördjupat samarbete och vilja att dela information, ge och ta feedback och tala öppet om egna utmaningar, förutsätter ett klimat präglat av "interpersonal trust and mutual respect, in which people are comfortable being themselves" (s. 354). Hon benämner den tryggheten psykologisk säkerhet, och definierar upplevelsen relaterat till både gruppnivå och interpersonell nivå: "a shared belief that the team is safe for interpersonal risk taking" (Edmondson, 1999, s. 354). Samarbete och lärandebeteende innebär risktagande. Att vara ärlig, genom att tala öppet om egna utmaningar, eller våga utmana gruppens rådande föreställningar och arbetsätt, innebär risk att bli betraktad som inkompetent, eller obekvämt. Störst är risken i arbetslag präglade av psykologisk osäkerhet och där makt och inflytande är ojämnt fördelat. Enskildas sårbarhet förhindrar då viktig information, som kunde utgöra grunden för kollektivt lärande, från att kommuniceras (Edmondson, 2002). Här skönjs samband mellan bristande *kollegial tillit* (Chen, Lee, Lin & Zhang, 2016; Gray et al., 2016; Van Maele, et al., 2014), och arbetsgruppers oförmåga till kollektivt lärande, och ineffektivitet. I arbetslag där ärlighet, öppenhet och ömsesidig välvilja råder kollegorna emellan kan sårbarhet däremot accepteras, och lärandebeteenden utvecklas. När kollektivt lärande sker, utvecklas kollektiv kompetens. Utmaningar, som enskilda tidigare inte kunnat hantera själva, kan hanteras tillsammans. Genom sådana upplevelser stärks tilliten till gruppen, liksom enskildas vilja att riskera sårbarhet i fördjupat samarbete (Brücknerová & Novotný, 2017; Edwards-Groves, Grootenboer & Ronnerman, 2016). Kollegial tillit framstår som en förutsättning *för* samarbete, kollektiv tillit som resultat *av* samarbete som utvecklas i gruppen över tid.

Andra organisationsteoretiker tillämpar tillitsaspekter på processnivå. Hodson (2004) visar hur medarbetares tillit till organisationen (organizational trustworthiness) formas främst av hur de uppfattar ledningens kompetens och välvilja. Kompetens i form av styrningen mot gemensamma mål, och välvilja i form av visad respekt för medarbetares behov. I skolutvecklingsstudier, har lärares tillit för sin ledning visat sig ha samband med lärarnas tillit sinsemellan, i förändringsarbetet (Hallam et al., 2015; Harris, 2014; Louis & Murphy, 2017). Michalos (1990), talar vidare om övergripande eftersträvansvärda mål som motiv för individer och grupper att riskera egen sårbarhet. Ett sådant mål kunde vara önskad skolutveckling, som

inte nödvändigtvis innebär kortsiktiga personliga vinster utan tvärtom kräver långsiktigt organisatoriskt medborgarskap (Organ, i Tschannen-Moran & Hoy, 2000) av lärare, med såväl personligt risktagande som extra engagemang. McKnight, Cummings och Chervany (1998) menar att ”institutionsbaserad tillit” (s. 478) skapas när skeenden uppfattas som relevanta och accepterade, och då organisering och utveckling understöds av formella strukturer som främjar ömsesidig kommunikation. Här har det organisatoriska ledarskapet några av sina främsta utmaningar (Larsson & Löwstedt, 2014; Timperley, 2013). Genom att kontinuerligt utveckla och förankra övergripande visioner, och genom medveten organisering och handledningsstöd för medarbetares samarbete och kollektiva lärande, kan ledare över tid stärka tilliten för och i utvecklingsarbetet.

Sammanfattningsvis förefaller lärares samarbete och kollektiva lärande i lokalt skolutvecklingsarbete kunna påverkas av upplevelser av tillit på tre olika nivåer; i interpersonella relationer (*kollegial tillit*), i lärarlaget (*kollektiv tillit*), och i organiseringen av skolutvecklingen över tid (*tillit till processen*).

METOD

I avsnittet presenteras först skolutvecklingsprojektet som artikeln bygger på; dess bakgrund, innehåll, deltagare och utfall. Därefter presenteras insamlad data, och analysförfarande.

Skolutvecklingsprojektet

Initiativet var ett tvåårigt skolutvecklingsprojekt som syftade till att lärare i arbetslag skulle utveckla sitt samarbete och gemensamma arbetssätt i arbetet med elever som utmanar². Projektet tillkom som ett svar på svenska skolors tillkortakommanden i att möta och undervisa sina mest sårbara elever. Andelen avgångselever i nian obehöriga att söka gymnasieskolans nationella program utgjorde från senare delen av 1990-talet ca 10 %, men ökade stadigt under 2010-talet (fram till 2017 då andelen var som högst, 17,5%) (Skolverket, 2017). Vidare har Skolinspektionen upprepat kritiserat hur skolor organiserar såväl utveckling och anpassning av undervisningen för alla elevers optimala lärande, som arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd, ett stöd alla elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen har rätt till enligt svensk skollag (SFS 2010:800). I en rapport baserad på 5600 enskilda skolöversyner skriver Skolinspektionen (2014) att ”Ett av de vanligaste områdena som skolorna måste förbättra är särskilt stöd. Här handlar det om den elevgrupp i skolan som är mest utsatt och mest sårbar om verksamheten inte fungerar” (s. 12). Samtidigt som skolans kompensatoriska uppdrag – att lyckas väl med att undervisa och utjämna livschanserna för skolans mest sårbara elever – är den starkaste drivkraften i arbetet för många lärare (Ballet & Kelchtermans, 2007),

har många lärare uttryckt otillfredsställelse med sin kompetens i att möta och undervisa elever som utmanar (EU-kommissionen, 2009; Lindqvist, Nilholm, Almqvist & Wetso, 2011). Skolutvecklingsinitiativ med sådan inriktning är således efterfrågad.

Innehållet i skolutvecklingsmodellen, benämnd Collaborative Mutual Communication³ (CMC), var *kompetensutveckling, kontinuerlig gruppHandledning* och *samarbetsbaserade lärar-elevinterventioner*. Inledningsvis genomfördes kompetensutveckling vid tre träffar för deltagande lärare, skolledare och handledare. Forskningsresultat om inkludering, lärar-elevrelationers betydelse för elevers lärande, och förutsättningar för skolutveckling förmedlades. Introduktion gavs i CMC-modellen, med tillfälle att träna på att leda samarbetsbaserade samtal. Därefter följde en tvåårig process med kontinuerlig gruppHandledning två timmar/varannan vecka. Handledningens kärna var gemensam reflektion runt frågeställningar formulerade utifrån lärares upplevda utmaningar i elevarbetet, samt planering och uppföljning av samarbetsbaserade lärar-elevinterventioner. Interventionernas innehåll var kartläggningar och analyser av skolsvårigheter och kvalitet i lärar-elevrelationer, och en modell för lärar-elevsamtal och lärar-elevsamarbete kring anpassningar i lärmiljön, samt återkoppling på videoinspelade lärar-elevsamtal. De filmade samtalen syftade till att konkretisera lärares 'synlighet i handling' i arbetet. Lärare och handledare avgjorde tillsammans när samtal skulle spelas in.

Skolutvecklingsprojektet genomfördes på fem skolor och löpte över fem skolterminer. Termin ett utgjorde informations- och rekryteringsfas, varefter projektets genomförandefas löpte över två hela skolår. GruppHandledningen kom igång i september 2013 på fyra skolor och något försenat, i november, på en skola (skola 5). Tre skolor (skola 1, 2 och 4) fullföljde projektet i sin helhet. Två skolor (skola 3 och 5) avbröt handledningsprocessen vid upptakten till år två.

