



Myk med mennesker – tydelig på sak!

Om å skape psykologisk trygghet i lederteam

Berit M. Skorpen

Veileder: Bjarne Espedal

Masteroppgave, Executive 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 innestår for de metoder som er anvendt, resultater som er fremkommet eller konklusjoner som er trukket i arbeidet.

Forord:

Denne oppgaven er skrevet som avsluttende del av masterstudiet Executive Master i Ledelse ved Norges Handelshøyskole i Bergen og utgjør 30 studiepoeng.

Reisen fram mot denne masteroppgaven startet formelt sett da jeg tok rektorskolen ved NHH i 2011-12. Som relativt uerfaren avdelingsleder hadde jeg ingen ide om hva som ventet meg. Det eneste jeg visste, var at jeg aldri skulle bli rektor, det virket bare overveldende. Høsten 2012 fikk jeg min første rektorjobb...

Å skrive en master kan sammenlignes med en reise. Man leser seg opp på relevant informasjon i forkant. Så ankommer man stedet og opplever det med egne øye og ører. I dette oppstår opplevelsen - følelsene, som kan være lik eller ulik det som var beskrivelsene man leste i forkant. Ut ifra opplevelsene og følelsene oppstår det nye beskrivelser.

Å skrive denne oppgaven har vært en spennende, utfordrende, krevende og arbeidsom reise med både mørke og lyse dager. Midt i prosessen valgte jeg å bytte jobb til ny, større skole, noe som ga ekstra utfordringer med å finne nødvendig tid til å være til stede i «masterreisen». Samtidig fikk jeg testet ut noen av teoriene knyttet til psykologisk trygghet i praksis i møte med ny organisasjon.

En masteroppgave blir ikke til av seg selv, og man er avhengig av støtte fra omgivelsene. Jeg har vært heldig å ha en god veileder, Bjarne Espedal, i ryggen i hele prosessen. Min arbeidsgiver Bergen kommune, gjorde det mulig for meg å ta dette studiet, noe jeg er takknemlig for. Min gode kollega og venninne, Belinda Hjellum har heiet, rost, rist og støttet – alt etter behov. Hun har også lest korrektur underveis.

Familien hjemme har gitt meg tid og rom til å skrive, sørget for kald Pepsi max i kjøleskapet og mat på bordet de dagene jeg var mest inni boblen og ledergruppen min har sørget for at det var trygt for meg å ta noen fridager for å få oppgaven i havn.

Sist – men ikke minst – tusen takk til mine fantastiske informanter. Uten dere – ingen oppgave. Dere har delt villig av dere selv og gjort ledergruppen deres tilgjengelig for meg slik at jeg kunne få et forskningsgrunnlag å skrive ut ifra. Jeg har lovet dere anonymitet – dere vet hvem dere er – evig takknemlig for tiden og tankene dere delte med meg.

Sammendrag:

I denne oppgaven har jeg valgt å forske på hvordan rektor kan bygge psykologisk trygghet i sitt lederteam. Temaet fanget min interesse allerede i 2012, mens jeg gikk på rektorskolen hos NHH og gjennom min egen praksis som rektor har interessen for temaet økt.

Psykologiske trygghet er grunnmuren for lederteamet. For å stå i praksishverdagen, må grunnmuren være solid. Forskere som Edmondson, Paulsen og Fyhn sier alle at manglende psykologisk trygghet vil være svært skadelig for både lederteamet, men også for organisasjonen som helhet. Det understreker viktigheten av å prioritere dette arbeidet for enhver ledergruppe. Samtidig er ikke psykologisk trygghet en ting, det er en opplevelse – en følt greie og dermed både diffus og kanskje vanskelig å forklare eller oppleve.

Jeg valgte å intervju fem rektorer og deretter observere et ledermøte hos hver av dem. Gjennom intervjuene fikk jeg rektors beskrivelser. Gjennom observasjonene ville jeg finne ut om fenomenet psykologisk trygghet kan være mulig å se. Dette fordi jeg var nysgjerrig på om jeg kunne føle, merke, se psykologisk trygghet.

Jeg dykket inn i teoriene som allerede var skrevet og støttet meg til disse da jeg formet spørsmålene. Gjennom intervjuene kom det fram noen faktorer som påvirket rektors muligheter for å skape et trygt team, som ikke var like tydelig beskrevet i teorien. Det ga meg muligheter til å se på hvordan man i praksishverdagen opplever at ting henger sammen og påvirkes av hverandre, der man i teorien har mulighet til å holde ting adskilt.

Innholdsfortegnelse

1.	Introduksjon til tema og problemstilling	7
1.1	Oppgavestruktur	9
2.	Teorigrunnlag	10
2.1	Forskningsmodell	11
2.2	Skolens ledergruppe.....	12
2.2.1	Rektor som leder for skolens ledergruppe.....	13
2.2.2	Forholdet mellom rektor og avdelingsleder	14
2.2.3	Relasjoner	14
2.2.4	Tillitsbasert ledelse	15
2.2.5	Ledergruppens mulige dysfunksjoner	15
2.2.6	Avgrensing	17
2.3	Psykologisk trygghet	17
2.3.1	Hvordan bygge psykologisk trygghet?.....	18
2.3.2	Betingelser for psykologisk trygghet	21
2.3.3	Bruk av teamkontrakt – et virkemiddel for å bygge psykologisk trygghet?	23
2.4	Andre faktorer som påvirker den psykologisk tryggheten	24
2.4.1	Organisasjonskultur og bygging av psykologisk trygghet	24
2.4.2	Tillit og bygging av psykologisk trygghet	26
2.4.3	Kommunikasjon og bygging av psykologisk trygghet.....	27
2.4.4	Makt og bygging av psykologisk trygghet.....	28
2.5	Teoretisk oppsummering	30
3.	Metode.....	33
3.1	Forskningsdesign	33
3.2	Tilnærming til forskning.....	34
3.3	Begrunnelse for valg av metode	34

3.4	Kontekst.....	35
3.5	Databeskrivelse.....	36
3.5.1	Informantutvalg.....	36
3.5.2	Intervju.....	36
3.5.3	Observasjon.....	37
3.5.4	Tidslinje.....	40
3.6	Evaluering av metode.....	41
3.6.1	Relabilitet.....	41
3.6.2	Validitet.....	42
3.6.3	Etiske vurderinger.....	42
4.	Resultater.....	44
4.1.1	Forskerspørsmål.....	44
4.2	Bakgrunninformasjon om informantene.....	45
4.2.1	Rektor 1.....	46
4.2.2	Rektor 2.....	46
4.2.3	Rektor 3.....	46
4.2.4	Rektor 4.....	46
4.2.5	Rektor 5.....	47
4.2.6	Skole 1.....	47
4.2.7	Skole 2.....	48
4.2.8	Skole 3.....	48
4.2.9	Skole 4.....	49
4.2.10	Skole 5.....	49
4.3	Psykologisk trygghet.....	50
4.3.1	Psykologisk trygghet – er det observerbart?.....	51
4.4	Nøkkelbegreper knyttet til psykologisk trygghet.....	52
4.4.1	Tillit og forventinger.....	53

4.4.2	Relasjonell ledelse	53
4.4.3	Organisasjonskultur	55
4.4.4	Makt – positivt eller negativt?	56
4.5	Hvordan skape psykologisk trygghet i praksis?	57
4.6	Dysfunksjoner	58
4.6.1	Personlighet?	59
4.7	Eksterne faktorer	60
4.7.1	Tid	60
4.7.2	Økonomi	60
4.7.3	Krysspress og krav fra omgivelsene	61
4.8	Oppsummering forskningsfunn	62
5.	Drøfting	63
5.1	Forskningsmodellens utgangspunkt	63
5.2	Psykologisk trygghet	64
5.2.1	Hvordan skape psykologiske trygghet?	66
5.3	Faktorer som påvirker den psykologiske tryggheten	69
5.3.1	Tillit	69
5.3.2	Relasjoner	71
5.3.3	Det de sa og det de gjorde	72
5.3.4	Personlighet?	77
5.3.5	Makt, kommunikasjon og psykologisk trygghet	77
5.3.6	Ytre faktorer	79
5.4	Oppsummering og konklusjon	83
6.	Vedlegg	87
	Litteraturliste	94

1. Introduksjon til tema og problemstilling

Det er liten tvil om at rektorjobben på en skole er en sammensatt lederrolle. Man skal lede ut ifra et komplekst samfunnsbilde der det stilles krav fra ulike retninger. Stat og kommune har sine retningslinjer, lover og regler som rektor må kunne og forholde seg til. Hensynet til eleven skal komme før alt annet. Foreldre og ansatte har gjerne motstridende interesser og dermed også motstridende krav til rektor.

For å kunne lykkes med sin ledergjerning, har de fleste rektorer en ledergruppe. Grunnskoler i Norge er organisert ulik, men har likevel noen fellestrekk. De ledes av rektor og har ansatte som er utdannet lærere/pedagoger. Skolen har gjerne flere fagarbeidere/assistenter ansatt, samt andre funksjoner som merkantil og renhold. I tillegg finnes det noen mellomledere. Disse kan ha ulike titler og oppgaver. Likheten er at de er en del av ledergruppen på skolen og er dermed også rektors medspillere i utvikling av skolen.

I denne oppgaven skal jeg ha søkelys på ledergruppen. Ledergruppen vil påvirkes av faktorer rundt, som for eksempel andre ansatte og kulturen på arbeidsplassen. Jeg vil trekke inn disse faktorene, uten å gå i dybden rundt det.

De siste ti årene har jeg vært rektor på forskjellige skoler i to ulike kommuner. Jeg har i løpet av disse årene vært leder for ulike ledergrupper. Før jeg ble rektor, var jeg avdelingsleder i to år. Det har, gjennom disse årene, fasinert meg, og forundret meg, at ledergrupper, eller grupper med mennesker generelt, kan være så ulike.

Hva er det som gjør at noen ledergrupper ser ut til å få til alt de jobber med, mens andre strever? Er det personligheter? Er det viljestyrt? Handler det kun om lederen? Struktur kanskje? Eller er det noe dypere og kanskje en blanding av overnevnte faktorer? Gruppens dynamikk kan endre seg mye dersom man bytter ut et eller flere medlemmer, hva er årsaken til det?

Da jeg gikk på rektorskolen i 2011-12, ble jeg kjent med begrepet psykologisk trygghet. Er det kanskje så enkelt, og samtidig så vanskelig, at det å få en gruppe til å fungere godt handler om psykologisk trygghet? Hva er egentlig psykologisk trygghet? Står det alene, eller henger det sammen med tillit, organisasjonskultur, lederevner og makt? Hva påvirkes det av? Er det organisasjonskultur og grunnleggende antakelser eller er det knyttet til personlighet?

Hvordan ser organisasjonen ut når det er psykologisk trygghet? Hvordan ser det ut når det mangler psykologisk trygghet? Kan man i det hele tatt se det eller er det bare noe man føler? Hvis det er noe man føler, vil det da være svært individuelt og variere fra dag til dag? Hva er konsekvensene av psykologisk trygghet og hvordan bygger man det? Er det sånn at noen ledertyper/mennesketyper har lettere for å bygge psykologisk trygghet til de rundt seg, eller handler det kun om kunnskap?

Alle disse spørsmålene har jeg stilt meg selv de siste ti årene uten å egentlig finne svaret.

Som menneske er vi mer eller mindre sosiale vesener. I hverdagen vår er det mange ulike sosiale relasjoner, både på jobb og ellers i livet. Psykologisk trygghet handler om sosiale relasjoner. Når vi utsetter oss selv for sosiale relasjoner gjør vi oss sårbare. I profesjonell sammenheng kan det være både utfordrende og skummelt. Vi utsetter oss selv for noe vi ikke har helt kontroll over. For leder utgjør det enda større risiko. Som leder vil man gjerne ha en form for kontroll, samtidig som man ønsker å vise tillit til sine medarbeidere og få tillit tilbake. Da må man vite noe om hvordan man skaper en kultur der medarbeiderne er trygge, tør å ta del i det profesjonelle fellesskapet, samtidig som man selv som leder er trygg nok til å gi tillit, lytte, delegere og skape rom for utvikling. Sosiale relasjoner kan være preget av trygghet, men de kan også være preget av fravær av trygghet. Det kan være stor grad av usikkerhet, noe som vil gi store utfordringer i utvikling av psykologisk trygghet.

