



Effektive lederteam

Forusetninger og prosesser i effektive lederteam

Terje Angelskår

Veileder: Torstein Nesheim

Masteroppgave

Executive Master i Ledelse

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Dette selvstendige arbeidet er gjennomført som ledd i masterstudiet, Executive master i ledelse ved Norges Handelshøyskole og godkjent som sådan. Godkjenningen innebærer ikke at Norges handelshøyskole eller sensorer inntår for de metoder som er anvendt, resultater som er fremkommet eller konklusjoner som er trukket i arbeidet.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Forord	5
1 Introduksjon	6
1.1 Bakgrunn	6
1.1.1 Sektorbakgrunn	7
1.2 Formål og problemstilling	7
1.3 Data og metode.....	8
1.4 Disposisjon	8
2 Teori og tidligere forskning	9
2.1 Gruppe eller team	9
2.2 Lederteamet	11
2.3 Lederteamet- kjennetegne effektive team	13
2.3.1 Motivasjon.....	15
2.3.2 Koordinering	15
2.3.3 Kreativitet.....	16
2.3.4 Klare mål	16
2.4 Lederteamet – mulige dysfunksjoner	17
2.4.1 Fravær av tillit	17
2.4.2 Frykt for konflikt.....	18
2.4.3 Manglede forpliktelse.....	19
2.4.4 Unnvikelse av ansvar	19
2.4.5 Manglede resultater	19
2.5 Psykologisk trygghet i teamet	20
2.6 Møtestruktur	21
2.7 Evaluering	22
2.8 Oppsummerende refleksjon.....	23
2.8.1 Tabell for syntesen	23
3 Metode	24
3.1 Forskningstilnærming.....	24
3.2 Forskningsdesign.....	24
3.3 Forskningsmetode	25
3.4 Forskningsstrategi	26
3.5 Datainnsamling.....	27
3.5.1 Utvalg av case	27

3.5.2	Semistrukturerte intervjuer.....	28
3.5.3	Gjennomføring av intervjuer.....	30
3.6	Dataanalyse	32
3.6.1	Transkribering	32
3.6.2	Tematisk analyse	33
3.7	Gyldighet og pålitelighet.....	33
3.7.1	Intern validitet	33
3.7.2	Ekstern validitet.....	35
3.7.3	Reliabilitet	36
3.8	Forskningsetikk	37
4	Empirisk analyse	38
4.1	Sammensetning av lederteamet	38
4.1.1	Kompetanse	38
4.1.2	Ledelsesressurs.....	43
4.2	Tillit; relasjonell, kompetanse og gjennomføring	45
4.3	Psykologisk trygghet.....	49
4.4	Møtestruktur	53
4.5	Evaluering	56
4.6	Oppsummering av funn.....	58
5	Diskusjon	63
5.1	Sammensetning i lederteamet.....	63
5.2	Tilbakemelding.....	67
5.3	Studiens bidrag	70
5.4	Praktiske implikasjoner	70
5.5	Metodiske begrensinger	71
5.6	Videre forskning.....	72
6	Konklusjon (kort, inkludert hovedfunn og forslag til videre forskning)	74
7	Litteraturliste.....	75
8	Vedlegg	78
8.1	Intervjuguide	78
8.2	Samtykkeerklæring.....	80

Sammendrag

Det er mye teori knyttet til ledelse og teamarbeid, men mindre teori knyttet til lederteam i skolen spesielt. Siden skolen er i stadig endringer og utvikling, samtidig som det fra nasjonale myndigheter vektlegges både profesjon- og lederutvikling, har jeg i denne masteroppgaven sett på ulike forutsetninger og prosesser som kan ha betydning for effektive lederteam i skolen.

I masteroppgaven viser jeg til generell forskning og teori på forutsetninger for effektiv ledelse. Mine funn tyder på at rektor har stor innflytelse på sammensetningen av teamet, når det lar seg gjøre, og bruker denne bevisst for å sette sammen et komplementært lederteam.

Det er også mulig, med utgangspunkt i funn i oppgaven, å se for seg ulike årsak-virkningsforhold. Eksempelvis er det grunnlag for å hevde at enkelte grunnforutsetninger i teamet kan innflytelse på hvordan ulike dimensjoner av tillit i teamet oppleves. Det er mye som taler for at dette igjen har påvirkning på hvordan de ulike teammedlemmene opplever det sosiale limet i teamet- her forstått som psykologisk trygghet.

Videre er det grunnlag for å hevde at det finnes ulike møtестrukturer som hver for seg, og tilpasset de ulike lederteamene, fremstår som gode og effektive til daglig bruk. Samtidig kommer det frem i møte med de ulike casene, at det er få om ingen faste strukturer som ivaretar ulike former for evaluering av det som skjer i teamet.

Jeg har gjort rede for metode og datainnsamling der jeg valgte å gjennomføre undersøkelsen med bruk av kvalitativ metode og semi-strukturerte intervjuer. Intervjuene ble gjennomført på medlemmer i lederteam i 4 ulike skole. Deres stemmer, erfaringer og meninger som fremkommer i intervjuene fremstår som ærlige og tidsaktuelle, og gir et godt grunnlag for, ikke bare i disse lederteamene, men også innsikt i medlemmer av skolelederteam sine tanker knyttet til den jobben og mellommenneskelige relasjoner som er i et team. Analysen av funnene ble gjort på bakgrunn av syntesen og dataen innsamlet ifm intervjuene.

Forord

Jeg meldte meg på og startet opp med første ledelsesmodul ved NHH i 2019. Bare mnd senere, i mars 2020, inntraff Covid-19 som skulle få betydning for oss alle nesten helt frem til dags dato. Selv om de siste mnd av -20 ble en unntakstilstand og fysiske samlinger ved NHH ble byttet ut med teamsmøter var det selvsagt at jeg ønsket ta modul 2 fra og med høsten -20. Så er det slik at når du har startet en maraton, og i tillegg begynner å se mål var det ingen tvil om at jeg ønsket å fortsette med masteroppgaven, som da er skrevet som en del av Executive ledelse programmet ved NHH, høsten 2021. Nå når det nærmer seg slutten på et teoretisk læringsløp kan det være på sin plass å gi uttrykk for en todelt opplevelse; det har vært krevende å ta dette studiet samtidig som de 2 siste årene i har vært alt annet enn vanlig hverdag for oss som jobber i skolen. Likevel har studiet vært både en teoretisk, men også praktisk positiv bidragsyter til å stå gjennom stormen av gul-grønt- rødt og nå etter hvert vanlig nivå.

Som rektor selv, har det vært utrolig spennende og ikke minst lærerikt å ta modulene som ligger i forkant av selve masteroppgaven, og nå til sist selve gjennomføringen av masteroppgaven. I den forbindelse må jeg rette en stor takk til hver og en av dere som på ulikt vis har bidratt til oppgaven min. Monica Rydland- foruten å være en dyktig fagperson og motivator så har du klart å sette sammen et strålende team av bidragsytere som har ledet ulike samlinger med faglig fokus og interesse. Samtidig og ikke minst- en ekstra stor og ydmyk takk til dere respondenter som ga meg innsikt og tilgang til både gjenkjennelige og private betraktninger om livet internt i et lederteam. Tusen takk!

Torstein Nesheim- i vårt første teamsmøte spurte du om jeg kjente til Jürgen Klopp. Etter et bekreftede ja sa du at du sannsynligvis kunne være like entusiastisk i veiledningene som han er på sidelinjen. Selv om jeg tidvis har identifisert meg både som Liverpool og Brann (for anledningen i OBOS ligaen!?) så har jeg bare en ting å si til ditt bidrag. Uavhengig av hvordan oppgaven nå lever sitt liv videre har det vært en udelt glede å samhandle med deg- takk for laget!

Stavanger, 20.mai 2022

Terje angelskår

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn

I en verden i stadig endring, som følge av blant annet raske teknologiske endringer, er det mer usikkerhet og større behov for effektiv styring enn noen gang. Bakgrunnen for bruk av team på arbeidsplassen er blant annet at ledelsesoppgaver har fått økt kompleksitet, noe som medfører at ledere i større grad vil være avhengig av å arbeide samme i team for å få gjort oppgavene som er tillagt lederrollen. Marks et al. (2001) påpeker at grunnen til at teamarbeid, i ulike organisasjoner, er blitt vanlig er at denne måten å organisere seg på gjerne gir bedre resultater enn hvert enkelt medlem av teamet klarer å oppnå alene. Rasjonale henspiller på at en bevisst sammensetning av team medfører at teammedlemmene besitter en særegen kompetanse som ofte er nødvendig for å få gode resultater. Dette synet utfordres imidlertid av Paulsen (2019). Han hevder sågar at teamet ikke nødvendigvis er bedre enn enkeltindividene. Det skyldes flere ulike faktorer påpeker han. Eksempelvis kan sosial loffing og konformitet medføre at et hvilket som helst team faktisk vil kunne oppnå lavere måloppnåelse enn enkeltmedlemmene alene (Sjøvold 2021). Denne modereringen av teamets måloppnåelse understøttes av Thompson (2015) som viser til at opp mot 50-70% av team faktisk i større eller mindre grad mislykkes, til tross for at teamarbeid gir mange fordeler. Det er flere andre faktorer til at det kan bli sånn. Eksempelvis finner Schei og Sverdrup (2019) at det er spesielt fire utfordringer som synes relativt universelle og således betydningsfulle som et team må overvinne om teamet skal lykkes eller ikke. En læringskultur som bygger på kompetent ledelse, vil derfor være av betydning for å lykkes. En metode som kan være nyttig for å øke muligheten for å lykkes er ved å bruke metoden Start smart (Schei & Sverdrup, 2019).

I de siste 20 årene har lederrollen endret seg mye (Abrahamsen & Aas, 2019). Det er derfor relevant å søke kunnskap om hvordan lederteam fungerer og i hvilken grad de bidrar til endring og utvikling innad i teamet, som igjen har til hensikt å videreutvikle både teamet og det pedagogiske i virksomheten.

I denne studien vil jeg søke kunnskap om hvordan lederteam, i skolen, forholder seg til forutsetninger som vil ha betydning for lederteamet sin samhandling og utøvelse. Kvaliteten på dette arbeidet vil kunne gi en indikasjon på hva som kjennetegner og gjør at noen opplever at de er et effektive lederteam mens andre har motsatt opplevelse. Jeg vil videre i dette kapitlet redegjøre for oppgavens bakgrunn med utgangspunkt i sektoren skole. Jeg vil dernest presentere og begrunne studiets problemstilling og oppgavens struktur.

1.1.1 Sektorbakgrunn

I omgivelser som endrer seg raskt, er mange av utfordringene skolesektoren står i nye, komplekse og ustrukturerte (Emstad & Birkeland, 2021). Dette øker forventningene og kravene til skoleledelsen. Dersom lederteamet skal være fremtidsretta og kunne møte omgivelsene sine krav og forventninger vil det være av stor betydning at teamet innehar forutsetninger og kapasitet til å arbeide med ulike prosesser som kan fremme dette (Sjøvold, 2021).

Utdanningsdirektoratet påpeker at rektor er ansvarlig for at skolen har høy kvalitet i opplæringen og at disse kravene og forventningene er knyttet til fem hovedområder hvor *profesjonsfellesskap og samarbeid*, samt *lederrollen* er 2 av disse (Utdanningsdirektoratet, 2020a) Måten ledelsene styrker og leder profesjonsfellesskapet, påvirker også organisasjonskulturen både internt i ledergruppen og ansatte for øvrig. Hvordan rektor utøver strategisk ledelse, ledelse av utviklings- og endringsprosesser og ledelse av kompetanseutvikling vil derfor være avgjørende. Målstyring, resultatoppnåelse og effektivisering er blitt begreper som er like kjent i skolen som i det private. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, med arbeidstittelen fagfornyelsen, bygger videre på den praksis som allerede finnes i skolen. Samtidig forventes det fra nasjonale myndigheter en videreutvikling av praksis i skolenes profesjonsfellesskap. Et eget avsnitt i denne delen av læreplanverket omhandler skolens(ledelsen) forhold til profesjonsutvikling. *Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Avsnittet tydeliggjør at det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse som vektlegger utvikling av samarbeid og relasjoner for på den måte å bygge tillit i organisasjonen. Avsnittet sitt hovedbudskap er klart: *Skoleledelsen sin viktigste oppgave er å lede på en måte som medfører at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.*

1.2 Formål og problemstilling

Mye av den forskningen som foreligger i tilknytning til team tar ikke nødvendigvis utgangspunkt i lederteam i skolen. Etersom det viser seg at svært mange team faktisk mislykkes, er det interessant å undersøke faktorer som kan være med å bidra til at team, i skolen, faktisk lykkes. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan ledergrupper i et utvalg av skoler i Rogaland og Vestland arbeider med faktorer som kan styrke og videreutvikle egen

ledergruppe positiv. Det vil i den sammenheng være interessant å undersøke om det er mulig å finne en positiv sammenheng mellom eksempelvis forutsetninger i lederteamet og tillit og psykologisk trygghet.

Jeg har formulert følgende problemstilling:

Forutsetninger og prosesser i effektive lederteam.

Ledelseslitteraturen beskriver viktige forutsetninger for at lederteamet skal fungere godt og skape gode resultater. Jeg ønsker å analysere om disse forutsetningene er til stede i lederteamet og hvordan disse påvirker opplevelse av effektiviteten i lederteamet.

1.3 Data og metode

For å belyse problemstillingen har jeg i denne oppgaven valgt å intervju skoleledere i Rogaland og Vestland. Fire skoler med totalt 12 skoleledere har deltatt i studien. Utvalget på hver skole var lederteamet med rektor og avdelingslederne. For denne oppgavens del har det vært hensiktsmessig å benytte seg av case-studie for å få mest mulig detaljert beskrivelse av fenomenet som ligger til grunn for studien. Ved å velge intervju, har jeg benyttet meg av kvalitativ metode med semi-strukturerte intervjuer.

1.4 Disposisjon

Denne masteroppgaven er inndelt i 8 kapitler. I Kapittel 1 presenteres bakgrunn og formål med studien, samt studiens problemstilling. Kapittel 2 er teorikapittelet. Dette kapittelet gir oversikt over aktuell og relevant teori som kan være med på å besvare studiens problemstilling. I kapittel 3 vil jeg svare for de metodiske valgene jeg har gjort ifm studien og gjør samtidig en vurdering av studiens kvalitet og forskningsetikk. Kapittel 4 er studiens empiriske kontekst. I dette kapittelet presenteres utvalgte funn etter dybdeintervju av medlemmene i 4 ulike lederteam. Data og funn er tematisk strukturert med utgangspunkt i problemstillingen presentert i kapittel 2. Deretter kommer kapittel 5 hvor studien sine funn diskuteres. I kapittel 6 presenteres en avsluttende konklusjon som skal besvare studiens problemstilling. I etterkant av dette kapittelet kommer litteraturlisten i kapittel 7 samt kapittel 8 med vedlegg 1 og 2 som er brukt i forkant og under intervjuene.

2 Teori og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere eksisterende litteratur og forskning som anses å være relevant for studiens forskningsspørsmål, samt i tilknytning til diskusjonen av funnene senere i oppgaven. Omfanget av teori som tar for seg ulike sider av ledelse er stort. Jeg vil derfor avgrense dette videre i oppgaven. Utvalget av teori har det til felles at det tar utgangspunkt i teamsamarbeid- og hva det er som kan fremme (effektive team) eller hemme utøvelse av teamet sin funksjon. I denne oppgaven er teamet primært lederteamet i skoler- altså rektor og avdelingsledere.

Kapittelet sin struktur og oppbygning er som følger: Først innledes kapittelet med en redegjørelse for hva et team er. Dernest vil jeg gjøre rede for ulike roller i et lederteam i skolen. Det neste delkapittelet omhandler hva som kjennetegner effektive team. I det påfølgende delkapittelet vil jeg gi en oversikt over mulige dysfunksjoner et team bør ha et bevisst forhold til for å fungere best mulig. I delkapittel 5 gjør jeg rede for psykologisk trygghet. De to siste delkapitlene, henholdsvis 6 og 7, omhandler strukturer som ofte kanskje får for lite fokus itt den effekten det kan ha på effektive team- nemlig møtestruktur og evaluering.

2.1 Gruppe eller team

En ledergruppe skal og bør fungere som et team, hevder Paulsen (2019) og viser til Wageman et al (Wageman et al., 2008, I Paulsen, 2019). Det er i den sammenheng nærliggende å beskrive begrepene team og gruppe noe mer. Det er ikke ukjent at disse tidvis omtales om hverandre. I denne oppgaven vil det bli noe upresist siden de to ordene på noen områder dekker ulike virkeligheter. Team er selvsagt en gruppe. Samtidig er ikke nødvendigvis en gruppe det samme som et team. En gruppe kan være en samling av personer som kun har som formål å være samlet. Dette står i motsetning til et team som alltid vil ha et formål. Således vil en ledergruppe i så måte ofte være et team fordi medlemmene som er representert i en ledergruppe ofte vil være avhengige av hverandre for at enheten skal lykkes og at organisasjonen når felles mål. Bang og Midelfart (2019) støtter opp under dette da de også drøfter om en ledergruppe kan defineres som et team eller ikke. De hevder at det som er avgjørende er i hvilken grad den har *felles mål eller oppgaver som medlemmene er avhengig av hverandre for å oppnå eller løse, slik at de må samarbeide og koordinert handlingene sine med hverandre for å lykkes* (s.35). Gruppesammensetninger som bygger sin eksistens på dette

grunnlaget, definerer Bang og Midelfart (2019) som team. Denne type gruppe, som team er, vil være *en formalisert gruppe med minst to personer som har felles mål eller oppgaver som de er kollektivt ansvarlige for å og avhengige av hverandre for å få løst, og som derfor må samarbeid og koordiner handlingene sine med hverandre*. Dette står i tett relasjon til Thomson (2015) som definerer et team på følgende måte: *Et team er en samling av gjensidig avhengige personer med forskjellige evner og ressurser som har et delt ansvar for å nå spesifikke resultater*. Siden felles mål og gjensidig avhengighet er et kjerneelement for teamet vil det derfor være av stor betydning at lederteamet fungerer best mulig. Samtidig påpeker Bang og Midelfart (2019) at det i en del tilfeller vil være vel så hensiktsmessig å heller snakke om grad av teamhet, siden avhengigheten både gjensidig og ensidig vil variere fra sak til sak. Formålet med å sette sammen et team er tanken om at dette skal medføre bedre resultater samlet, enn det enkeltindividene ville gjort hver for seg (Thompson, 2015). Det kan gjøres ved at det tilrettelegges for deling av informasjon innad i teamet som kan medføre at medlemmene vil ha større grunnlag for å ta bedre beslutninger og dermed koordinere innsatsen. Slik øker muligheten for at teamet samlet sett kan oppnå bedre resultater (Rapp et al., 2009). I den grad medlemmene innehar ulike ferdigheter vil dette også kunne virke positivt knyttet til det å ta bedre beslutninger. Katzenbach og Smith (1993) påpeker i sin forskning at det ofte vil være hensiktsmessig at sammensetningen av medlemmer har forskjellige ferdigheter eller det som Bang og Midelfart (2019) beskriver som balansert mangfold. Dette vil kunne gjøre teamet sine muligheter til å oppnå sine mål større. Et annet moment som vil kunne ha betydning for å få team til å fungere best mulig er relasjonen mellom teammedlemmene. Dette understøttes av Hjertø (2013) som trekker frem betydningen av relasjon og autonomi. Han påpeker at relasjon, som et grunnleggende innslag mellom medlemmene, handler om at alle tar et medansvar for hva de enkelte kan bidra med i teamet. I denne sammenheng handler autonomi om at den enkelte selv har ansvar for hvordan han går frem for å nå målet (Hjertø, 2013). Samtidig betyr det å være en del av en gruppe eller et team at en må være villig til å samhandle for å nå målet (Sjøvold, 2022). Dette betyr at de har avklart en felles forståelse for hvordan de skal jobbe med å dele ideer, tanker og ressurser for å nå målet gruppen har satt, noe som igjen vil kunne gjøre det enklere å utarbeide strategi samt å avklare hvordan beslutninger skal tas og hvordan rollefordelingen for øvrig er. Det gjør at medlemmene av teamet utøver hensiktsmessige vurderinger og fordeler oppgaver som ligger nærmest de enkelte sine evner, ressurser og ferdigheter. Disse avklaringene vil kunne medføre at prestasjonen til teamet vil øke. Levin og Rolfsen (2015) vektlegger også denne

viktigheten av en felles forståelse for prestasjonskravet. De argumenterer sterkt for at medlemmene av teamet må kjenne på en forpliktelse til å gjennomføre sine oppgaver.

Det er ikke gitt en bestemt standardstørrelse på hva som er det riktige antallet medlemmer av et team, selv om det ofte refereres til mellom 3 til 10 personer ifølge Hjertø (2013). Antallet medlemmer har for øvrig betydning for antall relasjoner i teamet (Hjertø et al., 2021). Dette vil igjen kunne påvirke adferden de enkelte viser innad i teamet. Selv om antallet medlemmer vil påvirke teamet vil størrelsen på teamet også handle om hvilke oppgaver som er tenkt å løses innenfor teamet og det er derfor nærmest umulig å avgjøre hvor mange medlemmer et team nøyaktig bør bestå av (Thompson, 2015). Likefullt er det mye som taler for at team som innehar et høyt antall medlemmer, i større grad enn mindre team, blant annet undervurderer tiden de trenger til å gjennomføre en gitt oppgave. En annen faktor som kan bli påvirket, ved antallet medlemmer, er knyttet til mulige koordinasjonsproblemer alt etter hvor mange medlemmer teamet inneholder (Thompson, 2015). Dette understøttes av Sjøvold (2022) som viser til at forskning gir belegg for å hevde at mennesker i ulike grupper både yter bedre (sosial fasilitering) og dårligere (sosial loffing) sammen med andre. Sosial loffing vil sannsynligvis skje hyppigere i større team ved at mulighet for anonymisering i større team. Thompson mener derfor at medlemmene av teamet sannsynligvis vil arbeide både bedre og variert dersom det er færre personer å forholde seg i teamet (2015).

2.2 Lederteamet

Kapittelets formål er å klargjøre ulike elementer tilknyttet de ulike rollene i lederteamet.

I en analyse av nordiske skolelederutdanninger finner samtidig Uljens, Møller, Ärlestig og Fredriksen (2013) klare trekk i retning av en profesjonalisering av skoleledelse. Dette henger nok sammen med nye krav som tilfaller skolen, og ikke minst forventningen om kontinuerlig utvikling. Slike krav forsterkes eksplisitt med de forventninger som nå følger med innføringen av den nye læreplanen LK20. Skoleledere opplever i ulik grad tidspress knyttet til mengden oppgaver som skal gjennomføres, og Møller og Ottesen (2011) påpeker at rektorer ofte befinne seg i et krysspress av forventninger og krav. I denne sammenheng må skoleledere forholde seg til relativt komplekse motsetninger mellom administrasjon og drift på den ene siden og arbeide med profesjonsutvikling på den andre siden (Møller, 2019).

Skoleledere sin arbeidssituasjon preges av makt og styring på den ene siden og relasjonell tillit på den andre. Denne tilliten utfordres jevnlig, og vil nesten hver dag forhandles om i ulike relasjonelle møter (Møller, 2019). Dette betyr at skoleledere er avhengige av lagspill og samarbeid både med skolens ansatte, og ikke minst internt i lederteamet, for å lykkes med sitt oppdrag for å videreutvikle skolen som organisasjon. Videreutvikling av kulturen fordrer at det legges til rette for blant annet bevisst relasjonelt arbeid. Denne forventingen om å utvikle en kollektiv kultur og autonomi, tillegges rektors rolle. Dette medfører at rektor må legge til rette for ulike læringsprosesser som sikrer at skolen utvikler seg best mulig både pedagogisk og administrativt (Skaalvik et al., 2019). Rektor skal utøve en faglig ledelse av sine ansatte, herunder både lederteamet og øvrig personal, der administrering av organisasjonen og pedagogisk ledelse for å stimulere til læring og utvikling er vesentlige oppgaver.

Rektor er skolens øverste leder. Denne rollen har vært, og er, i stadig endring i tråd med relevant forskningsteori. Derfor bærer rollen i dag preg av å være en som sørger for og delegerer ledelse, i den forstand at målet er å gi ansvar utover i organisasjonen for å ta egne, og gode valg til beste for organisasjonen. Dette står på ulike områder i motsetning til tidligere rolle hvor rektor var den som sto for det meste (Lillejord & Børte, 2018). Gode ledere bør derfor kjenne medarbeidernes praksis og kultur godt, slik at de kan bygge tillit og sosial trygghet i kollegiet, og drive langsiktig planlegging.