Deltagare

Deltagande arbetslag rekryterades genom en inbjudan till samtliga grundskolor i ett storstads-län. Uppsatta kriterier för deltagande var lärares delaktighet i planeringen, god förankring av utvecklingsområdet på skolan och egenfinansiering av handledningen. Efter informationsmöten med intresserade skolledare och lärare, och en beslutsprocessperiod för skolorna om fyra månader, beslutade fem kommunala grundskolor i fyra förortskommuner att delta, med vardera ett arbetslag. Information om skolor och arbetslag ges i Tabell 1:

Skola	Deltagande arbetslag (antal lärare)	Antal elever hela skolan	Antal elever deltagande arbetslag	Kommunityp*	Andel elever (%) med utländsk bakgrund**	Andel föräldrar (%) med eftergymnasial utbildning	Andel elever i år 9 (%) godkända i alla ämnen	Gemensnittligt meritvärds-poäng elever i år 9
Skola 1	ämnesöver- gripande, år 7-9 (8)	366	55	pendlingskommun nära storstad	6	46	83	227
Skola 2	ämnesöver- gripande, år 4-9 (8)	93	40	pendlingskommun nära storstad	0	46	80	202
Skola 3	ämnesöver- gripande, år 4-6 (7)	495	83	pendlingskommun nära storstad	22	49	56	202
Skola 4	ämnesöver- gripande, år 4-6 (7)	453	116	pendlingskommun nära storstad	11	52	77	205
Skola 5	ämnesöver- gripande, år 7-9 (7)	643	81	pendlingskommun nära storstad	18	73	89	238

Samtliga data gäller tidpunkt för projektstart/år 1. Kommunklassificering från Sveriges kommuner och landsting. Statistik från Skolverket.

* Pendlingskommun: mer än 40 % av arbetskraften pendlar till arbete i storstad eller i en kommun nära storstad.

**Född utomlands, eller född i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands.

Tabell 1. Deltagande skolor och arbetslag.

Projektets handledare hade pedagogisk bakgrund och kvalificerad handledarutbildning med inriktning mot skolutveckling. De rekryterades utifrån intresse för CMC-modellens arbetssätt. Projektledaren fungerade som handledare på en skola (skola 2). Totalt deltog 37 lärare, 13 skolledare och fyra handledare, varav samtliga är informanter i artikelns studie.

Olikhet i utfall

I samband med projektets avslutning utvärderades utvecklingsarbetet. Utvärderingen bestod i lärarnas skattningar av upplevd måluppfyllelse och avtryck av projektet, se Tabell 2.

Lärarnas upplevda avtryck av projektet	skola 1 (n=5)*	skola 2 (n=9)**	skola 4 (n=5)***
andel lärarsvar "stor/mycket stor" av svarsalternativen: (mycket liten - liten - varken stor eller liten - stor - mycket stor) % (antal svar/antal möjliga svar)			
I arbetslaget (5 frågor) Exempelfrågor: Hur stor betydelse tycker du projektet haft för ditt arbetslag när det gäller utveckling av ert arbetssätt med elever som utmanar? Hur stor betydelse tycker du projektet haft för ditt arbetslag när det gäller utveckling av ert sätt att samverka inom arbetslaget?	56% (14/25)	96% (43/45)	36% (9/25)
Hos delaktiga elever (3 frågor) Exempelfrågor: Hur stor betydelse har projektet haft för elever som varit delaktiga i CMC, vad gäller deras syn på sina möjligheter att lyckas väl i skolan, tror du? Hur stor betydelse har projektet haft för elever som varit delaktiga i CMC, vad gäller deras förmåga att skapa och upprätthålla goda relationer med kamrater och personal på skolan, tror du?	40% (6/15)	96% (26/27)	40% (6/15)

På övriga skolan (4 frågor) Exempel frågor: I vilken utsträckning uppfattar du att projektet kommit elever på hela skolan till del? I vilken utsträckning har du uppfattat att kollegor i icke deltagande arbetslag på skolan visat intresse för projektet?	20% (4/20)	56% (20/36)	25% (5/20)
Måluppfyllelse (1 fråga) I vilken utsträckning har förväntningarna på dina tre högst rankade projektresultat uppfyllts?	40% (2/5)	100% (9/9)	20% (1/5)
Totalt avtryck och måluppfyllelse (index för samtliga 13 frågor) beräknat med tilldelad skattningspoäng 1-5 för svarsalternativ från mycket liten (=1) till mycket stor (=5)	2,98	4,10	3,00

* På skola 1 föll två lärare bort år 2 pga att de slutat på skolan/bytt arbetslag, och en lärare valde att inte besvara enkäten

** På skola 2 tillkom en lärare under år 2

*** På skola 4 avbröt två lärare projektdeltagande år 2 för att kunna delta i annan prioriterad fortbildning, i överenskommelse med skolledningen

Tabell 2. Lärarnas utvärdering. Upplevt avtryck av projektet i arbetslaget, hos delaktiga elever, på övriga skolan, och i upplevd måluppfyllelse.

Måluppfyllelse avsåg i vilken utsträckning lärarnas i förväg högst rankade projekt mål uppfyllts. Avtryck avsåg hur stor betydelse lärarna uppfattade att skolutvecklingsarbetet haft på tre olika nivåer på skolan; i arbetslaget, för elever som varit direkt delaktiga i CMC, och på övriga skolan. Av resultatet framgick att lärarna på skola 2 i väsentligt högre utsträckning än övriga uppfattat ett stort eller mycket stort avtryck av projektet. Ett beräknat index för lärarnas skattade avtryck i samtliga frågor visade sammanfattningsvis att projektet upplevts ha haft 'varken stort eller litet' avtryck på skola 1 (medelpoäng 2,98 av 5,0 möjliga) och skola 4 (3,00), men 'stort' avtryck på skola 2 (4,10). På skolorna 3 och 5 som avbröt projektet efter ett år deltog bara ett fåtal lärare i utvärderingen, varför skolorna inte redovisas i tabellen.

Den stora *variationen i upplevt utfall* mellan skolorna - trots att rekrytering och villkor för deltagande, omfattning och handledningsstöd på förhand varit lika – *gav utgångspunkten till föreliggande artikel*, där intresset riktas mot lärarnas erfarenheter av tillit i skolutvecklingsprocesserna.

Datainsamling

En longitudinell fallstudie (Yin, 2014) av skolutvecklingsprocesserna vid de fem skolorna genomfördes med empiri från en pedagogenkät, en skolledarenkät och processrapporter från projektets handledare. Pedagogenkäten utgör studiens huvudkälla. Datainsamlingen är godkänd i etikprövning vid regional etikprövningsnämnd (Vetenskapsrådet, 2016).

Enkäterna utformades före projektets start i mixed-design, dels i syfte att kvantitativt utvärdera skolutvecklingsarbetet ur deltagande lärares perspektiv (jfr ovan), och dels i syfte att kvalitativt utforska lärares och skolledares motiv och förväntningar, och erfarenheter och uppfattningar om utvecklingsprocesserna på skolorna. Det är de senare *kvalitativa data* som analysen i föreliggande artikel baseras på. Enkäterna bestod av tre delar som besvarades vid tre tillfällen; del 1 vid projektets start, del 2 efter ett skolår, och del 3 efter två skolår. Enkäterna var designade så att informanterna fick se tillbaka på sina egna svar i enkät 1 när enkät 2 besvarades, och på sina svar i både enkät 1 och enkät 2 när enkät 3 besvarades. På så vis kunde deltagarna bekräfta eller omvärdera sina uppfattningar över tid.