Med bakgrunn i alle spørsmålene jeg har stilt meg tidligere og underveis i prosessen, valgte jeg til slutt og ta utgangspunkt i rektor sin rolle. Det er en rolle jeg kjenner godt, samtidig som jeg tenker at hovedansvaret for å bygge psykologisk trygghet i en ledergruppe, og for så vidt i hele organisasjonen, må starte på toppen. Rektor må være bevisst sin mulighet til å påvirke i ulike retninger.

I denne oppgaven har jeg fått anledning til å dykke dypere ned i teoriene og i praksisen til flere ledere. Jeg har intervjuet fem rektorer og fått observere deres lederteam for å finne ut om psykologisk trygghet, eller mangel på sådan, er noe man kan se og føle som utenforstående, og hvordan rektor jobber for å skape psykologisk trygghet i lederteamet sitt.

Siden jeg, for å avgrense, har valgt å ha hovedfokus på ledergruppen, landet jeg på følgende problemstilling.

Hvordan kan rektor bidra til å utvikle psykologisk trygghet i sitt lederteam?

1.1 Oppgavestruktur

Oppgaven starter med en innledning og en problemstilling før jeg i kapittel 2 presenterer allerede eksisterende teori om psykologisk trygghet, samt faktorer som kan påvirke i positiv eller negativ retning. Sentrale begreper i teoridelen foruten psykologisk trygghet er ledelse, tillit, kommunikasjon, makt og organisasjonskultur.

I kapittel 3 tar jeg for meg forskningsmetode. Her vil jeg si noe om hvordan jeg har samlet inn data, og hva som ligger til grunn for valgene gjort i forkant av innsamlingen. I kapittel 4 går jeg nærmere innpå resultatene av forskningen. Her vil jeg se på mulige likheter og ulikheter som kom fram under intervjuene og observasjonene som ble gjort. I kapittel 5 drøfter jeg sammenheng mellom teori og de funnene jeg gjorde under intervju/observasjon. Jeg vil trekke fram igjen forskningsmodellen fra kapittel 1 og drøfte denne opp mot funnene mine, samt relevant teori, før jeg konkluderer mot slutten av kapittel 5.

2. Teorigrunnlag

I denne teoridelen vil jeg se nærmere på hvilke teoretiske faktorer som kan danne grunnlaget for psykologisk trygghet i en ledergruppe. I kapittel 2.1 presenterer jeg modellen jeg har brukt i forskningsarbeidet mitt. I 2.2 tar jeg for meg skolens ledergruppe som et bakgrunnstappe for oppgaven videre. Dette kapitlet er delt opp i fem underkapitler, der jeg ser nærmere på rektor som leder (2.2.1), forholdet mellom rektor og avdelingsleder (2.2.2), de ulike relasjonene i lederteamet (2.2.3), tillitsbasert ledelse (2.2.4) og til slutt mulig dysfunksjoner i ledergruppen (2.2.5).

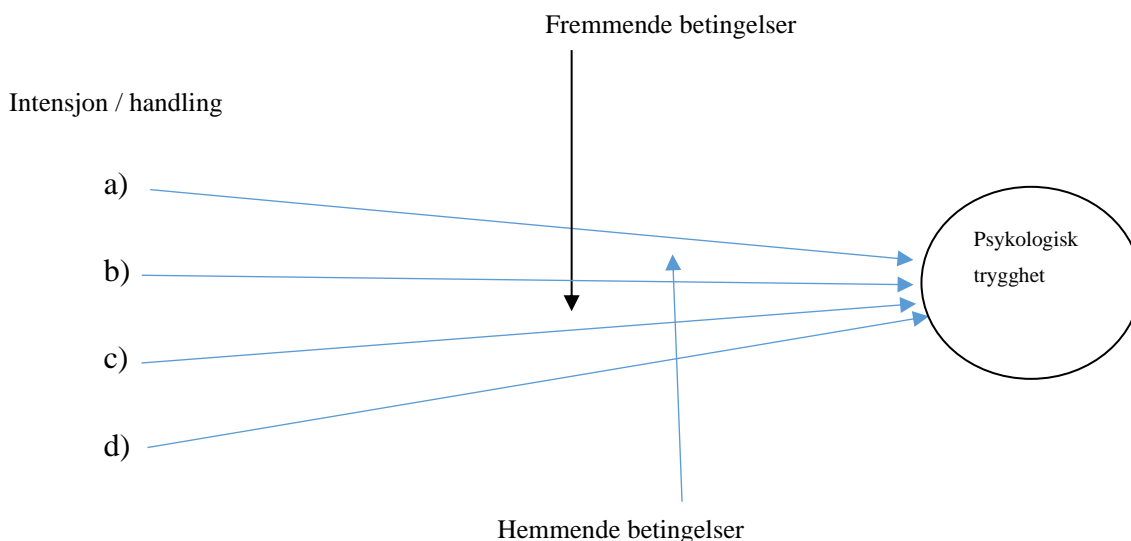
I kapittel 2.3 presenterer jeg teorier rundt psykologisk trygghet. Her vil jeg under kapittel 2.3.1 se på konkrete faktorer som kan bidra til å bygge psykologiske trygghet. I 2.3.2 vil jeg se nærmere på ulike betingelser for psykologisk trygghet, mens 2.3.3 ser nærmere på bruken av teamkontrakt på veien mot psykologisk trygghet.

Psykologisk trygghet påvirkes av ulike omliggende faktorer og det blir derfor naturlig å se på det teoretiske grunnlaget for de faktorene som påvirker mest. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 2.4. Her vil begrepene organisasjonskultur (2.4.1), tillit (2.4.2), kommunikasjon (2.4.3) og makt (2.4.4) presenteres kort.

Til slutt oppsummerer jeg teoridelen i kapittel 2.6.

2.1 Forskningsmodell

Ut ifra allerede eksisterende teori, laget jeg en modell for forskningen min. Den tar utgangspunkt i rektors intensjoner og handlinger knyttet til det å bygge psykologisk trygghet (kapittel 2.3). Underveis påvirkes disse av utenforliggende faktorer (kapittel 2.4). Modellen ble da seende slik ut:



Faktorene a-d representerer de konkrete handlingene som rektor kan utføre for å bidra til psykologisk trygghet. Modellen kan utvides med flere faktorer. Ut ifra modellen, ser vi at faktorene skal føre oss fram til psykologisk trygghet. Psykologisk trygghet blir målet – den avhengige variabelen, mens handlingene til rektor blir de uavhengige variablene.

Handlingene rektor utfører står ikke alene, men påvirkes av omliggende variabler. Dette er krefter som påvirker både relasjoner og handlingsmåter. Disse kan være hemmende for utvikling av psykologisk trygghet, eller de kan være fremmende. På den måten får jeg vist at psykologisk trygghet står ikke alene som fenomen, men påvirkes av omgivelsene og personene vi har rundt oss.

2.2 Skolens ledergruppe

Alle skoler i Norge er lovpålagt å ha en leder. Opplæringsloven stiller følgende krav:

Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing.

Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. (Oppl § 9-1).

De fleste skoler har også en ledergruppe. Størrelsen på ledergruppen er avhengig av antall elever og vil derfor variere fra skole til skole. Strukturen i ledergruppen og arbeidsoppgavene til mellomlederen er også ulike fra kommune til kommune. Jeg tar utgangspunkt i modellen der mellomleder er avdelingsleder for sin avdeling. Rektor leder skolen, og dermed også ledergruppen. Ledergruppen skal sammen styre skolen og lede den pedagogiske utviklingen, og ta viktige, og av og til raske, beslutninger som påvirker skolen i større eller mindre grad. Det innebærer en at ledergruppen tilsammen må ha kontroll på det som skjer i organisasjonen. Styring kan være alt fra å innvilge permisjoner til ansatte, skaffe vikarer eller sette mål for virksomheten og sørge for utvikling i rett retning.

«Et lederteam er et team i den grad funksjonene som er representert i ledergruppen er avhengige av hverandre for å lykkes». (Bang og Middelfart, 2012, s. 40).

Ut ifra denne definisjonen vil jeg si at ledergrupper i skoler også er lederteam.

Det som skiller et lederteam fra andre team i skolen, er at i lederteamet er hvert medlem igjen satt til å lede sin avdeling. Det betyr at de er ansvarlige for avdelingens resultater. De må også følge opp et gitt antall ansatte i den daglige driften og ha ansvaret for ressursfordeling, sykefravær, timeplan og organisering, elever, foresatte osv. på egen avdeling. I dette kan det oppstå utfordringer også innad i ledergruppen.

Bang og Middelfart (2012) definerer team *«som en gruppe med minst to personer som har felles mål eller oppgaver som medlemmene er avhengig av hverandre for å løse»* (s. 38).

Teamet er bygget på en gjensidig avhengighet mellom medlemmene for å få løst oppgavene som de er satt til å gjøre. Det innebærer at gruppens medlemmer ikke kan løse teamets oppgaver alene, men trenger de andre deltakerne.

For at teamet skal fungere best mulig, er man avhengig av tillit mellom medlemmene og størst mulig grad av psykologisk trygghet i gruppen. Det betyr at gruppens indre klima må

være støttende, der alle velger å jobbe for et felles mål, selv om mellomlederne har sin avdeling å «kjempe» for. Det vil bli rektors oppgave å samle gruppen og se helheten.

Ledergruppen må også drøfte, ta stilling til og konkludere i komplekse saker. Det kan eksempelvis være elevsaker eller saker som involverer ansatte. Det er også ledergruppens oppgave å sørge for at skolen utvikler seg i tråd med de retningslinjene stat og kommune setter.

2.2.1 Rektor som leder for skolens ledergruppe

For å utvikle skolen i ønsket retning, må ledergruppen med rektor i spissen legge til rette for utvikling og læring, sette gode mål og jobbe strukturert. For å kunne være en effektiv ledergruppe som kan ta læring videre ut i organisasjonen, argumenterer teorien også for at det må være en trygg ledergruppe.

Rektor har som oppgave å samle lederteamet om felles mål og hjelpe medlemmene til å tenke hele organisasjonen, ikke bare deler av den.

«Interpersonell tillit mellom medarbeidere, og mellom ledere og medarbeidere, sammen med psykologisk trygghet i grupper er blant de sterkeste forklaringene på at grupper lærer og opplever at de oppnår mange av sine mål for skolen». (Paulsen 2021, s. 119).

Paulsen (2021) trekker her fram at psykologisk trygghet er en viktig faktor for at gruppen skal lære og utvikle sine mål. Skolens ledergruppe har som en av sine kjerneoppgaver å utvikle skolen slik at organisasjonen når sitt mål. Paulsen (2019) referer til Schein (2002) som sier at kjernen i et lederteam må være psykologisk trygghet. Et støttende læringsmiljø i teamet vil være avgjørende for muligheten til å utvikle organisasjonen ytterligere og det er nærliggende å tenke at rektor har rollen som arkitekt for å utvikle psykologisk trygghet.

Det betyr at en av rektors viktigste oppgaver å utvikle et godt fungerende lederteam, slik at dette teamet igjen er i stand til å ivareta alle de komplekse lederoppgavene de står ovenfor.

Strand (2012) sier at ledere er handlende mennesker med videre mandat og større påvirkningsmuligheter enn andre medlemmer i organisasjonen.

Paulsen (2021) refererer til Edmondson (1999) sin studie som viser at nærmeste leder har en sterk mulighet til å påvirke klimaet i en gruppe. Rektor får da det største ansvaret og kan, ved å vise støttende og veiledende lederskap, påvirke teamet i rett retning.

2.2.2 Forholdet mellom rektor og avdelingsleder

Forholdet mellom øverste leder og mellomleder i organisasjonen er avgjørende for hvorvidt man opplever psykologisk trygghet i teamet (Edmondson, 2019). Det er øverste leders hovedansvar å skape et rom for å bygge trygghet. Leder blir en trendsetter for klimaet i gruppen. Det blir da avgjørende om leder klarer å bygge en god relasjon til sine mellomledere. For at det skal kunne oppstå psykologisk tillit i lederteamet, må leder ha fokus på god relasjonsbygging og kunne utvise gode kommunikasjonsferdigheter (Edmondson 2019).

Å bruke tid på å bli kjent med sine mellomledere, vise interesse for deres oppgaver og involvere seg nok til å forstå hverdagen deres, vil være en fremmede faktor, mens det motsatte vil da bli en hemmende faktor.

Avdelingsleder er avhengig av å oppleve å bli sett av sin rektor. Når man har flere avdelingsledere, er det avgjørende at disse opplever at de er likestilte, både i støtte og oppmerksomhet. Støttende lederskap handler om at rektor er tilgjengelig og at avdelingsleder opplever å få respons på jobben (Paulsen, 2021).