Et lederteam består som oftest av, i tillegg til rektor, et antall mellomledere beskrevet videre i oppgaven som avdelingsleder. Selv om denne måte å organisere ledelsen på er blitt vanlig er det ikke gitt at dette er den mest effektive måten å gjøre det på. Dette henger blant annet sammen med at mellomledere tradisjonelt sett ifølge Lillejord og Børte (2018), har mange ulike oppgaver og arbeidssituasjon, fordi jobben i all hovedsak defineres av rektors preferanser og innholdet vil derfor være forskjellig fra skole til skole. Undersøkelser viser at mellomledergruppen utretter mange nødvendige og praktiske arbeidsoppgaver både for helheten og knyttet til sitt eget ansvarsområde. Et lederteam der de ulike lederne kan ha sine hovedområder kan derfor medføre interessekamper, verdikonflikter og mikropolitikk (Gunnulfsen, 2020).

Lillejord og Børte (2018) stiller i sin forskning spørsmål om deler av arbeidsoppgavene, som er tillagt mellomlederne, er god ressursutnyttelse og har, med bakgrunn i hva de tenker vil være formålstjenlige avklaringer poengtert hva de tenker rollen *er* og hvordan den *bør* være.

Mellomlederne bør som endringsagenter, ifølge Lillejord og Børte, i større grad være pedagogiske ledere. Dersom mellomlederne skal lykkes i en slik rolle vil det også medføre at rektor må legge inn lederstøtte til mellomlederne slik at de kan videreutvikle sine handlingsalternativ. Dette er også i tråd med utviklingen av rektorrollen hvor vekting på distribusjon står sentralt.

2.3 Lederteamet- kjennetegne effektive team

Teamets samlede kunnskaper og ferdigheter er en avgjørende faktor for teameffektivitet (Hackman & Wageman, 2005 I Emstad & Birkeland, 2021)). For å møte endringstakten skoler- og skoleledere står i er det blitt stadig vanligere for organisasjoner å benytte seg av ledergrupper for å styre og koordinere virksomheten (Bang & Midelfart, 2019). Dette kapitlet refererer viktige kjennetegn på effektive team.

Rydland (2017) viser til Mckinseys organisatoriske design og mener at forutsetningen for å skape god og varig endring, er at rektor og ledelsen forøvrig gjør kloke valg i rollen som strategisk aktør.

Organisasjonen sitt design består av mennesker- altså medarbeiderne. Kapasiteten som er mulig å oppnå i organisasjonen omhandler da de ansatte sin evne til å være med på endring. I dette møtet må leder støtte, samt utfordre innad i designet, for på den måten jobbe med hva endring og utvikling er og skal bli hos oss. Arbeidet med å utvikle seg, som både implisitt og eksplisitt ligger som forventning i arbeidet med endring, vil handle om å designe organisasjonen og mobilisere medlemmene ifm dette arbeidet. Rydland viser til at modellen, utarbeidet av Mckinseys, er inndelt i to hovedområder – harde og myke strukturer. Hun hevder at flere av disse harde strukturene som modellen viser til, i stor grad er det som er lettest å få til i skolen. De mer myke strukturene derimot, er mer utfordrende å få til. Det er i denne strukturen man eksempelvis finner hvordan vi skal gjøre det i vårt lederteam.

Viviane Robinson (2018) viser til at de mest effektive skolelederne er de som best kan lede læring og utvikling, både hos seg selv og de de er satt til å lede. Hun oppgir at lederen må delta som lærende i alle aktiviteter for at det skal finnes nye løsninger, og at det skal skje endring.

For at en lederteam skal være best mulig rustet itt endring og utvikling vil blant annet kapasiteten til gruppelæring være sentralt (Bang & Midelfart, 2019). Bang og Midelfart

(2019) har utviklet en forskningsbasert oversiktsmodell over hva som kjennetegner effektivitet i ledergrupper. Denne bygger på forskning på ledergrupper, team og arbeidsgrupper som ligner, og har samme type utfordringer som ledergrupper. De organiserer de ulike faktorene i en input-prosess-output-modell som skiller mellom: Forutsetninger, Prosesser og Resultater: Hensikten er å beskrive hvordan ulike forutsetninger påvirker prosesser som i neste omgang påvirker resultatene. De hevder videre at når resultatene etter hvert fremkommer, kan disse ha en positiv effekt på prosessene igjen.

Modellen beskriver fire ulike forutsetninger som er essensielle for at ledergruppen skal kunne skape merverdi. Disse forutsetningene regnes som relativt stabile, og fungerer som rammebetingelser for ledergruppens fungering (input-faktorer). Forfatterne påpeker at det ikke nødvendigvis er slik at grunnforutsetningene er en garanti for at ledergruppen vil skape merverdi for organisasjonen, men om forutsetningene ikke er på plass, kan dette i stor grad hindre at ledergruppen vil skape merverdi for organisasjonen. Ofte er et team sammensatt av noen med en særskilt utvalgt kompetanse, selv om kompetansebegrepet ikke nødvendigvis innehar et tydelig og ensrettet innhold (Hjertø et al., 2021). I denne sammenheng viser imidlertid kompetanse til en sammensetning av spesialister som en av grunnforutsetningene ledergruppen må ha. Å endre en slik sammensetning er ofte krevende å få til og skjer først når «noen» går av med pensjon eller slutter av andre årsaker. Dermed blir det særdeles viktig å sette søkelys på det man kan påvirke i større grad.

Prosessene vil være mindre «statiske», og dermed lettere å utvikle videre og er dermed faktorer som opptrer når medlemmene av ledergruppen arbeider sammen for å skape resultater (prosess-faktorer). Klarer ledergruppen å jobbe med prosessene vil det være større sannsynlighet for at organisasjonen kan oppnå merverdi. I tillegg kan det gi positive effekter for måten ledergruppen jobber sammen på, og ikke minst hvordan det enkelte medlem kan oppleve merverdi. Siden Bang og Middelfart (2019) lister opp seks prosesser som kan føre til merverdi for organisasjonen, ledergruppen og det enkelte medlem av ledergruppen, har de søkelys på hvordan ledergruppen kan jobbe sammen for å utvikle seg til å bli mer effektiv. Disse prosessene retter i større grad søkelyset mot selve ledergruppen og hvordan de samhandler i for å skape merverdi.

Under resultater beskriver modellen tre ulike deler. De handler om hvordan ledergruppen gjennom arbeid med prosessene kan gi merverdi for organisasjonen(output-faktorer), merverdi for ledergruppen og sist, men ikke minst hvordan det enkelte ledergruppemedlem

kan oppleve merverdi. Merverdi for organisasjonen handler om *saksresultater som møter eller overgår forventningene til de som skal motta eller bruke saksresultatene* (Bang & Middelfart, 2019). Merverdi for ledergruppen handler i korte trekk om at de blir flinkere til å samarbeide for på den måten å oppnå gode resultater sammen. Merverdi for det enkelte medlem handler om i hvilken grad det enkelte medlem i ledergruppen opplever individuell læring. Individuell læring kan i tillegg gi motivasjon og personlig trivsel for deltakerne i ledergruppen.

For at et lederteam skal arbeide på en best mulig måte, både pedagogisk og med andre oppgaver av en mer administrativ art, vil en forutsetning være at medlemmene i teamet vil kunne oppleve seg betydningsfull. Dette kan teamet oppnå ved å være bevisst faktorene motivasjon, koordinering, kreativitet og klare mål. Ifølge Schei og Sverdrup (2019) er disse 4 områdene av stor betydning for å utvikle effektive team

2.3.1 Motivasjon

Motivasjon defineres ofte som de biologiske, psykologiske og sosiale faktorer som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Graden av indre motivasjon handler i de fleste tilfeller om hva det er som interesserer deg og som dermed utfordrer egen trang til å prøve på en oppgave.

Motivasjonen kan påvirkes av en generell tro på at teamet kan oppnå noe sammen. Dette vil bety noe om den enkelte selv ønsker å legge ned tilstrekkelig innsats for å bidra til måloppnåelse (Paulsen, 2021). Schei og Sverdrup (2019) viser til hvordan også kommunikasjon innad i teamet kan påvirke motivasjonen- eller mangel på motivasjon. Positive utsagn som, *jeg har tro på at du får dette til* vil ha en betydning. Denne type «positive» ivaretagende holdningen kan medføre at teammedlemmer vil kunne få en opplevelse av å føle seg som en aktiv aktør i det som i utgangspunktet skal være et likeverdig samarbeid.

2.3.2 Koordinering

Koordinering handler, ifølge Marks et al. (2001) om å utarbeide en plan for aktiviteter som avhenger av hverandre. Dette kan innebære eksempelvis rolleavklaringer samt å gjennomgå ulike kjøreregler i teamet. Hensikten er å fordele oppgaver på en måte som gjør at medlemmene samlet sett har større mulighet til å nå målet som teamet har satt seg. En forutsetning for god og effektiv koordinering bygger blant annet på en kommunikasjonsform som medfører muligheter til å gi hverandre tilbakemeldinger innad i teamet. Graden av

konstruktivitet i tilbakemeldingene vil spille inn på muligheten til forbedringer og klarhet i arbeidsoppgaver innad i teamet (Thompson, 2015). Dette fordrer at tilbakemeldingen er autentiske. Det betyr at de er ærlig og ekte, samtidig som de blir gitt på en konstruktiv måte. I motsatt fall kan tilbakemeldingene medføre større sjanse for konflikter- særlig dersom det blir gitt tilbakemeldinger som oppleves som tøffe, eksempelvis i oppstartsfasen av et team eller hvis man gir det jevnlig (Thompson, 2015). Den beste måte å forebygge denne type negative tilbakemeldinger på er å utarbeid rutiner for når og hvordan tilbakemeldinger blir gitt. Dette kan gjøre at du unngår mulige konflikter i teamet. Koordinering, som har til hensikt å øke sjansen for at beslutninger blir gjennomført må bygge på at medlemmene av teamet har ansvar for tildelte oppgaver og har myndighet til å ta nødvendige avgjørelser når det er behov for det (Bang & Midelfart, 2019). Dette påvirker også motivasjon positivt, siden eierskapet til oppgaven økes noe som igjen påvirker kreativiteten positivt. Dette utdypes under.

2.3.3 Kreativitet

Den tredje utfordringen som kan oppstå i team er utfordringer i tilknytning til kreativitet. Dette samsvarer godt med forskning som Schei & Sverdrup (2011) har gjort i forbindelse med idégenerering. Denne indikerer at det for enkelte grupper kan være utfordrerne å komme frem til nye ideer. Likevel er det viktig å påpeke at det ikke er teamet i seg selv som hemmer denne idégenerering, samt at en slik negativ spiral kan motvirkes ved kompetent teamledelse og støttende klima (Schei & Sverdrup, 2011). Kompetent teamledelse handler blant annet om å engasjere de ansatte til å dele, slik at den enkelte opplever sine ideer og tanker velkomne. Et støttende klima kjennetegnes ved at medlemmene har lyst å komme med egne ideer og tanker. En viktig grunnforutsetning for å være kreativ i team, vil være at den enkelte kjenner seg trygg nok til å dele sine ider, komme med egne forslag samt spørre om hjelp og gi konstruktive tilbakemeldinger.

2.3.4 Klare mål

En annen faktor som kan være med å øke kvaliteten på arbeidet, og som gjerne kjennetegner effektive team, handler kommunikasjonen eller bestillingen itt ulike saker. Bevisstgjøring og kvalitet på bestillingen vil kunne prege arbeidet med målene som er satt (Bang & Midelfart, 2019). Det vil være av stor betydning, ifølge Bang og Midelfart, at teamet samles rundt felles retning slik at ikke medlemmene av teamet blir usikre og følger egne mål og motiv De påpeker videre at det er viktig at målene er klare, som i denne sammenheng betyr at den

enkelte vet hvordan målene kan oppnås samtidig som de vet hvorfor dette gjøres. Enkelte ganger kan det imidlertid være utfordrende å sette klare mål for teamet. Dette fremstår spesielt utfordrerne i de tilfellene hvor det fremkommer uenighet og dermed uklarheter for hva målet skal være (Hjertø, 2013).

2.4 Lederteamet – mulige dysfunksjoner

Ledergrupper har ifølge Merok Paulsen (2019), ulike funksjoner. Èn er å ta beslutninger- da ledelsen skal forvalte styringsretten. Samtidig er ofte ledergruppen også arena av ulike interesser siden den ofte vil bestå av leder og avdelingsleder(e). En ledergruppe vil da kunne ha medlemmer som er både advokater for eget primærområde samtidig som de er en del av rektor sitt team. Det er viktig å tenke gjennom at enhver ledergruppe ikke er et eget team pr definisjon. Dersom leder skal få det til, vil det handle om involvering der ledergruppen jobber som team når anledning byr seg og der det måtte være ønskelig. Merok Paulsen hevder at dette er mer uttrykt som ønskelig enn det faktisk brukes i den praktiske hverdagen. En grunn til at det kan oppfattes slik, er at ledergruppen ofte mangler øvingsmuligheter- i motsetning til eksempelvis sportens verden der man trener hver dag for å forberede seg til kamparenaen noe som står i kontrast til det adrenalintrykket som du står i som leder hver dag. Dette perspektivet påpeker viktigheten av å ha kjennskap til ulike prosesser som kan hemme eller fremme læring i ledergruppen sentral slik at medlemmene vil være i stand til å gjennomføre krav, forventninger og intensjoner som er tillagt rollen. I dette arbeidet påpeker Merok Paulsen (2019) blant annet at det er 5 dysfunksjoner som ledergruppen må overvinne for å fungere effektivt som team.

2.4.1 Fravær av tillit

All endring bør bygge på et fundament av tillit. Forholdet mellom makt og tillit kan sees på som et dilemma da det på den ene siden er viktig for en leder å utøve innflytelse, påvirke og iverksette beslutninger. Samtidig er det vel så viktig å tilse at det er oppslutning og støtte innad i teamet som tar utgangspunkt i et gjensidig tillitsforhold. Tradisjonelt omtales tillit som en faktor som handler om relasjonene mellom noen eller innad i en gruppe, og har dermed sin viktigste betydning i dyadiske relasjoner (Merok Paulsen, 2021). Tilliten viser seg da ved at gruppemedlemmene stoler på at den andre. Relasjon står sentralt i en slik tillitsdimensjonen. Det handler blant annet om i hvilken grad er det mulig å stole på personen som du står overfor, knyttet til blant annet spørsmål om den andre personen vil meg vel.

Likevel er tillit noe mer enn relasjon alene. Merok Paulsen viser blant annet til, i tillegg til relasjonen, at andre faktorer som handler om hvor kompetent personen er, også har betydning for en opplevelse av tillit. I et teamsamarbeid vil en sannsynligvis automatisk måle graden av tillit i sammenheng med om det er grunn til å stole på den andre personens ideer. Det handler om den andre er i stand til å fremstå som kompetent og om det i den forbindelse er mulig å stole på den andre sin faglige vurderingsevne. En tredje dimensjon av tillit handler om evnen og kapasiteten den andre har til å omsette noe til praksis- her forstått som evnen til å gjennomføre. Bak tilliten til den andre sin evne til gjennomføring vil en da stille naturlige spørsmål knyttet til om det er mulig å stole på den andre personens kapasitet til å nå avtalte eller fastsatte mål. Dette vil kunne henge sammen med den andre personens sin kapasitet til blant annet å prioritere og utøve en eller annen for innflytelse over ulike prosesser.

2.4.2 Frykt for konflikt

Mulige konflikter kan i beste fall gjenkjennes ved at det ved første øyekast ser ut til å fungere greit, samtidig som det under lokket koker. Slike situasjonsbilder kan være et resultat av at teamet ikke samarbeider på en hensiktsmessig måte. Ofte skyldes slike samarbeidsformer redusert tillit til hverandre. Det er i slike tilfelle ikke ukjent at nødvendige diskusjoner enten uteblir eller gjennomføres utilstrekkelig ved at enkeltpersoner, i stedet for å si det de egentlig mener, bringer til bords det som man tror andre ønsker å høre. Dette vil kunne medføre at beslutninger som tas har større mulighet for å mislykkes siden få eller ingen kjenner på en forpliktelse til denne. Frykten for konflikt i et lederteam kan medføre at det oppstår barrierer for å adressere eksempelvis kommunikasjonsproblemer. Dette kan få grofeste siden en ikke ønsker å virke uvennlig, ikke opplever det som vanlig å si fra om slike utfordringer, at en tror det ikke vil ha noen positiv effekt, at det ikke hører med til eget arbeidsoppdrag, eller at det kan virke som en avsporing. Opplevelsen av hvordan uenigheter blir møtt og behandlet er viktig for trygghet og tillit (Merok Paulsen, 2021, Bang & Midelfart, 2019). I den sammenheng er det viktig at leder er sitt ansvar bevisst og gjør det trygt for å innrømme feil, legge til rette for kritiske stemmer Det må være leder sitt ansvar å gjøre det trygt å innrømme feil, være kritisk og uenig, samt at lederen må fremstå som en rollemodell for en slik type atferd (Bang & Midelfart, 2019, Quaglia, 2017)

2.4.3 Manglede forpliktelse

I tilfeller hvor samarbeidet ikke medfører felles forståelse og enighet knyttet til mål og måloppnåelse vil sjansen for å skape et helhetlig godt resultat reduseres (Merok Paulsen, 2021). Dette kan medføre en viss grad av sosial tilbaketrekning. Er medlemmene ikke omforent i hva de er forpliktet til, vil det heller ikke være noen grunn til å ha forventninger til hverandre om en forventet innsats. Det medfører at enkeltmedlemmer først dukker opp igjen når arbeidet er ferdigstilt.

2.4.4 Unnvikelse av ansvar

Det som blant annet vil være kjennetegn på velfungerende team, er at medlemmene på en positiv måte blir holdt ansvarlig for arbeidsoppgavene sine. I den grad ledere sluntrer unna ansvar, vil dette sannsynligvis gå mer ut over det kollektive enn den enkelte medlem sitt spesifikke ansvarsområde. Det må i så fall være uttalt klare forventninger om at i den grad «den andre» er på feil kurs vil det være av stor betydning at andre medlemmer i teamet kan korrigere. Dette betyr imidlertid at medlemmene både opplever en god porsjon trygghet og klarhet i mål slik at du reduserer muligheten for ukomfortable personkonflikter, nemlig ved å sette søkelys på selve målet og ikke enkeltmennesket. Det å unnlate å gi råd og konstruktive tilbakemeldinger i denne sammenheng vil være å «svikte laget». I tilfeller hvor enkeltmedlemmer faktisk holder tilbake viktige innspill, konstruktiv og velmenende kritikk vil dette ikke bare gå utover hele laget, men faktisk hvert enkelt lagmedlem. Ansvarlighet er positivt gruppepress (Merok Paulsen, 2021, Bang & Midelfart, 2019). Det er mye som taler for at ledergrupper som unnviker ansvar vil oppleve at den enkelte kjemper for sin avdeling, leverer arbeid for gruppen med utilstrekkelig kvalitet og fort kan legge arbeidsbyrden over på teamet sin leder siden *det er jo du som er sjefen*.

2.4.5 Manglede resultater

I de tilfellene hvor det kollektive målet er utydelig vil det fort kunne utvikle retninger hvor den enkelte fokuserer på personlige mål og agendaer. I slike tilfeller vil medlemmene i teamet kunne oppleve svekket tro på både gruppen og egen mestring noe som vil kunne senke motivasjonen og tilknytningen til gruppen forøvrig (Merok Paulsen, 2021). I så måte kan denne dysfunksjonen overvinnes med å fokusere mer på prestasjoner enn resultater (Slinning, 2017). Det betyr at det kan virke mer formålstjenlig å fokusere mer på veivalg og

prestasjoner som skal føre frem til ønsket resultat. Dette er mulig å motvirke ved å sette søkelys på enkeltmedlemmene sitt bidrag for helheten. I en fotballkamp er det eksempelvis hele laget som er ansvarlig dersom motstanderen skårer mål, ikke målvakten alene.

2.5 Psykologisk trygghet i teamet

Samtidig, for å skape gode samarbeidsvilkår, vil en ha nytte av noe mer enn tillit alene. Dette *noe* beskrives i teorien som psykologisk trygghet. *Tillit og psykologisk trygghet er primært handling - ikke en følelse av noe* (Schei, V., Sverdrup, T.E., & Fyhn, V. 2020).

Det er dog til dels et visst slektskap mellom psykologisk trygghet og tillit. Men der psykologisk trygghet er rettet mot gruppens normer heller tillit mer mot “den andre”. Dette medfører at der en i forholdet tillit gjerne *omhandler viljen man har til å la tvilen komme andre personer til gode, dreier psykologisk trygghet seg om i hvilken grad en tror andre vil la tvilen komme en selv til gode når en tar risiko i mellommenneskelige forhold* (Edmondson, 2004 I Schei et al., 2020).

En grunnleggende forutsetning for god læring er dermed gruppepsykologisk trygghet. Det er ikke mulig å få til fruktbar og konstruktiv læringsatferd uten at medlemmene i gruppen opplever at det er trygt å ta mellommenneskelige sjanser, uten å bli latterliggjort, straffet, ydmyket og avvist. Her må den enkelte ta ansvar for egen atferd og gå i seg selv og vurdere hvordan en selv kommuniserer for å skape gruppepsykologisk trygghet. I møte med psykologisk trygghet er fokuset rettet innover mot deg selv. Graden av psykologisk trygghet bestemmes dermed med utgangspunkt i hvilken vurdering du legger til grunn for mulig risiko for sosiale sanksjoner, når du eksempelvis fremmer et synspunkt. Denne beslutningen dannes med utgangspunkt i en tro på om «jeg» blir gitt en ny sjanse selv hvis jeg skulle begå en feil. Psykologisk trygghet er dermed noe som skjer her og nå, og hvor mulige konsekvenser også skjer her og nå. Med utgangspunkt i et slikt syn vil psykologisk trygghet på ulike måter inneha en forventning om de andre teammedlemmenes raushet. Det medfører blant annet at det oppleves nyttig å legge frem for teamet både det som oppleves som egne styrker og opplevde svakheter. Der hvor tillit ofte gjør seg gjeldende i såkalte dyadiske relasjoner vil psykologisk trygghet i denne sammenheng være å anse som et gruppefenomen som beskriver nivået av interpersonlig trygghet opplevd av medlemmene i en bestemt gruppe (Edmondson, 2004b). Psykologisk trygghet fremstår i ulik forskning til å være en viktig forutsetning for læring i organisasjoner og ulike team (Sjøvold, 2022). I team med høy grad av psykologisk trygghet vil det være mindre risikabelt å stille spørsmål, dele ideer og for øvrig utfordre

teamet. Sjøvold (2022) viser til at opplevelsen av psykologisk trygghet i et team er med på å påvirke teamet sin evne til å lære av feil som igjen kan medføre utvikling på sikt. I team med et velutviklet psykologisk klima vil medlemmene rett og slett lære mer av hverandre samt gjennomføre sine oppgaver på en mer effektiv og nyskapende måte (Bang og Midelfart, 2019, Merok Paulsen, 2021).