I *enkät 1* fick lärare och skolledare svara på öppna frågor om vad som väckt deras intresse för projektet, om utvecklingsbehov och motiv för att delta, om eventuella farhågor och om förankringsprocessen på skolan. Deltagarna ombads också specificera de tre projektmål som de såg som viktigaste att uppnå.

I *enkät 2* fick deltagarna först ta ställning till i vilken utsträckning de tre viktigaste projektmålen som de satt upp nu uppnåtts efter ett år (inte alls/ i liten/ i viss/ i stor/ i mycket stor utsträckning), och återigen ange tre mål som de såg som viktigast att uppnå fortsättningsvis. Lärarna fick kommentera projektets inslag (kompetensutveckling/handledning/CMC-interventioner) och uppge vad som varit mest givande, störst utmaning eller uppfattats ha fungerat mindre bra. Öppna frågor om övriga erfarenheter från projektets första år, och synpunkter inför år två, avslutade enkät 2.

I *enkät 3* rangordnades de viktigaste faktiskt uppnådda resultaten av projektet, som uppfattat av deltagarna. Projektets mest givande inslag, största utmaning och vad som fungerat mindre bra efterfrågades på nytt. Deltagarna fick fritt beskriva vad de upplevt som det viktigaste som uppnåtts genom projektet, nya arbetssätt som eventuellt utvecklats i arbetslaget, och sina tankar om förutsättningar för att utvecklingsarbetet skulle fortsätta även efter projektet. En fråga om övriga erfarenheter och synpunkter avslutade enkäten.

Handledarna lämnade processrapporter efter ett år och efter två år. Rapporterna upprättades utifrån en mall med tonvikt lagd på strukturdata om handledningens genomförande (kontinuitet, närvaro), och på longitudinell information om arbetets utveckling. Exempel på det senare var frågor om hur gruppen samtalade om elever, hur CMC-interventioner genomfördes, och om

öppenhet eller reservation utvecklades i gruppen inför nya synsätt och arbetssätt.

Övrig information som beaktats är loggboksanteckningar gjorda av projektledaren under projektets rekryteringsfas, uppstartsfas och i avslutande samtal med skolledarna.

Analys

Data har analyserats i flera steg. Materialet kodades och systematiserades inledningsvis skolvis per informant i texttabeller (motiv, förväntningar, farhågor, lärandemål, process) och deskriptiva översikter (närvaro, antal lärare som angett handledning respektive elevsamtalen som mest givande/mest utmanande inslag, ranking av projektresultat). Detta gav en första översikt och sortering av materialet. Baserat på dessa skrevs textnotat fram skolvis med observationer av trender och mönster i utvecklingsprocesserna, sammanfattade årsvis. I notaten jämfördes och kompletterades lärardata med data från skolledarenkät och handledarrapport. Därefter vidtog en tematisk analys, över skolorna, med såväl datadriven som teoridriven analys (Fereday & Muir-Cochrane, 2006) av samtliga data. Detta innebar upprepad och varierad läsning med förutsättningslös läsning, läsning utifrån forskningssyfte, deltagarperspektiv (lärare/skolledare/handledare) och teoribakgrund. I analysen framkom hur olika upplevelser av *tillit*, i relationer och skeenden i utvecklingsarbetet, påverkat lärarnas erfarenheter i skolutvecklingsprocessen. Uttryck för lärares upplevelser av tillit kategoriserades på tre nivåer; i interpersonellt samspel, i arbetslaget, och i organiseringen av utvecklingsarbetet över tid. I resultatet tematiseras lärarnas projekterfarenheter relaterade till tre former av tillit som härletts från de tre nivåerna: *kollegial tillit*, *kollektiv tillit* och *processtillit*. I en avslutande analys, i diskussionen, kopplas upplevelser av tillit till olikheten i arbetslagens skolutvecklingsprocesser och förutsättningar för kollektivt lärande.

RESULTAT

Resultatet kan sammanfattas som att lärares upplevda tillit på tre relationella nivåer i skolutvecklingsprocessen format deras förutsättningar att lära av och med varandra och att utveckla praktiken tillsammans. De tre nivåerna av upplevd tillit identifierades först i den datadrivna analysen, och begreppsliggjordes därefter som tre former av tillit baserat på bakgrundens teori. För två av tillitsformerna fanns applicerbara begrepp; *kollegial tillit* på interpersonell nivå, och *kollektiv tillit* för gruppnivån. För att beskriva tillit i relationer och skeenden på organisations- och processnivå i utvecklingsarbetet införs begreppet *processtillit*. Begreppet inkluderar fenomen och begrepp som accepterade utvecklingsmål (Hargreaves, 2010), gemensamma

organisationsförställningar (Larsson & Löwstedt, 2014), gemensamt meningsskapande (Weick, 1995), organisatorisk tillförlitlighet (Hodson, 2004), organisatoriskt ledarskap (Hodson, 2004; Larsson & Löwstedt, 2014) och institutionsbaserad tillit (McKnight et al., 1998).

I resultatdelen beskrivs deltagarnas erfarenheter från skolutvecklingsprocesserna kategoriserade under de tre formerna av tillit. Processtilliten utmanades redan innan utvecklingsarbetet i arbetslagen startade, då lärarnas behov och förväntningar och farhågor gällande skolutveckling jämfördes med hur utvecklingsinitiativet uppfattades. Framställningen inleds därför där.

Processtillit

Till processtillit hänförs lärarnas övergripande tillit till skolutvecklingsinitiativet över tid; dess syfte, innehåll och organisering, liksom lärarnas tillit till ledningens hållning och tilliten i handledningsprocessen.

Tillit till projektets innehåll och syfte

Nästan alla lärare uppfattade på förhand att projektets innehåll mötte egna professionella behov att utveckla eget bemötande och undervisning, eller upplevda behov i arbetslaget att utveckla samsyn och samarbete. Behoven uttrycktes likartat i alla fem arbetslag, till exempel som en vilja att *"kunna förstå och hjälpa/bemöta elever med speciellt beteende"*, och kommunikationen med eleverna betonades; *"vi vill bli ännu bättre på att nå våra elever"*. Lärarna hänvisade till upplevda tillkortakommanden i arbetet med utmanande elever, och till samarbetsbehov. En lärare skrev *"de speciella barnen tar så mycket tid, ett gemensamt förhållningssätt i arbetslaget kommer gynna dessa barn och skapa lugn"* och en annan *"(det finns) stor oro hos oss, tror det känns bra få dryfta det tillsammans i arbetslaget"*. Lärare ville genom projektet stärka egna lärar-elevrelationer och *"i slutändan deras resultat"*. I två arbetslag (skola 1 och 3) kopplades behov av utveckling av arbetslaget som arbetsgrupp till handledningen i projektet. Ett par lärare, i ett arbetslag, uttryckte inga förväntningar. En av dem noterade att *"skolledningen ville med mer än vi lärare"* (skola 3).