2.2.3 Relasjoner

Relasjoner handler om forbindelser til andre (Paulsen 2021). I en organisasjon har man relasjoner til de øvrige ansatte. Noen mennesker får man god relasjon til umiddelbart, mens andre må man jobbe hardt for å bli kjent med og føle at man kommuniserer greit med. Som leder skal man helst ha like relasjoner til alle ansatte, men det er trolig utopi å tro at det er mulig. Selv i en ledergruppe bestående av 4-8 personer vil hvert medlem oppleve at man har ulike relasjoner til de andre medlemmene. Relasjoner kan være gode eller dårlige, eller noe der imellom. For å bygge gode relasjoner er det viktig at man er til stede, lytter, har empati og viser omsorg. Risan (2012) har sett på virkningen av dyadisk lederskap. En dyade er en

relasjon mellom to personer. Dyadisk lederskap blir da leders forhold til den enkelte medarbeider. Høy kvalitet på dyaden gir større sjanse for å lykkes i sitt lederskap. Kvaliteten på en dyade starter å utvikle seg i første møte. Med seg inn i relasjonen har begge parter tidligere erfaringer. Dette kan prege relasjonen i lang tid og hemme utviklingen av en god relasjon. Som leder bør man bruke tid på å bli kjent med sine medarbeidere, selv om tid her kan være en begrensende faktor. En daglig «god-morgen»-runde og en åpen dør kan være gode bidragsytere i det å skape gode relasjoner. Risan (2012) trekker også fram leders evne til å dele litt fra sitt eget liv. Det å vise åpenhet kan være en bidragsyter mot å bygge gode relasjoner. Gode relasjoner vil igjen være avgjørende for rektors mulighet til å bygge psykologisk trygghet i teamet sitt, mens relasjoner som ikke oppleves som gode, kan være med på å utfordre muligheten for å skape psykologisk trygghet.

2.2.4 Tillitsbasert ledelse

Tillitsbasert ledelse handler om at man som utgangspunkt stoler på andre mennesker (Paulsen, 2019). Det ligger i vårt grunnleggende menneskesyn å tenke at mennesker har lyst til å gjøre en god jobb. Ved å skape en god og trygg kultur får medlemmene i organisasjonen tillit til at leder vil dem vel. Ved å vise tillit er det også lettere å få tillit. En leder som baserer sin ledelse på tillit, er åpen for andres innspill. Leder lytter og involverer, viser omsorg og raushet, men er også tydelig på hvor grensene går og hva målet til organisasjonen er.

«Skoleledere kan fremme tillit gjennom å utvise sine gode hensikter gjennom egen atferd, slik som å ta hensyn, være sensitive for ansattes behov og interesser, samt opptre på en måte om ivaretar ansattes rettigheter.» (Tschanen-Moran i Paulsen 2021, s. 141).

Å lede gjennom tillit vil være en viktig byggestein i veien mot psykologisk trygghet. Dersom teamets medlemmer opplever fravær av tillit fra sin leder, vil dette igjen skape stor grad av usikkerhet. Usikkerhet og mangel på tillit vil da være en hemmende faktor.

2.2.5 Ledergruppens mulige dysfunksjoner

Paulsen (2019) viser til Slinning sin oppsummering om fem systematiske dysfunksjoner som kan ødelegge for å skape produktive og utviklende ledergrupper. Disse fem er:

-
- Manglende tillit
 - Frykt for konflikter
 - Manglende forpliktelse
 - Unnvikelse av ansvar og manglende resultater

Dersom rektor ikke lykkes i å skape tillit i gruppen og gjøre klimaet trygt nok til å kunne drøfte også de vanskelige sakene, vil dette være til stort hinder for utvikling av psykologisk trygghet (Paulsen, 2019).

Medlemmene i ledergruppen er ulike og har dermed også med seg ulike sett av forventinger inn i gruppen. De har forskjellige erfaringer og ulike holdninger. De har også ulikt fokus på hva som er viktig og ulik tilnærming til hvordan de vil utføre sin lederoppgave. De har med seg ulike grunnleggende antakelser om hvordan organisasjonen fungerer og hva som er til hinder for måloppnåelse. Disse antakelsene påvirker kulturen og tryggheten i større eller mindre grad (Bang, 2011).

Hver avdelingsleder har to ulike roller i lederteamet. De er leder for sin avdeling og skal fremme saker og muligens kjempe for ressurser knyttet til sitt/sine trinn. De skal også være en del av lederteamet som helhet og jobbe for hele organisasjonen. Avdelingsleder står her i et krysspress og kan havne i konflikt mellom sine roller. I dette kan det oppstå mistillit, både internt i ledergruppe og fra avdeling til leder (Paulsen, 2021). Avdelingsleder kan oppleve at h*n har identitet i to roller og at disse kjemper mot hverandre. Samtidig som skolen er delt i ulike avdelinger, er det også uklare grensesnitt mellom lederne, og avdelingenes drift påvirker hverandre. Dette kan føre til utfordringer og kamp om fordeling av ressurser, sprikende mål og ulikt faglig fokus. Denne typen utfordringer påvirker gruppens klima.

Mellomlederne kan ha lite kunnskap om hverandres utfordringer og ansvarsområder. Dette kan føre til en maktkamp mellom mellomlederne, og dermed også et maktspill. Viktigheten av å posisjonere seg i gruppen kan bli avgjørende for den enkelte. En slik maktkamp eller maktspill vil påvirke muligheten for å bygge psykologisk trygghet. Makt blir dermed en betingelse, og kan muligens være både positiv og negativ.

2.2.6 Avgrensing

I denne oppgaven går jeg ikke videre inn på de komplekse oppgavene ledergruppen står ovenfor. I henhold til problemstillingen velger jeg å ha fokus på psykologisk trygghet, og hvordan rektor kan jobbe for å skape psykologisk trygghet all den tid det kanskje er den viktigste faktor for at ledergruppen skal være rustet til kompleksiteten de leder i.

2.3 Psykologisk trygghet

Med utgangspunkt i forskingsmodellen min, blir det viktig å se nærmere på hva psykologisk trygghet er beskrevet som i allerede eksisterende teori.

Psykologisk trygghet handler om hvorvidt medlemmene i en gruppe har tillit til hverandre, men også mer enn det. Det må oppleves trygt å si sin mening og det må være rom for diskusjoner og uenigheter. Amy C. Edmondsens forskning viser at psykologisk trygghet er grunnpilaren for at en organisasjon presterer. Edmondson (2019) definerer psykologisk trygghet til å være et arbeidsklima hvor medarbeiderne enkelt kan uttrykke og være seg selv (fritt oversatt). Edmondson (2019) beskriver videre psykologisk trygghet som et klima hvor man føler seg trygg nok til å ta mellommenneskelige risikoer ved å si sin mening, dele bekymringer, tør å stille spørsmål, kan presentere uferdige ideer – alt uten å være redd for å bli latterliggjort eller utsatt for sanksjoner.

Paulsen (2019) viser til Schein sin definisjon fra 2002, «*en felles overbevisning i gruppen om at den er en risikofri sone, der medlemmene kan ta opp de mest kontroversielle, kritiske eller sårbare temaer uten å risikere personlige sanksjoner fra de andre medlemmene*» (Paulsen, 2019, s. 49).

Psykologisk trygghet bygger på relasjonell tillit mellom medlemmene i en gruppe. Det er ikke nødvendigvis noe man snakker om, men ofte en taus kunnskap (Edmondson, 2019). Psykologisk trygghet må utvikles gjennom erfaring fra medlemmene i en gruppe. De må oppleve gruppen som trygg over tid og det vil være individavhengig hvor lang tid man trenger. Psykologisk trygghet er noe mer enn bare tillit. Man kan ha tillit til at de andre i en gruppe gjør jobben sin, uten at man er psykologisk trygg (Edmondson 2019).

«Psykologisk trygghet er en nøkkelfaktor når hensikten er å utvikle ledergrupper der medlemmene kan håndtere komplekse arbeidsoppgaver uten frykt for sanksjoner når feil eller korreksjonsbehov blir oppdaget» (Paulsen 2021, s. 50). Paulsen sier videre at psykologisk trygghet fremmer læringsatferd, deling av kunnskap og dermed også øker læringsutbyttet. Videre er med på å skape trygghet nok til å si fra om kritikkverdige forhold.

Når ledermøtene på en skole ikke preges av psykologisk trygghet, er dette hemmende for utviklingen til skolen. Paulsen (2021) mener det er nærmest «dødelig» for gruppen og det oppstår en avstand mellom medlemmene og effekten av læring vil svekkes eller i verste fall forsvinne helt. En avgjørende faktor for at ledergruppen skal lykkes vil da være rektors evne til å bygge et trygt klima i ledergruppen.

2.3.1 Hvordan bygge psykologisk trygghet?

Psykologisk trygghet oppstår ikke av seg selv. Det må jobbes aktivt for. Mitt utgangspunkt er at leder må gå foran, men det er også vesentlig at gruppens medlemmer bidrar. I forskningsmodellen er det tatt utgangspunkt i at en rekke faktorer (a - x) vil bidra til å bygge psykologisk trygghet.

Fyhn (2002) sier at det er lederen som har den største påvirkningskraften og dermed også størst mulighet til å bygge psykologisk trygghet i kraft av sin rolle. Det betyr også at ledere som ikke er bevisst dette, har store muligheter for å ødelegge for psykologisk trygghet. Ut ifra denne tankegangen er det rektor sin hovedoppgave å bygge psykologisk trygghet i lederteamet og støtter da mitt valg av problemstilling. Alle medlemmene i gruppen må likevel bidra for å bygge trygghet i gruppen. Det betyr også at alle medlemmene kan bidra for å bryte ned tryggheten.

«Tryggheten er summen av alle de små valgene vi tar i møte med hverandre i hverdagen og hvordan vi forholder oss til hverandre i ledermøtene. Ordene vi bruker bygger kultur på godt og vondt og bidrar til hvordan andre føler seg». (Fyhn, 2022).

Fyhn (2022) sier videre at for å bygge tillit og psykologisk trygghet må man ta menneskene rundt seg på alvor, samtidig som man setter tydelige mål og tydelig retning for organisasjonen. Man være åpen om egne feil og mangler. Dersom rektor lykkes i å vise at h*n er ekte, hel og samtidig et sårbart menneske, skaper det trygghet og tillit til de rundt.

Samtidig må man som leder vise vei gjennom kriser, stå stødig når det stormer og være den som personalet kan lene seg på når det trengs.

Edmondson (2019) har laget en oppskrift på hvordan en leder kan lykkes med å bygge psykologisk trygghet. Hun viser til følgende faktorer:

- Ramme inn organisasjonen
- Stille gode spørsmål og være et forbilde
- Involvere seg
- Verdsette innspill fra de rundt seg
- Ha tydelige forventninger, bygge gode strukturer

Rektor må ramme inn organisasjonen ved å ha tydelige mål, der alle har fått være med å påvirke. Det innebærer at alle mellomlederne må få si sin mening om det som skal drøftes i gruppen. Rektor må stille spørsmål og være åpen, og ikke ha avgjort saken på forhånd.

Rektor må videre sette ord på at man har forventninger til at medarbeiderne gjør feil på vei mot målet, fordi det er feil man lærer av. Feil fører til utvikling om man deler disse og setter ord på dem. Ved å selv sette ord på sine egne tabber, gjør man samtidig terskelen lavere og andre kan følge etter. Dersom man samtidig kan sette ord på hva som skjer hvis vi ikke utvikler oss, hva som står på spill og for hvem, bidrar det til en sterkere fellesskapsfølelse.

Rektor må også stille gode spørsmål og modellere hvordan det er å være lyttende. En leder som avbryter og selv må ha de gode ideene skaper ikke rom for å bygge psykologisk trygghet. Det er også en forutsetning at man har tydelig struktur, tydelige rammer og rom for diskusjoner i profesjonsfellesskapet.

Rektor må involvere seg i prosessene som skjer i organisasjonen og være tilgjengelig. Selv ikke ledere kan alt, og det er en viktig del av det å skape psykologisk trygghet å kunne erkjenne egne feil, mangler og tilkortkommenhet. Klarer man å få andre til å oppleve seg som viktige for organisasjonen er det et viktig ledd i prosessen fram mot psykologisk trygghet. Å være tilgjengelig i en travel hverdag, kan være en utfordring. Det å sette av litt tid, om ikke daglig, til å ha en åpen dør og informere ut om dette, kan medvirke til at avdelingslederne, og øvrige ansatte, opplever rektor som tilgjengelig.