2.6 Møtestruktur

Denne faktoren handler om møtenes form og innhold. Det kan blant annet handle om at de ulike medlemmene er involvert i en gitt sak. Det kan også handle om at det finnes en plan og struktur for møtene slik at de ulike medlemmene vet hvor det er rom for å melde saker. Strukturen bør også avklare hvilke typer møte som er på agendaen. Det er forskjell på møter med et klart formulert team og et møte med en klar formulert bestilling. Bang og Midelfart (2021) påpeker at det innholdsmessig ofte blandes mellom disse to ulike møtene, noe som kan få betydning for hvordan den enkelte forbedrede seg ifm de ulike sakene. Det kan også være hensiktsmessig å ha systemer for blant annet referatskriving og at møtene jevnlig evalueres. Roald har (2017) laget en oversikt med trekk ved effektive kunnskapsutviklende møter. Effektive møter kjennetegnes av noen karakteristika som går på tvers av hvem som er involvert og hva som er agenda. Effektive møter har aktive og medskapende deltakere. Det kan skje ved at deltakerne er forberedt til sakene, at sakene oppleves som relevante for egen praksis og blir utprøvd og evaluert som del av kunnskapsutvikling, at det brukes rundeprensipp og ikke et ordet fritt-prinsipp, samt at møteledelse går på rundgang. Det å være aktive deltakere innebærer også å prioritere blant løsningsforslag i saker som er oppe i møtet, og ikke bare stemme ja eller nei. I effektive møter har deltakerne en undersøkende og spørrende tilnærming. Problemstillinger er presentert i forkant av møtet og forberedt av de som er med. Motforestillinger kommer inn i saksbehandlingen etter at sakene er grundig presentert og reflektert over, ulike sammenhenger er belyst og det er delt positive erfaringer. For å få gode refleksjoner og godt belyste saker, er det fordel om sammensetningen av deltakere er heterogene, slik at ulike innfallsvinkler blir belyst. Sakene blir mer relevant når alle tar ansvar for å være aktive og deltakende. Da vil også gruppe-medlemmenes handlinger, antakelser og resonnementer blir tydelig for resten av gruppen (Bang og Midelfart, 2019, Irgens, 2016, Roald, 2017). Bang og Midelfart (2019) påpeker videre at effektiviteten i ledermøter kan øke med at det er en større bevissthet rundt hvordan sakene skal drøftes. De mener derfor at møtene har potensiale for å bli mer effektive, og at kontinuerlig gruppelæring

er ett område som kan bidra til dette. Undersøkelsen viste at bedre rutiner for å evaluere arbeidet i ledergruppen trolig vil og mer fokus og bevisstgjøring om hvordan de jobber sammen, herunder tilbakemeldinger innad i gruppa og bruk av mangfoldet i gruppa.

2.7 Evaluering

Evaluering er sentralt for læring. Hvis en ikke forstår hva som er skjedd, undersøker, anerkjenner og forstår de tilbakemeldingene som er gitt, er det vanskelig å endre atferd. Det må legges til rette for evaluering, og en må kunne identifisere situasjoner, hendelser og resultater det er verdt å evaluere og lære noe av, for å kunne forbedre praksis (Bang & Midelfart, 2019, Irgens, 2016, Roald, 2017). Kontinuerlig gruppelæring fremstår som en nøkkelfaktor for å skape effektive ledergrupper. Dette innebærer blant annet at teamet har gode rutiner på å reflektere og evaluere egen praksis. Ifølge Robinson (2018) må det fokuseres like mye på å forstå den praksisen som en ønsker endret som på alternativene som det er ønskelig å introdusere. Det betyr at et ønske om å videreutvikle seg i en eller annen grad vil handle om å ta i bruk tidligere erfaringer samt relevant forskning for å utfordre egen praksis. Dette står i tett relasjon til Sjøvold (2022) som påpeker at for team som ønsker å lykkes med sitt forbedringsarbeid er det av stor betydning at de må være åpne for å både gi og ta imot tilbakemeldinger. Et slikt syn er også gjenkjennelig i modellen om enkeltkrets- og dobbelkretslæring til Argyris og Schön (Robinson, 2018).

Roald (2017) viser til hvordan læring er en kontinuerlig prosess og at Wells læringssyklus (Wells, 1999) kan bidra til å synliggjøre sammenhengene mellom erfaring, informasjon, innsikt og kunnskapsbygg, samt hvordan dette skjer i spenningsforhold mellom individ og fellesskap, og høy og lav intensjonalitet (Roald, 2017). Læring skjer kontinuerlig i en prosess på flere nivå, og er hverken god eller dårlig. Læring skjer hele tiden, det spørres bare hvordan læringen skjer, og hva den fører med seg. Roald har i sin forskning beskrevet hvordan det best kan arbeides med å skape læringsprosesser som fører til reelt og aktivt utviklingsarbeid i skoler. Han viser til at det er særlig noen enkelte faktorer som synes å ha en positiv effekt i et effektivt arbeid (Roald, 2017). Eksempelvis må den interne vurderingen stå i forhold til den eksterne. I tillegg må informasjonsgrunnlaget være godt og bredt, samt at det må være gode prosesser når det kommer til diskusjoner og samhandling. Hvordan teamet evaluerer, uavhengig om teamet er godt etablert eller nytt, vil kunne påvirke det som skjer av læring i teamet. Ifølge Filstad (2017) er det påtakelig enklere å dele samt utfordre og utvikle seg sammen med andre i team hvor opplevelsen av høy refleksivitet er til stede. I team hvor denne

opplevelsen er høy, vil sannsynligvis rektor som positiv rollemodell være fremtredende. Dette påpekes blant annet av Michael West (Bang & Midelfart, 2019). West hevder at team sine resultater i stor grad henger sammen med hvordan læringen skjer internt i teamet- her forstått som refleksjon over egen praksis.

2.8 Oppsummerende refleksjon

Spørsmålet om hva som er god og effektiv ledelse vil ha mange svar. Samtidig fremstår det klart at ledelsen må kunne vise evne til å gjennomføre, og er tydelig i rollen som ledere hvor målet er å legge til rette for mestring og motivasjon hos medarbeidere. Udir gir skolen institusjonelle rammer. Disse rammene er det ledelsen, sammen med øvrige ansatte, som har ansvar for å operasjonalisere og utvikle retning. Hva som er gode måter å lede på må jeg til teorien for å finne svar på. Det er en fordel med effektive lederteam for å kunne arbeide med profesjonsutvikling. Effektive ledergrupper driver blant annet med det Bang og Midelfart (2019) kaller kontinuerlig gruppelæring. Det innebærer å lære av både feil og suksesser, samt evaluerer og endre atferd som følge av læringen. Teorien adresserer at både evne og muligheter for endring, er avhengig av læring. Ledergruppenes evne til læring er altså helt sentralt, og jeg ønsker å undersøke hvilke forhold som påvirker utvikling og læring i ledergrupper. Ut fra gjennomgang av teori og litteratur i kapittel 3 ser jeg at det særlig noen forutsetninger som må være på plass for at det skal skje god læring og utvikling i ledergrupper. Hvordan rektor, som leder av lederteamet, agerer har stor betydning for teamet. Sammen med mellomlederne som både innehar ulike roller og gjennomfører ulike arbeidsoppgaver vil dette teamet fungere best dersom tilliten mellom medlemmene er høy. Selv om tillit er viktig så viser forskning likevel at psykologisk trygghet kan utgjøre en helt avgjørende rolle for om teamet lærer av både sine stryker og mangler- altså det som i litteraturen kalles gruppelæring. I tillegg til disse faktorene er det 2 andre faktorer som er med å bidra til teamet sin gruppelæring. Det er henholdsvis møtestruktur og evaluering som på hver sin måte handler om hvordan teamet forholder seg til innhold. Enkeltfaktorene er skissert i tabellen under.

2.8.1 Tabell for syntesen

Skole:	Sammensetning	Tillit: <ul style="list-style-type: none"> • Relasjon • Kompetanse • Gjennomføring 	Opplevelse av psykologisk trygghet	Møtestruktur	Evaluering

3 Metode

Ifølge Jacobsen (2015) er metode et hjelpemiddel for å beskrive virkeligheten slik den er. *Hvis man skal finne eller vise andre veier til målet, må man vite hva målet er. Når et intervjuprosjekt skal planlegges, er det viktig at man har fastlagt innholdet i og målet med studien, slik at man kan gjøre gjennomtenkte metodevalg i studiens ulike faser* (Kvale & Brinkmann 2015)

I dette kapittelet presenteres metodiske valg jeg har tatt for å besvare problemstillingen. Avslutningsvis presenteres etiske betraktninger knyttet til forskningen. Jeg velger å prioritere søkelys på forklaringer av mine valg, heller enn å gjengi generell teori om alternative metodiske valg.

3.1 Forskningstilnærming

I min tilnærming har jeg tenkt på hva der er som skal undersøkes og på hvilken måte dette er tenkt å gjennomføres. Saunders et al. (2019) beskriver 3 ulike tilnærminger; deduktiv, induktiv og abduktiv. Forskningstilnærmingen jeg har valgt ifm masteroppgaven innebærer å ta utgangspunkt i empirisk data, som deretter kategoriseres og analyseres. Hensikten med dette, ifølge Saunders et al (2019), er at det kan legge til rette for å utvikle ny teori som kan bidra med økt forståelse og større innsikt om fenomenet som det forskes på. Siden problemstillingen min søker å finne svar på betydningen av ulike forutsetninger i effektive lederteam i skolen, et område det ikke er utviklet nevneverdig mye sektororientert teori på, vil denne studien ta utgangspunkt i en induktiv tilnærming. Samtidig har den innslag av deduktiv tilnærming siden jeg i oppgaven vil hente inn og analysere data, for deretter undersøke om mine antatte teoretiske sammenhenger faktisk er gjeldene. Problemstilling bygger på Bang og Middelfart sin modell for effektive ledergrupper, som også er del av teorigrunnet til oppgaven. Selv om det finnes mye litteratur som omhandler temaet effektive ledergrupper, teori om tillit, psykologisk trygghet og ulike roller i ledelsen, finnes det færre studier på hva som gjør særlig skolebaserte ledergrupper effektive. Jeg håper derfor at mitt forskningsprosjekt kan belyse et område vi vet mindre om.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesignet til oppgaven er først og fremst en overordnet plan for hvordan jeg skal kunne besvare forskningsspørsmålet (Saunders et al., 2019). Det skilles i denne sammenheng

mellom tre ulike typer design; eksplorerende, beskrivende eller forklarende. Der eksploderende design har som formål å være en undersøkende metode, søker beskrivende design å beskrive caset, i motsetning til det forklarende designet som søker å finne kausale sammenhenger (Saunders 2019).

Det foreligger begrenset med forskning på hvordan eksisterende lederteam opplever ulike forutsetninger for effektiv ledelse i eget team. Denne oppgaven tar derfor utgangspunkt i et eksplorerende design. Hensikten med dette valget er at jeg søker etter å gjøre nåværende forståelse mer presis og tydelig siden valg av design har som formål å utforske. I den sammenheng vil åpne spørsmål som *hva* og *hvorfor*, for å få innsikt i et problem eller fenomen, være formålstjenlig. Samtidig bygger oppgaven på elementer fra forklarende design hvor hensikten i større grad er å finne og forklare ulike sammenhenger mellom årsak og virkning (Ghauri & Grønnhaug, 2005). Mitt valg av tilnærmingen bygger på formålet med oppgaven, som er å utvikle mer kunnskap og kompetanse om hvordan ulike forutsetninger for effektive lederteam oppleves. Fordelen, som designet jeg har valgt gir meg, er at det samlet sett fremstår som dynamisk og kan tilpasses endringer som kan oppstå videre i oppgaven.

3.3 Forskningsmetode

Grønmo (2021) mener at en forskningsmetode forklarer fremgangsmåten som benyttes i vitenskapelig forskning. I valg av forskningsmetode skilles det gjerne mellom kvantitativ og kvalitativ metode for innsamling av data selv om det også mulig å gjennomføre en kombinasjon av disse. Forskjellen mellom disse to metodene fremstår tydelig. Kvantitativ metode handler i første rekke om å samle inn numerisk data. Dette står i motsetning til kvalitativ metode som først og fremst handler om å samle inn ikke-numerisk data. I denne oppgaven eksemplifiseres dette ved bruk av det uttalte ord (Saunders et al., 2019). For denne studien har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Denne metoden er godt egnet for å oppnå forståelse eller dybdeforståelse av et gitt fenomen (Saunders et al., 2019). Det skjer i denne oppgaven ved at den innhenter data fra ulike medlemmer av lederteamet ved at de gjengir sine opplevelser og meninger itt temaene de blir spurt om. Saunders et al. (2019) påpeker at kvalitativ metode passer godt sammen med tilnærmingen som jeg har valgt for denne oppgaven.

3.4 Forskningsstrategi

Valg av forskningsstrategi tar gjerne utgangspunkt i hvordan forskeren har gått frem for å besvare forskningsspørsmålet sitt (Saunders et al., 2019). Dette valget bør være knyttet til selve formuleringen av forskningsspørsmålet samt øvrige metodiske valg i designet slik at det vil være mulig å svare på problemstillingen. Siden studien har et eksplorativt beskrivende design, og kvalitative metode for innsamling av data, vil casestudie være en hensiktsmessig strategi for videre arbeid med studien. En casestudie er, ifølge Yin (2018), en empirisk utredning av et fenomen i sin naturlige kontekst. Jeg ønsker med denne oppgaven å søke kunnskap om hvordan lederteam jobber med visse forutsetninger som kan ha betydning for effektive lederteam. Dette gjør at en casestudie vil være et formålstjenlig valg av strategi, siden det valget vil kunne svare på formålet med studien. Med det som utgangspunkt, er denne strategien nyttig siden den søker å besvare spørsmål som *hva, hvorfor eller hvordan* og henger derfor sammen med studiens forskningsspørsmål som er utformet som *hvordan* (Yin, 2018).

Casestudier skiller mellom fire strategier som deles inn i to ulike dimensjoner; enkle eller multiple, og den andre dimensjonen holistiske eller integrerte (Yin, 2018). Enkeltcasestudier går i dybden på én case. Multiple casestudier går derimot mer i bredden og studerer flere case. En holistisk enkeltcase har sitt utgangspunkt i hele casen noe som medfører at alle sider av caset kan være av interesse for studien, mens integrert analyserer på ulike nivåer. I denne utredningen ønsker jeg å gå i dybden på lederteam ved 4 ulike skoler, og studien retter seg slikt sett mot én case, men på 4 ulike skoler. Studien retter seg mot ledelsens selvopplevelse knyttet til ulike aspekter av effektiv ledelse i team. Siden det samlet sett blir studert 4 ulike case vil denne studien dermed karakteriseres som en holistisk multippel casestudie for en komparativ analyse, der lederteamet ved hver av skolene er analyseenheten.

Videre skiller det mellom to tilnæringer for tidsrammen i tilknytning denne type casestudie; kryss-seksjonell og longitudinell tilnærming. En kryss-seksjonell tilnærming studerer et gitt fenomen ved et bestemt tidspunkt, mens en longitudinell tilnærming ser på utviklingen over tid (Saunders et al., 2019). Grunnet masteroppgavens tidsbegrensning der innsamling av data, i form av intervjuer gjennomføres innenfor en relativt kort tidsramme, er det ifølge Saunders et al (2019) hensiktsmessig å kategorisere studien som en kryss-seksjonell tilnærming.

3.5 Datainnsamling

I dette delkapittelet gjør jeg rede for hvordan innsamlingen av data ble gjennomført. En begrunnelse for valg jeg har tatt, som har hatt betydning for innhenting av data, vil også bli beskrevet. Denne studien bygger på innsamling av primærdata fremskaffet ved bruk av intervju. Jeg går derfor videre nærmere inn på utvalg, i tillegg til datainnsamlingsmetoden intervju.

3.5.1 Utvalg av case

Jacobsen og Postholm (2021) påpeker at et typisk utvalg handler om variasjon som gjør at det gir muligheter for statistisk generalisering og dermed potensielt vil være representativt for flere enheter. Samtidig er det ikke nødvendigvis et mål i seg selv, ved bruk av kvalitative studier, å generalisere funnene på bakgrunn av et representativt utvalg. Hensikten er heller å få en dypere og grundigere forståelse av det fenomenet som det forskes på ifølge Jacobsen og Postholm (2021). Thagaard (2009) påpeker at kvalitative studier vanligvis baserer seg på strategiske utvalg da utvalget er valgt ut med bakgrunn i enheter, i dette tilfelle skoler, med kvalifikasjoner eller egenskaper som er relevante ut fra teoretiske og analytiske formål.

Utgangspunktet mitt, av valg av ledergrupper, har vært å finne et utvalg av skoler som kan belyse problemstillingen min. Ledergruppene i utvalget kommer fra fire ulike skoler med det til felles at de alle er ungdomskoler. Utover det består alle ledergruppene av rektor og avdelingsledere. Som rektor selv i en stor kommune, kunne det vært nærliggende å forske på ledergrupper i egen kommune. Likevel har jeg vurdert det dithen at rektorgruppen har såpass mye og tett samarbeid at det for meg var naturlig å velge skoler som jeg i liten/ingen grad kjente til. Utvalget ble derfor orientert rundt å prioritere ledergrupper på skoler med en variasjon i geografisk beliggenhet. De 4 casene som bidrar i oppgaven, kommer dermed fra kommuner i Rogaland og Vestland. Ut fra ovennevnte kriterier opplever jeg at jeg har fått et utvalg av lederteam, som kan besvare oppgavens forskningsspørsmål på en god måte. De enkelte skolene utgjør dermed hver sin case hvor alle medlemmene i hvert av casene ble invitert til å delta. Med utgangspunkt i valgte case, mener jeg å ha belegg for å hevde at disse 4 analyseenhetene gir meg en tilfredsstillende bredde og variasjon for å kunne uttale meg om lederteamets fungering.



Jeg tok kontakt med rektor for aktuelle caseskoler på e-post i januar 2022. I denne presenterte jeg temaet jeg ønsket å studere, samt en påfølgende invitasjon om å bidra. For rektorer som besvarte e-posten min positivt, ble det opprettet en mer formell kontakt siden vedkommende viste interesse for studien. I denne kontakten redegjorde jeg mer for oppgavens formål og min egeninteresse om å forske, og dermed få mer kunnskap og kompetanse, på hvordan ulike team jobber – om mulig effektivt. Det var også viktig for meg å gjennomføre en forventningsavklaring om hva dette studien og deltakelse i den medførte. Jeg ønsket at hele lederteamet skulle bidra i studien, med utgangspunkt i en vurdering om at dette ville være formålstjenlig med utgangspunkt i oppgavens formål. Invitasjon til å delta i studien gikk i første rekke til rektorene ved de aktuelle skolene. Dernest var det rektorene som videresendte denne til sine avdelingsledere. Min kontakt med avdelingslederne ble opprettet når vedkommende meldte meg tilbake om at de ønsket å bidra til studien.

Jacobsen (2015) skiller mellom begrepene *informant* og *respondent*. Det som fremstår som en forskjell på disse to begrepene er at respondenten selv representerer gruppen som blir undersøkt, det ville ikke nødvendigvis en informant gjort. Totalt ble invitasjon om å delta i forskningen sendt til 6 rektorer. Av disse fikk jeg 4 positive svar og tilgang til lederteam som totalt talte 12 personer. Respondentene som har bidratt til oppgaven har bidratt med å gi meg primærdata. Det vil si at jeg som forskere går direkte til den primære kilden til informasjon. Jeg opplevde ikke problemer med å rekruttere respondenter til min undersøkelse.

Utgangspunktet var at intervjuene skulle gjennomføres fysisk på de enkelte sine skoler, men det ble avtalt at møtene skulle gjennomføres på teams pga en økning i smittesituasjonen på gjeldene tidspunktet.

3.5.2 Semistrukturerte intervjuer

Intervju, som metode for innsamling av data, har noen iboende styrker ved seg. Den legger blant annet opp til å innhente verdifull informasjon ved bruk av personlige synspunkter og

forklaringer (Yin, 2018). Yin hevder videre at intervjuer er den viktigste datakilden i forbindelse med casestudier.

Formålet med et forskningsintervju er å fremskaffe en forståelse av årsaker bak fenomenet som skal studeres. I den sammenheng vil det være av stor betydning at jeg som forsker klarer å utarbeide meningsfulle spørsmål til respondenten, drive aktiv lytting samt undersøke svarene nærmere slik at det blir samlet inn gyldig og pålitelig data til bruk for studiens forskningsspørsmål og formål.

Datainnsamlingen, som ble gjort ifm intervjuene, sin misjon er å få en forståelse for respondentenes tanker og meninger itt studiens formål. Denne formen for datainnsamling har, utover dette, potensiale til å bidra til valide og reliable informasjon for studien (Saunders et al., 2019).

Forskningsintervjuer kan ifølge Saunders et al. (2019) gjennomføres på ulike måter. Det vanlige er å deles disse inn i to hovedtyper; strukturerte eller ustrukturerte. Strukturerte intervjuer er formelle i formen og er gjerne forhåndsbestemt ved forskeren bruker en fastlagt intervjuguide med planlagte spørsmål gjennom hele intervjuet. På den måten vil respondenten bli stilt identiske spørsmål i en bestemt rekkefølge. På motsatt akse finner vi ustrukturerte intervjuer. Disse har i motsetning til strukturerte intervju en mer uformell form. Dette kan bidra til at respondenten kan stå friere til å styre samtalen i den retningen vedkommende selv ønsker, siden det ikke er forhåndsbestemte spørsmål (Saunders et al., 2019). Det var naturlig for meg, i forskerrollen ifm denne studien, å benytte meg av et semistrukturert dybdeintervju.

Denne intervjutypen er godt egnet i møte med et eksploderende design og en induktiv forskningstilnærming siden intervjuene som ble foretatt inneholdt elementer både fra strukturerte og ustrukturerte intervjuer. Valg av semistrukturert intervju passet godt inn i måte intervjuene ble lagt opp på siden jeg som forsker hadde utarbeidet en guide med hovedspørsmål og underspørsmål, tematisk satt opp, som utgangspunktet for samtalen. Med utgangspunkt i de ulike spørsmålene var det mulig, der jeg opplevde det som formålstjenlig, å stille oppfølgingsspørsmål i intervjuet. Muligheten som denne intervjuformen gir ift å kunne stille oppfølgingsspørsmål, basert på respondentenes svar, medfører at risikoen for å oppklare eventuelle uklarheter som dukker opp underveis i intervjuet øker. Jeg anså videre semistrukturert intervju som hensiktsmessig da formålet var å forstå respondentenes erfaringer både individuelt og som del av et team. Intervjuguidene fulgte ellers en tredelt struktur med innledningsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundningsspørsmål. Med

bakgrunn i denne studiens sin tilnærming var det et mål for meg å legge opp til åpne og generelle spørsmål i intervjuguiden. Derfor var de fleste spørsmålene utformet med typiske spørreord.

Saunders et al. (2019) påpeker at semistrukturerte intervjuer ofte er nyttig, i møte med eksploderende studier, siden formen kan bidra til å forstå fenomenet som blir analysert med utgangspunkt i sin kontekst. Dette vil være nyttig videre i arbeidet med analysen. For at intervjuet skal kjennes naturlig, og at muligheten for å få til en flytende samtale vil det ifølge Tjora (2017) være viktig med en tidsramme som sikrer et rikt og detaljert datagrunnlag. Jeg antok derfor at en tidsramme på 45-60 minutter per intervju ville være nok. Innenfor den rammen mente jeg det skulle være mulig for respondenten til å reflektere over egne meninger og erfaringer om temaet.

Siden studiens formål er å utforske og få en større forståelse av casene bygget intervjuguiden på relevant teori om temaer som var relevant for å forstå ulike forutsetninger som har betydning for opplevelsen av effektivitet i team. Disse temaene inkluderer blant annet tillit, psykologisk trygghet, møter og evaluering.

3.5.3 Gjennomføring av intervjuer

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsket jeg å undersøke hvordan medlemmene i lederteamene opplever sin rolle, samt ulike faktorer itt effektive team. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene med respondentene individuelt siden dette ville gi meg en mulighet til å gå mer i dybden med den enkelte, samt at jeg antok at jeg på denne måten ville få ærligere svar fra den enkelte. Samtidig kan jeg ved å sette sammen de ulike delene også danne meg et bilde av hver ledergruppe. Jacobsen og Potsdam (2021) omtaler intervju som en samtale hvor intensjonen er å utvikle ny kunnskap i tilknytning til en bestemt tematikk. I den forbindelse utarbeidet jeg en intervjuguide som var strukturert med utgangspunkt i aktuell og relevant teori. Spørsmålene ble utarbeidet for å kartlegge hvordan medlemmene blir gitt ulike lederroller i lys av modellen til Lillejord og Børte (2018), belyse hvilke mulige dysfunksjoner lederteamet kan stå i (Paulsen, 2019), samt få frem hvordan ledergruppene arbeider i forhold til modell for effektive ledergrupper (Bang & Midelfart, 2019).

Etter at den første intervjuguiden var klargjort, gjennomførte jeg et prøveintervju med en skolelederkollega. Hensikt var å erfare om spørsmålene både var klare og relevante, men også for å sjekke ut intervjuet sitt omfang. Med utgangspunkt i denne gjennomføringen gjorde jeg

noen tilpasninger i intervjuguiden. Eksempelvis var det behov for at enkeltspørsmål ble gjort noe tydeligere samt at guiden ble nedkortet før den ble vedlagt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning. Den ferdige intervjuguiden var vedlagt søknad om godkjenning.

I praksis viste det seg at jeg tidsrammen på 45-60 minutter pr intervju som jeg hadde stipulert, var et passelig. Intervjuene ble gjennomført i løpet av 5 uker.