Gällande lärarnas uppfattningar om projektet och hela skolans utvecklingsbehov fick skolledarnas hållning stor betydelse i alla arbetslag, men på helt olika sätt. På tre skolor kommunicerade ledningen redan i förankringsfasen tydligt egna syften med projektet. På skola 2 beskrev sig rektor ha *" varit mycket drivande"* utifrån sin vision om en skola med *"trygga elever"*, *"gemenskap bland personalen"* och utvecklat lärarsamarbete för att bryta år av *"låg måloppfyllelse"*. Hen var *"övertygad projektet gynnar elevernas skolframgångar"*. Här, liksom vid ytterligare en skola (skola 1), fanns yttre förändringstryck från föräldrar och elever i lokala brukarundersökningar och i Skolinspektionens granskning, med kritik av skolornas sätt att arbeta med elevstöd. Båda rektorerna betonade bristerna som prioriterade förbättringsområden och motiv för projektet, och rektorernas hållning påverkade lärarna; *"Rektor drev*

frågan med engagemang, det blev avgörande” (skola 2), *”Det var skolledningens förslag, jag tyckte det skulle hjälpa i undervisningen*” (skola 1). På den tredje skolan (skola 3) övertygade däremot inte ledningens ambitioner arbetslaget. Här skiljde sig lärarnas och skolledarnas drivkrafter åt. Medan lärarnas utgick ifrån behov av individuellt lärande eller arbetslagsutveckling betonade ledningen att hela skolan behövde förbättras gällande arbetssätt och elevbemötande, och såg på arbetslaget som en pilotgrupp i arbetet. Ledningen såg också önskvärda förändringar i resursfördelningen på skolan som möjligt projektresultat, som att kunna *”ersätta resurspersoner*”. De olika uppfattningarna om projektets syfte väckte lärares tvivel. Förhandlingar uppstod mellan rektor och enskilda om särskilda *”villkor*” och *”kompensation*” för att delta. En lärare undrade ännu efter ett år *”vad var syftet med handledningen egentligen?”*. Ledningspersonerna vid skola 4 och skola 5 var personligen intresserade av projektets innehåll, men drev inte på arbetslagen. De överlät med motiv som *”utan lärarnas intresse blir det sällan bra*” (skola 4) till arbetslagen själva att ta ställning till projektet. Lärarna gick där in i projektet utifrån egna syften, och genomförde projektaktiviteterna utan återkoppling från ledningen. Rektor vid skola 5 reflekterade, efter att arbetslaget avbrutit projektet, runt ledarskapets betydelse för processtilliten; *”bade jag/vi haft möjlighet till ett närmare ledarskap mot handledningen hade det (projektet) kanske kunnat fortsätta”*.

Tillit i handledningsprocessen

Lärare i alla arbetslag beskrev att tillit i handledningssituationen krävdes för att möjliggöra fördjupning. När handledaren upplevdes skapa ett gott samtalsklimat och handledningssamtalen upplevdes som meningsfulla och ’lagom utmanande’ uppfattades handledningsprocessen som trygg. Men detta var inte självklart. Exempelvis upplevde flera lärare förväntningarna i projektet om att pröva nya arbetssätt, och att på handledningen synliggöra egen praktik i form av filmade elevsamtal, som mycket utmanande. En lärare skrev *”att lyssna och läsa är lätt, att våga göra misstag är svårt...”* (skola 2). Handledarna beskrev hur de fick balansera ’kravet’ på synlighet över tid, för att värna processtilliten. I två arbetslag (skola 1 och 3) deltog inledningsvis biträdande rektorer i handledningen, något flera lärare reagerade negativt på. De menade att skolledarna tagit stort talutrymme och genom sin närvaro hämmat öppenheten i samtalen. Skolledarnas deltagande omförhandlades på båda skolorna, varefter de lämnade handledningsgrupperna.

I arbetslagen som fullföljde projektet uppfattade lärarna handledarna som *”professionella*” (skola 4), och att de skapat *”stort lugn i diskussionerna*” (skola 2) och bidragit till *”en ny dimension vad gäller synen på barnens problem*” (skola 1). Här uppgavs handledningen ha varit det mest givande projektinslaget. I arbetslagen som avbröt projektet (skola 3 och 5) gick uppfattningarna om handledningen däremot isär. På skola 3 var uppfattningarna rent motstridiga.

Tre lärare uppgav att handledningen varit det mest givande projektinslaget, medan tre andra uttryckte att den fungerat dåligt.

Tillit till projektets organisering

På samtliga skolor har lärarna beskrivit hur processtilliten påverkats negativt av hög arbetsbelastning och upplevd tidsbrist. Att utrymme för litteraturläsning, handledning, planering och genomförande av elevinterventioner skulle frigöras sågs allmänt som en förutsättning för ett lyckat utvecklingsarbete, men var inte något lärarna tog för givet. På en av skolorna som avbröt projektet (skola 3) hade flera lärare redan på förhand sagt sig vara *"överbelastade av arbetsuppgifter"* och uttryckt tvivel om huruvida projektet skulle fullföljas. Efter ett år skrev en av lärarna, angående projektgenomförandets svårigheter, *"Vad gör man när man arbetar i ett kaos?!"*.

Två nationella fortbildningsåtaganden konkurrerade om lärarnas tid. Dessa innebar för alla arbetslag att lärare fick avstå från att delta i projektet. På skola 4 konstaterade rektor inför år två att *"bela kommunen går in i Matematiklyftet och vissa lärare får alldeles för mycket tid uppbokad"*, och vid mitten av höstterminen att *"arbetslaget vill avbryta handledningen"* som följd av *"arbetsbelastningen"*. Efter diskussioner med projektledaren bestämde arbetslaget ändå att fullfölja projektet, men med förändrade ramar. Några lärare utgick ur handledningsgruppen och antalet träffar reducerades. Resultatet blev ett försvagat engagemang enligt lärare och handledare, och rektor observerade en *"inbromsning i projektet"*.

När lärarna i arbetslagen som fullföljt projektet blickade framåt mot nästkommande läsår fanns förhoppningar om att utvecklingsprocesserna skulle fortsätta. Lärare uttryckte att de ville *"fortsätta stötta varandra"* (skola 4) och *"fortsätta implementera samtalsmodellen"* (skola 1). Men förändrade förutsättningar, som avslutad handledning och personalbyten, skapade tvivel. På skola 2 var lärarna bestämda om att fortsätta samarbeta runt elevinterventioner. En lärare skrev *"Det här projektet har varit mycket utvecklande för både elever och personal. Jag hoppas att vi kan fortsätta att handleda varandra!"*. Men även här var processtilliten hotad. Ny ledning, och en läsårsplanering där utrymme för elevsamtal och kollegiala handledningsträffar verkade saknas, väckte oro för att det engagemang som upplevts i projektet skulle *"falna"*, att det kollegiala samtalet skulle *"falla tillbaka till en mer traditionell ton"*, eller *"att det hela kunde rinna ut i intet"*. Rektor, som betonat sin betydelse för utvecklingen; *"det har stor betydelse att jag som rektor har sett till att arbetslaget fått vara med om denna kompetensutvecklingsresa"*, konstaterade att *"skolan kommer få en ny rektor inför nästa läsår"*.

Kollegial tillit

Till kollegial tillit hänförs lärarnas upplevelser av personlig trygghet och professionellt förtroende i relationerna med kollegorna i arbetslaget.

Från start fanns hos merparten av lärarna en uttalad vilja att utveckla nya förhållningssätt och arbetssätt, men samtidigt osäkerhet hos enskilda om man själv skulle klara av att förändra. Tvivel på egen förmåga innebar otrygghet inför kollegorna. Lärare beskrev oro för att *"inte våga ta steget fullt ut"* (skola 1), *"inte greja det hela"* (skola 2), eller *"att göra fel"* (skola 5). Men psykologisk osäkerhet kunde kompenseras över tid. På skola 2, där arbetslaget som grupp visade störst beslutsamhet i förändringsarbetet, hade hälften av lärarna på förhand uttryckt personlig osäkerhet, men *"kompetensutveckling, gemenskap och stöd"* i handledningen gjorde enskilda lärare tryggare och mer delaktiga vartefter. Kollegialt stöd var betydelsefullt, men också professionella förväntningar. En lärare skrev *"Jag ser hur enormt viktigt det är att få ett förtroende, förvalta det och hjälpas åt med problemen"*.