Å vise at man verdsetter gruppens medlemmer åpent og bruke egne og andres feil til å lære kollektivt kan føre til læring/utvikling, men vil først skje når medlemmene er trygge.

Tydighet og rolleklarhet er også viktig for psykologisk trygghet. Det må være helt tydelig at mangel på struktur og grenser ikke skaper trygghet. Linda Lai (2022) omtaler la-det-skure-ledelse som destruktiv ledelse. La-det-skure-ledelse er en passiv form for ledelse. Det er mangel på rammer, grenser og struktur, og fører med seg en passiv lederstil der man har vanskeligheter med å gripe inn og ta avgjørelser. Det fører med seg utrygghet og gir andre medlemmer i organisasjonen mulighet til å ta over rollen som leder uten å inneha den formelle funksjonen. Hun viser til at en lang rekke forskningsstudier tyder på at la-det-skure-ledelse kan føre til store skader i organisasjonen og være like destruktiv som fiendtlig, tyrannisk eller overkontrollerende ledelse.

Edmondson (2019) understreker at psykologisk trygghet handler ikke om å være enig med alle om alt. Det er mer det motsatte. Det handler i stor grad om åpenhet, om profesjonell uenighet og rom for å presentere uferdige ideer. Det handler også om å følge opp verdier og normer samt regler og struktur som organisasjonen har.

For å skape psykologisk trygghet er det viktig at man som leder håndterer de vanskeligheter som oppstår (Edmondson 2019). I skolesammenheng kan det for eksempel være å støtte mellomledere i vanskelige møter med foresatte, eller opptre rolig i krisesituasjoner. Det kan også være å ta tak i utfordringer som gruppen/teamet har. Skolen har eksempelvis en visjon der de forfektede verdiene er satt ord på. Dersom et eller flere medlemmer av organisasjonen handler på siden av disse gjentatte ganger, vil det oppleves som trygt for de andre at dette blir tatt tak i og jobbet med på en veiledende måte. Ser man gjennom fingrene med slik atferd, vil det skape utrygghet.

Psykologisk trygghet bygges ikke ved å ha lave forventinger til de rundt deg, men det handler om å sette mål og jobbe aktivt for å nå disse. Det handler om at på veien mot målet er det rom for å rapportere om feil og mangler, om å komme med innspill og om å evaluere og revurdere (Edmondson, 2019).

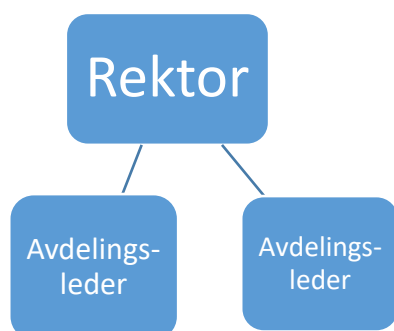
Man bygger altså ikke psykologisk trygghet ved å være «snill» eller sette lave forventninger. Det handler om å være tydelig, raus, lyttende, strukturert, målrettet og omsorgsfull.

Når rektor inviterer til samtaler og diskusjoner og er lyttende, må det følges opp ved at man takker for innspill. Man viser til de som har hatt utgangspunktet for ideen når resten av profesjonsfelleskapet skal spinne videre på den. Den ansatte sitter da igjen med at vedkommende er tatt på alvor fordi du som leder har lyttet, tatt imot og respondert. Det ligger i den menneskelige natur å ha et ønske om å bli sett, hørt og tatt på alvor. Skrøvset (i Aas/Paulsen 2017) mener at lærelyst, arbeidsinnsats og arbeidsglede øker når leder er bevisst og praktiserer verdsettende ledelse i hverdagen. Vi kan da tenke at dersom rektor lykkes i å bygge psykologisk trygghet i sin ledergruppe, vil arbeidsinnsatsen, arbeidsgleden og teamets evne til å lære, øke.

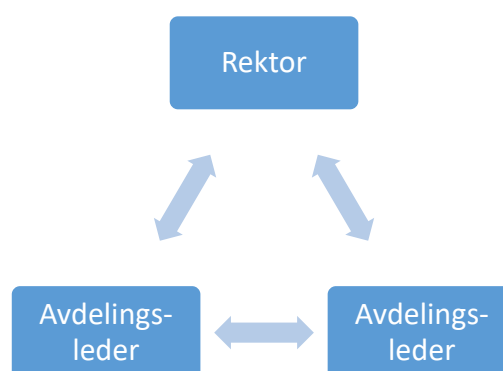
2.3.2 Betingelser for psykologisk trygghet

For at et team skal oppleve psykologisk trygghet, er det avgjørende at leder framstår som støttende og veiledende (Edmondson, 2019). Medlemmene i gruppen må oppleve å bli sett av lederen sin, og av hverandre. Det er også vesentlig at leder er tilgjengelig både for samtaler når ting oppstår og at leder gir feedback på jobben som utføres. Det er viktig at dette også skjer mellom de andre medlemmene i gruppen, ikke bare fra leder til ansatte, selv om leder har et ekstra ansvar for å starte og lede.

Modell 1



Modell 2



Modell 1 viser at rektor har relasjon til begge avdelingslederne sine, mens det ikke er en relasjon mellom dem. Dersom lederteamet har et sånt utgangspunkt, vil det ikke være mulig å skape psykologisk trygghet.

Modell 2 viser at rektor har relasjon til begge avdelingslederne sine, og at det samtidig er en relasjon mellom dem. Modellen sier dog ingenting om hvilken relasjon det er, om den oppleves som god eller dårlig. Opplevelsen vil være individuell. Skal man klare å skape psykologisk trygghet i ledergruppen, må relasjonene være gode. Er man nye for hverandre, er man avhengig av at man har et ønske og en intensjon om å skape gode relasjoner på tvers i teamet (Edmondson, 2019).

Psykologisk trygghet i en gruppe kan først skapes når alle medlemmene er trygge på hverandre, ikke bare sin leder. Rektor må da også jobbe for å skape trygghet mellom sine avdelingsledere, ikke bare mellom seg selv og den enkelte avdelingsleder. I dette arbeidet er det viktig at ledergruppen har felles mål og opplever at de har felles ansvar (Paulsen, 2021).

Avdelingslederne leder sin avdeling, og det kan fort bli en ressurskamp for sin avdeling, framfor en helhetstenking for organisasjonen. Slike interne «kamper» mellom avdelingslederne fører til usikkerhet og mindre trygghet. Rektor får en viktig rolle i å skape helhet og sammenheng mellom avdelingene innad i skolen, samt bygge fellesskapet som gjør at også avdelingslederne ser helheten og jobber for fellesskapet (Paulsen 2021).

Edmondson (2019) viser til at team som klarer å snakke om feil/utfordringer, lærer mest og utvikler seg mest. Det motsatte vil være når frykten for å bli hengt ut dersom man gjør feil er så stor at det fort kan ødelegge for all læring.

Psykologisk trygghet betyr ikke at man alltid er positiv og støttende og aldri stiller kritiske spørsmål. Diskusjonene kan godt være tempererte, så lenge man er trygg på å ikke bli hengt ut i etterkant. Diskusjonene må være konstruktive og saklige og oppleves som ærlige. Med psykologisk trygghet følger et stort ansvar for å uttrykke seg uten at alle våre destruktive følelser skal få fritt utløp (Edmondson, 2019).

«Takhøyde» er et begrep man gjerne hører som leder. «Det må være takhøyde for å si sin mening». For noen betyr det å kunne øse ut sine følelser, antakelser og tolkinger av virkeligheten uten å ta høyde for at de ikke har alle fakta eller at andre kunne bli såret på veien. Det er ikke med på å skape psykologisk trygghet. Derimot kan det skape stor avstand og splittelse i teamet. Psykologisk trygghet skapes ved å ha en felles ansvarsfølelse for oppgaver som skal løses. Et felles ønske om å «gjøre hverandre gode», løse utfordringer sammen uten å henge ut en syndebukk (Paulsen, 2019).

2.3.3 Bruk av teamkontrakt – et virkemiddel for å bygge psykologisk trygghet?

Som et utgangspunkt for å skape psykologisk trygghet i en gruppe, kan man benytte en teamkontrakt. En teamkontrakt er ikke en juridisk bindende kontrakt, men en samarbeidsavtale mellom medlemmene i teamet (Sverdrup, 2014). Teamkontrakten tar for seg punkter rundt det mellommenneskelige, setter ord på forventninger til hverandre og trekker opp konturene for hvordan man skal jobbe sammen. For at teamkontrakten skal være funksjonell, må det være et dynamisk dokument som man drøfter ved jevne mellomrom i teamet (Sverdrup, 2014).

Teamkontrakten har som formål å etablere et sett med rutiner og kultur som regulerer prosessene i teamet (Paulsen, 2021). Teamkontrakten kan inneholde punkter om hvordan man skal samarbeide, hvilke forventninger man har til hverandre, hvordan vi som gruppe skal håndtere uenighet og hvordan vi skal sikre læring og utvikling for teamet.

Teamkontrakten kan bidra til at medlemmene føler en felles forpliktelse til å løse de komplekse oppgavene hele organisasjonen står i, framfor å kun se de som gjelder ens egen avdeling. En teamkontrakt som følges opp og drøftes ved jevne mellomrom, kan også være med på å skape psykologisk trygghet i teamet (Paulsen, 2021).

En teamkontrakt er ikke det samme som en psykologisk kontrakt. Den psykologiske kontrakten omhandler det mellommenneskelige og handler om gjensidige forventninger mellom leder og medarbeider. Ved å sette ord på gjensidige forventninger skaper man trygghet og rom for utvikling. En psykologisk kontrakt defineres som et individs antakelser om det gjensidige bytteforholdet mellom seg selv og organisasjonen (Rousseau 1989, i Sverdrup 2014). Selv om man ikke kan skrive ned alle de mellommenneskelige prosessene i et dokument, kan man, ved å lage teamkontrakter, sette ord på noen. Dette kan igjen bidra til å styrke den psykologiske kontrakten som oppstår i det mellommenneskelige samspillet. Bruk av teamkontrakt blir da en fremmede variabel om den brukes aktivt og under forutsetning at teamets medlemmer forholder seg til den.

2.4 Andre faktorer som påvirker den psykologisk tryggheten

Psykologisk trygghet står ikke alene. Den påvirkes av flere omliggende faktorer. For å kunne bygge psykologisk trygghet, må man også ha en bevissthet om de faktorer som påvirker (Paulsen, 2021). Tillit omtales gjerne som en vesentlig faktor for å lykkes med å bygge trygge grupper (Paulsen, 2021). Manglende tillit kan gjøre stor skade. Kulturen som «sitter i veggene» har mye å si for hvordan den psykologiske tryggheten fremmes eller hindres. Grunnleggende antakelser eller virkelighetsoppfattelser – «sånn er det bare» – kan være svært ødeleggende dersom de får prege organisasjonen (Bang, 2011). Måten vi kommuniserer på, hva som er «tillat» hos oss, er avgjørende for hvordan vi skaper et trygt miljø. Relasjoner og evne til positiv relasjonsbygging er faktorer som påvirker muligheten for psykologisk trygghet. Som leder er man i en maktposisjon. Å være bevisst sin rolle og sin mulighet for å påvirke ved å bruke makten sin positivt, vil også være en faktor i det å skape psykologisk trygghet (Lai, 2014). Alle disse faktorene blir da viktige betingelser for rektors mulighet til å skape psykologisk trygghet i sin ledergruppe. Om de er fremmede eller hemmende, vil kunne variere ut ifra konteksten de står i.

2.4.1 Organisasjonskultur og bygging av psykologisk trygghet

Bang (2011) definerer organisasjonskultur slik: *“Organisasjonskultur er de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene”* (Bang, 2011, s. 23). I alle disse verdiene, normene og virkelighetsoppfatningene som finnes i og utenfor organisasjonen oppstår grunnleggende antagelser/virkelighetsoppfattelser og mulige hindringer til å skape psykologisk trygghet. Man må ha en viss forståelse av organisasjonens indre liv for å kunne skape tilstrekkelig psykologisk trygghet. All den tid ledergruppen påvirkes av det som foregår i organisasjonen ellers, er det relevant å se litt nærmere på hvordan organisasjonskultur kan forstås.