Fordelen med å gjennomføre intervjuene ved bruk av videosamtaler på teams, var at begge parter, intervjuer og respondent, kunne være mye mer fleksible hva angikk tid. Det var stort rom for å la respondentene ha større medråderett over tidspunktet for når intervjuene kunne legges da det ikke ble brukt noe tid på forflytning som fysiske intervjuer ville ha medført. I det øyeblikk det ble opprettet kontakt med respondentene var også tiden for intervju blitt avtalt i samme mailveksling.

Det var viktig for meg å skape en felles forståelse for intensjon og tanker bak oppgaven. Det gjorde at alle fikk samme informasjon angående studiens formål, hvordan dataen ville bli behandlet og ikke minst hvordan konfidensialitet ville bli ivaretatt. Før intervjuet ble tatt opp minnet jeg igjen på muligheten om å trekke seg, konfidensialitet og sitatsjekk hvis det var ønskelig. Hver respondent måtte for øvrig også samtykke ved å bekrefte på egen «knapp» i det opptaket startet. Teams har en egen oversettelsesfunksjon. Dette gjorde at transskriberingen ble gjort fortløpende og det eneste jeg måtte gjøre i etterkant av intervjuet var å høre gjennom for å se til at det som ble sagt var riktig gjengitt av den automatiske transkriberingen. Det var ved alle respondentene tilfeller hvor transkriberingsfunksjonen var unøyaktig. Siden jeg hørte gjennom hvert intervju rett etter at det var gjennomført var det enkelte også å få rettet opp i feilene som forelå. Utover det ble opptakene slettet kort tid etter jmf personvernreglene til NSD.

Intervjuguiden la opp til en tredelt struktur. Første del var en instruksjon, med rom for en løsere tone for å skape en viss tillit til meg som intervjuer. De første innledende spørsmålene legger opp til at respondenten skal kunne kjenne seg avslappet ved at det er spørsmål som i stor grad handler om kjente og nære erfaringer da de handler om respondenten sin utdanning og ulike jobberfaringer.

Dernest gikk vi over på spørsmål som var mer relevant for forskningen min. Disse spørsmålene var inndelt i 5 ulike hovedtemaer med tilhørende underspørsmål. Avslutningsvis i intervjuet fikk respondenten mulighet til å komme med innspill, korrigeringer eller tilleggsinformasjon hvis det var ønskelig. Helt til sist i oppgaven gav jeg et kort riss over

hvorfor disse spørsmålene var stilt og refererte kort til ulike forskere som var betydningsfulle for valg av temaer. Respondentene ga uttrykk for at temaene var interessante og at de ulike spørsmålene de hadde fått hadde vært gode samt aktuelle til bruk i eget lederteam. Rammen som var satt, 45-60 minutter, ble overholdt i alle intervjuene. Siden jeg brukte semistrukturert intervjuform var det også rom for å stille oppfølgingsspørsmål der hvor respondenten enten kom med informasjon som var særskilt interessant eller hvor det var ting jeg opplevde som uklart.

I første omgang var tanken at jeg skulle gjennomføre intervjuene fysisk til stede hos respondenten(e). Selv om jeg måtte gå bort fra det og heller gjennomføre intervjuene digitalt opplevde jeg denne type samtale som vel så funksjonell og fikk et udelt inntrykk av at det i intervjusituasjon ble opprettet en funksjonell tillit mellom meg som intervjuer og respondenten. Dette synet forsterket seg også utover i alle intervjuene da jeg opplevde at respondentene både var interesserte i temaene som ble stilt, men også at de hadde gode og det som for meg fremstår som ærlige betraktninger itt disse. Jeg satt heller ikke igjen med et inntrykk av at det var vesentlig informasjon som enten ble holdt tilbake eller for den saks skyld ble «overdrevet».

3.6 Dataanalyse

3.6.1 Transkribering

Et vesentlig moment i kvalitativ forskning er at det er vanlig å ha opptak av samtalen for deretter å få dette transkribert for å en riktig gjengivelse av innsamlet data (Saunders et al., 2019). Samtlige intervjuer er tatt opp ifm bruken av teams. En fordel med teams, som jeg ikke kjente til før jeg startet med det første intervjuet, var at det i programmet medfølger en transkriberingsfunksjon. Det gjorde at samtlige av intervjuene ble transkribert fortløpende samt kontrollsjekket i etterkant av gjennomførelsen. Dette er viktig, påpeker Saunders et al., siden det i tillegg til det respondenten sier, også vil forekomme annen form for kommunikasjon som eksempelvis nøling, latter og hvor raskt respondenten svarer som kan ha betydning for tolkningen av dataen. I transkriberingsprosessen har jeg vært opptatt av å anonymisere intervjuene samt å sikre konfidensialitet for respondenten ved at respondentenes navn omgjøres til *respondenten*. Det samme gjelder for caseskolen som benevnes som *caseskolen*. Jeg har i stor grad prøvd å bevare respondentene sine faktiske ord og uttrykk, utover det som måtte anonymiseres, for å gi innholdet et sannferdig uttrykk og dermed gir mening og konsistens. For øvrig er hele datagrunnlaget normalisert. Det betyr at i de tilfellene

hvor respondentene bruker dialektord er disse omgjort til norsk bokmål i transkriberingen. Hensikten med dette er at det skal gi en anonymiserende effekt. Dette medfører at det vil være mer utfordrende å indentifisere intervjuobjektene ifølge Tjora (2017). Transkriberingen utgjorde ca. 12 sider per intervju og totalt 58 sider med Times New Roman i skriftstørrelse 12 og 1,5 linjeavstand.

3.6.2 Tematisk analyse

Jeg valgte å gjennomføre en tematisk analyse. Dette er en generell tilnærming for å søke og finne mønstre og temaer som fremkommer i dataen som blir hentet inn (Saunders et al., 2019). Ifølge Kvale og Brinkman (2015) er den første innledende analysen kjennetegnet med det som skjer i forbindelse med transkribering fra muntlig til skriftlig form og den struktureringen for fremtidig analyse som da gjerne skjer. Når dataen er ferdig innsamlet og strukturert, kan analysen gjennomføres med den hensikt å utvikle teori på bakgrunn av innhentet data. Siden intervjuene ble gjort på teams og arbeidet med transkriberingen og strukturering ble gjort rett i etterkant av intervjuene fikk jeg god kjennskap til datagrunnlaget. Dette arbeidet er ifølge Saunders et al. (2019) nødvendig for å kunne gjennomføre en analyse av dataene.

Kvalitative data, som denne oppgaven bygger på, inneholder ofte store mengder data. Med bakgrunn i studiens forskningsspørsmål har jeg lagt vekt på å kode data med utgangspunkt i temaer knyttet til tillit og psykologisk tillit.

3.7 Gyldighet og pålitelighet

Dette kapittelet presenterer studiens forskningskvalitet med tilhørende styrker og svakheter. Forskningskvalitet, i kvalitativ forskning som denne oppgaven bygger på, beskrives gjennom reliabilitet og validitet. Reliabilitet inndeles i henholdsvis intern og ekstern. Begrepsvaliditet handler om at det skal kunne være mulig å gå inn i ulike deler av studien og der finne ulike sammenhenger mellom bevisene som legges frem.

3.7.1 Intern validitet

Intern validitet handler om i hvilken grad funnene kan ha sitt utgangspunkt i andre årsaker og ikke åpenbare feil i designet som forskningen bygger på (Saunders et al., 2019). I min oppgave som bygger på en kvalitativ studie, er det vesentlig at jeg får innblikk i tanker,

følelser, erfaringer og meninger som respondentene har. For at studien skal være valid vil det derfor være av stor betydning at jeg legger til grunn en legitim tolkning av datamaterialet. Informasjonen om relevante temaer kom ikke som et resultat av en tilfeldig prosess. Innhenting av data bygger på intervjuguiden som jeg utarbeidet i forkant av intervjuene. Hensikten med å gjennomarbeid en guide i forbindelse med intervjuene var at dette skulle sikre at jeg dekket temaene jeg hadde seg for meg å undersøke. En opplagt styrke med semistrukturerte intervjuer ifm denne studien var at det i samtalen mellom respondenten og meg, selv om det i liten grad var nødvendig, lå en mulighet til å følge opp allerede åpne spørsmål med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Det at jeg hadde utarbeidet en intervjuguide, i forkant av intervjuene, avverget en potensiell mulighet for å glemme å stille viktige eller avgjørende spørsmål for å få svar på det som var studiens intensjon. Likevel hadde jeg viss åpen tilnærming til guiden. På den måten var det rom for å følge opp respondenten med spørsmål der jeg opplevde det nødvendig itt de ulike temaene jeg ønske å ta opp. Slik spørsmålene fremsto i møte med respondentene opplevde jeg intervjuguiden som både relevant og tydelige. Dette, sammen med muligheten for å komme med oppfølgingsspørsmål, sikret at jeg fikk en størst mulig forståelse av det respondentene uttrykte og bidro i så måte til å styrke den interne validiteten.

Siden alle intervjuene ble transkribert ved hjelp av teamsfunksjonen og deretter kontrollert og revidert av meg rett i etterkant er det grunn til å anta at det som fremkommer som data er rimelig eksakt gjengitt. Dette er også med å stryke den interne validiteten da jeg har gjennomgått, med både bilde og lyd, og slikt sett får en rimelig eksakt gjengivelse av meningen i uttalelser og tanker. Dette gjør at resultatene og påfølgende diskusjon ikke er blitt påvirket av min selektive hukommelse ved at ord og uttrykk er tatt ut av sammenheng eller for den saks skyld glemt viktige refleksjoner med betydning for studien. Dermed er det grunn til å hevde at den interne validiteten er rimelig stor.

Ifølge Jacobsen (2015b) kan det stilles spørsmål med om den som blir intervjuet og det vedkommende sier faktisk representerer virkeligheten. Dette kan skyldes ulike faktorer som eksempelvis manglende kunnskap og kompetanse om det man blir spurt om, eller om vedkommende sågar ønsker å gi et korrekt og sannferdig bilde av virkeligheten. I denne studien er alle medlemmer av et lederteam og bør i så måte ha førstehåndskjennskap til caset jeg forsker på. I den forbindelse må jeg anta at vedkommende kan gi et korrekt bilde av

virkeligheten. Selvsagt er det ikke gitt at respondentene gir et sannferdig bilde av virkeligheten. Jeg har derfor vurdert noen hypotetiske muligheter for dette. Eksempelvis kan respondentene, selv om de blir anonymisert og lite trolig vil finne igjen «seg selv» eller andre i lederteamet, be om tilgang til oppgaven og lete og sette sitater inn i en kontekst som kan passe sitt eget lederteam. Det kan derfor tenkes at vedkommende ønsker å fremstille seg selv og medlemmene for øvrig på en annen måte enn det som ville vært objektivt korrekt. Med utgangspunkt i respondentene sine svar er det likevel mitt inntrykk at respondentene, uten unntak, har gitt ærlige og oppriktige beskrivelser og refleksjoner itt temaene de ble spurt om. Det betyr ikke at respondentene ikke kan ha holdt noe tilbake, men at det som er kommet frem har vært relevante og nøyaktig. Dette mener jeg å ha belegg for å hevde når jeg sammenligner de ulike uttalelsene. Da finner jeg at det både er samsvar og ulikheter mellom de ulike medlemmene internt, men også på tvers av teamene som deltar i studien. Et valg som jeg tidlig gjorde, var å avklare at hvert intervju skulle gjennomføres individuelt. Jeg antok at dette, i motsetning til et gruppeintervju, ville gi en mer åpen og ærlig samtale med respondentene. Denne vurderingen understøttes av Jacobsen (2015) som påpeker at informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet. Det har respondentene i denne situasjonen vært.

Jacobsen påpeker også at tilgangen til rette kilder vil påvirke kvaliteten på datamaterialet. Som beskrevet tidligere ble forespørsler til å delta i studien sendt til rektorer ved 6 ulike skoler, som alle oppfylte kriterier for å få et variert utvalg av lederteam. Av disse var det fire rektorene som ga positiv tilbakemelding, slik at jeg etter min vurdering har fått tak i respondenter fra en bredde av ledergruppene som var viktig for min oppgave og forskningsspørsmål.

3.7.2 Ekstern validitet

Ekstern validitet refererer til i hvilken grad studien kan generaliseres og på den måte eventuelt være gjeldene også for andre grupper (Saunders et al., 2019). Denne studien er en kvalitativ studie. Hensikten er å hente inn data som kan gi en oversikt over tanker og meninger, til et utvalg respondenter i utvalgte case, på et gitt tidspunkt. Hensikten er ikke at resultatene i seg selv er generaliserbare da de nok ikke representerer en god nok bredde for å kunne gjøre det. Hvor mange som må til for å skape en slik bredde er ikke enkelt å fastsette, men siden denne studien tar utgangspunkt i 4 team, alle i forskjellige kommuner samt ulike fylker, er det ingenting som tyder på at funnene i seg selv er generaliserbare. Det kunne vært annerledes om

det var 4 team i en liten kommune som var studiens formål. Samtidig er det grunn for å hevde at jeg ved dybdekunnskapen som studien gir meg, kan være med å utvikle en begrepsforståelse. Selv om funnene ikke nødvendigvis vil være gjeldene for alle team, kan funnene likevel skape en forståelse av hvordan ulike skoleledere forholder seg til temaene som studien min setter søkelys på. I så måte kan det føre til at andre team, uavhengig av størrelse og lokasjon, kan bli mer bevisst på ulike forutsetninger og prosesser som vil kunne ha betydning for effektive lederteam.

Ekstern gyldighet handler *...om i hvilken grad, og med hvilken sikkerhet, vi kan påstå at funn fra en kontekst også er gyldig i en annen kontekst* (Jacobsen og Potsdam, 2021). Utvalget som er med i studien min innfrir ulike kriterier for variasjon og vil kunne representere en viss bredde av lederteam i grunnskolen. Med utgangspunkt i 4 case har jeg dermed hatt anledning til å sammenligne funn ved fra lederteam fra 4 ulike skoler og å så måte hatt mulighet til å avdekke mulige årsakssammenhenger. Det er imidlertid ingen grunn til at funnene, som stammer fra 4 ulike lederteam, statistisk kan generaliseres, men jeg vil like fullt hevde at resultatene gir grunnlag for å vurdere en overførbarhet.

3.7.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler om det er mulig å stole de dataene som blir presentert, og om studien er troverdig (Tjora, 2017).). En tenkt forskning som tar i bruk et tidligere forskningsdesign, og i den sammenheng får samme funn, vil trolig være pålitelig. Dette er en kvalitativ studie hvor jeg har søkt å skaffe med dybdekunnskap i et utvalg av lederteam på et gitt tidspunkt. Det vil i så måte være utfordrende å gjenta en helt lik studie på et senere tidspunkt da dataene reflekterer det som skjedde der og da (Saunders et al., 2019).

Det er flere andre mulige trusler mot reliabiliteten til studien. Saunders et al., (2019) nevner blant annet ulike biaser som kan påvirke respondenten. Intervjubias er et eksempel på en mulig trussel da det handler om hvordan eksempelvis kommentarer og ikke-verbal kommunikasjon underveis i samtalen kan påvirke intervjuet. Siden jeg i denne studien benytter meg av semistrukturert intervju kan det ha vært med å redusere studiens reliabilitet siden spørsmålene og mulige oppfølgingsspørsmål ikke har vært helt identiske for alle respondentene. Dette kan ha påvirket de ulike respondentenes side svar. Det er også mulighet for at jeg kan ha misforstått enkelte av respondentene sine svar. I den grad det forekom hadde

jeg mulighet for å stille oppfølging- oppklarings spørsmål for å bekrefte eller avkrefte antakelser.

Slik jeg ser det vil jeg likevel hevde at reliabiliteten til oppgaven er moderat siden studien det er lite sannsynlig at studien kan gjennomføres på samme måte.

Likevel vil jeg, slik jeg har tolket resultatene, ikke bli overrasket om andre forskere ville fått relativ samsvarende resultater ved å intervju andre lederteam og sånn sett vil jeg tro at både andre forsker og skoleledere vil kunne være ening i at resultatene gir mening.

3.8 Forskningsetikk

Forskningsetikk handler om standarder for forskerens atferd. Det sentrale er at rettighetene til de som er med på studien blir ivaretatt (Saunders et al., 2019). I denne sammenheng er det viktig at jeg som forsker har et etisk perspektiv som ikke bare er knyttet til datainnsamlingen alene (Thagaard, 2009). Jeg har fra starten av studien vært opptatt av ryddighet og god forskningsetikk ved at jeg har vært bevisst og påpasselig med at alt jeg har sagt og gjort underveis i arbeidet med studien har blitt gjort på en, slik jeg ser det, etisk forsvarlig måte. I arbeidet med de ulike kapitlene i denne masteroppgaven har jeg vært opptatt av å referere teorien og uttalelser på en nøyaktig måte. Det har også vært viktig for meg, siden empirien bygger på autentiske intervjuer, å ivareta respondentene sin anonymitet og konfidensialitet. En kjent utfordring i forbindelse med forskningsetikk er om noen med kjennskap til casene eksempelvis kan gjenkjenne hvilken respondent som har uttalt hva (Saunders et al., 2019). Navn på skoler, eller annet som på en eller annen måte kunne ha blitt identifisert har jeg derfor bevisst holdt borte for å sikre konfidensialitet. Dersom det ellers var mulighet for at enkelte kunnet spores tilbake til en respondent, valgte jeg å utelate dette i oppgaven. I tillegg er alle respondentene omtalt som *respondenten* eller ved bruk av rolle, rektor(R) og avdelingsleder(A) de har hatt som et grep for å sikre anonymitet. Ved studiens slutt ble alle lydopptak slettet. For å unngå at deltakerne ble påvirket under intervjuene, var jeg bevisst hvordan jeg stilte oppfølgingsspørsmål uten at disse skulle oppfattes ledende. Dette var jeg også bevisst på under utformingen av intervjuguidene. Videre understreket jeg at respondenten kunne velge å ikke svare på spørsmål dersom de ønsker det.

4 Empirisk analyse

I dette kapittelet presenterer jeg funnene fra datamaterialet som ble samlet inn ifm. intervjuene. Jeg har lagt vekt på ulike forutsetninger og prosesser som kan ha betydning for effektiv ledelse. Empirien danner i så måte 5 hovedpunkter tilknyttet forutsetninger og prosesser i effektive lederteam. Disse temaene er sammensetning av lederteamet, tillit, psykologisk trygghet, møter og evaluering.

Det er hovedsakelig 2 måter å presentere funnene på. Enten ved å gjennomgå casene hver for seg, eller som jeg har valgt å gjøre- tematisk gjennomgang. Hensikten med å gjøre det på denne måten er å få frem likheter og ulikheter, i og ikke minst mellom casene, fortløpende heller enn å først beskrive hver case for seg og deretter dra slutninger til sist i kapittelet.

Avslutningsvis i kapittelet vil jeg skisserer hovedfunnene tematisk i tabellform for deretter å oppsummere disse skriftlig.

Hovedfunnene er gjenkjennelige og representative for alle teamene. I den grad det er tilfelle av funn som kun gjelder ett case eller for kun en rolle/medlem vil dette bli presisert

4.1 Sammensetning av lederteamet

Hva er det med sammensetningen som kan påvirke i hvilken grad et team klarer å fremstå som effektivt eller ikke? Delkapittelet indikerer at det er særlig 2 viktige forutsetninger som kan ha betydning for effektiviteten i teamet, og som også vil kunne ha innflytelse på andre forutsetninger.

4.1.1 Kompetanse

Respondentene, uavhengig av rolle, forteller at administrasjon og drift over år har endret seg mye og at omfanget av oppgaver favner om alt fra nasjonale lover og regler til oppmelding til eksamen. Det er en gjennomgangsmelodi at rollene er komplekse og til tider krevde.

Sånn at det behovet for å drifte på samme måte i 2022 er ikke det samme som det var i 2014 (R3)

Behovet for et funksjonelt og driftig lederteam vil derfor være viktigere enn noen gang. Det vil med det som bakteppe være av stor betydning at leder og medledere, som er satt til å lede andre, har relevant og nødvendig kunnskap og kompetanse. Det fremgår av funnene at særlig rektorene er opptatt av at lederteamet har nødvendig kunnskap og kompetanse som gjør at de

kan ivareta daglig og langsiktig drift og utvikling. Kompetansefaktorer fremstår i empirien som en relativt kritisk forutsetning i teamet da endring av kompetanse ikke er noe som nødvendigvis endres over natten og som derfor har lagtstrekkende konsekvenser. Det betyr blant annet at rektor, som øverste leder, må gjøre vurderinger og utnytte handlingsrommet når det oppstår på en måte som gjør at lederteamet innehar nødvendig kompetanse. Dette vil eksempelvis være tilfelle i de tilfellene hvor det er mulig å ansette ny/nye avdelingsledere. Et fremtredende fellestrekk i alle 4 casene er at det er stort samsvar mellom hvordan rektorene, i tilknytning til avdelingslederne *ønsker* å fordele oppgaver- og ansvarsområder, med utgangspunkt i kompetansen de besitter.

Da er det med utgangspunkt i en kompetanse hos de andre, heller enn at vi dag til dag går rundt og sier at du skal gjøre det, og du gjør det (R1)

Det fremgår videre av datamaterialet en erkjennelse om rektor ikke klarer å gjøre alle oppgavene alene uavhengig av hvor viktig de mener oppgavene er. Dette medfører at rektor må delegerer. Med dette som utgangspunkt må da rektor fordele oppgaver- og ansvarsområder til beste for teamet og organisasjonen for øvrig. Samtidig henger muligheten og ønske om å delegerer sammen med kunnskap og kompetanse hos den/de andre i teamet. De ulike rektorene reflekterte rundt nettopp dette faktum at når du først har en ansatt i stillingen som avdelingsleder vil det være viktig å finne en balanse om hva som delegeres og til hvem det skal delegeres siden alle innehar ulik teori og erfaringsbakgrunn. To av rektorene reflekterer særskilt rundt dette teamet og viser til at det har vært få skifter i lederteamet og at vedkommende som rektor må bruke den kompetanse som ligger i teamet samtidig som noe må delegeres for å få gjort bredden av oppgaver som ligger der. Denne rektoren er i så måte representativ for refleksjonene som de ulike rektorene i en eller annen grad viste til.

Men jeg må nå passe på at jeg delegerer oppgaver, som jeg vet at den behersker og ikke blir usikker, samtidig som jeg må gi fra meg noe annet for jeg har ikke kapasitet til å gjøre alt så (R3)

Mellomlederrollen står med ett ben i to ulike leirer- en i ledelsen med rektor som leder og en i daglig drift og ledelse av personalet for øvrig hvor mellomlederen ofte er nærmeste leder. Ved 3 av skolene er det blitt ansatt nye avdelingsledere etter at rektor selv ble ansatt og i løpet av det siste 1,5 året. Det er et gjennomgående funn ved disse 3 casene at det fremstår som om det har vært en bevisst koordinering av ansvar – og oppgavefordeling i ansettelsesprosessen.

Funnene i empirien tyder på at rektor, helt fra utlysning til ansettelse, har vært tydelig på hvilken rolle en har ønsket seg i teamet og hvilke kompetanser som i så måte er etterspurt. Det kommer tydelig frem at avdelingslederne har en opplevelse av at kompetanse har vært den viktigste enkeltfaktoren til at vedkommende fikk jobben.

Kompetansen er jo det noe av det uttalte grunnlaget for hvorfor vi er ansatt. Det var jo allerede skissert i utlysningen. for eksempel at jeg skulle være flerspråklige ansvarlig.. (A1-1)

Rektorene, uten unntak, reflekterer i denne sammenheng rundt betydningen og mulighetene som ligger nettopp i det å ha mulighet til å ansette nye personer med relevant og nødvendig kompetanse i lederteamet. Et viktig perspektiv i så måte er bevisstheten rundt sin egen kompetansen og hva det er som kan komplementære den i teamet. Det fremgår i så måte av sitatet under at rektor tar på alvor mangler som vedkommende opplever at han sitter inne med og i denne sammenheng anerkjenner at teamet må ha ulike kompetanser og praksiser for å kunne dekke over bredden av oppgaver som en er satt til å lede. Siden hoveddelen av kompetansen i et lederteam er forholdsvis stabil så er det viktig å være strategisk hvis det oppstår muligheter som gjør at en kan supplere kompetansen.