I två arbetslag (skola 1 och 3) uttrycktes bristande kollegial tillit öppet vid projektets start. Vid skola 1 sa sig en lärare *"inte våga vara helt ärlig om egna klassrumsupplevelser"*, och andra uttryckte stark motvilja mot att medverka på film. Här fanns uppfattningar som att några i arbetslaget *"behövde projektet mer än andra"*, och att den lärare som framför allt borde delta, var den som inte deltog. Den kollegiala tilliten beskrevs som förbättrad över tid. Lärarna rapporterade vid projektets slut om större gemenskap och flera uttryckte sig nu i vi-form om arbetslaget, till exempel att *"vi nu kan ventilerat"* tillsammans. Att tilliten stärkts bekräftades i efterhand av flera lärare som beskrev arbetslagets utveckling som arbetsgrupp som det främsta projektresultatet.

Att visa videoinspelningar för kollegor, där elever ger sitt perspektiv på det egna bemötandet och sättet att undervisa, visade sig vara en utmaning med höga krav på kollegial tillit. De fem arbetslagen närmade sig filmandet på olika sätt. Gemensamt för alla var försiktighet. Under den första terminen gjordes inga inspelningar alls. Termin två inleddes arbetet med videoinspelade lärarelevsamtal av några lärare på två skolor (skola 2 och 3). Vid en tredje skola (skola 1) dröjde det till termin tre innan filmade samtal med uppföljningar genomfördes. Det var då en nytilkommen lärare i arbetslaget, som arbetade i en specialpedagogisk undervisningsgrupp, som tog initiativet. På skola 4 hade videometodiken återkommande diskuterats, men inga filmade elevsamtal genomfördes under två år. Handledaren beskrev lärarna som *"pressade"* när filmningen fördes på tal. En lärare skrev efter ett år *"samtalsmetoden är bra, dock upplever jag att det blir ett motstånd när ett samtal ska filmas"*, och efter två år *"träffarna med handledaren har varit mycket givande, (men) vi har egentligen inte haft några speciella samtal med elever"*. Även om inga CMC-interventioner genomfördes uppfattades handledningen genomgående som lärorik och bekräftande. Den beskrevs ha medfört *"ett nytt sätt att tala om elever"* och att *"vi har lärt oss att tänka utifrån elevens synvinkel"*. En lärare skrev *"tror att vi arbetade mycket såhär innan projektet, men allt blev mer tydligt"*. Rektor beskrev i efterhand att *"deltagande lärare är nöjda och har lärt sig mycket"* men beklagade att

”handledningen varit stängd för oss i ledningsgruppen..., vi har hamnat utanför och kan inte jobba för intentionerna”.

Bara i ett av fem arbetslag blev kompletta CMC-interventioner med filmade elevsamtal och gemensam uppföljning dominerande inslag i handledningen över tid. På skola 2 gick ett par lärare före med flera inspelningar det första året. Under år två följde övriga efter, och åtta av arbetslagets nio lärare synliggjorde egna elevsamtal i handledningsprocessen. En av lärarna kommenterade filmandet som *”obehagligt för den enskilda, men lärorikt!”*

Kollektiv tillit

Till kollektiv tillit hänförs lärarnas tillit till arbetslagets kollektiva kompetens och utvecklingspotential; förmåga att samarbeta, stötta och förändra.

På skola 3 hade handledaren tidigt uppfattat en spännvidd i lärarnas inställning till projektet, från motstånd till starkt engagemang. Bilden av ett oenigt arbetslag förstärktes av flera lärare som efter ett år uttryckte att kollegors inställning, eller deras *”självinsikt”*, varit den största utmaningen i arbetet. Uttryck som att det saknades *”vilja att utvecklas”* eller att kollegor *”inte deltagit med hundra procent genuint intresse”* användes. Handledaren rapporterade om gruppen som inledningsvis *”osäker och beroende av ledning”*, och att hen *”förväntades undervisa gruppen, och sitta inne med alla lösningar”*, men beskrev sedan en förändring den andra terminen, då ett par lärare tog initiativ till elevinterventioner. En lärare genomförde ett videoinspelat lärar-elevsamtal och vid ett efterföljande handledningstillfälle tittade gruppen på filmen och reflekterade utifrån denna, något handledaren uppfattade som ett genombrott. Men, istället beskrev hen hur processen avstannade och hur hen de sista två månaderna av läsåret upplevt lärarna som *”energilösa och uppgivna”*. Det framkom att den biträdande rektorn, som varit pådrivande för arbetslagets medverkan i projektet och själv deltagit i handledningen inledningsvis, vid tidpunkten sagt upp sig från skolan med omedelbar verkan. Gruppens uthållighet verkar varit beroende av den biträdande rektorn. Tilliten till arbetslagets kollektiva förmåga var liten; *”engagemanget har varit sådär”, ”alla har inte deltagit med 100 % intresse”*. I inledningen av projektets andra år avbröts projektet av arbetslagsledaren, som då var ensam kvarvarande lärare i arbetslaget.

I andra arbetslag beskrev lärare hur kollektiv tillit påverkades av omfattningen av deras kollegors deltagande i handledningen. Redan i projektets uppstart fanns farhågor över att *”alla kan inte vara med”* (skola 2). På skola 1 gjorde rektor ett individuellt undantag för en lärare som *”inte behövde delta”*, vilket sänkte tilliten till arbetslagets förändringsförmåga; *”handledningens resultat på arbetslaget begränsat främst för att alla inte är med. ... //... saknas en rutin för hur vi samarbetar... //... stort ansvar på den enskilda läraren, kollektiv process uteblir”*.

Inte vid någon skola var kompletta arbetslag delaktiga under hela projekttiden, av olika orsaker och med olika konsekvens. Ett exempel är hur den begränsning av handledningsgruppens storlek, till 5-8 deltagare, som angetts hanterades. Vid skola 2 diskuterade ledningen och arbetslaget förutsättningarna gemensamt och enades om vilka lärare som inte skulle delta i handledningen. Dessa deltog ändå i den inledande kompetensutvecklingen. På skola 5 innebar begränsningen svårigheter. Här hade arbetslaget vid tidpunkten för projektstart fått en ny organisation, med fjorton lärare i ett stort sammanslaget arbetslag. Ett förslag om att bilda två handledningsgrupper för projektet diskuterades men visade sig schematekniskt ogenomförbart. Bara halva arbetslaget kom att utgöra handledningsgrupp i projektet. Rektor anlät en andra handledare och handledning organiserades även för övriga lärare, men utanför projektets ram. Projekthandledaren beskrev upptakten som *"väldigt rörig"* och beklagade att så mycket handledningstid ägnats åt strukturfrågor. Hen uppfattade sig fått leda *"en grupp som behövde få struktur, som kände osäkerhet på vad som gällde"* och menade att skolledningen *"inte mött upp lärarna och gett dem svar på organisatoriska frågor, frågor de tog med till handledningstillfällena"*. Handledningens organisering var föremål för diskussioner hela den första terminen. Efter ett år uttryckte lärarna kritik mot uppdelningen av arbetslaget i projektdeltagande och icke projektdeltagande lärare. Lärarna upplevde sitt arbetslag som *"splittrat"*. Vid starten av år två beslutade gruppen att avbryta projektet. I diskussion med projektledaren framställdes den utdragna organiseringen och uppdelningen av arbetslaget som negativt både för arbetslaget som grupp och för lärarnas tillit till projektet som sådant, vars mening reducerades när bara halva arbetslaget deltog.