De fleste skoler har visjoner og mål som beskriver retningen man skal og hvordan man skal komme dit. Dette er nedskrevne verdier som gjelder for hele organisasjonen. Slike verdier kalles forfektete verdier (Bang, 2011). Verdiene skal være standarder for hva som er bra hos oss. Hvordan vi som organisasjon jobber og lærer. Verdiene skal virke motiverende og som

leder kan man ha som utgangspunkt at alle medarbeidere har et ønske om å opprettholde og oppnå de forfektede verdiene.

De forfektete verdienes mulige motstykke er de levde verdiene (Bang, 2011). De vi faktisk lever etter i det daglige. De som preger arbeidet vårt, holdningene våre og verdiene våre. Dersom det er stor avstand mellom forfektete verdier og levde verdier vil det oppstå et motsetningsforhold. I et slikt motsetningsforhold skapes det usikkerhet. Usikkerhet skaper utfordringer med å bygge psykologisk trygghet. Rektors mulighet for å skape psykologisk trygghet blir da avhengig av forholdet mellom forfektete verdier og levde verdier.

Normer er uskrevne regler som skapes i et samfunn eller i en organisasjon (Bang, 2011). Normer og verdier er tett knyttet sammen, da det er normene som blir retningsgivende for hvordan man skal handle i bestemte situasjoner for å gjøre en forfektet verdi til en levde verdi. Normer kan deles opp i bevisste og ikke bevisste (Bang, 2011). Begge typer påvirker atferden til medlemmene i organisasjonen.

Virkelighetsoppfatninger kan forklares som kollektive oppfatninger av virkeligheten, mens grunnleggende antakelser forklares som hypoteser som er blitt sannheter (Bang, 2011). Virkelighetsoppfatningene og de grunnleggende antakelsene er med på å skape mening for hvert enkelt individ, og har med seg et budskap om hva som skal oppfattes som sant eller usant. Virkelighetsoppfatningene og de grunnleggende antakelsene kan variere fra person til person, også innenfor samme organisasjon eller gruppe.

Skoler er gjerne delt inn i team/avdelinger, som igjen kan ha forskjellige virkelighetsoppfattelser/grunnleggende antakelser av hvordan skolen fungerer. Dette kan skape store diskusjoner og motsetninger i en organisasjon. Denne typen motsetninger vil prege ledergruppen, all den tid de ulike avdelingslederne er leder for hver av disse grupperingene.

Normer, verdier, virkelighetsoppfattelser og grunnleggende antakelser blir dermed betingelser som påvirker når man skal bygge psykologisk trygghet. All den tid de kan være både hensiktsmessige og mindre hensiktsmessige, vil de kunne stå på begge sider av modellen jeg presenterte i kap. 2.1.

2.4.2 Tillit og bygging av psykologisk trygghet

Tillit staves likt begge veier. Det er kanskje en tilfeldighet, men det gjenspeiler gjensidigheten i ordet. Man kan gi tillit og få tillit. Det er et en gjensidighet mellom det å få og gi tillit til andre personer. Det tar tid å bygge opp tillit. Tillit bygges gjennom daglige situasjoner, der man opplever sammenheng mellom det en person sier og vedkomnes handlinger. I motsetning til tiden det tar å bygge tillit, er det lett å bryte den ned. En hendelse kan være nok til at tilliten du hadde til en annen person i teamet ditt er borte.

Dirks og Skarlicki i Paulsen (2021) beskriver to ulike perspektiver på tillit. Relasjonsbasert perspektiv vektlegger at det i relasjonen mellom medarbeider og leder er felles identitet, anerkjennelse av felles bakgrunn eller positiv historikk i samarbeidet. Det karakterbaserte perspektivet beskrives som at medarbeideren først må oppleve at lederen er kompetent og velvillig, deretter kan man utsette seg selv for sårbare situasjoner. Det karakterbaserte perspektivet er vesentlig for hieratiske relasjoner, og kanskje ikke det mest fremtredende i skolen. Tillit kan være betinget (Paulsen, 2021) da man kan være trygg på at bestemte oppgaver vil bli utført skikkelig og innen fristen. Det betyr ikke at man er trygg på vedkommende i alle andre situasjoner, og tilliten blir dermed betinget til enkelte områder.

Tillit eller fravær av tillit vil være betydelige faktorer i arbeidet for å skape psykologisk trygghet. Fravær av tillit vil være hemmende, mens positiv tillit vil være fremmende.

Relasjonell tillit

Paulsen (2021) bruker følgende definisjon på relasjonell tillit. *“Psykologisk tilstand som omfatter intensjonen om å akseptere sårbarhet som er basert på positive forventinger til en annens atferd»* (Paulsen, 2021, s. 120). Ved å ha positive forventinger til de andre medlemmene i teamet, samtidig som man aksepterer sin egen sårbarhet, gir grunnlag for å bygge relasjonell tillit. Man må også erfare at den eller de man gir tillit er tilliten verdig. Det betyr at man som mottaker av andres tillit, må forvalte denne på en hensiktsmessig måte for videre bygging av tillit. Som rektor må man vise sine avdelingsledere tillit og la dem utføre ledelse på sin avdeling. Samtidig må avdelingsleder vise seg tilliten verdig, ved å utføre oppgavene som avtalt og utøve sine verdier og normer i praksis.

Relasjonell tillit er en viktig faktor når man skal bygge psykologisk trygghet. Den vil være en fremmede faktor når den er til stede, og samtidig svært hemmende dersom den er fraværende.

2.4.3 Kommunikasjon og bygging av psykologisk trygghet

Kommunikasjon er formidling av et budskap fra sender til mottaker (Bang og Middelfart, 2012). På veien fra sender til mottaker må budskapet tolkes og i det oppstår det flere utfordringer. Som sender må du ta hensyn til hvem mottaker er og du må tenke på hvordan du formulerer budskapet ditt. Du må ta høyde for at mottaker kan misforstå og tolke budskapet på en annen måte enn du har tenkt. Skriftlig kommunikasjon gir andre utfordringer enn muntlig kommunikasjon. På papiret kan kommunikasjon se relativt enkelt ut, i virkeligheten vet alle som jobber med mennesker at kommunikasjon kan være svært krevende. Bang og Middelfart (2012) trekker fram at manglende kommunikasjonsferdigheter er en stor fallgrube for ledergrupper. De viser til en undersøkelse gjort av Gullery og Leathers som sier at alt for mange ledere mangler grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg klart. Kommunikasjonen preges av slurvete upresise og klønete utsagn, som skaper store misforståelser. En slik form for kommunikasjon vil også kunne føre til defensive reaksjoner fra teammedlemmer som føler seg krenket eller angrepet.

En annen dimensjon ved manglende kommunikasjonsferdigheter, er manglende lytteferdigheter (Bang og Middelfart, 2012). Det er menneskelig å forenkle informasjonen man mottar, forsterke denne og sette den inn i en sammenheng som gir mening. Det er også vanlig å tilegne sender andre intensjoner enn sender hadde. Her legger vi inn våre egne fordommer, grunnleggende antakelser og forventninger.

Profesjonelle dialoger som er basert på åpne spørsmål, samt det å kunne drive en dialog framover i kombinasjon med gode lytteferdigheter, samt det å ha fokus framover framfor det som kan være et lite konstruktivt fortidsfokus, er egenskaper som er med på å skape trygghet (Paulsen, 2021).

Kommunikasjon er ikke bare ord, men følges opp av kroppsspråk og stemmebruk (Hansen, 2020). Blikk, skuldertrekk, snu seg bort osv. preger det vi sier mer enn ordene. Kunnskap om nonverbal kommunikasjon og evne til tydelig verbal/skriftlig kommunikasjon blir derfor

en viktig faktor i det å bygge psykologisk trygghet. Hansen (2020) beskriver forskning gjort av Ekman, knyttet til ulike ansiktsuttrykk. Et ansiktsuttrykk varer vanligvis i 0,5 til 4 sekunder og gir god informasjon til mottaker om hva avsender tenker. En type ansiktsmimikk er mikromimikk (Hansen, 2020). Denne typen mimikk varer kortere, 1/15-1/20-del av et sekund og er vanskelig å fange opp. Mikromimikk skjer ufrivillig som respons på det vi ser eller hører. Å kunne fange opp, og deretter tolke slike uttrykk, kan gi verdifull informasjon til leder om hvordan ansatte egentlig oppfatter situasjonen.

Tydelig kommunikasjon, der verbale og nonverbale utsagn henger sammen, vil være en positiv faktor, mens det motsatte vil være med på å skape utrygghet og usikkerhet og dermed være en negativ faktor.

2.4.4 Makt og bygging av psykologisk trygghet

Tillit er et positivt ladet ord, mens makt tradisjonelt sett er et negativt ladet ord (Lai, 2014). Makt forbindes gjerne med ledere som har brukt sin posisjon på en negativ måte. Alle ledere har makt, men det betyr ikke at ledelse er utøvelse av makt i negativ forstand.

Makt blir gjerne satt i sammenheng med hersketeknikker. Lai (2014) sier vi må være bevisst forskjellen mellom disse. Hersketeknikker brukes for å utmanøvrere en motstander for å vinne fordeler. Som leder kan man gjerne møte på ansatte som prøver å bruke ulike former for hersketeknikker. Leder må være bevisst på at makten man har i form av sin lederrolle, ikke forveksles med hersketeknikker. Lai (2014) skiller mellom hersketeknikker og det hun kaller påvirkningsteknikker i jobbsammenheng. Ved bruk av hersketeknikker ser man på motparten som motstander. Når man påvirker andre gjennom ulike former på påvirkningsmakt, har man mottakere. Å bruke saklig argumentasjon, smiger og ros, inspirere, konsultere og tilrettelegge er å påvirke (Lai, 2014). I en organisasjon eller gruppe preget av psykologisk trygghet, vil denne typen bruk av makt være akseptert. I en trygg gruppe vil det, og skal det, foregå gode diskusjoner, hvor man argumenterer og/eller støtter ulike syn (Edmondson, 2019).

Lai (2014) omtaler makten man har som leder som sosial makt. Man har i kraft av sin stilling, makt over andre. Man har styringsrett og beslutningsmyndighet i flere viktige saker, såkalt legitim makt. Referentmakt er en av de aller sterkeste kildene til sosial makt. Denne

typen makt forbindes mer med kjendiser og personer med sterk karisma, der andre personer har et ønske om å bli kjent med, eller komme nær vedkommende. I organisasjoner forbindes referentmakt med at leder utøver makt slik at de ansatte opplever vedkommende som rettferdig, ærlig, står på for bedriften og er respektert av andre utenfor organisasjonen.

Kunnskap er en form for ekspertmakt. Den er lett å overvurdere, for den kan kun brukes dersom den blir anerkjent av andre. Hvis ikke de rundt deg har tro på kunnskapen din, vil den ikke være en kilde til makt (Lai 2014).

Utøvelse av makt kan forstås som ulike maktbaser: (Jacobsen og Thorsvik, 2013)

- Maktbase 1: Hierarkisk posisjon
- Maktbase 2: Kontroll over dagsorden
- Maktbase 3: Kontroll over informasjon
- Maktbase 4: Kontroll over arbeidsoppgaver
- Maktbase 5: Kontroll over sosialiseringprosesser
- Maktbase 6: Personlige ressurser
- Maktbase 7: Allianser og nettverk

Som leder har man ofte tilgang på informasjon ikke alle får, eventuelt får man den på et tidligere tidspunkt enn andre medlemmer i organisasjonen. Informasjon blir derfor en maktbase (Jacobsen og Torsvik, 2013). Man har muligheten til å være i forkant og kan bruke informasjonen for å skaffe seg en bedre posisjon.

Evne til å ordlegge seg og å bruke argumentasjon på en klok måte er en annen maktbase (Jacobsen og Torsvik, 2013). Personlighet er også en viktig maktbase. Den gjenspeiler hvem du er som person. Personlighet deles i ekstroverte og introverte. Begge personlighetsformer fungerer godt som ledere, dersom man er bevisst sine egne utfordringer og kan kompensere for disse (Jacobsen og Torsvik, 2013). En ekstrovert leder må eksempelvis være bevisst på å slippe andre til. Introverte er gjerne bedre på å lytte, men kan bruke lang tid på å ta avgjørelser. Det kan skape uro.

Som leder i skolen, har man ansvar for å sette de ansatte sammen i team/trinn. På den måten får man en viss makt over sosiale relasjoner i organisasjonen.