...men spesielt er jeg svakere på. Jeg kan på en måte skjønne grunnprinsippene, men når jeg skal rekrutteres er det viktig for meg å sikre meg at den spesialkompetansen (hos fremtidig avdelingsleder) (R2)

I de to skolene hvor rektor hadde anledning til å ansette hele lederteamet sitt selv, samt i det ene caset som hadde ansatt en ny avdelingsleder, fremstår det som om avdelingslederne har stor medvirkning i tilknytning til utarbeidelse og valg av oppgave- og ansvarsområder. Dette kan tyde på at medlemmene av de ulike teamene har en omforent forståelse og et felles fundament for innholdet i rollen som er tildelt. Det indikerer at hensikten med denne fordelingen er at medvirkning skal kunne gjøre at medlemmene samlet har større mulighet til å nå målet som teamet har satt seg. Den ene respondenten, i ett av lederteamene, ga uttrykk for at vedkommende i mer eller mindre grad kunne plukke fritt uten at dette ble en kamp med den andre om oppgaver som skulle fordeles.

Så er de rollene avklart og fordelt. Rektor hadde et skjema som hadde blitt brukt tidligere der roller og ansvarsområder var skissert (A2)

I det siste lederteamet fremstår det som om det i mindre grad har foregått drøftinger om fordeling av oppgave- og ansvarsområder internt i ledelsen. Den skolen bærer mer preg av at rektor i større grad prøver å definere hva rollen til avdelingsleder innebærer. Det virker i dette tilfelle også som om det er en uavklart forventning til hva de ulike rollene skal gjøre samtidig som det er en viss unnvikelse om å gå inn i drøftinger om de ulike rollene i teamet.

Tradisjonelt har rektorene hatt ansvar for store deler av organisasjonen selv. Samtidig ligger det, som både uttalt og uuttalt forventning til et lederteam, at de fordeler og delegerer oppgaver og ansvarsoppgaver til beste for skolen. Det betyr at avdelingslederne har medansvar innfor administrative og pedagogiske oppgaver. Pedagogiske oppgaver i denne forbindelse kan innebære spesialpedagogikk, rådgivning, IKT, delansvar itt økonomi mm. Samtlige rektorer reflekterer rundt det faktum at når du velger å være en del av et lederteam så medfølger det automatisk et stort medansvar til skolens kjerneoppgaver uavhengig om det er oppgaver pedagogisk eller administrativ art. Det fremstår som viktig for, spesielt 3 av 4 rektorer, at avdelingslederne vil få distribuert lederansvar hvor de fullt og helt driver dette området og i så måte rapporterer til rektor. Det fremstår i datamaterialet at rektorene og avdelingslederne i stor grad er enige om at distribueringen, som arbeidsfordeling medfører, har til hensikt å legitimere samt å oppgradere avdelingslederrollen til en rolle som medfører en reell opplevelse av distribuert lederskap. Distribuert medlederansvar betyr i denne sammenheng at medlemmene av teamet også stimuleres til å ta kontinuerlige valg, men at utgangspunktet er retningen som skolen har valgt.

Så var jeg ganske tydelige på at min måte å lede på er jo veldig på at de får ansvar og sånn sett har de også et resultatansvar selv om vi er felles om målene (R1)

Ved tildeling av oppgaver har avdelingslederne fått delegert formelle arbeids- og ansvarsoppgaver, og gjennom disse har de muligheter og handlingsrom for å utøve ledelse, heller enn kun være administratorer, økt. Koordinering, som innebærer at teammedlemmer får ansvar for gitte oppgaver og som dermed har et stort medansvar for å nå gruppens mål, blir gitt myndighet til å ta de avgjørelsene som trengs. Avdelingslederne, særlig i 3 av teamene, gir samlet uttrykk for at når arbeidsoppgavene er fordelt så opplever alle medlemmene av teamet at de har stor grad av beslutningsmyndighet itt oppgavene. Dette vil kunne være med å øke egen motivasjon knyttet til jobben man har, noe som også kan medføre at en i større grad utfordrer egen trang til å prøve ulike oppgaver. En sterk motivasjon kan videre påvirkes av en

generell tro på at teamet kan oppnå noe sammen. Det fremheves videre av avdelingslederne at rektorene har forventinger til medlemmene sine oppgave- og ansvarsoppgaver. Positive utsagn som *jeg har tro på at dette får du til...* vil ha en betydning. Denne «positive» og ivaretagende holdningen kan medføre at teammedlemmer får en opplevelse av å føle seg som en aktiv aktør i det som kan oppleves som et likeverdig samarbeid. Det kan medføre at den enkelte ønsker å legge ned tilstrekkelig innsats for å bidra til måloppnåelse

..rektor er tydelige på at vi har medansvar. Som trinnleder så leder vi det fullt og helt selv om vi selvsagt leder med utgangspunkt i målene vi har satt både i ledelsen og sammen med personalet (A1-2).

Avdelingslederne sine opplevelser, sett i sammenheng med rektorene, viser en relativt lik og dermed omforent forståelse av rollene og hva disse innebærer. Det påpekes at medlemmene ser på seg selv som viktige medlemmer av teamet. De gir videre uttrykk for en opplevelse av en reell distribusjon, og ikke bare en delegering av oppgaver som rektor i så måte enten ikke ønsket eller hadde kapasitet til selv å gjennomføre. Fordelingen av oppgavene blir gjort på en transparent og god måte er respondentene i 3 av teamene sin opplevelse.

.. flat struktur i ledergruppa fordelt, så er det egentlig sånn at vi har alle har hatt anledning til å plukke på øverste hylle, men selvfølgelig med utgangspunkt i kunnskap og kompetanse (A2-1)

Samtidig- selv om det i all hovedsak fremkommer et bilde av lederteam som er ute etter å være komplementære, så fremstår det likevel som om rektor, selv om alle teammedlemmene har egne områder det er satt til å lede, er sentral i det daglige arbeidet. Dette kan skyldes det faktum at uavhengig av hvor godt og likeverdig medlemmene jobber i teamet, så vil rektor like fullt ha en mer overordnet og formell rolle. Det fremgår tydelig av datamaterialet at avdelingslederne i 3 av 4 team virker å være reelt opptatt av å ha handlingsrom itt oppgaver- og ansvarsområder og er opptatt av å ha tillit hos rektor. Som vist til over gir avdelingslederne uttrykk for at rektor gir nødvendig handlingsrom. Likevel fremstår det som at det i en del saker likefult er viktig å involvere rektor før beslutning blir tatt. Dette medfører at til tross for at avdelingslederne opplever å kunne ta selvstendige valg så fordrer likevel en del saker at rektor må være involvert. Dette understøttes av flere av avdelingslederne og følgende er en god gjengivelse av disse prosessene.

Jeg mener at det må innom rektor. Rektor har en helt annen posisjon (A3-1).

4.1.2 Ledelsesressurs

En interessant problemstilling som fremstår tydelig ifm kompetanse, er hvordan rektorene vurderer dette i sammenheng med ledelsesressursen. I den forbindelse vil det oppstå en vurdering om ressursen innbefatter med- eller uten undervisning i stillingen. En økning av antall medlemmer i teamet vil sannsynligvis medføre en viss prosent undervisning i stillingen på en eller flere av medlemmene. I denne sammenheng gir rektor uttrykk for at det økonomisk er rom for å ansette en ekstra avdelingsleder i teamet, men i så tilfelle vil det tilfalle noe undervisning på en eller flere av disse. Samtidig gir rektor uttrykk for at avdelingslederne selv virker å være lite motivert for å få inn en ekstra avdelingsleder dersom dette medfører undervisning. Rektor har derfor, inntil videre, valgt å heller ha en lederressurs som medfører 100% ledelse på alle medlemmene. Rektoren i sitatet under har reflektert rundt behovet om å øke lederressursen, men har slik situasjonen er pr i dag lagt dette litt på vent.

Og derfor så selv om det har vært rom for egentlig å ha 3 avdelingsledere og en rektor som har jeg valgt å rigge skolen, så det er bare er 2 avdelingsledere som har 100% ledelse (R1).

Dette spenningsforholdet hvor rektor ønsker en større bredde av kompetanse i lederteamet må sees i forhold til antall avdelingsledere og mulig undervisning. Dette er et område som et flertall av avdelingslederne gir ulike betraktninger rundt. I ett av casene skal det i nærmeste fremtid ansettes ny rektor. Denne skolen har brukt god tid og innarbeidet en transparent planoversikt over hvilke oppgaver som ligger til ledelsen og hvem som har hovedansvaret for disse. I denne forbindelse skaper den fremtidige ansettelsen usikkerhet og spørsmål blant avdelingslederne om den nye rektoren har egne preferanser i fordeling av oppgaver eller om den nye rektoren vil ha organiseringsformen som brukes i dag. Avdelingslederne i dette caset gir i all hovedsak uttrykk for tanker og meninger som de øvrige avdelingslederne også gir uttrykk for- nemlig at lederbiten alene er såpass omfattende at det virker lite hensiktsmessig å fordele deler av stillingen inn mot undervisning.

Det er foreløpig ikke undervisning i avdelingslederrollen. Får jeg det, så tror jeg organiseringen blir en svært mye dårligere av det (A1-2).

Rektor sin begrunnelse for å øke ledelsen med en ekstra person, handler i første rekke om at rektor ønsker å ha inn en mer komplementær kompetanse i teamet. Dette kan både være en type faglig kompetanse så vel som en annen type drøftingspartner ifm med daglige og

fremtidige problemstillinger som skolen står i. Avdelingslederne gir uttrykk for at de kan se behovet som skisseres, men er samtidig klar på at det å være leder er en 100% jobb uavhengig om rollen er «50 eller 100%». Sakene som ledelsen har ansvar for å gjennomføre kan sågar i perioder overgå 100% og avdelingslederne, som reflektere rundt denne problematikken, gir uttrykk for at en kombinasjon av ledelse og undervisning er en god tanke i utgangspunktet, men at den daglige virkeligheten gjør dette utfordrende. Det er en gjentakende mening at en avdelingslederrolle som inneholder både ledelse og undervisning med stor sannsynlighet vil gå utover begge områdene. Dette signaliserer denne avdelingslederen, som tidligere også hadde vært rektor, klart.

Og da vil ikke jeg ha den kapasiteten til å, følge personalet og sakene godt nok opp. Og når jeg ikke klarer å følge de godt nok opp, så blir hele virksomheten dårligere, så det er en stor ulempe for en virksomhet (A1-2)

Med utgangspunkt i respondentene sine svar har jeg funn som indikerer at avdelingslederne opplever den totale arbeidsmengde i lederstillingen som stor. Dette skyldes at de opplever å ha medansvar for både administrative og pedagogiske oppgaver- noe de i utgangspunktet ønsker og som gir en opplevelse av å være et likeverdig medlem at teamet. I datamaterialet er det avdelingsledere som har fast undervisning i stillingen og avdelingsledere som ikke har det. Selv om det finnes begge disse varianten i materialet, fremstår det likefult som om arbeidsmengden gir grobunn for at avdelingsledergruppen fremstår som relativt lite motivert for å ha undervisning i stillingen sin. En avdelingsleder reflekterer over det faktum at dersom det oppstår en lederoppgave som må løses «her og nå»- så kan du ikke vente til undervisningen er over i 4.time.

.. å stå i klasserommet samtidig...det er så enormt mange arbeidsoppgave på utsiden, for vi har enormt mye spesped (organisatorisk og adferd) for tiden som må løses (A2-1),

Avdelingsledere i alle 4 teamene forteller i en eller annen grad om breddene og de oppgavene som de opplever ligger til rektorrollen. Respondentene uttrykker at det må være en krevende øvelse å forholde seg til denne spennvidden. Samtidig gir flere avdelingsledere uttrykk for at kombinasjonen av at rektor både skal være rektor og samtidig trinnleder, slik avdelingslederne er, for ett trinn fremstår som utfordrerne.

Har jo da ansvar for hvert vårt trinn. Nå er jo rektor avdelingsleder på 10.trinn. Det har jo vist seg å være veldig travelt (A1-2)

Dette indikerer at det fra avdelingsledernes sitt perspektiv kan være åpenbare grunner til at rektor ønsker en endring i lederteamet samtidig som troen på undervisning i stillingen er mangelfull.

4.2 Tillit; relasjonell, kompetanse og gjennomføring

Det andre temaet i dette kapittelet handler om tillit, eksemplifisert ved 3 ulike dimensjoner. Den første forutsetning for å kunne ha tillit til «den andre» er kvaliteten på *relasjonen* til den andre. Den andre dimensjonen tar utgangspunkt om den andre har nødvendig og relevant *kompetanse* og den siste dimensjonen handler om *gjennomføring*.

Relasjonell tillit

En viktig dimensjon i tillit handler om relasjonell tillit, som viser til kvaliteten på den sosiale interaksjonen i møte med andre. Ved to av skolene i materialet ble rektor ansatt før avdelingslederne. Det betyr at avdelingsledere som ble ansatt også ble valgt av rektor. Rektorene ved disse 2 casene ga uttrykk for en prosess hvor komplementere ferdigheter i sammensettingen av lederteamet var viktig. En viktig faktor for å bygge lederteamet var for disse 2 rektorene utvikling av relasjonen mellom medlemmene av teamet. Alle respondentene i disse to skolene gir uttrykk for at tilliten, om den ikke eksisterte fra start, så ble den raskt manifestert gjennom tidlige uformelle møter – faktisk lenge før de formelt var blitt ansatt.

Og når de da ble ansatt så var jeg veldig kjapp med å logge de på for å bygge relasjoner. Det tenker jeg er alt for meg.. at det bygger gode relasjoner til de sånn at du du kan stole fullt og helt på den andre (R1).

Dette følges opp av avdelingsledere i alle teamene hvor følgende kjennetegner innholdet i beskrivelsene.

Relasjon som du hører, er jo absolutt stedet Så det er aldri noen av de andre som hadde heve noen av oss unna bussen for å si det sånn (A4-1).

Alle respondentene gir uttrykk for at den relasjonelle delen av tillit fungerer godt. Dette fremstår tydelig da det ser ut til at de også i en eller annen form også gjør ting sammen mer privat. De beskriver alle ett relasjonelt tillitsforhold som bygger på at de kjenner hverandre godt og trives sammen. Samtidig reflekterer vedkommende over at det i teamet, i det

hverdagslige, oppleves å være et team hvor det er både høy tillit og trivsel, så endrer medlemmer seg noe hvis det er saker som i større grad er komplekse og at det kan utfordre

Jeg opplever tilliten som bra ja selv om personlighetstypene kommer mer til uttrykk i de sakene som er vanskelige (A3-1).

Kompetansetillit

Det fremheves, særlig av rektorene, at lederteamet har et bredt omfang av oppgaver som fordrer ulik kunnskap og kompetanse for å løses. I lederteamet vil det derfor være et sett av arbeidsoppgaver som må fordeles mellom teammedlemmene på en formålstjenlig måte. Fordelingen vil naturligvis henge sammen med hvordan rektor tenker at den enkelte kan løse tiltenkt oppgave noe som henger sammen med om rektor har tillit til avdelingslederen sin.

Nei, jeg har jo generelt sett høy tillit på alle de 3 elementene (viser til 3 elementer av tillit(R2),

Selv om rektorene generelt sett viser til høy tillit til sine medkollegaer i lederteamet, så påpeker likevel rektor at ved kjennskap og tillit øker også kunnskapen om hverandres styrker og svakheter. I den sammenheng så gir særlig en respondent uttrykk for at det er forventningen som justerer seg, ikke tilliten i seg selv.

Mine forventninger er ulike ut ifra hva jeg vet de kan. ...om de har høyere kompetanse på det eller det området ... (R3)

Dette synet støttes av en annen respondent fra ett av de andre 3 teamene.

og så vet jeg at de har ulike styrker. Så forventningene vil jo variere noe (R2).

Rektor er skolens øverste leder, men leder skolen sammen med det øvrige lederteamet. I denne sammenheng gir 2 av rektorene uttrykk for at det er viktig å inkludere avdelingslederne i lederfunksjonen. Disse 2 har tidvis hatt en oppfatning av å være alene som leder siden avdelingslederne i praksis, av ulike årsaker har utøvd en form for utvida merkantil stilling. Dette står ikke i stil med de oppgavene som tillegges lederjobben i dag og rektorene ved disse to casene gir uttrykk for at det arbeider aktivt og bevisst med å delegere oppgaver til medlemmer av teamet hvor de mener vedkommende har kompetanse.

Det har vært en kultur for at her er det alltid rektor. Alt er rektor, og jeg har hatt noen runder med at det alt kan ikke være rektor, for det går ikke. ...at jeg kan delegerer de oppgavene som jeg vet min kollega mestre (R4).

Samtidig gir 2 rektorer uttrykk for at det tidvis kan være utfordrende å finne en balanse om hva som delegeres og til hvem det skal delegeres.

Fordi at det går jo og veldig på personlighet. Men jeg må nå passe på at jeg gjør å delegerer oppgaver, så jeg vet at den som jobber med behersker ikke blir usikker på, samtidig som jeg må gi fra meg noe annet for har ikke kapasitet til å gjøre alt (R3).

To av rektorene fremhever at lederteamet innehar en stor bredde av kompetanse. I det ene tilfellet skal imidlertid lederteamet suppleres med en ny avdelingsleder. I denne sammenheng gir rektor uttrykk for at det er en kompetanse som ønskes å strykers med utgangspunkt i den kompetansen som lederteamet i dag besitter.

Jeg føler ikke at lederteamet mitt er komplett.i rekrutteringen er det viktig for meg å sikre meg at den spesialkompetansen og at vi har en felles forståelse av hvordan vi organiserer denne i teamet. For det kan du jo bare si.. jeg har behov for å spille litt ball på struktur nivå (R2)

Alle rektorene reflekterer i en eller annen grad om det å bidra til avdelingslederne sin kompetanse enten det er ved å sende på kurs og/eller utdanninger. Samtidig er en av de viktigste kompetansehevingene som skjer ofte i møte med dagsaktuelle saker på skolen. En rektor beskriver spesielt støtten som rektor gir for å bygge opp kompetanse hos den andre

..men så jeg har jeg prøvd å bygge opp den kompetansen hos avdelingslederen og. Ikke minst en robusthet rundt det med elevsaker, og på en måte.. legge de igjen når du går hjem, og ikke dra altfor mye med deg til helga (R2).

Det fremgår av datamaterialet at rektor, med sin erfaring og kompetanse er en god sparringspartner itt oppgaver og problemstillinger som oppstår i det daglige arbeidet. Avdelingslederne, slik de fremstår i datamaterialet, er ingen homogen gruppe og det vil være ulike behov selv om det er mange fellestrekk ved rollen. Et gjennomgående trekk er at rektorene ønsker avdelingsledere som har nødvendig kompetanse til å være størst mulig i stand til å gjennomføre oppgaver, mens det fra avdelingslederne ligger en forventning om å få nødvendig støtte når de er usikre. I denne sammenheng gir avdelingslederne uttrykk for at

rollen som rektor utøver ved å bygge opp avdelingslederne sin kompetanse har en tosidig funksjon. Den gir anerkjennelse til rektor sin formelle og formale kompetanse samtidig som resultatet av støtten gir tilskudd til avdelingsleder sin egenvurdering av egenkompetanse. Dette kan nok også indikere at deler av kompetansehevingen som skjer i et lederteam bygger på bruk av erfaringsdeling fra hverdagen. Dette understøttes av flere av avdelingslederne og følgende er en god gjengivelse av disse prosessene.

...alltid åpen dør, alltid trygt der, og dette er veldig viktig for meg, og jeg kan ha sterke egne meninger, men kan alltid drøftes med rektor (A2-2).

Gjennomføringstillit

I hvilken grad avtaler holdes og oppgaver blir gjort, innenfor avtalt tid, vil være med å påvirke tilliten til gjennomføringsevne mellom de involverte. Rektor gir uttrykk for at de i minst mulig grad ønske å fremme en lederstil som i stor eller mindre grad styres av kontroll. Det fremstår som stor enighet på tvers av skolene at rektorene i stor grad legger opp til å ha en lederstil som i stor grad bygger på å vise og å ha tillit til den andre.

Det er ikke meg på en måte. Jeg styres som sagt mer etter den tillitsbaserte biten som gjør at jeg har full tillit til at arbeidsoppgavene blir gjort (R3).

Det fremstår som tydelig at ledergruppene har en positiv innstilling til jobben og ledergruppen som de er del av og legger sin ære i å gjøre en god jobb. Samtidig er det viktig at ledergruppen er samkjørt og holder søkelys på nok prosjekter slik at veien og sikte fremstår klart for ledergruppen. I den sammenheng er det viktig at ledergruppen har høy gjennomføringsevne. Et hinder for dette er at teamet unngår å bite over for mye i slengen. For en rektor fremstår det som viktig at lederteamet klarer å se skolen som en helhet og i stor grad fremstår enig om hva som er målet. På den måten vil også prioritering av satsningsområder bli tydeligere og gjennomføringsevnen og viljen sannsynligvis øke.

Som av og til blir utfordrende, er jo at vi.... vi må sørge for at vi ikke har for mange ideer (R1).

Enkelte respondenter kom inn på i intervjuet at det har vært hendelser hvor tilliten itt gjennomføring har blitt satt på prøve som en følge av at respondentene har opplevdd, ved

ulike anledninger, at det ikke har blitt gjennomført prosesser eller avtaler som er avtalt i teamet.

Det er jo veldig mange prosjekt, hvor jeg kan ha en manglete tro på at dette blir gjennomført, fordi vi har en organisasjon der ganske mange ikke vil klare å gjennomføre dette her (A1-2).

Det er ikke nødvendigvis større hendelser som medfører tillitsbrudd- det kan være relativt enkle ting som rokker ved tilliten til hverandre i teamet.

Så har vi jo selyfølgelig alle ulike svakheter. Så jeg kan bli litt oppgitt hvis en av de andre glemmer ting vi har blitt enig om (A1-2).

Likevel opplever teammedlemmene jevnt over at det er aksept for å gjøre feil og at dette sammen med en opplevd åpen kommunikasjon oppleves som en kjerneverdi for å kunne få og opprettholde tillit i teamet. Et flertall av respondentene opplever i stor grad høy tillit innad i lederteamet. Samtidig som de gir uttrykk for at der hvor tilliten, i den grad den er lavere på en av dimensjonene, så vil det være nettopp itt gjennomføring. Det fremstår som tydelig at en del avklaringer som blir gjort i lederteamet tar for lang tid å omsette til praksis hvis det ikke renner ut i sanden. I den sammenheng virker det som om frykten for en mulig konflikt gjør seg gjeldene i medlemmet sine vurderinger. Det medfører at den enkelte selv, kanskje i stedet for å etterspørre om saken er ferdigbehandlet faktisk går inn og sjekker og eventuelt fullfører den selv når det er nødvendig.

Så siden jeg har sett at dette ikke er blitt gjort, så har jeg bare gjort det selv, men da velger jeg å la være å si det(A3-2).

4.3 Psykologisk trygghet

Psykologisk trygghet springer ut fra tillit, men der tillit handler om «den andre» handler psykologisk trygghet om opplevelsen om hvorvidt det føles trygt å ta mellommenneskelig risiko. Det medfører blant annet om teammedlemmene har en opplevd mulighet til å gi åpne og ærlige tilbakemeldinger til hverandre og at det oppleves som risikofritt å være enig eller uenig innad i teamet.

3 av rektorene gir uttrykk for at trygghet i teamet er noe som de har jobbet særskilt med siden de startet i jobben som rektor på den skolen og at de i lederteamet har vært opptatt av

lederteamet må være et speil på hvordan organisasjonen for øvrig håndteres. Det vil derfor ikke være i tråd med profesjonsutvikling, hverken i ledelsen eller sammen med ansatte for øvrig, å ikke være profesjonelle i den forstand at det i ledelsen kan bli løftet opp saker som kan være krevde også mellom personer. Det er dette som vil vise om ledelsen leverer kvalitet og jobber med utgangspunkt i egne verdier. Det fremstår like fullt at alle respondentene i relativt stor grad opplever at de fungerer som et velfungerende team. I denne sammenheng betyr det at de opplever at det er aksept for å diskutere med hverandre selv om sakene er kompliserte og at det ikke nødvendigvis er noen fasit på problemstillingen. Evnen som de ulike medlemmene har til å skille mellom sak og person fremstår som god.

Så tror jeg skal svare ganske så kort på det spørsmålet, men her er det ganske høyt under taket (R1).