DISKUSSION

Tillit som förutsättning för skolutveckling genom kollektivt lärande

Artikeln bidrar till fördjupad förståelse av de utmaningar som lärare och skolledare kan möta i skolutvecklingsarbete baserat på kollektivt lärande i lärarlag. Av särskilt intresse är resultaten som rör tillit i interpersonella relationer. Kollegial tillit framstår som en primär förutsättning för gruppmedlemmars möjlighet och vilja att riskera egen sårbarhet i förändringsarbete, där ömsesidig öppenhet och samarbete krävs. Om positiva förväntningar på kollegors välvilja, ärlighet och kompetens (Tschannen-Moran & Hoy, 2000) saknas, ställs höga krav på visionärt och uthålligt ledarskap och kvalificerat processtöd över tid, för att möjliggöra kollektivt lärande i arbetslag, att döma av studiens resultat. Här ger artikeln ett teoretiskt bidrag med begreppet processtillit, som kopplar samman deltagarnas

upplevelser av tillit i utvecklingsprocessen med ledningens hållning, processtöd och organiseringen av utvecklingsarbetet över tid.

I resultatet beskrivs lärarnas erfarenheter av skolutvecklingsprocesserna som formade av olika upplevelser av tillit; kollegial tillit, kollektiv tillit och processtillit. Att döma av lärarnas upplevelser kan en skolvis sammanfattning göras i enlighet med tabell 3.

	Kollegial tillit	Kollektiv tillit	Process-tillit	Utmärkande indikatorer som inverkat på tillit i arbetslagets skolutvecklingsprocess
Skola 1	L	TH	H	organisatorisk tillförlitlighet*, pådrivare**, tvivel om välvilja, ärlighet och öppenhet i interpersonella relationer, växande kollektiv efficacy***
Skola 2	H	H	H	gemensam vision, organisatorisk tillförlitlighet, pådrivare, välvilja, ärlighet och öppenhet i interpersonella relationer, kollektiv efficacy
Skola 3	L	L	L	oenighet med ledningen om syfte, låg organisatorisk tillförlitlighet, tvivel om välvilja, ärlighet och öppenhet i interpersonella relationer, låg kollektiv efficacy
Skola 4	L	TH	TH	organisatorisk tillförlitlighet, (men skolledningen distanserad från processen), pådrivare saknas, synbart gott klimat, ej synliggjord praktik
Skola 5	H	L	L	låg organisatorisk tillförlitlighet, låg kollektiv efficacy, välvilja, ärlighet och öppenhet i interpersonella relationer

H= hög, TH= tillräckligt hög för projektgenomförande i två år, L= låg

* Organisatorisk tillförlitlighet: här avses tillit till ledningens kompetens och välvilja och tillit till handledningen

** Pådrivare: en eller flera lärare i arbetslaget som gick före i processen

*** Kollektiv efficacy: tro på arbetslagets kollektiva kompetens och utvecklings-Potential

Tabell 3. Sammanfattning av lärarnas upplevelser av tillit.

I arbetslagen som avbröt projektet (skola 3 och skola 5) brast såväl processtillit som kollektiv tillit. I arbetslagen som fullföljde projektet var

processtillit och kollektiv tillit tillräckligt starka för ett uthålligt skolutvecklingsarbete över två år. Det förutsatte

- att projektets syfte och innehåll mötte lärarnas upplevda utvecklingsbehov, och att lärarna kände tillit i handledningsprocessen och till projektets organisering (processtillit)
- grundläggande tilltro till arbetslagets kollektiva kompetens och utvecklingspotential (kollektiv tillit).

För att ett kollektivt lärande baserat på kollektiv handling och synliggjord praktik (Larsson & Löwstedt, 2014; Timperley, 2013), skulle komma till stånd behövde också kollegial tillit, i lärares relationer och samarbete, utvecklas och säkerställas över tid i handledningsprocessen. En särskild förutsättning för kollektivt lärande i arbetslagen var

- lärares personliga trygghet i relationer med kollegorna i arbetslaget, och förtroende för varandras välvilja, ärlighet och professionalitet (kollegial tillit).

Kollegial tillit och synliggjord praktik

I linje med skolutvecklingsforskning (Döös & Wilhelmsson, 2005; Larsson & Löwstedt, 2014; Timperley, 2013) var projektet designat så att lärandet skulle förankras i gemensam praktik. Elevinterventioner med filmade lärarelevsamtal och gemensamma uppföljningar var projektinslag som direkt syftade till att synliggöra lärarnas elevarbete för kollektiv reflektion och förbättring. Men i fyra av fem arbetslag genomfördes inga, eller ett fåtal, filmade elevsamtal. Hur kan detta förstås? Arbetslagen hade ändå valt att delta i projektet, där samarbete runt filmade elevinterventioner presenterats som bärande inslag. Ett sätt att förstå försiktigheten är att en traditionell skolkultur med autonoma lärare (Somech, 2008) varit djupt rotad i arbetslagen, trots uttalad förändringsvilja. I sådana skolkulturer förväntas lärare klara av både undervisning och elevarbete själva, och utvecklar egna strategier för att lyckas med det bakom stängda klassrumsdörrar. Hög grad av individuellt ansvar innebär att tilliten i lärares samarbetsrelationer sällan prövats. Tanken att synliggöra lärares arbete för kollektiv reflektion och samarbete om förbättringar har aldrig väckts. När så skedde i projektet, innebar det en stor utmaning. Oro väcktes hos enskilda lärare för att framstå som okunnig. Tillit till kollegors välvilja blev kritiskt för lärares öppenhet (Hallam et al., 2015; Tschannen-Moran & Hoy, 2000) liksom förmåga att se andras kompetens som stödjande snarare än hotande egen professionell identitet (Edwards-Groves et al., 2016). Troligt är också att försiktigheten förstärktes av projektets relationella innehåll; i CMC-modellen betonades kvaliteten i lärar-

elevrelationer, empatiskt bemötande och samspelsförmåga. När lärare på förhand uttryckte ovilja att vara med på film eller oro för att 'göra fel' var oron kopplad till relationell förmåga. Förväntningen om synlighet blev extra hotfull då den berörde ett personligt innehåll. I utvecklingsarbeten som detta, där lärares relationella förmågor fokuseras, möter förväntningar om öppenhet och synlighet rimligtvis större försiktighet än då lärare samarbetar om, exempelvis, ämnesdidaktisk utveckling. I linje med resonemanget blir ett tryggt arbetsklimat och tillitsfulla relationer i arbetslaget (Edmondson, 2002; Louis & Lee, 2016) allt viktigare ju närmare förändringsarbetets innehåll kommer lärarna som personer. Skolledare behöver beakta betydelsen av tillitsfulla kollegiala relationer som en särskild förutsättning för lärares möjligheter att lära av och med varandra, och handledare behöver kompetens att leda utvecklingsprocesser med hänsyn tagen också till interpersonell relationskvalitet och gruppklimat.