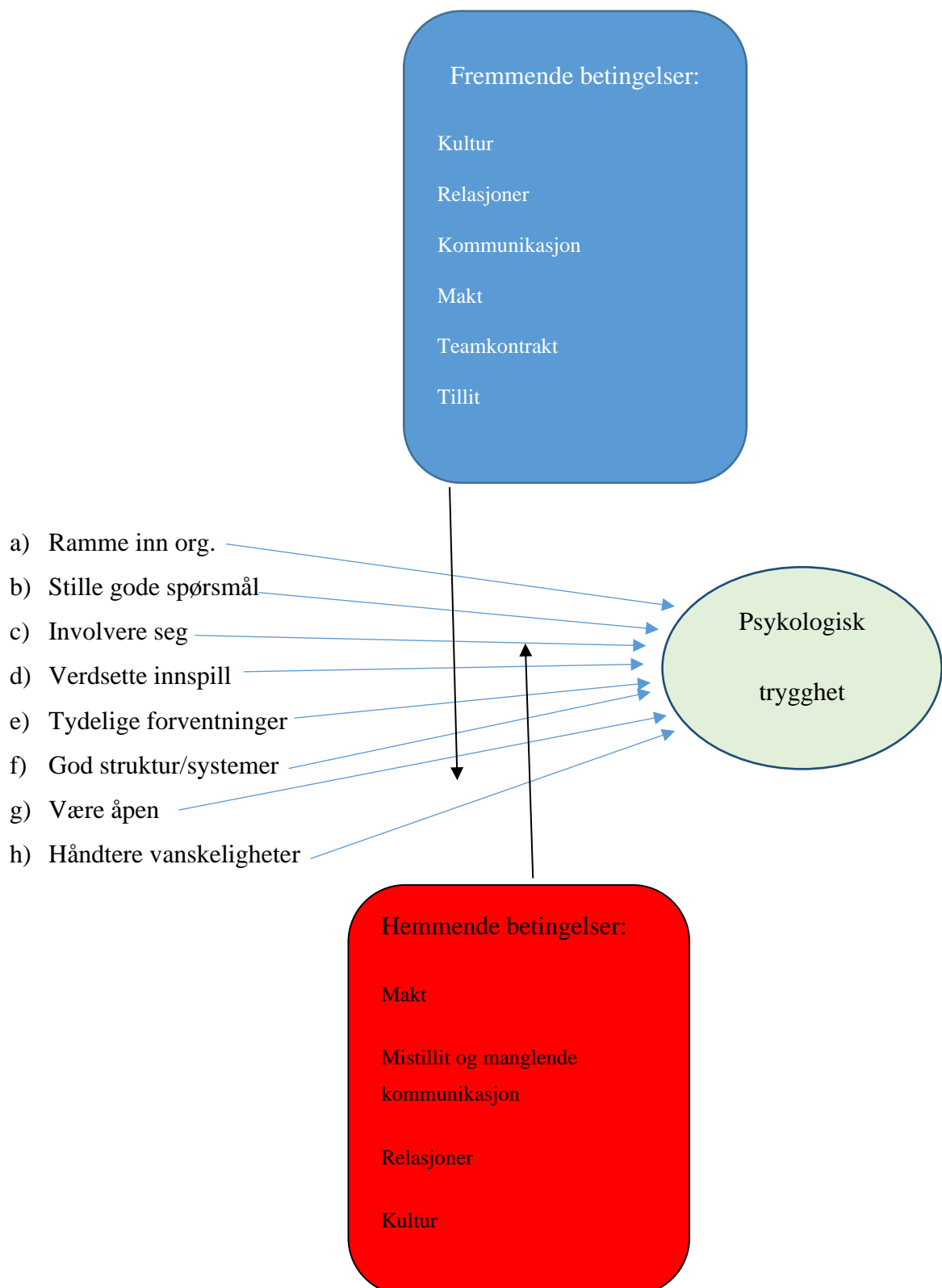
Positiv bruk av makt og en bevissthet om hvordan man kan bruke sin posisjon til beste for sine medarbeidere, vil kunne være en forsterker på veien mot psykologisk trygghet. Det handler om rektors mulighet til å bruke de ulike maktbasene for å bygge trygghet. Ved å ta kontroll og skape strukturer, har man et godt utgangspunkt for å skape trygghet i teamet og videre i hele organisasjonen. Det motsatte vil være ødeleggende og hemmende.

2.5 Teoretisk oppsummering

For å skape psykologisk trygghet i en organisasjon eller i en del av en organisasjon må man som leder være bevisst sin mulighet og evne til å påvirke. Man må bruke sin maktposisjon klokt. Kapittel 2 viser at psykologisk trygghet er komplekst. Det er ikke en ting, det består av mange komponenter som er vanskelig å sette ord på. Det er en følt og opplevd «greie», et klima. Man kan kanskje «føle» det, men da som delelementer til en større helhet. Det å kjenne organisasjonens kultur og å vite hvilke mulige hindringer man står ovenfor, vil være en fordel for bygging av psykologisk trygghet.

I kap. 2.1 presenterte jeg modellen som har vært utgangspunkt for forskningen min. Variablene er nå erstattet med faktorene som eksisterende teori sier skal til for å bygge psykologisk trygghet i en gruppe. Disse variablene påvirkes av faktorer som kan fremme eller hemme rektors muligheter til å bygge trygghet. Som presentert i teorikapittelet kan noen faktorer være på begge sider, alt etter hvordan de brukes og oppleves.

Forskningsmodellen fra kap. 2.1 kan nå se slik ut:



Teorien peker på at rektor har en rekke påvirkningsmuligheter for å bygge psykologisk trygghet i lederteamet ved å jobbe etter faktorene a-h. Samtidig påvirkes menneskene i lederteamet av ytre faktorer som antakelser, organisasjonskulturen, graden av tillit, kommunikasjonsevner, relasjoner og hvordan leder bruker makten sin.

Dette viser at rektor ikke kan lukke øynene for det som foregår rundt lederteamet, men må forstå helheten for å kunne bygge psykologisk trygghet.

3. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg komme nærmere inn på valget av forskningsmetode som brukes for å svare på forskningsspørsmålet. Det er gjort en god del forskning på psykologisk trygghet, men det er gjort mindre forskning på hvordan ledere kan utvikle psykologisk trygghet. Med dette bakteppet valgte jeg en utforskende tilnærming.

Kapittel 3.1 beskriver jeg kort ulike forskningsdesign før jeg i kapittel 3.2 tar for seg hvordan jeg har tilnærmet meg forskningen. I kapittel 3.3 kommer jeg inn på hvilke vurderinger og valg som er gjort i forkant av valg av metode.

Jeg kommer inn på konteksten i kapittel 3.4. Kapittel 3.5 handler om hvordan det er samlet inn data. Her tar jeg for meg hvordan jeg valgte informanter (3.5.1), hvorfor jeg brukte intervju (3.5.2) og observasjon (3.5.3) som forskningsmetode og tidslinjen i dette (3.5.4). Jeg evaluerer metodevalget og kvaliteten på studien i kapittel 3.6. Her vil jeg også komme nærmere inn på hensyn som ble gjort for å ivareta de etiske prinsippene rundt forskningen.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign er rammeverket som forskningen bygger på (Kvale og Brinkmann, 2015). Ulike design vil ha ulike styrker og svakheter. Jeg har tatt utgangspunkt i hvilket design som ville hjelpe meg til å best mulig svare på problemstillingen min. Det skilles i hovedsak mellom tre ulike design; eksplorerende, beskrivende og forklarende.

Et eksplorerende design vil være hensiktsmessig å bruke når det skal stilles åpne spørsmål, når man skal forstå det som skjer og utforske ulike områder, samt får en bedre forståelse av et fenomen (Saunders et al., 2016). Styrken ved designet er å videreutvikle problemstillingen, samt å undersøke den. Et eksplorerende design kan også tilpasses endringer og det fremstår derfor som fleksibelt. (Saunders et al., 2016). Ut ifra min problemstilling vurderte jeg at denne typen design ville gi meg et best mulig grunnlag for å svare på problemstillingen min.

Intervjuer kan også ha ulike design. De kan ha et eksplorativt og hypotestetestende formål (Jacobsen, 2022). Dette er hovedsakelig intervjuer med åpne spørsmål, der strukturen i liten

grad er planlagt på forhånd. Intervjuer som er beskrivende, vil ta utgangspunkt i å primært beskrive aspekter ved informantens livsverden (Jacobsen, 2022). Med bakgrunn i dette laget jeg noen åpne spørsmål som jeg valgte å stille alle informantene, for å deretter kunne tilpasse intervjuene til det informanten sa.

Tre av informantene valgte å få intervjuguiden tilsendt i forkant av intervjuet, mens de to andre kun ønsket å vite temaet vi skulle snakke om. Underveis i intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål basert på det informanten sa. Det betyr at jeg tilpasset og at disse tilpassingene ble ulike fra person til person.

3.2 Tilnærming til forskning

Formålet med forskningen i denne oppgaven er å undersøke hvordan rektorer jobber i praksis for å bygge psykologisk trygghet i lederteamet sitt. Jeg har valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode (Kvale og Brinkmann, 2015). Det innebærer at jeg vil bygge på allerede kjent teori om psykologisk trygghet. All den tid psykologisk trygghet er et komplekst fenomen, hvor det finnes relativt lite forskning, blir min forskning en eksplorativ casestudie (Saunders et al., 2016). Mine data vil i så måte enten støtte eller undergrave det som er kjent fra før. All den tid jeg intervjuer et relativt lavt antall rektorer i forhold til antall skoler i Norge, må jeg trekke noen slutninger basert på få data. Det er derfor viktig at data blir analysert med dette i tankene, samt at jeg støtter meg på tidligere forskning.

Informantene ble valgt ut ifra tanken om at de skulle komme fra skoler med ulike størrelse, slik at antall i ledergruppene ville variere. Jeg valgte også informanter fra to ulike kommuner, og av begge kjønn. Det var også viktig for meg at rektorene hadde ulik ledelseserfaring med tanke på hvor lenge de har vært rektor. Jeg vurderte å intervjuer over teams for å spare tid, men kom fram til at det å møtes fysisk ville gjøre det lettere å plukke opp den non-verbale kommunikasjonen som oppstår i en samtale, da den kan gi meg verdifull informasjon om hvordan informanten tenker.

3.3 Begrunnelse for valg av metode

Jacobsen (2022) beskriver metode som måten man går fram for å samle inn data om virkeligheten. Metoden blir da hjelpemiddelet for å beskrive virkeligheten.

Jeg valgte å gjøre en eksplorativ case-studie, da jeg opplevde at det passet best til tema psykologisk trygghet. En eksplorativ studie vil gi større fleksibilitet underveis, noe jeg mente var relevant for min forskning. Jeg har gjort individuelle intervjuer med 5 rektorer fra ulike skoler som har ulik størrelse, ulik skoleeier og ulike struktur på ledergruppen.

Formålet med en eksplorativ case-studie er å forstå informantens situasjon, ut ifra h*ns perspektiv. Intervjuet fremstår som en samtale, men intervjuer må ha et fokus på å snakke minst, ikke legge ord i munnen på informant, ta imot det som kommer og stille gode åpne spørsmål, gjerne med oppfølgingsspørsmål underveis. All den tid man ikke vet hva informanten skal si i forkant, må man være aktivt lyttende slik at oppfølgingsspørsmålene blir til der og da. Som beskrevet under kap. 3.2, ble intervjuene noe annerledes fra person til person, all den tid oppfølgingsspørsmålene ble til der og da. Det sier meg at valget av metoden var riktig for min forskning.

Jeg har også observert ledergruppene til disse 5 rektorene. Gjennom observasjonene fikk jeg mulighet til å forske på om psykologisk trygghet er noe man kan se/merke/oppleve når man observerer.

Formålet med observasjon er å få en forståelse av hvordan ledergruppens medlemmer jobber sammen og for å få et mer nyansert bilde av beskrivelsene rektor har gitt gjennom intervjuene. Gjennom observasjon vil jeg kunne få oppleve stemningen i gruppen, samtidig som jeg må være oppmerksom på at jeg er et fremmedlegeme i gruppen, noe som kan påvirke medlemmene (Jacobsen, 2022).

3.4 Kontekst

Utgangspunktet for problemstillingen er en nysgjerrighet på hvorfor ledergrupper fungerer ulikt. Oppfattelsen av at det er sånn er skapt av utallige samtaler med rektorkollegier. Jeg ønsket derfor å både snakke med rektorer, men også observere deler av et ledermøte, slik at jeg fikk studere fenomenet psykologisk trygghet i utførelse/reell setting.