De enkelte lederteamene og medlemmene av disse påvirkes i stor grad av hvor trygge medlemmene er på hverandre og denne tryggheten vil kunne påvirke hvor godt og effektivt ledergruppen både arbeider og presterer for å oppnå sine målsettinger. Flere av respondentene har gitt uttrykk for at det er rom for å vise seg sårbar i lederteamet. En av respondentene beskriver følgende i så måte på hvordan vedkommende mener at deling av oppturer og større utfordringer i livet kan være med å bidra til høyere grad av trygghet i teamet:

Nei, jeg vet ikke om jeg har gjort noe bevisst, men det å bli kjent med hverandre, det å dele litt av privatlivet gleder og sorger (R2)

En rektor reflekterer rundt det å etterleve regler og forventinger i ledelsen som man ellers vil ha til andre ansatte for eksempel til det å ta opp ting med hverandre hvis ledelsen ikke har levert på områder den har sagt den skal levere på. Det har tatt tid å bygge disse strukturene som blant annet handler om tillit, men at det nå begynner å gi effekter. Dette synes ved at rektor opplever at lederteamet i mye større grad tar opp også ubehagelige ting med hverandre, men der målet er å gjøre disse litt negative tingene til noe positivt.

Og den filosofien er i ferd med å vinne hvis du skjønner meg (R3).

De påpeker hensynet de må ta som arbeidsgiver, som skal ivareta alle ansatte samtidig som det på et vis foreligger en del forventninger til avdelingslederrollen. I enkelte tilfeller opplever

disse 2 rektorene at de kommer i en skvis hvor hensynet til å ikke ta det opp med vedkommende veier tyngst.

Det er litt utfordrende å være direkte med personen synes jeg. Det går jo litt under verdsettende ledelse. Altså du skal ivareta at det...så er jo ikke.. det fører ikke til noen ting godt (R4).

En annen respondent, blant avdelingslederne, gir uttrykk for at relasjonen som teamet har opparbeidet gjør at det er enkelte ganger blir utfordrende å ta opp med «den andre».

Jeg vet at det vil være sårbart, og. Så jeg tenker jo, at hvis det er noe jeg ikke har tillit til, så er det gjennomføringsevnen i forhold til for mange baller, så jeg er nok mer realistisk i forhold til hva jeg tror vi kan få til (A1-2).

En tilsynelatende hindring i å videreutvikle psykologisk trygghet ser ut til å ligge i rektorrollen. Den er, uavhengig om man mener at det er en hierarkisk eller falt struktur på skolen, en forskjell som tydeliggjøres ved at den ene er arbeidsgiver og den andre arbeidstaker. I dette asymmetriske forholdet fremstår det som om at i de saker hvor rektor bevisste eller ubevisst bruker styringsretten(makt) sin så velger flere av avdelingslederne å ikke utfordre argumenter og innspill i sakens natur. Det er eksempler blant avdelingslederens at dette spesielt gir utsalg i saker der rektor blir ekstra «bestemt» eller tydelig. Selv om noen må beslutte og at dette ofte kan legges til rektorrollen så viser det altså eksempler på at en tydelig avgjørelse utfordrer den psykologiske tryggheten. Det fremgår ikke av datamaterialet om rektor sitt ubevisste eller bevisste forhold til å skape psykologisk trygghet er et personlighetstrekk et eller en måte å lede på som bygger på en særskilt kompetanseforståelse om dette begrepet.

...avdelingsleder kan bli veldig stille hvis vedkommende er uenig. Fordi at vi kjenner hverandre, og fordi at vi er observante på hverandre, og rektor kan jo bli veldig veldig tydelig. Og det kan jo gjerne gjøre at avdelingslederen gjerne trekke seg litt tilbake og må gå en runde til før vi kan kommentere (A1-1).

Selv om respondentene ved første øyekast gir uttrykk for at kommunikasjonen og relasjonene innad i teamet de tilhører er god, viser likefullt materialet at det er ulike elementer som er mer utfordrende å ta opp eller som teammedlemmet sågar velger å ikke ta opp med «den andre»

eller i gruppen som helhet. Det fremstår som om, selv om det i liten grad kan sies å gjelde alle respondentene, at de er åpne med hverandre til et visst punkt.

Så har jeg lyst til å si at jeg ikke har tro på det, fordi at jeg tenker det er noe som ikke alle vil klare å gjennomføre, og jeg har fått rettet par ganger, men da velger jeg å la være å si det (A1-2).

Selv om avdelingslederne i alle casene gir uttrykk for et trygt arbeidsmiljø i lederteamet så er det like fullt flere hentydninger til at det oppstår situasjoner hvor avdelingsleder blir usikker i rollen og velger å holde tilbake argumenter i tilknytning til en sak. Det rasjonelle, med utgangspunkt i slik vedkommende reflekter tilsier likevel at det burde være hensiktsmessig å bringe til torgs sine egne betraktninger, noe en av respondentene sitt svar tydeliggjør i møte med rektor.

Fungerer vesentlig mye bedre for ledergruppen sin del og for virksomheten sin del, og sånn sett så returnerer til det at jeg burde nok kanskje tatt opp med rektor dette her som jeg kjenner på (A4-1).

For øvrig en tendens i datamaterialet er at forholdet mellom avdelingslederne tilkjenner en større grad av psykologisk trygghet horisontalt enn vertikalt.

Observerer jeg at for eksempel da at...altså pleier jeg å spøke litt med avdelingsleder da, så sier jeg at den som tier samtykker. Og, og da kommer det jo gjerne. Siden vi kjenner hverandre ganske godt, så tror jeg at vi klarer å se at vi bare vil hverandre vel (A1-1).

Det er noe forskjell mellom rektorene i casene hvordan de omtaler avdelingslederrollen. Det fremstår som om 3 av rektorene inkluderer avdelingslederne mer i lederrollen enn det i tilfellet er i det ene lederteamet. Dette lederteamet skiller seg ut i den forstand at det uttales eksplisitt at arbeid som det å lede etter mål, skolens visjon eller andre pedagogisk oppgaver i stor grad tillegges rektor. Avdelingsleder i dette caset har færre administrative- og pedagogiske lederoppgaver sammenlignet med de 3 andre teamene.

Det har ikke ført noe godt med seg, for jeg. Det måtte bare.. hadde sikkert bare blitt. Nei, det er ikke det. Det er ikke verdt det (R4).

4.4 Møtestruktur

Møtestruktur handler om generelle strukturer som du kan se for eksempel knyttet til om det er møter, om det finnes innkalling, sakliste og teammedlemmene sin rolle. Det fremkommer 2 ytterpunkter av hvordan lederteamene organiserer dette- fast møtestruktur og en mer fleksibel møtestruktur.

Lederteamene gir i all hovedsak uttrykk for at de har avklarte strukturer til hvordan de samhandler om ulike saker fra dag til dag. Det er imidlertid relativt stor forskjell på hvordan møtestrukturen ledelsen legger opp til er pr uke mellom de ulike skolene. I denne oppgaven er det fortrinnsvis møter internt på skolen hvor hele ledelsen og tidvis administrasjonen er involvert som er kjernen i det jeg forsker på. Det fremstår likefult som et relativt stor språk mellom skolene hvordan møtene organiseres uten at det ser ut til at det er noe som reflekteres over nevneverdig. En respondent var veldig tydelig på at for at ledelsen skulle fungere godt fra start så var det av stor betydning at det var noen strukturer som var på plass.

Det aller første jeg var opptatt av når vi skulle ha møter var at strukturen var i orden, for det var viktig for meg å sette den møtestrukturen. Det var rett og slett å avklare. Hvor mange møter er vi nødt for å ha, og hvor mange kan vi la være å ha? Jeg, og hva skal innholdet være på de ulike møtene?(R1)

Slik det fremstår har lederteamet lagt opp til en fast og forutsigbar møtestruktur. Det står tilsynelatende i stor kontrast til et annet team hvor rektoren i lederteamet gir et klart og tydelig svar på hvor mange møter teamet har i løpet av en vanlig uke:

Null (R3).

Teammedlemmene i dette case har, selv om de ikke har avsatt faste møtetidspunkter likevel hyppige kontaktpunkter og en daglig løpende dialog med en eller flere medlemmer i lederteamet. En måte å sikre god og effektiv kommunikasjonsflyt er at lederteamet har opprettet en teamskanal hvor mange av problemstillingene som tas opp på «fredagsmøte» i stedet er flyttet over til teams og hvor eventuelle beslutninger dermed er flyttet frem i tidshorisonen ved at man slipper å vente til selve møtet for å sjekke ut sin problemstilling er innenfor eller ikke. Rektor gir uttrykk for at denne samhandlingen både er mer effektiv og legger opp til at de ulike medlemmene av teamet har både kompetanse og ansvarsområder til selv å ta beslutninger, og teamskanalen da enten fungerer som en informasjonskanal eller en sikkerhetskanal ved at den aktuelle kan få umiddelbar respons om vedkommende som skal ta en beslutning har forstått det riktig eller ikke.

Vi har sett på litt ulike måter, har gjort det på litt ulike måter (R3).

En annen respondent var opptatt av gode og hurtige beslutningsmåter, men la i større grad til hyppige uformelle møter som kunne avtales og avklares på kort tid. I tilfelle det skal oppstå en problemstilling som vil kreve at det kalles inn til møte ved behov hvor hensikten er å diskutere og finne en løsning på problemstillingen så virker det som en strategi som dette teamet legger opp til. Samtidig gir denne rektoren en god beskrivelse over hvordan uken da fungerer.

Er det ting som oppstår, og så tar vi diskusjonen umiddelbart. Så når jeg sier at vi har null møtet, så er det i praksis ikke helt riktig. Vi har egentlig ganske mange møter. I løpet av det kan man ikke møte tidspunkt, men vi snakkes hele veien (R3).

Denne uformelle måten, selv om 2 av rektorene nok ønsker å få flere fastlagte møter på plass, fremstår som en hensiktsmessig måte å organisere uken på, ikke minst siden det er nesten fremstår som den uformelle praten faktisk er satt inn i mer formelle rammer enn den ved første øyekast kan fremstå som. Selv om det er 4 forskjellige team så fremstår 2 og 2 av teamene mer like sett i forhold til hverandre. Det som likevel virker å være et positivt funn, uavhengig av hva som virker mest hensiktsmessig eller ikke, er at møtestrukturen som det er lagt opp til fremstår som en nøkkelfunksjon for teamets daglige samhandling. De daglige uformelle møtene gir eksempelvis en stor mulighet til å bli jevnlig oppdatert på hva som nesten skjer i sanntid, mens de faste møtene ser ut til å virke mer som en oppsamling og avklaring, informering om ulike saker som er skjedd eller kommer til å skje.

Denne måte å organisere seg på ved at det ikke nødvendigvis er satt opp faste tider for møter fremstår for flere av respondentene som en metode som sies å ha stor verdi for lederteamet. På denne måten gir flere uttrykk for at de sannsynligvis snakker hyppigere og avtaler eller avklarer ulike saker mye hurtigere enn ved at det først skulle bli tatt opp på måte senere i uken. Denne innarbeidete møtedelingen oppfattes som en grunn til at det er en gjensidig god tillit i teamene. Respondentene gir nemlig uttrykk for at det oppfattes som lett å ta kontakt med «den andre» uavhengig om det er rektor eller avdelingsleder og det dermed avklares videre saksgang i sakene på et tidligere tidspunkt. Dette gjør også noe med at i det øyeblikk du har et spørsmål så betyr det i utgangspunktet at du holder på med den saken. Og det at du først er inne i saken og får tilbakemelding gjør at du også tar hurtigere tak i saken siden du allerede da holder på med den. Samtidig gir en respondent uttrykk for at pandemien har medført samarbeidsformer som tidligere ikke var akseptable og faktisk kan erstatte enkelte

fysiske møter i og med at det er blitt lavere terskel for å ta kontakt med teammedlemmer som av ulike grunner ikke har anledning til å være til stede fysisk på jobb- særlig hvis det er behov for møte og ledelsen av ulike grunner ikke er fulltallig.

Nå for eksempel i dag, så er vi jo midt i ansettelse. Jeg har drevet prosjekt en del referanser i går kveld, så når jeg kom, så sa jeg må ha et treffpunkt i dag for å lande noen av disse ansettelsene klokka 11.00 og avdelingslederen er hjemme i dag, så er derfor med på teams(R2)

Den ene respondenten gir uttrykk for at strukturene er gode med egen saksstruktur og innkalling til møtene slik at møtet skal sikre at alle tingene på listen blir gjennomgått. Likevel oppleves det at de ulike medlemmene i ulik grad skriver inn på innkallingene. Den ene respondentene gir uttrykk for at det sannsynligvis handler om flere ulike forhold – hvor mye tid skal en eksempelvis bruke i forkant av et møte på skriftliggjøring og dermed forberede av en sak før det skal opp i ledermøtet?

Spesielt siden hverdagen er så pass hektisk og tid er et knapphetsgode. Det skjer jevnlig at medlemmer av teamene som respondentene representerer ikke har skrevet inn på innkallingen nettopp pga tidsfaktoren. Vil det da være mer hensiktsmessig å bruke de første minuttene av møtet for å avklare hvilke saker en skal drøfte i dag?

Vil det være hensiktsmessig at de første minuttene av møtet handler om å sette seg raskt inn i møteinnkallingen?

Dette er stilles som et spørsmål av et par av respondentene da ikke alle alltid skriver inn i innkallingen, punktene til diskusjon kommer sendt og tidvis oppleves som ad-hoc skriving. I det ene teamet fremstår det som om medlem/medlemmer av teamet kan opptre passivt i de tilfellene hvor det har vært lite involvering av innkallingen i forkant. Dette kan skyldes at det fremstår som uklart for medlemmet/medlemmene om saken/sakene som er på innkallingen er infosaker eller om det er saker til drøfting.

Hvis du da har en avdelingsleder som er veldig på og ofte vil inn og diskutere ting og da lukker vi ofte døra fordi at vi vil ha litt fred og da kan ja, det kan få litt sånn uheldige ting hvis det hvis det gjentar seg mer ja så det å være bevisst jeg som leder at jeg. Inkluderer den andre. Det er litt lettere nå, og det varierer jo ikke hvem av de som kommer. Men jeg har fått klarlagt. Hva er det de ønsker å diskutere når vi skal snakke om og? Og det er litt mer enn bare en liten avgrense ting, så må jeg dra med noen andre avdelingsleder nå (R2).

Saker som har en lenger tidshorisont, pedagogisk utviklingsarbeid, virker å ha til dels samme søkelys på de ulike skolene, men hvordan de jobber med dette fremstår som mer sprikende. Den ene skolen skiller seg ut fra de øvrige ved at den har innarbeidet et relativt fast system for hvor og når de jobber med driftssaker og når de jobber med større oppgaver som handler om de pedagogiske virksomhetene. Dette fungerer, for den skolen, dårlig å ikke ha inn i mer strukturerte rammer. En annen skolen gir uttrykk for at dette er noe som de ønsker å fokusere mer på da det frem til nå har vært mye søkelys på drift.

Og hvordan vi organiserer skolen som en helhet og hvordan vi setter, setter utviklingsmål ... kanskje at ikke har vært flink nok til å involvere de.... De har hatt mer enn nok å gjøre med drifting av trinnet, å få ting opp å gå og, og vi har jo den casen her og med elever som som(R2).

Ett team har kontorer såpass tett at mye av den daglige kommunikasjonen foregår gjennom dørene, mens ett team i stor grad bruker teamskanal for daglig kommunikasjon.

Vi kan sannsynligvis få mer ut av møtene og være mer koordinert ved at vi møtes en gang i uken (A3-2).

Den ene avdelingslederen sier det er bedre struktur nå, etter at rektor har laget et årshjul, slik at en sikrer at tingene en skal gjennom. Rektor påpeker at grunnen til at en drøfter utover sakens kjerne handler om to ting: hvor godt forberedt en er og hva saken handler om.

Vi er flinke til å drøfte, men drøfter kanskje litt på forskjellige premisser. Ved at vi i forskjellig grad har satt oss inn i sakene som skal drøftes og på den måten holder oss til saken som skal diskuteres(R1).

4.5 Evaluering

De siste temaet i dette kapittelet handler om evaluering handle om hvordan eksempelvis beslutninger som er tatt i møter, formelle eller uformelle, blir gjennomgått for å se om målet er nådd.

Graden av evaluering varierer både mellom de ulike casene, men også itt ulike saker internt i ett lederteam. Det fremstår like fullt at den systematiske evalueringen er lite/ikke tilstede ifølge alle respondentene.

Det er et forbedringspotensial. La oss si det sånn med. Vi snakker jo om hvordan ting har gått(R2).

Samtidig fremkommer det særlig fra en respondent at vedkommende er veldig opptatt av evaluering, men det fremstår først og fremst at dette er noe som vedkommende gjør ift egen rolle og ansvarsområder.

så en har jo på en måte sånne små evalueringer knyttet til det hele veien, men veldig opptatt av... å evaluere alt det vi gjør (A1-2).

En annen respondent gir uttrykk for at det er lite systematisk evaluering av teamet, men at de likevel tenker at det vil kunne gjøres ifm en samling som det er lagt opp til for leder/administrasjonsteamet.

Evaluerer jo trinn, møter og ressurs og. gaping da og fellestider, men evalueringen av akkurat disse ulike (R4).

En avdelingsleder i materialet gir imidlertid uttrykk for at oppgavene som vedkommende har er både meningsfulle og riktige med utgangspunkt i det som vedkommende opplever å ha kompetanse i. Samtidig gir personen uttrykk for at vedkommende gjerne kunne fått flere oppgaver å jobbe med- særlig siden det fremstår tydelig at andre i lederteamet har det mer hektisk enn vedkommende.

Vi har nok litt å hente på å fordele oppgavene på en måte som gjør oss mer effektive sammen (A3-2).

Måtene teamene evaluerer arbeidet som foregår spriker veldig. Flere av respondentene gir uttrykk for at evalueringen som foregår i stor grad foregår etter innfallsmetoden og at det dermed i liten grad foregår en fast og systematisk evaluering av dagen, uken, perioden eller lignende. Flere av avdelingslederne, på tvers av skolene gir imidlertid at de har mer søkelys på evaluering i møter som foregår utenfor lederteamet- eksempelvis i trinnmøter.

I 3 av casene uttrykker særlig avdelingslederne imidlertid et tydelig ønske om at teamet i fremtiden blir mer opptatt av å ha en form for evaluering- uavhengig om det er knyttet til uken eller spesifikke oppgaver som blir gjort. En avdelingsleder signalisere det samme

Kontaktlærerne forventer jo at det som vi har avtalt faktisk blir gjort (A1-2).

4.6 Oppsummering av funn

Funnene i kapittelet er utledet av forskningens problemstilling om forutsetninger og prosesser i effektive lederteam. Innledningsvis gir jeg en oversikt, i tabellform, av det som fremgår som de viktigste funnene som har positiv eller negativ påvirkning på ulike elementer i ledelse. I etterkant av tabellen går jeg kortfattet gjennom det som fremstår som viktige funn (skissert i tabellen) og spenninger i tilknytning til noen av disse.

Skole	Sammensetting	Tillit: Relasjon Kompetanse Gjennomføring	Opplevelse av psykologisk trygghet	Møtestruktur	Evaluering	Dilemma
A	Ny rektor med eksisterende lederteam Avdelingsleder endret ansvarsoppgaver med ny rektor Uavklart oppfatning av innhold lederrollene Mangler kompetanse i lederteamet	Sammensveisert gruppe som har det kjekt sammen. Relasjon Veldig god Kompetanse: Ulik og delvis mangelfull ift oppgavens som tillegges ledelses Gjennomføring:	Middels Ingen uttalt rolleavklaring og liten grad	Tette forhold og uformelle møter og til dels tilfeldig struktur Stort sett praktiske saker	Nei – i alle fall ikke planlagt	Ønske om større ledelse og distribuering av oppgaver. <i>Nei- det vil være for sårt</i>
B	Ny rektor og ansatte selv avdledere Avdelingsledere mulighet for medvirkning itt oppgaver Kompetanse viktig forutsetning for ansettelse Kan ansette ny avdleder- Avdlerer ikke tro på undervisning	Sammensveisert gjeng som deler mye privat. Relasjon: Unik Kompetanse: bevisst sammensatt Gjennomføring Utfordring med relasjon- kjenner hverandre godt og kan være vanskelig å ta opp ting	Høy. Rektor har større opplevelse i teamet på psykologisk trygghet enn avdelingsledere. Burde sagt fra om det, men... Høyest mellom avdelingsledere	2 møter pr uke, Fast innkalling og saksliste, men litt forskjellig når folk melder inn saker Flest praktiske saker Uttalt utfordring: for mange saker kan komme opp i selve møtet	Evaluerer seg selv mer enn teamet som helhet. Litt ulik oppfattelse blant medlemmene om det evalueres kollektivt, men mest praktisk evaluering	Rektor kan øke ledelsesressursen, men avdelingsledere har liten tro på undervisning går utover lederjobben (elevsaker, møter, vikararbeid) Rektor som leder for trinn har svakheter Kanskje være mer ærlig overfor rektor
C	Ny rektor og ansatte selv avdledere Avdelingsledere mulighet for medvirkning itt oppgaver Kompetanse viktig forutsetning for ansettelse Ansetter ny avdleder- noe undervisning	Gruppe som har det kjekt sammen og viser omsorg/hensyn til hverandre Relasjon: God Kompetanse: bevisst hva vi er gode på og hva vi trenger mer av Gjennomføring: får som regle gjennomført ting, men av og til må det etterspørres	Høy Ukjent begrep og ikke noe som er jobbet bevisst med Tilfeller av episoder som ikke snakkes om	Prøver å ha møte mandager(adm) ellers mye adhoc- Ønsker å vektlegge mer avtalte møter mandag og fredag Ønsker et pedagogisk møte Stor forskjell på hvem som bidrar i møtet (kvantitet, ikke kvalitativt)	Ingen kultur for evaluering Stort sett praktisk evaluering Ønsker pedagogisk evaluering «vi bør ha det»	Fleksible undervisning heller enn fast i stillingen?
D	Stått i jobben en del år Ansatt 1 ny avdelingsleder og bevisst kompetanse Avdledere ikke undervisning	Åpen og god kommunikasjon i gruppe som trives sammen Relasjon: God Kompetanse: bevisst sammensatt Gjennomføring: jevnt over høy, men kan være ting som blir sagt ikke blir gjort	Høy Jobbet bevisst for å bli vant med det Kanskje lik forståelse, men likevel litt mer nedtonet hos avdleder	Fast struktur: teamskanal og ved behov Praktiske saker tas i teamskanalen Få store pedagogiske møter	Daglig, men dette er mer praktiske evalueringer heller enn teamevaluering Ved oppstart nytt skoleår	Rolle og ansvarfordeling- skeiv fordeling? Ønske om faste møter av avdledere

Funnene i dette kapitlet er tett knyttet opp mot oppgavens sin problemstilling. Flere av funnene indikerer stor grad av likhet både internt i team og mellom de ulike teamene som har bidratt i empirien. Samtidig er det funn som indikerer noen interessante spenninger tilknyttet de ulike temaene. Oppsummeringen videre vil gi uttrykk for begge disse perspektivene.

Rektorene gir i det store og hele uttrykk for en spennende, men kompleks arbeidssituasjon hvor daglige og langsiktige oppgaver blir gjort sammen med avdelingslederne. En mulig utfordring for teamene, itt **sammensetning**, er om de besitter bred nok **kompetanse** for å dekke ledelsen sine oppgave- og ansvarsområder. Det fremstår i det store og hele som om teamene har en opplevelse av teamtilhørighet. Avdelingslederne fremstår som viktige medlemmer, og rektorene gir uttrykk for en forventning om at de leder ansvarsområdene sine til beste for skolen. Avdelingslederne gir i all hovedsak uttrykk for at de fleste oppgavene som de gjennomfører tar utgangspunkt i formell eller formal kompetanse foruten oppgaver som «noen bare må ta». 3 av 4 rektorer har hatt anledning å ansette én eller flere avdelingsledere. Disse rektorene uttrykker tydelig at kompetanse har vært helt avgjørende for valg av avdelingsleder. Samtlige av disse avdelingsledere gir uttrykk for samme opplevelse- de er ansatt med utgangspunkt i sin kompetanse samtidig som de har hatt medvirkning på valg av oppgave- og ansvarsområder. Den 4. rektoren har ikke ansatt noen nye i sitt lederteam. Både denne rektoren, og en annen rektor som skal ansette ny avdelingsleder, gir uttrykk for at lederteamet ikke er komplementær nok. Den ene av disse skal ansette ny avdelingsleder, mens den andre delegerer oppgaver utover i organisasjonen. Rektoren som delegerer oppgaver utover i organisasjonen gir uttrykk for at det er utfordrende å se på seg som et lederteam når det er liten avhengighet av hverandre. Dette begrunnes med at kompetansen som teamet samlet sett besitter er for smal. Både denne rektoren og de øvrige 3 uttrykker at kompetansen, eller fravær av sådan, i lederteamet har mer eller mindre direkte påvirkning på opplevelsen av graden tillit. Dette handler både om tillit internt i teamet, men også utover i organisasjonen.