Handledningsprocessen på skola 4 väckte särskilt intresse. Lärarna hade där tillsammans, men oberoende av skolledningen, beslutat om och genomfört projektet med kontinuitet i två år. Lärarna var samstämda kring sina utvecklingsbehov, och i efterhand om att handledningen varit projektets mest givande inslag. Handledarens insats uppskattades som professionell och samtalen upplevdes lärorika. Den gemensamma reflektionen om eleverna betonades som särskilt värdefull, liksom bekräftelsen i hur man redan arbetade. Processtillit och kollektiv tillit kan alltså, så långt, uppfattas ha varit god. Handledaren beskrev också att träffarna präglats av ett tillitsfullt klimat - förutom då hen väckte frågan om filminspelning. Den frågan störde gruppens harmoni, och satte tilliten på spel. Ohlsson (2013) menar att arbetslag tenderar att medvetet eller omedvetet sätta samförstånd före kritisk reflektion och förändring och Brücknerová och Novotný (2017) beskriver ett konstruerat upprätthållande av *problemfria relationer* (s.90) som ett sätt att undvika att personlig osäkerhet, skilda uppfattningar eller outredda konflikter kommer till ytan. Oavsett vad arbetslaget här undvek, så förblev synliggörande av egna elevsamtal en tröskel som aldrig passerades. Kollektiv feedback av detta slag upplevdes hota redan uppnådd tillit, och vara allt för främmande gruppens identitet. Ingen tydlig återkoppling med förväntningar om förändring som kunnat göra skillnad, gavs heller från skolledningen. (Louis & Lee, 2016) Den kollegiala tilliten var inte tillräcklig för att någon lärare skulle ta det första steget, i en så pass stor förändring. Arbetslaget upprätthöll psykologisk säkerhet på en nivå där gemensamt meningsskapande (Liljenberg, 2013) bestod i gemenskap, samförstånd och intressanta samtal, men där fördjupad reflektion uteblev. Arbetslaget reducerade utvecklingsinitiativets komplexitet (Weick, 1995) genom att helt enkelt avstå från att genomföra CMC-elevinterventioner. Kollektivt utforskande av praktiken uteblev, varför lärandet i arbetslaget begränsades (Larsson, 2016; Timperley, 2013). Hur kan då skolledare och handledare inspirera, stötta och

utmana lärare tillräckligt mycket så att tröskeln för synlighet kan passeras, utan att tilliten i processen förloras?

En handledarstrategi var att stötta enskilda lärares mod att gå före. I arbetslagen där filmade elevinterventioner genomfördes var enskilda lärares initiativ en förutsättning för fördjupningen. Pådrivarna (Blossing et al., 2010) var lärare med större tilltro till egen förmåga, några med specialpedagogisk kompetens. Genom att dela videoinspelningar med arbetslaget riskerade pådrivarna sin sårbarhet, och visade samtidigt tillit för sina kollegor. Kramer (i Tschannen-Moran & Hoy, 2000) beskriver hur gruppmedlemmar genom att själva handla tillitsfullt kan framkalla tillitsfull handling hos andra (elicitative trust) och att kollektiv tillit stärks genom upprepade utbyten av tillitsfulla handlingar. När filmade lärar-elevsamtal väl blev föremål för gemensam reflektion kunde ny väsentlig erfarenhet skapas: riskerad sårbarhet bemöttes respektfullt och professionellt i handledningssituationen, och enskilda lärares elevutmaningar, som synliggjordes genom filmerna, kunde hanteras bättre tillsammans. De positiva erfarenheterna inspirerade vartefter flera lärare att våga prova.

Sammanfattningsvis kan konstateras att kollegial tillit - enskilda lärares tillit och visade professionella förtroende för kollegorna - över tid möjliggjort synlighet, fördjupad kollektiv reflektion och gemensamt utförda förbättringsförsök. Gemensamma upplevelser och växande kollektiv tillit har i sin tur stärkt enskildas lärares tro på egen förbättringskapacitet och möjliggjort utökad delaktighet. Processen var tydligast på skola 2, där åtta av nio lärare synliggjorde filmade elevsamtal under projektets två år.

Processtillit och ledarskap

På skola 2, där lärarnas arbete i hög grad synliggjordes och kollektiv praktik utvecklades över tid, var kollegial tillit och kollektiv tillit betydelsefulla för utvecklingen som skedde. Där fanns också den starkaste processtilliten. Det fanns från början ett ömsesidigt förtroende mellan ledning och arbetslag. Förtroendet för ledningens kompetens och avsikter (Hodson, 2004) banade väg för lärarnas förväntningar och engagemang. I linje med inkluderingsforskningen (Gregory, 2006; Tetler, 2015) var en gemensam vision om skolans utveckling central för framgång. Rektor hade en klart uttalad vision om *"en trygg skola för alla elever och högre måluppfyllelse"* och bedrev utifrån visionen ett återkopplande ledarskap gentemot lärarnas utvecklingsarbete, med höga förväntningar om förändring. Projektet uppfattades vidare som relevant, då det mötte upplevda behov. Skolans utvecklingsbehov, som var kopplat till kritiken från föräldrar och Skolinspektionen, accepterades som ett överordnat mål och motiverade lärarna att riskera egen sårbarhet för förändring (Michalos, 1990). Gemensamma organisationsföreställningar (Larsson & Löwstedt, 2014) förenade skolledning och lärare i utvecklingsarbetet, som gavs mening och

innebörd i form av en cyklisk kollektiv lärprocess (Timperley, 2013) där analys av elevers behov, utförda förbättringsförsök, och reflektion baserad på synliggjord praktik, avlöste varandra.Handledningen utgjorde en formell struktur som gynnade ömsesidig kommunikation och psykologisk säkerhet i processen (Edmondson, 2002; McKnight et al., 1998). På så vis främjades de informella strukturerna, kollegial och kollektiv tillit, som möjliggjorde kollektivt lärande.

På skola 1 fanns inledningsvis tvivel bland lärarna rörande såväl kollegors välvilja som kompetens. Hos flera lärare brast tilliten till kollegors avsikter, och tron på gruppens kollektiva förmåga var liten. Ledningens vision om skolans utvecklingsarbete delades inte av alla lärare och ett gemensamt meningsskapande (Weick, 2001) av projektet skedde aldrig fullt ut. Trots detta, var processtilliten tillräckligt stark för ett tvåårigt projektgenomförande tack vare ett uthålligt och stöttande ledarskap, och välfungerande handledning. Under det andra året växte tilliten i gruppen och ett kollektivt lärande baserat på synliggjort elevarbete påbörjades.

Slutkommentar

Att döma av föreliggande fallstudie behöver såväl lärares processtillit, kollegiala tillit som kollektiva tillit etableras för att ett framgångsrikt skolutvecklingsarbete baserat på kollektivt lärande ska äga rum. Studiens främsta bidrag är att visa på den kollegiala tillitens betydelse i skolutvecklingsarbete där lärare förväntas lära av och med varandra, avprivatisera egen praktik och samarbeta om förändring. Kollegial tillit och kollektiv tillit framstår i studien, liksom i litteraturen, som ömsesidigt påverkande varandra. Processtillit, ett begrepp denna artikel föreslår, förefaller kunna organiseras fram, genom ett visionärt organisatoriskt ledarskap, god handledning och uthållighet - strukturer som i sin tur möjliggör för kollegial tillit och kollektiv tillit att stärkas över tid, genom ny kollektiv erfarenhet.

Resultaten bör ses som preliminära då studiens design medför flera osäkerheter. Tillförlitligheten i tolkning av kortfattade skriftliga svar på frågor om komplexa relationella processer, är ett exempel. En annan svårighet är det faktum att skolorna, trots lika ingångsvärden i skolutvecklingsinitiativet och flera yttre likheter, också skiljer sig åt i avseenden som kan påverka utfallet. Skola 2 är exempelvis en betydligt mindre skola än övriga, vilket förmodligen gynnat utvecklingsinitiativets genomslag på skolan. Vidare gör det faktum att artikelförfattaren var handledare vid skolan, och dennes delaktighet och närmare insikt i processen där, att tolkningar av data från skolorna skett på olika grund. Handledningens kvalitet har däremot rapporterats hög, och den anses ha bidragit till processtilliten i alla arbetslag som fullföljde projektet. Styrkor i designen, är att information från lärare, skolledare, handledare och forskningslogg kunnat jämföras, och att det är samma deltagare som besvarat

frågor om utvecklingsprocesserna på skolorna vid tre tillfällen över två år, vilket gör jämförelser över tid tillförlitliga. En implikation för vidare forskning är att närmare studera hur de tre tillitsformerna interagerar med varandra, som förutsättningar för kollektivt lärande i arbetslag. Av stort intresse vore att studera hur lärares upplevelser av tillit i kollektiva lärandeprocesser påverkar deras elevers lärande, och elevers upplevelser av sina möjligheter att lyckas väl i skolan.