En ledergruppe i skolen består eksempelvis av rektor og avdelingsledere som sammen skal utvikle skolen til å være best mulig for elevene. Ledergruppen skal ha fokus på utvikling og læring for personalet, og i det ligger det at flere diskusjoner må tas i ledergruppen før man

kobler på resten. For å få til gode, konstruktive diskusjoner som utvikler organisasjonen i ønsket retning, tenker jeg psykologisk trygghet er en grunnpilar.

I et lederteam har man sannsynligvis ulik bakgrunn, kanskje noe ulik utdanning, ulikt læringssyn og ulikt syn på hva som er viktig i en skolelederhverdag. Noen ledere er sterke på det relasjonelle, mens andre er mest opptatt av drift og strukturer.

3.5 Databeskrivelse

Studien min tar utgangspunkt i data samlet inn gjennom intervjuer og observasjoner. I dette kapitlet kommer jeg nærmere inn på hvordan jeg tenkte da jeg valgte informanter og forskningsmetoder.

3.5.1 Informantutvalg

Problemstillingen min tar utgangspunkt i rektors rolle. Derfor valgte jeg å intervjuere rektorer. Jeg henvendte meg til rektorer med ulik erfaring og ulik størrelse på skolen og dermed også ulik størrelse på ledergruppen. Jeg har tenkt samme skoletype og hatt hovedfokus på barneskoler. Jeg valgte å ta med en kombinertskole, all den tid de har store ledergrupper, for å se om det da blir annerledes. Informantene er hentet fra Bergen kommune og Bjørnefjorden kommune.

3.5.2 Intervju

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Et forskningsintervju er mer enn en samtale. Intervjuet har en struktur og en hensikt. Et forskningsintervju går i dybden og temaet er bestemt av den som intervjuer. Målet med intervjuet er å innhente beskrivelser av et fenomen, en påstand eller erfaringer den som intervjues har med et gitt tema/emne.

Kvale & Brinkmann (2015) trekker fram at et intervju er ikke en symmetrisk interaksjon. Det er en asymmetrisk samtale der intervjueren er i en maktposisjon ovenfor den som intervjues. Den som intervjuer har forkunnskaper som kanskje ikke den andre parten besitter.

Intervjuer har bestemt temaet og spørsmålet og velger underveis hvilke spørsmål man vil følge opp. Den som intervjuer deltar på andre premisser. Vedkommende uttrykker ikke sin mening, men skal være lyttende og undersøkende. Det er også intervjuer som til slutt tolker det som blir sagt og kan trekke slutninger ut ifra dette som brukes videre i forskningen.

Jeg har intervjuet fem rektorer med ulik erfaring og ulik størrelse på lederteamet. Intervjuene varte ca. 60 minutter. Det ble gjort lydopptak og jeg tok notater underveis. Intervjuene ble avholdt på informantens kontor eller nøytralt møterom. Samtlige fem rektorer delte villig av sine erfaringer og jeg opplevde dem som åpen og ærlig i intervjuene. De var engasjerte i temaet og hadde mye på hjertet. Noen hadde hatt psykologisk trygghet som tema i ledergruppene sine og hadde dermed god kunnskap om temaet. Jeg opplevde intervjuene mer som samtaler mellom kollegaer. Det var en avslappet atmosfære, og praten fløt godt. Som personer er informantene ulike, noe som var viktig for meg da jeg skulle gjøre utvalget mitt. Jeg kjente til alle informantene i forkant. Det kan ha bidratt til en viss trygghet oss imellom. Jeg ser på det som en fordel, da jeg var avhengig av åpenhet om et noe diffust fenomen som fort kan bli personlig for informantene.

Jeg valgte å spørre akkurat disse fem, da jeg visste de hadde ulik erfaring, ulik bakgrunn, ulikt kjønn, ulike skoler og ulike ledergrupper, samtidig som det var personer jeg håpet kunne tilføre meg ny kunnskap og nye innfallsvinkler.

Etter fem intervjuer så jeg at svarene til informantene sammenfalt så godt med teorien, at jeg valgte å stoppe der for å så gå videre til observasjoner.

3.5.3 Observasjon

Observasjon handler om å samle inn informasjon om hva mennesker gjør og sier i ulike situasjoner. Mennesker bruker mer enn ord når man kommuniserer, noe som vil være mulig å fange opp gjennom observasjon. (Jacobsen, 2022).

Observasjon er et godt egnet verktøy når man vil finne ut hva mennesker faktisk gjør og sier, i motsetning til det de selv forteller at de gjør og sier. Denne typen observasjon foregår som hovedregel i naturlig setting, noe som i mitt tilfelle ble i ledermøtene rektor hadde med sine avdelingsledere. Gjennom observasjon vil man kunne se hva informantene gjør, men ikke hva de tenker, egentlig mener eller egentlig føler. Det er en klar begrensning for metoden.

(Jacobsen, 2022). Samtidig vil jeg kunne observere ansiktsuttrykk og kroppsspråk for øvrig (Hansen 2020), noe som kan gi verdifull tilleggsinformasjon om den tolkes riktig. Observasjonen ble ikke filmet. Hadde den blitt det, kunne jeg i større grad studert kroppsspråket. All den tid dette er en oppgave med både plass- og tidsbegrensinger, valgte jeg å la det være og heller stole på inntrykket jeg fikk underveis. Som pedagog har jeg observert mye, og opplever at jeg er trygg i bruk av metoden.

Når observasjon brukes som metode, kan den være skjult eller åpen. I skjult observasjon vet ikke man om at man observeres. I åpen observasjon er det avklart med den/de som skal observeres. Det skilles også mellom deltakende og ikke deltakende observasjon (Jacobsen, 2022). Jeg valgte å benytte meg av ikke-deltakende observasjon, men var gjennom observasjonen synlig for medlemmene i de ledergruppene jeg observerte.

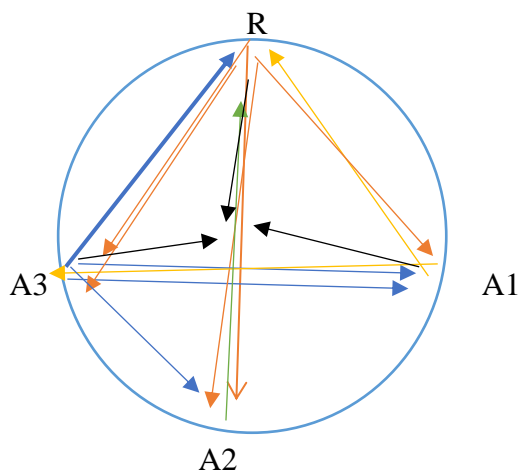
Jeg har observert fem lederteam. Av hensyn til tidsrammen på møtene, deltok jeg mellom 35-55 minutter. Observasjonene ble avholdt på møterom/kontor på skolen til ledergruppen.

Det er grunn til å tro at gruppen påvirkes noe av at det sitter en fremmed i rommet og følger med på det de gjør. Jeg må derfor ta høyde for at møtene uten meg til stede kan være noe annerledes enn den delen jeg deltok på. Samtidig opplevde jeg å bli godt tatt imot da jeg kom til observasjonsmøtet. Vi småpratet litt i starten av alle observasjonene. Dette var bevisst fra min side for å bli litt kjent med avdelingslederne og gi dem et inntrykk av meg. Jeg hadde en formening om at det ville gjøre stemningen mindre kunstig. Jeg var bevisst på å møte alle med et smil og en kort presentasjon. Jeg forklarte alle grupper at jeg kom til å notere litt underveis i noen skjema og avklarte at det var greit at det ble gjort opptak av samtalen deres. Selv om ikke temaet for møtet var det viktigste for meg, lyttet jeg likevel aktivt. Dersom informantenes blikk falt på meg underveis ville jeg at de skulle oppleve at jeg var engasjert, selv om jeg satt på utsiden av gruppen. Jeg plasserte meg med litt avstand til deltakerne i møtet, men satt slik at jeg kunne se alle enten forfra eller fra siden, nok til å se ansiktsuttrykk som måtte oppstå.

I forkant av intervjuene hadde jeg laget meg et skjema som jeg brukte under observasjonene. Den ene delen av skjemaet besto av en sirkel, der rektor ® og avdelingslederne (a1, a2 osv.) var merket av. Underveis i intervjuet streket jeg opp interaksjonene som var mellom medlemmene. I tillegg hadde jeg en tabell der jeg merket av for om medlemmene drev med

andre ting underveis, så ut som de lyttet aktivt, nonverbalt språk av typen sukking, himling med øynene, blikk til andre i gruppen o.l.

Eksempel på sirkel som ble brukt under observasjon:



R= rektor= oransje farge. A1=gul. A2=grønn. A3= blå. Ut ifra fargene kan jeg se hvem som snakket mest og hvem som snakket til hverandre. Henvendelser som var fra en til alle i gruppen er markert med svar og stopper midt i sirkelen.

Sirkelen hjalp meg å huske hvem som satt hvor og hvem som var mest aktiv/minst aktiv osv.

Eksempel på tabell brukt under observasjonen. Strekene viser hvor mange ganger jeg observerte hendelsen fra vedkommende underveis i møtet.

Hvem/hva	Blikk til en annen i gruppen mens en tredje snakker	Driver med andre ting	Latter	Sukking (oppgitt over noe)	Snur seg vekk fra den som snakker	Lyd (mmm ..., el)	Viker å lytte oppmerksomt	Nikking	Avbryter	Gestikulerer
Rektor			1				1			
A1	1			1	1					
A2							1			
A3		11								

Hverken sirkelen eller tabellen er reell, men kun ment som eksempler her.

3.5.4 Tidslinje

Jeg valgte å intervju alle fem informantene først. Deretter lyttet jeg igjennom intervjuene og gjorde meg notater med tanke på hva jeg ville se etter under observasjonene mine.

I=intervju O=observasjon D=Dag.

I 1 I 2 I 3 I 4 I 5 O 1 O 2 O 4 O 5 O 6

D 1 D 7 D 14 D 16 D 30 D 85 D 89 D 101 D 101 D 122

Fra første intervju til siste observasjon gikk det 122 dager. Optimalt ville jeg hatt kortere gjennomføringsperiode, men når det også skal passe inn i en travel lederhverdag, både for

min del og informantenes, måtte det blir over en lengre periode. Det at jeg skiftet jobb midt i prosessen, gjorde at det ble en lengre pause mellom I5 og O1.

All den tid jeg gjorde intervjuene først, er det mulig at det jeg visste om rektors oppfattelser av psykologisk trygghet i ledergruppe, påvirket meg under observasjonen. Det er derfor en mulighet til at resultatet ville blitt annerledes om jeg hadde snudd på rekkefølgen. Samtidig ville det vært mer uvisst for meg hva jeg skulle ha fokus på og hva jeg skulle se etter om jeg observerte først. Som lærer har jeg gjort mange observasjoner der jeg har hatt noe informasjon i forkant og mange der jeg ikke har hatt noe informasjon. Når jeg har hatt informasjon med meg inn i observasjonene, har disse blitt mer nøyaktig enn hvor jeg ikke har hatt noe informasjon. Jeg landet derfor på at jeg ville gjøre intervjuene først.

3.6 Evaluering av metode

I dette kapittelet kommer jeg nærmere inn på hvordan jeg har evaluert valgene mine knyttet til metode. I kap. 3.6.1 sier jeg noe om relabiliteten før jeg i 3.6.2 sier noe om validitet. I kap. 3.6.2 gjør jeg rede for hvilke etiske vurderinger jeg gjorde både i forkant, underveis og i etterkant av intervjuer og observasjoner.

3.6.1 Relabilitet

Relabilitet kan beskrives som pålitelighet (Kvaale og Brinkmann, 2015). Relabiliteten skal si oss noe om hvor vidt resultatet av forskningen vår er til å stole på. Ville informanten gitt andre svar til en annen forsker som stilte de samme spørsmålene? Ville svarene vært de samme og kan dermed regnes pålitelige? (Kvaale og Brinkmann, 2015). Relabiliteten sier oss også noe om hvordan forskeren har behandlet data. Er de omgjort i transkriberingen for å «passe bedre» eller brukes svarene slik de er gitt? Hvordan spørsmålene stilles vil også påvirke relabiliteten. Åpne, nøytrale spørsmål vs. ledende spørsmål vil være avgjørende for om svarene er pålitelige eller ei.