I utgangspunktet melder imidlertid teamene i stor grad om at de har **tillit** til hverandre uavhengig om vedkommende er rektor eller avdelingsleder. Bevisstheten som særlig 3 av teamene viser i fordelingen av oppgaver, med en opplevd gjensidig respekt for den enkelte sin kompetanse, blir av flere avdelingsledere trukket frem som en viktig faktor for å etablere og vedlikeholde tillit i lederteamet. Samtidig indikerer funnene i empiriene at det er forskjell i opplevelsen, innad og mellom teamene, på de 3 ulike dimensjonene av tillit. Den relasjonelle tilliten er høyest både internt og mellom teamene. Det fremstår som om de har det kjeft sammen og det meldes om en god tone i teamet. Tillitsdemisjonen knyttet til kompetanse er

også jevnt over høy i 3 av teamene. Det som skiller det siste teamet fra de andre teamene, og som kan være en mulig forklaring på hvorfor dette teamet skiller seg fra de øvrige 3, er at dette teamet ikke har hatt ansettelse av avdelingsleder som er gjort av rektor. Dette medfører at teamet fremstår som lite komplementært hva angår kompetanse. Samtidig fremstår det totalt sett, at i den grad det tidvis blir knute på tråden så er det i tilknytning til gjennomføringstillit. Det fremkommer ikke en systematisk tilbakemelding om at det handler om en spesiell rolle i teamet. Foruten det ene teamet, hvor kompetansen fremstår lavere sammenlignet med de andre teamene, er dimensjonen knyttet til gjennomføringstillit det område som flere av respondentene kommer med hentydninger på en usikkerhet om «den andre» er i stand til å gjennomføre det som er blitt satt på agendaen. Det virker likevel som årsaken til at det blir stilt spørsmål ved denne dimensjonen er forskjellig mellom de ulike teamene. Det ene teamet virker å ha ulike «baller» i luften og at det tidvis settes i gang med initiativ og prosjekter som viker å være lite forankret i ledelsen noe som medfører at medlemmer i teamet allerede før igangsetting ikke har tro på at dette er mulig å gjennomføre. I et annet team har det vært ulike omstendigheter som har medført at noen ting har blitt nedprioritert uten at det nødvendigvis har blitt avtalt at det skal legges bort. Ideene blir derfor hengende litt i løse luften og de ulike medlemmene har i en eller annen grad tenkt at den andre tar initiativ for gjennomføring uten at dette er blitt gjort noe som gjør at begge parter tenker at den andre ikke har gjennomført det som var avtalt. I det siste teamet virker det som om kompetansen som teamet, samlet sett, ikke innehar påvirker evnen til gjennomføring. Det som er interessant i så måte er hvordan teamene kommuniserer styrker og mulig utfordringer og forbedringspotensialer i teamet til hverandre. Graden av dette henger sammen med medlemmene sin opplevelse av psykologisk trygghet.

Selv om teamene samlet sett uttrykker høy grad av **psykologisk trygghet** til hverandre så er det flere funn som tyder på at det er opp til et visst nivå. Dette synliggjøres ved at det ved flere anledninger oppstår ulike, *men...*, ved at et flertallet av respondentene gir uttrykk for at det forekommer ting som ikke alltid er like lett å ta opp. Funnene i empirien indikerer at det er ulike forklaringer som tillegges de ulike rollene i teamet når psykologisk trygghet oppleves som utfordrende. For rektorene er det utfordrende å ta samtalen med «den andre» dersom dette henger sammen med kompetanse. I tilfeller der dette «noe» som bør tas opp henger sammen med kompetanse virker det som om den letteste, i alle fall kortsiktige, løsningen er å gjøre det selv eller delegere til en annen der og da. Det viker som om det ikke nødvendigvis er lett å ta det opp dersom det handler om gjennomføring heller, men det er noe mer konkret som

«alle» ser er gjort eller ikke. Det som imidlertid er et veldig interessant funn er at det virker som om den psykologiske tryggheten oppleves sterkere mellom medlemmer på samme nivå, som avdelingslederne, enn forholdet mellom rektor og avdelingsleder. Selv om dette funnet ikke er dramatisk stort så kan en mulig årsak til dette være at samhandlingen i det daglige mellom avdelingsledere er hyppigere enn samhandlingen mellom rektor og avdelingsledere i tillegg til at det fremkommer funn som indikerer at rektor har en annen rolle som arbeidsgiver. Dette kan medføre at avdelingsledere opplever mindre handlingsrom ift hva som kan tas opp med rektor enn hva som er tilfelle med en på samme nivå.

Et stort dilemma i datamaterialet er imidlertid forhold i **sammensettingen** av lederteamet. Det fremstår som viktig for rektorene å ha nødvendig kunnskap og kompetanse samlet i lederteamet. Samtidig vil det være en avveining om hvor stor lederteamet kan være uten at det tillegges undervisning i stillingen. Der hvor rektor ønsker å øke lederressursen med en ekstra person og begrunner dette hovedsakelig med manglende kompetanse i lederteamet ser avdelingslederens i all hovedsak på hva dette betyr itt undervisningsplikt. Det er en gjengs oppfatning blant avdelingslederne at fastlagt timeplanfestet undervisning i stillingen i en eller annen grad går utover både undervisningskvaliteten og lederoppgavene. I denne sammenheng aktualiseres drøftinger og diskusjoner om antall avdelingsledere i teamet. En økning av avdelingsledere i teamet vil kunne medføre undervisningsplikt i stillingen. Selv om det i flere av teamene fremkommer argumenter som taler for at det hadde vært ideelt med en ekstra avdelingsleder så begrenses dette av at det da må legges inn (mer) undervisning i stillingen. Dette fremstår som lite ønskelig, spesielt fra avdelingslederne sitt synspunkt.

Det er stor forskjell på hvordan de ulike teamene gjennomfører **møter** uten at det nødvendigvis betyr at kommunikasjonen er bedre eller dårligere hos enkelte av teamene av den grunn. Av de 4 teamene som deltar i denne studien er det bare ett team som gir uttrykk for at de har faste møter i løpet av uken. De andre teamene gir uttrykk for at «vi møtes når vi har behov for det». Samtidig uttrykke funnene en noe mer balansert fremstilling enn som så. I de 3 teamene som har få/ingen avsatte møter for ledelsen virker det like fullt som om den daglige kommunikasjonen har overtatt noe for behovet for ukentlige møter. Ett team har en tydelig strategi på at de bruker en teams kanal hvor teammedlemmene kommuniserer i, ett team «gaper» mellom kontordørene og ett team gir uttrykk for en adhoc variant- «vi møtes når vi må». Det som var et interessant og tidsmoderne funn, er det teamet som aktivt bruker

teamskanal til praktiske spørsmål og informasjon. I dette teamet fremstår informasjonsvekslingen i det daglige som veldig effektiv. En mulig utfordring for alle teamene, i tilknytning til møtestrukturer, er om det skilles på saker. Det virker som om de fleste sakene som drøftes er praktiske saker som handler om «her og nå» og mindre rom for pedagogisk fremover tenkning. Dette kan henge sammen med at det ikke er kultur for å evaluere sammen.

Forholdet til **evaluering**, det være seg daglig eller ukentlig, virker å være noe diffust. Det fremgår av empirien at det ikke er avklart en fast og integrert evaluering i og av teamet. I den grad det gjennomføres evaluering virker det å henge sammen med mer sporadiske enkelthendelser. Enkelte av respondentene ga uttrykk for at de i ulike sammenhenger hadde tatt opp ting i teamet, men at det ikke hadde skjedd noe i ettertid. I stedet for at dette kunne blitt fanget opp i en eller annen setting, eksempelvis faste møter som handler om å evaluere, ga respondenten uttrykk for at det ikke er noe poeng i å ta det opp en gang til siden det ikke skjedde noe sist det ble nevnt. I den grad teamene bruker begrepet evaluering på seg selv så virker det å handle mer om litt større sekvenser – hvordan har året gått- hva trenger vi å korrigere til neste år?

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først diskutere utvalgte empiriske funn i kapittel 4, Empiriske resultater, opp mot teorigrunnlaget som bygger på tidligere forskning beskrevet i kapittel 2, Teori. Avslutningsvis vil jeg presentere praktiske implikasjoner samt studiens bidrag. I diskusjonen vil jeg fokusere innholdet mot sammenlignbar teori og forskning på forutsetning for effektive lederteam. I eksisterende teori finnes det mye teori om lederteam generelt, men teori knyttet til lederteam i skolen finnes det mindre av. Jeg vil derfor lene meg både på det som finnes av teori knyttet til lederteam i skolen og lederteam generelt. Diskusjonen konsentreres særlig rundt 2 funn: betydningen av sammensetning i lederteamet samt tilbakemeldingskultur i teamet.

5.1 Sammensetning i lederteamet

Lillejord, S. og Børte, K. (2018) stiller i sin forskning spørsmål om deler av arbeidsoppgavene, som er tillagt mellomlederne, er god ressursutnyttelse og har, med bakgrunn i hva de tenker vil være formålstjenlige avklaringer poengtert hva de tenker rollen *er* og hvordan den *bør* være. Hjertø (2013) påpeker at en avklaring av roller og ansvarsoppgaver kan bidra til at team kan unngå misforståelser og uklarheter angående oppgave- og ansvarsområder. Som utgangspunkt synes rektor- og avdelingslederrollen som avklart i 3 av 4 case. Rektor har selv sagt ansvaret til syvende og sist, men det fremgår av respondentene at oppgave- og ansvarsoppgaver i stor grad har blitt diskutert og gitt med utgangspunkt i den enkelte sin kunnskap, interesse og kompetanse. Administrativt fremgår det av funnene at det er en del forskjeller mellom rollene i lederteamet som at rektor eksempelvis er den som jobber med økonomi, men pedagogisk virker det som om alle teammedlemmene har sitt viktig medansvar selv om alle rektorene er samstemte i at de ønsker å ha «hånden på rattet» når det gjelder pedagogisk utviklingsarbeid.

Rektorene blir beskrevet som personer som er opptatt av at medlemmene av teamet har det godt, samtidig som avdelingslederne gir uttrykk for at de blir sett av sin leder.

Avdelingslederne, som gruppe, opplever at de får positiv anerkjennelse når noe er gjort på en god måte. Det fremkommer av empirien at medlemmene av teamet opplever at rektor både har mål og forventninger om hva som ønskes av medlemmene av teamet og at dette skal resultere for det beste for virksomheten. Det fremgår tydelig, blant avdelingslederne, at medlemmene i de ulike lederteamene er svært godt fornøyde med hvordan rektor har

anerkjent arbeid som de har gjort i perioden som nå er lagt bak oss- både pedagogisk og administrativt. Det fremgår av intervjuene at rektor har god dialog med avdelingslederne og er opptatt av at medledeerne har nødvendig og relevant kompetanse i jobben og det legges opp til at avdelingslederne enten har eller kan ta lederutdanning. Det at det er åpne forventinger til rollen en innehar er viktig for å kunne gjøre en god jobb. I et lederteam er dette ekstra viktig da disse forventningene står i ett omforent bytteforhold mellom de ulike rollene i teamet der relasjonen mellom de enkelte fører til at det utvikles forventinger og forpliktelser til hverandre (Sverdrup, 2014). Flere av disse forventningene og forpliktelsene som tillegges hvert enkelt medlem i teamet tar utgangspunkt i hver enkelt sin kompetanse og fremstår som et kjerneelement og en kritisk forutsetning i lederteamene. Blant annet er det ting som tyder på at den kompetanse som teamet samlet sett innehar også vil ha betydning for eksempelvis tillit både internt i lederteamet, men også utover i virksomheten. Dette støttes av blant andre Tschannen-Moran (2014) som påpeker at mangel på kompetanse, her forstått som kunnskap og ferdigheter hos de enkelte teammedlemmene, vil medføre at det vil være utfordrende å etablere tillit. Spesielt i 3 av teamene har medlemmene med seg en kompetanse inn i teamet. I disse teamene så virker det som om den enkelte teammedlem er ekstra bevisst sitt bidrag i lederteamet og er opptatt av å gjennomføre oppgaver som er tildelt seg. Tschannen-Moran (2014) påpeker i sin forskning, at der hvor teammedlemmer opplever at den andre har relevant kompetanse så vil dette medføre et fortrinnsvis opplevdd tillit hos eller til den andre.

Sett fra rektor sitt perspektiv virker kompetanse som en kritisk faktor i ledelsen sitt daglige virke. Denne forutsetningen er det som Bang og Midelfart (2019) beskriver som relativ stabile faktorer og som vil fungere som en rammefaktor for lederteamet. Skolen, og krav som tillegges denne, er som organisasjon såpass kompleks at det fremstår som hensiktsmessig at ledergruppen består av en eller flere avdelingsledere som har ansvar for sitt trinn/avdeling. En endring av forutsetningen vil fortrinnsvis skje ved at medlem(ene) tilføres ny kompetanse gjennom utdanning og kurs eller ved at lederteamet øker i antall. Dersom avdelingsledere har nødvendig og relevant kompetanse, vil dette kunne ha mye å si for distribuert lederskap (Abrahamsen & Aas, 2019). Funnene i empirien gir uttrykk for at en økning av antall medlemmer i teamet er innenfor rektor sitt handlingsrom samtidig som denne økningen vil kunne ha betydning for om rollen tillegges undervisning eller ikke. Rektor sin bakgrunn for å vurdere å øke lederteamene er en opplevelse av at teamet trenger en bredere kompetanse. Dersom dette skal la seg gjøre vil det sannsynligvis medføre at en eller flere av

avdelingslederne må ha en viss prosent av stillingen sin knyttet til undervising. Den store diskursen, som primært avdelingslederne gir uttrykk for i casene, er at avdelingslederjobben i sammenheng med fast timeplanfestet undervisning har store utfordringer knyttet til seg. Dette henger sammen med at avdelingslederne har mange administrative oppgaver samtidig som de skal være tett på og lede lærernes læringsarbeid (Robinson, 2018). Dette fremstår som en utfordrende øvelse for avdelingslederne i casene. Funnene mine indikerer at avdelingslederne opplever, i motsetning til Lillejord og Børte (2018) sin forskning, å ha mer enn nok avklarte arbeidsoppgaver i rollen som leder. Samtidig bidrar den fastlagte undervisningen til å utfordre dette og gir større rom for en opplevelse av at oppgaver må løses adhoc (Lillejord & Børte, 2018). Den timeplanfesta undervisningen medfører at avdelingslederne tidvis opplever å havne i en utfordrende situasjon hvor de på den ene siden skal gjøre samme oppgave som lærerne samtidig som de skal lede gruppen av lærere i tillegg til å hjelpe til når hjelpen trengs. Funnene mine indikerer derfor at flere opplever å ha avklarte oppgaver- og ansvarsområder, men at disse i kombinasjon med timeplanfestet undervisning tidvis tipper lasset. Dette kan gå på tilliten løs.

Selv om det er ulike levelengde på de ulike teamene fremgår det av materialet at tilliten er godt etablert. Rektorene blir jevnt over beskrevet som fremoverlente og inkluderende i sin holdning, og det fremstår tydelig at rektor har tillit i teamet. Dette støtter det Quaglia (2017) sier om at lederen selv må vise en lederatferd som er lyttende, utforskende og lærende. Når det gjelder forutsetningen tillit kan samholdet blant de fleste avdelingslederne beskrives som godt og det er en åpenhet og en oppriktighet i det som blir sagt i lederteamet. Tillitsforholdet mellom rektor og avdelingslederne beskrives også som godt. Samlet sett er det derfor grunn til å hevde at respondentene gir uttrykk for at tilliten til den andre er høy. En grunn til dette er at de enkelte respondentene gir uttrykk for at de arbeider sammen med personer som har kompetanse på sine ansvarsområder. Respondentene i 3 av teamene hevder sågar at de er valgt inn i teamet på grunn av sin kompetanse noe som har vært med å øke selvbevisstheten til egen person og kompetanse og det som en skal bringe inn i teamet. I to av teamene fremstår det nesten som om teammedlemmene er utvalgt- noe som klart spiller inn på tilliten til hverandre.

Lederteamene gir uttrykk for at slik ansvar- og oppgavefordelingen er, så er de avhengig av at alle gjør sin del da dette får betydning for hele teamet. Blant respondentene beskrives

kommunikasjonsformen som god og det oppleves i det store og hele at medlemmene av teamet fremstår som lojale til det som er besluttet i lederteamet.

Samtidig er tillit ferskvare. For å bevare og videreutvikle tillit innad i gruppen må de fortsette å gi hverandre åpne og ærlige tilbakemeldinger. Det må bygge en bevissthet på hva det er som skaper den gode tilliten i gruppa slik at denne atferden kan opprettholdes og forsterkes. I den forbindelse kan det være nyttig for de ulike teamene å bruke flere dimensjoner av tillit da de fordrer ulike vedlikehold.

Gjennomføringstillit er den dimensjonen som respondentene i størst grad påpekte at teamet og medlemmer av teamet må jobbe mest med fremover. Det fremkommer noen funn som indikerer at det internt i lederteamene avtales oppgaver som en eller flere i lederteamet ikke har tro på blir gjennomført, eller som faktisk ikke blir gjennomført uten at noen av teammedlemmene likevel tar dette opp. Slik det fremstår i datamaterialet henger dette sammen med en viss unnvikelse. Det tyder på at selv om tilliten i utgangspunktet er høy så kommer teamene i ujevne mellomrom opp i situasjoner hvor de sannsynligvis ville hatt nytte av at «en» sa fra om at dette kommer ikke til å gå. I så måte er det grunn til å hevde at tilliten ikke fullt ut er på plass- i alle fall hva angår disse enkeltkampene. Ærlighet og kompetanse henger sammen med graden av å stole på den andre (Tschannen-Moran (2014)).

Kjernen i tillit er at den som er posisjon til å gi tilliten eventuelt tar særskilte forholdsregler (Merok Paulsen, 2021). Hvis du ikke garderer deg mot dette så gir du tillit. Tillit er dermed primært måter å handle på ikke måter å føle på selv om den også har en affektiv del med seg. En leder som har holdninger og atferd som støtter læring er åpen, inkluderende, spørrende, støttende og anerkjennende. En slik leder involverer resten av gruppa, og gir rom for at en kan være utforskende når en oppdager ting som ikke fungerer så godt som en skulle ønske.

Tilliten gjør at det gis åpne og ærlige tilbakemeldinger i gruppa, og at det ikke oppleves som risikofylt å være kritisk eller uenig. Tilliten bygges ved at en har respekt for hva de andre kan og hva de får til. For at ledergruppens medlemmer skal oppleve tillit må de kunne føle at det er trygt å ta mellommenneskelige sjanser og vise sårbarhet i sin samhandling. I tillegg må de kunne uttrykke hva de mener og ikke være redd for å uttrykke uenighet. Det er også viktig at de føler gjensidig tillit og respekt for fagkompetanse, verdier og væremåte. Større bevisstgjøring rundt denne faktoren, gjerne med ulike pitstop vil kunne heve kvaliteten på gjennomføringsdimensjonen. Dette vil igjen kunne skape enda større grad av tillit i lederteamet.

5.2 Tilbakemelding

I de teamene en har høy grad av tillit er sjansen større for at en lærer av sine feil og kan øke gruppens samlede prestasjon. Tillit er en helt uvurderlig forutsetning, og både Sjøvold (2022) påpeker at tillit og trygghet er grunnlaget for videreutvikling av teamet. Uten tillit er det vanskelig å kunne gi hverandre åpne og ærlige tilbakemeldinger. Rektorene er tydelige på at avdelingslederne skal mestre oppgavene samtidig som de må våge å gjøre feil, slik at en kan være trygg på å diskutere med resten av medlemmene i gruppen, hva en kan gjøre annerledes.

Med utgangspunkt i mine funn er det grunn til å hevde at medlemmene av de ulike teamene i opplever psykologisk trygghet i teamet. Det er flere grunner som legges til grunn for å hevde dette. Året som nå er på oppløpssiden, har vært et av de mest krevende år på lang tid å stå i for mange arbeidstakere. Teamene har derfor gjennomgått perioder som har vært intensivt på mange plan og hvor samarbeidet har vært en vesentlig faktor for å komme gjennom arbeidsuken. Med dette som utgangspunkt er det grunn til å hevde at den psykologiske tryggheten må ha vært høy siden team som fremstår som høy på psykologisk trygghet både samarbeider effektivt og i stor grad presterer bedre i møte med komplekse oppgaver (Bang og Midelfart, 2019, Sjøvold, 2022). I 2 av teamene, som er relativt nye, gir alle respondentene uttrykk for at kultur og normer som har utviklet seg i lederteamet fra dag 1 har handlet om å skape trygghet i og mellom teammedlemmene. Rektor har i denne sammenheng en viktig rolle ifølge respondentene. Ifølge disse har rektor vært opptatt av at avdelingslederne har viktige roller og at det i lederteamet skal være rom for å både være enig og uenig- på en konstruktiv måte. Det fremstår som rektorene har klart å skape «et gyldig vi» hvor hver enkelt sin stemme er likeverdig og at det er stor konsensus om at vi må snakke sammen for å skape et team som skal levere på tjenesten. Dette «gyldige vi-et» virker å ha blitt jobbet med fra før dag 1. Det nye lederteamet møttes til flere uformelle samtaler, før arbeidsåret startet, for å bli kjent. I disse samtalene var det et poeng, ifølge rektor, å bli kjent med den private personen og at det ikke bare i teori, men også praksis ble lagt opp til samtaler som både handlet om favorittplasser og bøker, men også om å få frem egne opplevelser av styrker og mindre styrker. I så måte kan det hevdes at dette «første» møte med styrker og mindre styrker hadde en positiv effekt på teamforhodene. Sjøvold (2022) påpeker at det kan ha betydning, for psykologisk trygghet, at medlemmene kjenner til hverandre på denne måten. Rektorene i gir uttrykk for at jevnlig og åpne samtaler, samt utenlandstur som det ene teamet hadde, har vært med å bli kjent med avdelingslederne på en måte som gjør at de bedre vet hvor «listen ligger»

da de i større grad kjenner til det som den enkelte har tilkjennegjort er sine styrker og mindre styrker. I så måte viste rektor, i ett av teamene, til et eksempel hvor avdelingsleder hadde presentert en side av seg selv som vedkommende selv hadde en selvoppfatning om at var en mindre styrke. I praksis viste dette seg imidlertid å være en styrke i en sak. Da rektor hadde påpekt dette førte det til nok en forsterking av den opplevde psykologiske tryggheten. Det fremstår i dette teamet at kombinasjonen av at de ulike medlemmene av teamet både har et godt og avklart arbeidsforhold, samtidig som de har sosiale bånd som tidvis går utover arbeidstiden, er med å redusere mulig frykt for negative sanksjoner dersom en har noe en vil ta opp i/med teamet.

I de 2 andre teamene har rektor blitt ansatt i en allerede eksisterende virksomhet. Også i disse to teamene gir respondentene uttrykk for relativt høy grad av psykologisk trygghet. Her kan det tenkes at teamene sitt utgangspunkt kan være med å forklare noe av dette. Mennesker som søker lederroller, uavhengig om det er avdelings- eller rektorrollen, kan tenkes å allerede være positivt innstilt til ulike endringer. Så selv om disse 2 virksomhetene har fått ny rektor, noe som i utgangspunktet vil kunne medføre en vis motstand fra noe kjent til det mer ukjente kan medføre en redusert psykologisk trygghet i frykten for å miste noe virker ikke dette til å ha skjedd. Samtidig ser jeg at rektorene i disse 2 teamene fremstår som svært bevisst på hva som har vært nødvendig å ta tak i og andre ting som man i større grad har latt ligge. I den grad det kan oppsummeres virker det som om den krevende perioden vi har bak oss har medført at den psykologiske tilliten i teamene har økt. Dette kan skyldes at teamene sammen har stått i en krevende situasjon over lang tid hvor hver og enkelt sitt bidrag har vært viktig og nyttig for å komme gjennom hverdagene. Jeg bygger dette på at flere av teammedlemmene gir uttrykk for at de har blitt bedre og annerledes kjent med den enkelte i teamet under pandemien.