NOTER

¹ ”Inclusive education”, inkluderande utbildningssystem/undervisning, är den engelska termen för strävan att utveckla utbildningssystem som möter alla elevers olika behov inom ramen för en sammanhållen skola.

² Med ”elever som utmanar” avses alla elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen, och vars lärande av olika anledningar upplevs som extra pedagogiska utmaningar av lärarna.

³ CMC-modellen utvecklades som ett resultat av förståelsen av skolans generella utmaningar, och avsaknad av relationella skolutvecklingsmodeller. Många samtal om skolors utvecklingsbehov med lärare och skolledare i handledning och på universitetskurser utgjorde informationskällor för modellen, tillsammans med forskning om specialpedagogik, professionellt lärande och skolutveckling.

REFERENSER

- Ainscow, Mel, Dyson, Alan, Goldrick, Sue, & West, Mel. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213.
- Ballet, Katrïjn, & Kelchtermans, Geert. (2007). Teachers' experiences of intensification. I Karsten, Sjoerd, Larsson, Pär, Löwstedt, Jan & Van Dick, Rolf (Red.). *From intensified work to professional development*, 21-38. Bruxelles. P.I.E. Peter Lang.
- Blossing, Ulf, Hagen, Anna, Nyen, Torgeir, & Söderström, Åsa. (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Fafo-rapport 2010:01.
- Brücknerová, Karla, & Novotný, Petr. (2017). Trust within teaching staff and mutual learning among teachers. *Studia paedagogica*, 22(2), 67-95.
- Chen, Peiying, Lee, Che-Di, Lin, Hongda, & Zhang, Chung-Xi. (2016). Factors that develop effective professional learning communities in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*. 36(2), 248-265.
- Döös, Marianne, & Wilhelmsson, Lena. (2005). Kollektivt lärande. Om betydelsen av interaktion i handling och gemensam handlingsarena. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(3-4), 209–226.

- Edmondson, Amy. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, Amy. (2002). The Local and Variegated Nature of Learning in Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146.
- Edwards-Groves, Christine, Grootenboer, Peter, & Ronnerman, Karin. (2016). Facilitating a culture of relational trust in school-based action research: recognising the rool of middle leaders. *Educational Action Research*, 24(3), 369-386.
- EU kommissionen, & OECD. (2009). Europe`s teachers getting enough training? *Teaching and learning international survey (TALIS)*. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-09-1808_en.htm
- Fereday, Jennifer, & Muir-Cochrane, Eimear. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-11.
- Goddard, Roger, Goddard, Yvonne, Kim, Eun Sook, & Miller, Robert. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, (121), 501-530.
- Gray, Julie, Kruse, Sharon, & Tartor, John. (2016). Enabling school structures, collegial trust and academic emphasis: Antecedents of professional learning communities. *Educational Management, Administration & Leadership*, 44(6), 875-891.
- Gregory, Winsome. (2006). *An examination of the process of implementing successful inclusion programs in schools*. Diss. No. ETD Collection AAI3210268. Fordham University.
- Hallam, Pamela, Smith, Henny, Hite, Julie, Hite, Steven, & Wilcox, Bradley. (2015). Trust and Collaboration in PLC Teams: Teacher Relationships, Principal Support, and Collaborative Benefits. *NASSP Bulletin*, 99(3), 193-216.
- Hargreaves, Andy (2010). Change from Without: Lessons from other Countries, Systems, and Sectors. I Hargreaves, Andy, Lieberman, Ann., Hopkins, David, & Fullan, Michael. (Red.). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Harris, Alma. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks. Corwin.
- Hodson, Randy. (2004). Organizational Trustworthiness: Findings from the Population of Organizational Ethnographies. *Organization Science*, 15(4), 432-445.
- Hosmer, LaRue. (1995). Trust: the Connecting Link between Organizational Theory and Philosophical Ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.
- Larsson, Pär. (2016). Förutsättningar för kollektivt lärande. I Granberg, O. & Ohlsson, J. (Red.). *Kollektivt lärande – i arbetslivet*. Lund. Studentlitteratur.

- Larsson, Pär. (2018). Kollektivt lärande och konsten att navigera bland begrepp. I Rönström, Niclas. & Johansson, Olof. (Red.). *Att leda skolor med stöd i forskning*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Larsson, Pär, & Löwstedt, Jan. (2014). *Strategier och förändringsmyter: Ett organiseringsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Li, Lijuan, Hallinger, Philip, Kennedy, Kerry, & Walker, Allan. (2017). Mediating effects of trust, communication, and collaboration on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *The International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 697-716.
- Li, Lijuan, Hallinger, Philip, & Walker, Allan. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 20-42.
- Liljenberg, Mette. (2013). Att skapa mening i lärares samarbete och gemensamma lärande. Tre skolors försök. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 238-257.
- Lindqvist, Gunilla, Nilholm, Claes, Almqvist, Lena, & Wetso, Gun-Marie. (2011). Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (2), 143-157.
- Louis, Karen Seashore, & Leem Moosung. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: the effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.
- Louis, Karen Seashore, & Murphy, Joseph. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of Educational Research*, 55(1), 103-126.
- McKnight, D. Harrison, Cummings, Larry L., & Chervany, Norman L. (1998). Initial Trust Formation in New Organizational Relationships. *Academy of Management Review*, 23(3), 473-490.
- Michalos, Alex. (1990). The impact of trust on business, international security and the quality of life. *Journal of Business Ethics*, 9, 619-638.
- Ohlsson, Jon (2013). Team learning: Collective reflection processes in teacher teams. *Journal of Workplace Learning*, 25(5), 296-309.
- Scherp, Hans-Åke, & Scherp, Gun-Britt. (2007). *Lärande och skolutveckling. Ledarskap för demokrati och meningskapande. Forskningsrapport*. Karlstad university studies 2007:3.
- SFS. (2010:800). *Skollagen*. Norstedts juridik, Stockholm, 2010.
- Skolinspektionen. (2014). *Från huvudmannen till undervisningen. Styrkan i skolans lokala styrkedja avgör om eleven får den skola han eller hon har rätt till*. Rapport Nr 40/2014: 6739.
- Skolverket. (2014). *Forskning för klassrummet. Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Fritzes.

- Skolverket. (2017). Statistik från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik>
- Somech, Anit. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 44 (3), 359-390.
- Tetler, Susan. (2015). *Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. (Andra uppl.). Rapport. Ifous. Stockholm.
- Timperley, Helen. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund. Studentlitteratur.
- Timperley, Helen, Wilson, Aaron, Barrar, Heather, & Fung, Irene. (2008). *Best evidence synthesis on professional learning and development*. Wellington: Ministry of Education.
- Tschannen-Moran, Megan, & Hoy, Wayne. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70 (2), 547-593.
- Vetenskapsrådet. (2016). *CODEX regler och riktlinjer för forskning*. Retrieved from <http://www.codex.vr.se/>
- Van Maele, Dimitri, Forsyth, Patrick B., & Van Houtte, Mieke (Red.). (2014). *Trust and school life: the role of trust for learning, teaching, leading, and bridging*. Dordrecht: Springer Verlag.
- Weick, Karl. (1995). *Sensemaking in Organizations*. London. SAGE.
- Weick, Karl. (2001). Management of organizational change among loosely coupled elements. I Weick, Karl. (Red.), *Making sense of the organization*, 380-403. Blackwell Publishing.
- Yin, Robert K. (2014). *Case study research. Designs and methods*. (Femte uppl.) SAGE.