Selv om det fremgår av intervjuene at den psykologiske trygghet i all hovedsak er høy fremkom det likevel flere eksempler hvor denne ble satt på prøve og hvor valg, som den enkelte tok i gitte situasjoner, enten kan ha vært formålstjenlig eller et tegn på lavere psykologisk trygghet enn det som respondentene i utgangspunkt ga uttrykk for. Det vanskelig å si om den opplevde psykologiske tryggheten i teamene har sitt opphav i bevisste strategiske valg som de ulike rektorene gjorde eller om det har vært andre faktorer som har spilt inn. En mulig faktor kan være rollen som ledere tar når de tar denne type jobb- den medfører nødvendigvis, hvis du skal lykkes i et team, at du har en viss evne til å samhandle med andre gjerne ofte i perioder under høyt arbeidspress og uforutsigbarhet. Likevel finner jeg grunn til å

hevde at de 4 rektorene sin bevisste strategi om å ha det «høyt under taket» har vært en viktig og medvirkende årsak til at teamene jevnt over rapporterer om høy psykologisk trygghet.

En måte å jobbe for høyest mulig skåre på disse faktorene er å jobbe med psykologiske kontrakter som et metodisk hjelpemiddel. En slik kontrakt kan, ifølge Schei og Sverdrup (2019b) være en type usynlig avtale om et bytteforhold mellom medlemmene som avtaler kontrakten. For å utvikle en slik type kontrakt kan leder legge til rette for bruk av hybride prosesser. Det betyr at det legges til rette for individuelt, gruppe og arbeid sammen hvor hensikten er å skape en plan for hvordan jeg som team skal strukturere teamsamarbeidet. Teamkontrakten er en beskrivelse av “hvordan jeg skal gjøre ting” i teamet. Hensikten er å etablere spilleregler for hvordan gruppen skal jobbe sammen, men også i forhold til utøvelse av lederrollen. I hvilken grad avklares denne type spørsmål i en ledergruppe?

I casene mine fremstår evaluering som noe som foregår etter innfallsmetoden. Merok Paulsen (2021) trekker frem at erfaringslæring handler om å lære av egne erfaringer. Det medfører at medlemmene av et team, både individuelt og som en del av interne prosesser i teamet, kan evaluere arbeid underveis. Dette kan gjøres på ulike måter som eksempelvis ved å legge til rette for at teamet arbeider med en kultur hvor det er akseptert og forventet at medlemmene sier fra underveis i møtene når de opplever at noen kan fungere eller noe fungerer særlig bra. De har hatt et eget evalueringsmøte, ute av skolen, der de gav uttrykk for at de kunne snakke fritt og jobbe uforstyrret. Evalueringsarbeidet har stort forbedringspotensial. I den grad det skjer evaluering er det i hovedsak uformell og sporadisk i deler av ledergruppa. Uformell evaluering i deler av ledergruppa vil ikke skape læring for hele ledergruppa. Hvis det ikke skjer åpne og konstruktive evalueringer av arbeidet i ledergruppa hevder Bang og Midelfart (2012) at det blir vanskelig å justere den felles gruppeatferden.

Evalueringsarbeidet bør skje i ledermøtene etter Roalds (2012) modell. Dette støttes av blant annet Lundin (2013) og Lislien (2016) som viser til at bedre rutiner for evaluering av arbeidet i ledergruppa vil bidra til mer læring. En utforskende tilnærming som undersøker og evaluerer alle erfaringer, opplevelser, innsatser, kunnskap og resultater er med å forme en læringsorientert målstruktur hvor læring og utvikling er mål i seg selv.

På bakgrunn av det respondentene gir uttrykk for kan det tenkes at dersom teamene i større grad legger opp til teamprosesser som også inneholder tilbakemeldinger, vil en slik form refleksivitet i teamet kunne bidra til at lederteamene i enda større grad kan bli mer samordnet, bli enda mer bevisst på utfordringer som er til stede i teamet. På denne måten kan det tenkes

at teamet i større grad kan vedta konstruktive tiltak med det som mål at prosessen igjen vil kunne økte den psykologiske tryggheten (Merok Paulsen, 2021, Bang og Midelfart, 2019)).

5.3 Studiens bidrag

Mine funn gir et øyeblikksbilde av 4 ulike lederteam sitt forhold til noen forutsetninger for effektiv ledelse. Det foreligger, sammenlignet med lederteam generelt, pr i dag relativt lite konkret litteratur om hvordan lederteam i skolen forholder seg til forutsetningen som denne oppgaven bygger på.

Studien har avdekket og bekreftet muligheter som ligger i ulike forutsetninger som kan ha betydning for effektiviteten i lederteam i skolen. Denne studien bidrar blant annet med kunnskap om at betydning av sammensetningen av lederteamet og hvordan dette kan påvirke andre forutsetninger og prosesser i teamet. Studien påpeker blant annet at kompetansen, som lederteamet samlet sett innehar, vil både kunne spille inn på ulike dimensjoner av tillit og psykologisk trygghet, men også på vurderingen om å endre sammensetningen i teamet med nye medlemmer i teamet.

Mine funn bidrar også med kunnskap om at det er flere metoder som i det daglige kan brukes ifm møtestrukturer, men at det ifm med de ulike møtepunktene virker å være lite tradisjon for å evalueres.

Denne studien har avdekket at det er en viss ubalanse i hvordan medlemmer av team opplever psykologisk trygghet innad i teamet. Slik funnene indikerer er denne høyere mellom medlemmer på samme nivå enn mellom medlemmer vertikalt i teamet.

I skolene som har bidratt til denne studien har alle avdelingslederne vært tilknyttet trinn- gjerne som trinnledere i tillegg til rollen som avdelingsleder. Studien skisserer at lederjobben i kombinasjon med fast timeplanfestet undervisning er krevende og noe som i liten grad er ønskelig fra avdelingslederne sin side da opplevelsen er at dette går utover både lederjobben og undervingen.

5.4 Praktiske implikasjoner

I dette delkapittelet vil jeg presentere mulige praktiske implikasjoner. Det betyr hvordan mine funn kan ha verdi for, og eventuelt brukes av andre. Funnene i denne studien kan ha verdi for medlemmer av lederteam- særlig for lederteam i grunnskolen. Funnene i seg selv vil ikke

nødvendigvis være direkte overførbare, men kan gi innsikt og forståelse for hvordan ulike forutsetninger og prosesser kan spille inn på effektiviteten i et team.

Funnene mine indikerer blant annet at en kartlegging og refleksjoner over kompetanse, i møte med ulike dimensjoner av tillit kan være klargjørende for lederteamet og i så måte bevisstgjørende når det skal fordeles eller justeres oppgave- og ansvarsområder internt i lederteamet. I den forbindelse er det funn som tyder på at kombinasjon av lederoppgaver og fast timeplanfestet undervisning kan være utfordrerne. Avdelingslederne gir uttrykk for et ønske om en større grad av fleksibilitet, spesielt i tilknytning undervisningsdelen av stillingen, for å kunne være mer fleksible totalt sett i møte med den komplekse hverdagen de opplever å stå i.

Lederteamet, og hvordan dette fungerer sammen, har stor betydning både for den enkelte medlem og skolen for øvrig. Jeg har vist at det er forskjell på hvordan rektorene og avdelingslederne opplever psykologisk trygghet. Det kan derfor være en stor gevinst å hente i å bruke metodiske opplegg som eksempelvis *Start smart* som en inngang itt å jobbe mer bevisst med psykologisk trygghet, for på den måte i enda større grad sikre et godt og velsmurt lederteam.

Jeg ser også at det ligger en mulighet i møtestrukturen. Som Bang og Midelfart (2019) påpeker er det viktig at lederteamet har sitt søkelys på riktige saker. Funnene indikerer at det er ulike systemer som godt ivaretar den daglige kommunikasjonen internt i lederteamet, men at det er mindre søkelys på hvordan skolene strukturelt ivaretar større pedagogiske drøftinger. Dette kan eksempelvis gjøres ved at det på utvalgte planlagte møter er pedagogisk spørsmål som eksempelvis visjon, retning og pedagogikk som står på agendaen

5.5 Metodiske begrensinger

Begrensinger i tilknytning til studiens metode og forskningskvalitet er i all hovedsak beskrevet i kapittel 3. Jeg vil derfor kun fremheve enkelte av disse begrensingene videre.

Et tilbakevendende utfordringer itt kvalitative studier som denne, er at det kan være utfordrende å få en tvers gjennom objektiv fremstilling pga mitt eget engasjement, som forsker, i studien. En faktor, i så måte, er at det vil være utfordrende å redusere mulige biaser som kan oppstå ved bruk av kvalitative dybdeintervju som denne studien bygger på (Saunders et al 2019, Tjora, 2017).

Et annet kjent område er at det ved denne type casestudier er et relativt lite utvalg i tillegg til at forskningen foregår over et relativt kort tidsspenn. Studien bygger på 4 team og er i tillegg i mer eller mindre grad nesten som nyetablerte å regne siden en eller flere av teammedlemmene er nyansatt innen de siste 3 årene. Selv om det er rimelig tynt med forskning direkte på lederteamene, sett i sammenheng med forutsetningen som jeg har valgt å se nærmere på, kan det derfor være hensiktsmessig å utvise stor grad av varsomhet knyttet til å bruke studiens funn som grunnlag for å generalisere slutninger og overføre dette som sannhet i andre team i skolen. Likevel vil jeg som rektor selv gi uttrykk for at funnene har både vært tankevekkende og til dels gjenkjennelig for egen del.

Intensjonen var å gjennomføre intervjuene fysisk, men pga oppblomstring av smitte og overgang til rødt nivå i intervjuøyeblikket så ble alle møtene gjennomført digitalt. Dette trenger ikke være negativt, men det kan tenkes at respondentene i denne perioden i en eller annen grad opplevde stress i egen virksomhet som kan ha spilt inn på refleksjonene som de ulike teammedlemmene gjorde ifm intervjuene.

I den første fasen, hvor forespørsler ble sendt til aktuelle skoler, tok jeg først kontakt med 5 ulike rektorer om de kunne være interessert i å bidra til studien min selv om tanken nok var at 4 caser ville være nok som omfang. I løpet av 1 dag svarte 3 ja, en rektor nei og en annen rektor svaret etter purring etter en ukes tid- også denne nei. Jeg hadde plukket ut en reserveliste og tok deretter kontakt med neste rektor på listen. Vedkommende sa også ja- bare timer etter invitasjonen.

Det som kan være en mulig «skjevkilde» er dermed mulige ulikheter mellom rektorene som sa ja og nei. Perioden som invitasjonen ble sendt i var ekstra krevende da det var oppblomstring av smitte både lokalt og nasjonalt. Argumentasjon om at det er travelt skulle derfor, i utgangspunktet, være gjeldende for alle rektorene. Det er derfor grunn til å anta at rektorene som sa ja til å stille seg til disposisjon i større grad kanskje er villig til å bli sett i kortene av eksterne forskere. I så måte er det også grunn til å tro at funnene kan være annerledes enn om spørsmålene ville blitt stilt til andre mer «lunkne» respondenter.

5.6 Videre forskning

Dersom det gjennomføres en tilsvarende studie med flere skoler både i samme kommune og på tvers av fylker vil dette kunne gi en større bredde og studien vil i så måte få en større ekstern gyldighet. Det vil også være mulig å gjennomføre videre forskning med utgangspunkt

i problemstillingen som ligger til grunn i denne studien, men at det likevel gjennomføres andre metoder for innsamling av data. Et annen metode som kan brukes er observasjon som kvalitativ metode enten som egen metode eller som et supplement til gjeldene metodebruk. En annen type forskning, som også kan brukes på tilsvarende problemstilling, vil være å studere case/casene over lengre tidshorisont enn tilfelle i denne studien. En slik type studie vil kunne gi en enda dypere innsikt i lederteamet/lederteamene og kan følge eventuelle endringer over tid.

Det fremgår av empirien at psykologisk trygghet er høyere horisontalt enn vertikalt. Dette er et mulig interessant og relevant forskingsområde. Samtidig virker det som om den også er høyere i teamene hvor rektor er den som har lengst fartstid innad i teamet. Det vil derfor være svært interessant å forske på om det er forskjell på psykologisk trygghet i team hvor rektor blir ansatt før eller etter øvrige medlemmer av teamet. Med bakgrunn i funn om sammensetning i teamet, vil det også være interessant å forske mer på om teammedlemmene sin individuelle kunnskap og kompetanse har direkte innvirkning på ulike dimensjoner av tillit.

6 Konklusjon

Det er mye som taler for at team samarbeid kan være et godt virkemiddel og en grunnforutsetning for effektive lederteam, selv om en del forskning påpeker at over halvparten av teamene mislykkes med målene sine. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg en faglig innsikt og utbytte hva angår mulige forutsetninger og prosesser som kan ha betydning på effektivt lederskap i skolen og dermed faktorer som kan være med å påvirke at teamet i større grad lykkes. Med dette som utgangspunkt har jeg forsøkt å bidra til eksisterende litteratur om forutsetninger og prosesser i effektive lederteam, i skolen spesielt, samt påpeke mulig ny kunnskap som kan ha praktisk relevans for lederteam i skolen.

For å finne svar på dette har jeg intervjuet medlemmene i 4 ulike lederteam i skoler med ungdomstrinn. Med utgangspunkt i teori har jeg utviklet en syntese og laget problemstilling og intervjuguide ut fra dette.

I lederteamene jeg har undersøkt, fremkommer det noen interessante hovedtemaer, dannet med utgangspunkt i empirien.

Først og fremst så indikerer funnene at gode relasjoner mellom medlemmene av teamet virker å være en viktig faktor for opplevelsen av å tilhøre teamet. Funnene indikerer videre at sammensetning i teamet, og rektor sin mulige innflytelse på denne, kan være av stor betydning for andre forutsetninger og prosesser i lederteamet. Blant annet er det mye som tyder på at kompetansen i lederteamet også spiller inn på andre faktor som eksempelvis ulike dimensjoner av tillit. For det tredje gir dataene signaler på at den psykologiske tryggheten oppleves høyere horisontalt enn vertikalt. Likevel ser jeg at denne er høy i møte med typiske nye utfordringer som eksempelvis Covid-19, som i stor grad har opptatt lederteamene sin tid på ulikt vis. Det er mer i mellommenneskelige relasjoner at funnet om ubalanse i opplevelsen av psykologisk trygghet oppstår. Og til sist indikerer funnene at det er flere møtestrukturer som kan fungere effektivt og nyttig, men at få av strukturene ivaretar skolens pedagogiske drøftinger og at det i liten grad blir gjennomført evaluering av teamets arbeid.

Det er grunn til å anta at funnene itt problemstillingen kan gjelde flere enn lederteamene som er undersøkt ifm denne studien.

7 Litteraturliste

- Abrahamsen, H og Aas, M. (2019). *Mellomlederen i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bang, Henning & Midelfart, Thomas Nettet. 2019. *Effektive ledergrupper* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Emstad, Anne Berit, Birkeland, Ida Katrine (2021). *Lærende ledelse* (2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Filstad, C. (2017) *Nyansattes organisasjonssosialisering. Perspektiver og læringsstrategier*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ghuri, P. N.; Grønhaug, K. *Research methods in business studies: A practical guide*. Pearson Education, 2005.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gunnulfsen, Ann Elisabeth (2020) *Utdanningsledelse som mikropolitisk praksis. Forhandling om mening, makt og posisjonering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T., & Andersen, M. S. (2021). *Team i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, Eirik J. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2015. *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2015b. *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams. Creating the highperformance organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (6.utg) Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, Steinar & Brinkman, Svend. 2015. *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Levin, M. & Rolfsen, M. (2015). *Arbeid i team: Læring og utvikling i team* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. og Børte, K. (2018) *Mellomledere i skolen – Arbeidsoppgaver og opplæringsbehov. – en systematisk kunnskapsoversikt*.
- Marks, M. A., Mathieu, J. E. & Zaccaro, S. J. (2001). A Temporally Based Framework and Taxonomy of Team Processes. *Academy of Management Review*, 26(3), 356-376.
- Møller, J. og Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring , ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2019). Nye leder- og lærerroller i skolen – konsekvenser for rektorrollen. I: K. Helstad & S. Mausethagen (red.). *Nye lærer- og lederroller i skolen*, s. 185–203. Oslo: Universitetsforlaget.
- Paulsen, J.M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt*. Universitetsforlaget.
- Paulsen, J.P (2019) *Strategisk skoleledelse* Bergen: Fagbokforlaget
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling*. Cappelen Damm Akademisk..
- Quaglia, Russell J. (2017). *Rektors stemme. Lytte, lære og lede*. Cappelen Damm Akademisk
- Rapp, A., Ahearne, M., Mathieu, J. & Rapp, T. (2009). Managing sales team in a virtual environment. *Elsevier*, 27(3), 213-222
- Roald, Knut. (2017). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Rydland, M (2017) «Hvilken rolle spiller mellomlederen?» side 169-185, i Nesheim,T. og Stensaker I « Fokus på fremtidens foretaksløsninger»,Fagbokforlaget.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Research Methods for Business Students*. Harlow: Pearson.
- Schei, V., & Sverdrup, T. E. (2019). Start smart. [Magma](#), 2, 29-39.
- Schei, V., & Sverdrup, T. E. (2011). Når kreative team mangler kreativitet. [Magma](#), 6, 67-72.

- Schei, V., Sverdrup, T., & Fyhn, B. (2020). Effektive team: Fant Google oppskriften?. [Magma](#), 23(4), 73-83.
- Sjøvold, E. (2022). Teamet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M., og Skaalvik, S. (2019). Motivasjon for skolearbeid. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Slinning, E. (2019). Ledergruppen. Fra meg og mitt til vi og vårt. Oslo: KF
- Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse; En innføring i kvalitativ metode (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, L. L. (2015). Making the Team: A Guide for Managers (5. utg.). Essex: Pearson Education Limited.
- Tjora, A. (2017). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tschannen-Moran, M. (2014). Trust Matters: Leadership for Successful Schools (2. utgave). San Francisco: Jossey-Bass.
- Uljens, M., Møller, J., Ärlestig, H., & Fredriksen, F. (2013). Transnasjonale påvirkninger på verdier og praksis i nordisk utdanningsledelse: Finnes det en nordisk modell (s.133-138) Hentet fra: [Transnasjonale påvirkninger på verdier og praksis i nordisk utdanningsledelse | SpringerLink](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Hentet fra [Krav og forventninger til en rektor \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/1k20/overordnet-del/>
- Yin, R. K. (2018). Case Study Research: Design and Methods. (6. utgave). California: Sage Publications.

8 Vedlegg

8.1 Intervjuguide

- Fortelle kort om prosjektet og planen fremover (observasjon, intervjuer)
- Maksimal varighet 1 time
- Konfidensialitet, anonymitet og samtykkeerklæring
- Mulighet til å stille spørsmål underveis og etter intervjuet

Generelt

- Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn? (Utdannelse, stilling og liknende)
- Når ble du medlem av teamet?
- Hva er dine arbeidsoppgaver?
- Hvilke andre erfaringer med teamarbeid har du fra tidligere?
- Kan du fortelle kort om hvordan arbeidet i teamet fungerer?

Roller

- Hvordan er avklaringen av roller og ansvarsområder i teamet deres?
 - a. Hva er dine tanker rundt hvordan fordelingen ble/blir gjort, og hvem som fikk de ulike rollene og ansvarsområdene?
- Hvordan fungerer arbeidsdelingen og koordineringen i teamet?
- Det er blitt fordelt roller og ansvarsområder. Hvordan opplever du at du og de andre medlemmene har fulgt opp sitt ansvar?
- Hvordan synes du din teamleder/teammedlem fungerer?
- Hvis du ser tilbake fra du startet og frem til i dag. Har rollen på noe vis endret seg tatt i betraktning endringer i teamsammensetting, mulig forbedringer dere har kommet på i teamet, nye medlemmer, koronasituasjonen mer erfaring mm?

Tillit (kort om: handler om deg i forhold til den andre)

- Hva legger du i begrepet tillit?
- Hvordan føler du at tilliten i teamet er?
 - a. Hvis bra, hvordan opparbeidet dere denne?
 - b. Hvis dårlig, hva kunne dere gjort annerledes for å bygge denne tillitten?
- Hvordan opplever du tilliten din til den andre er itt:
 - ✓ Relasjon
 - ✓ Gjennomføring
 - ✓ Kompetanse
- Hvis du ser tilbake fra du startet og frem til i dag. Har tilliten til de andre på noe vis endret seg tatt i betraktning endringer i teamsammensetting, mulig forbedringer dere har kommet på i teamet, nye medlemmer, koronasituasjonen, mer erfaring mm?

Psykologisk trygghet (kort om: handler om det er trygt å bringe noe til bords)

- I hvilken grad opplever du at det er trygghet i teamet til å uttrykke egne meninger og tanker? Bruk gjerne eksempler.
 - a. I hvilken grad opplever du at det er trygghet til å komme med nye ideer?
 - b. Hvis bra: Hvordan utviklet dere dette?

- Hvordan vil du beskrive din deltakelse i teamet?
 - a. Er det noe som påvirker din deltakelse? (Stress, mye å tenke på, hjemmefront, uengasjert, utrygg)
- Hva får deg til å ønske å bli værende i teamet? Eventuelt ikke ønske å bli værende?
- Hvis du ser tilbake fra du startet og frem til i dag. Har den psykologiske tryggheten i teamet på noe vis endret seg tatt i betraktning endringer i teamsammensetting, mulig forbedringer dere har kommet på i teamet, nye medlemmer, koronasituasjonen, mer erfaring mm?

Møtestruktur (Gi gjerne eksempler)

- Har teamet faste møter? Evt hvordan er dette/disse organisert?
- Hvordan er samarbeidet/arbeidet i møtene organisert?
- Hva mener du er viktig for å få til et godt samarbeid/arbeid i møtene?
- Hvordan er kommunikasjonen i møtene deres? (Informasjonsdeling, beskjeder, avbrytelser etc.)
- Hvordan er det å gi og motta tilbakemeldinger innad i møtene?
 - a. Tror du at dette påvirker ditt og andres arbeid? I så fall, hvordan?
- Hvis du ser tilbake fra du startet og frem til i dag. Har møtestrukturen på noe vis endret seg tatt i betraktning endringer i teamsammensetting, mulig forbedringer dere har kommet på i teamet, nye medlemmer, koronasituasjonen, mer erfaring mm?

Evaluering

- Hvordan evaluerer teamet møter, beslutninger som er tatt, mål for teamet/uken/perioden..
- Har det vært situasjoner der noen av teammedlemmene eller teamlederen ikke har prestert eller oppført seg slik du har forventet? (For eksempel ærlighet eller gjennomføring av oppgaver)
 - a. Hvis ja: Hvordan har du reagert på dette?
- Hvis du ser tilbake fra du startet og frem til i dag. Har graden av evaluering på noe vis endret seg tatt i betraktning endringer i teamsammensetting, mulig forbedringer dere har kommet på i teamet, nye medlemmer, koronasituasjonen, mer erfaring mm?

Avslutning

- Har du noen spørsmål utover dette?
- Er det noe mer du vil dele som ikke føler du fikk frem gjennom mine spørsmål?

Tusen takk for at du tok deg tid til å delta i forskningen til min master!

8.2 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring – deltakelse i *forskningsprosjekt*

Bakgrunn og formål

Denne forskningen er en del av min masteroppgave ved NHH vår -22. Formålet er å undersøke hvordan ledergrupper arbeider sammen i team. Jeg henvender meg til personer som jobber i lederteam i skole.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil ta maks én time. Dersom du godkjenner, vil vi ta opp intervjuet på lydfil og transkribere det i etterkant. Lydfilen slettes etter transkribering, og den transkriberte versjonen av intervjuet vil anonymiseres.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og informasjonen som lagres sammen med den transkriberte versjonen av intervjuet vil ikke inneholde navn – men en tilegnet kode. Navn og eventuelle kontaktopplysninger, samt dette skjemaet, vil oppbevares adskilt fra intervjudata. Det er kun undertegnede som har tilgang til de anonymiserte intervjuene. Din skole vil også bli anonymisert. Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.mai 2022.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg, og ditt intervju, bli slettet.

Dersom du har spørsmål om forskningsprosjektet, kan du kontakte meg.

Med vennlig hilsen

Terje Angelskår

Masterstudent ved NHH Bergen

Mail: Terje.Angelskår@stavanger.kommune.no

Mobil: 41 44 63 45

Om du har flere spørsmål kan du også kontakte personvernombud på NHH ved personvernombud@nhh.no.

På oppdrag fra NHH har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert på deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysningen om deg
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportalistet)

- å sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine opplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å bli observert i møtet/møtene

(Signert av informant, dato