Intervjuer og observasjoner foretas i nåtid og er vanskelig å gjenskape eksakt. Observasjonen vil muligens være preget av hvilke saker ledergruppen diskuterte da observasjonen ble gjort.

Ulike observatører har ulike fokus og kan oppfatte en situasjon på ulike måter.

Observatørens tolkning kan også prege påliteligheten i svarene.

Svarene i intervjuene kan være formet av relasjon mellom informant og intervjuer, samt tonefall i spørsmålstillingen, non-verbal kommunikasjon underveis i intervjuet og hvor trygg man føler seg i situasjonen.

Jeg utformet, som tidligere forklart, intervjuguiden i forkant av alle intervjuene og brukte samme spørsmål til alle, men med rom for individuelle oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Dermed ble intervjuene noe ulike fra person til person.

Under transkribering har jeg skrevet ned det som faktisk ble sagt, uten å endre svarene ut over at jeg har fjernet navn dersom informantene brukte navn på sine medarbeidere når vi snakket sammen.

3.6.2 Validitet

Validitet sier noe om riktigheten, styrken og sannheten til forskningen. Validitet i metodesammenheng handler om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det som skal undersøkes (Jacobsen, 2022). Validitet handler ikke bare om metodene som benyttes, men også om forskeren som person og dens moralske integritet og hvordan informasjon fra forskning brukes videre i studiene. Validiteten må gjennomsyre hele prosessen, fra man starter med en hypotese til man konkluderer mot slutten av oppgaven.

3.6.3 Ethiske vurderinger

I forkant av valg av metode tenkte jeg nøye igjennom de etiske sidene av det å være forsker. Det var viktig for meg at informantene mine følte seg trygge, både i intervjusituasjonen, under observasjonene og i hvordan jeg håndterte den informasjonen de ga meg.

Kvalitative forskningsformer er ikke et nøytralt forskningsmedium. Det er påvirket av konteksten samt erfaringer intervjuer og informant har med seg inn i intervjuet (Jacobsen, 2022). Det ble derfor viktig for meg å være bevisst mine egne oppfattelser og tanker om psykologisk trygghet. Jeg måtte underveis formulere meg slik at informanten ikke fikk en

følelse av at det fantes rette eller gale svar, samtidig som jeg lyttet godt og stilte oppfølgings spørsmål. Under observasjonene ble det viktig for meg å være så nøytral som mulig, også i kroppsspråket mitt. Dette for å unngå å sette mitt preg på det som ble sagt, skape utrygghet e.l. Samtidig som jeg valgte å smile når det ble sagt noe som brakte fram latter i gruppen. Det var en bevisst handling for at informantene ikke skulle oppleve meg som kald og uinteressert. Både i forkant av intervjuer og observasjoner ble det gjort klart for informantene hva som var min rolle der. Dette ble spesielt viktig i forkant av observasjonene.

Jeg vurderte en kort stund å intervju hele lederteam, men all den tid jeg valgte å ha fokus på rektors rolle dukket det opp flere etiske utfordringer i den vurderingen. Å intervju avdelingsledere om rektors evne til å bygge psykologisk trygghet kunne absolutt vært interessant, men også veldig sårbart. Rektor kunne fort føle seg utrygg og avdelingsleder kunne oppfattet intervjuet som en mulighet til å få ut frustrasjon dersom den psykologiske tryggheten manglet i gruppen. Relasjonen mellom rektor og mellomleder kunne blitt mer sårbart. Jeg valgte da heller å be om å få observere deler av et ledermøte for å se om jeg selv kunne se eller oppleve psykologisk trygghet. Det ville også hjelpe meg i å svare på om psykologisk trygghet er observerbart for utenforstående.

Jeg er takknemlig og ydmyk ovenfor informantene mine. Å slippe en mer eller mindre fremmed inn i ledermøtet og gi meg innsikt i hvordan diskusjoner foregår der, krever stort mot. Det har derfor vært viktig for meg å håndtere all informasjon med stor varsomhet. Jeg valgte derfor ikke å knytte observasjonene direkte sammen med intervjuene som «case» i presentasjonen av resultatene, da det kunne blitt for lett gjenkjennelig.

I tråd med NHHs krav til forskningsetikk, samt NSD krav til behandling av personopplysninger, har jeg underveis i studien vært nøye på å overholde datasikkerheten. Opptakene ble gjort på en uavhengig opptaker. De ble lagret på sikker sone på kommunal pc etter hvert, med nr, ikke navn. Direkte transkribering som ble gjort av Word i intervjuet ble også lagret med nr og ikke navn. Navn som informantene nevnte i intervjuene, ble slettet i transkriberingen og omgjort til tittel/nr. All informasjon fra intervjuer og observasjoner vil bli slettet når jeg ikke lenger har bruk for dem.

4. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere de viktigste funnene mine både fra intervjuer og observasjoner. Kapittelet er bygget opp rundt funn i intervjuene, mens det jeg har sett under observasjonene brukes til å underbygge intervjufunnene. Jeg har valgt å bruke mange direkte sitater i denne delen av oppgaven for å få fram det informantene sa. Sitatene står skrevet i kursiv skrift. Noen av dem inneholder ... Det er for å vise at informanten tok litt pause før vedkommende fortsatte.

Kapittel 4.1 innleder jeg med et tilbakeblikk på forskningsspørsmålet før jeg gir en kort oversikt over svarene på bakgrunnsspørsmålene jeg stilte i intervjuene. Jeg presenterer også kort intervjuene, samt det jeg så under observasjonen, men har for å anonymisere godt, skilt disse fra hverandre. Rektor 1 og ledergruppe 1 henger derfor ikke sammen, og tallene er gitt tilfeldig.

I kapittel 4.2 presenterer jeg informantens tanker om psykologiske trygghet før jeg i kapittel 4.3 presenterer nøkkelbegrep informantene kom inn på under intervjuene. Kapittel 4.4 handler om informantenes tanker om hvordan de jobber for å skape psykologisk trygghet. I kapittel 4.5 presenterer jeg utfordringene informantene trakk fram, før jeg i kapittel 4.6 presenterer funn rundt eksterne faktorer. Kapittel 4.7 gir en kort oppsummering av forskerfunnene.

4.1.1 Forskerspørsmål

Jeg har jobbet ut ifra følgende forskerspørsmål - **Hvordan kan rektor bidra til å utvikle psykologisk trygghet i sitt lederteam?**

Med utgangspunkt i dette spørsmålet undersøkte jeg hvordan informantene forstår begrepet psykologisk trygghet, hvordan de arbeider for å skape psykologisk trygghet, hvordan de går fram for å bevare den om de får den på plass, og hvilke faktorer som påvirker den psykologiske tryggheten og dermed kan opptre som trusler.

For å underbygge funnene fra intervjuene gjennomførte jeg også observasjon med utgangspunkt i å se etter hvordan rektor bygger psykologisk trygghet i praksis, og om psykologisk trygghet, eller mangel på sådan, er merkbart.

4.2 Bakgrunninformasjon om informantene

Antall år som rektor totalt:

1-3 år	3-5 år	5 år og oppover
3		2

Størrelse på ledergruppen:

1-3 stk	4-6 stk	6-8 stk
2	2	1

Endringer i ledergrupper i din periode som rektor:

Ja	Nei
5	0

Lederutdanning:

Rektorskolen	En påbyggingsmodul i tillegg til rektorskolen	To påbyggingsmoduler i tillegg til rektorskolen	Master	Annen lederutdanning
5	1	1	1	1

Alle rektorene gjennomfører ledermøter ukentlig.

4.2.1 Rektor 1

Ledergruppen til rektor 1 består av tre medlemmer. Rektor opplever å ha ulik relasjon til sine avdelingsledere og opplever at de har veldig ulike kvaliteter. Lederteamet har vært endret i rektors periode på skolen. I intervjuet trekker rektor fram ulikhetene og utfordringene og utviklingsmulighetene det gir. Ledergruppen har hatt psykologisk trygghet som tema når de har jobbet med teamutvikling i kommunal sammenheng. Rektor er usikker på om det er psykologisk trygghet i gruppen, til tross for høyt fokus på det.

4.2.2 Rektor 2

Ledergruppen til rektor 2 består av tre medlemmer. Rektor opplever å ha ganske lik relasjon til begge, selv om h*n jobber tettere mot en av dem. Det handler, ifølge rektor selv, mest om tilgjengelighet og organisering. I intervjuet trekker rektor fram at h*n opplever stor grad av psykologisk trygghet i teamet. De kan snakke om alt, gi hverandre innspill, være uenige – selv om det er sjeldent det skjer, og de kan komme med uferdige tanker og ideer til hverandre. H*n er inne på tanken om at det kanskje er for trygt noen ganger og om dette kan hindre utvikling.

4.2.3 Rektor 3

Ledergruppe til rektor består av 6 medlemmer. Rektor opplever å ha god relasjon til alle, men at de trenger ulik oppfølging. Rektor lar ledelse og referatskriving av møter gå på rundgang. H*n er bevisst på å oppsøke ulike avdelingsledere når h*n trenger innspill på mindre saker før avgjørelser skal tas gjennom uken. Dette for å skape likest mulig relasjon til alle og samtidig vise aksept for at de er ulike. Rektor opplever at det er høy grad av trygghet i gruppen, selv om de som gruppe er relativt ny for hverandre.

4.2.4 Rektor 4

Ledergruppen til rektor 4 består av 4 medlemmer. Rektor opplever at det er noe sprik i ledermotivasjonen til avdelingslederne. Det gir også utfordringer i relasjonen mellom rektor

og avdelingsleder. Rektor har et bevisst forhold til dette, og bruker også mye tid på å jobbe med relasjon og veilede. H*n opplever miljøet trygt på noen områder, men samtidig ikke trygt nok til å ta opp det som rektor opplever stopper eller forsinker utviklingen.

4.2.5 Rektor 5

Ledergruppen til rektor 5 består av fem stykker. Rektor opplever å ha god relasjon til alle, men kjenner noen av medlemmene bedre enn andre. Det er viktig for rektor å ha et bevisst forhold til dette for at det ikke skal oppstå usikkerhet. Rektor tenker at det er høy grad av trygghet i gruppen, men at de fortsatt har noe å gå på. Det har vært en del utskiftninger i teamet siste året, som gjør at de har måtte starte litt på nytt.

4.2.6 Skole 1

Under observasjonen har rektor pc som er koblet til storskjerm, mens avdelingslederne noterer for hånd. På skjermen vises dokumentet de skal jobbe med.

A1 oppleves som veldig tydelig. H*n tar ordet ofte, avbryter, forsterker ordene med gestikulering, og motsier A2 flere ganger. A2 kommer med innspill og frustrasjoner, men gir fort etter. Rektor virker å være tydelig bevisst maktbalansen og er, etter mitt syn, opptatt av å hente fram A2 sine meninger/synspunkt. A2 trekker fram at h*n synes det er ugreit å oppleve at ting blir tatt opp felles med personalet uten at h*n opplever å ha vært med i diskusjonene i forkant. Responsen fra A1 er at det ofte går fort og at man kan ikke diskutere alt.

Jeg opplevde en noe anstrengt stemning, spesielt mellom de to avdelingslederne. Kroppsspråket til A2 er mer anspent enn hos de to andre. Skuldrene er heist litt opp og blikket går fort ned mot blokken når h*n stopper å snakke.

Alle påpekte at de opplevde det noe unaturlig å bli observert og at de ble veldig bevisst hvordan de holdt hendene og hvordan de satt. Observasjonen varte i 55 minutter.

4.2.7 Skole 2

Under observasjonen har alle deltakerne pc tilgjengelig. De har saksliste/referat på stor skjerm, slik at alle kan følge med der. A3 skriver referat underveis i møtet, mens rektor leder. Det er god stemning, de holder sakslisten, men det er samtidig rom for latter og litt kommentarer mellom medlemmene. Alle kommer med innspill, og kan stille spørsmål eller komme med kommentarer på det som er sagt. De har ulike meninger som presenteres. A3 er den som er mest stille, og er også den som færrest av de andre henvender seg til.

Når en i gruppen snakker, virker de andre å lytte oppmerksomt. Det er lyder som «mhm» og nikking/smil/latter når mens de lytter. Mobiler blir sjekket et par ganger, men det ser ikke ut til å fjerne fokus fra det som foregår. Kroppsspråket til deltakerne er avslappet, men samtidig oppmerksomt. Blikkene er faste, og man ser at smilene når øynene fort når de ler sammen.

Observasjonen varte i 40 minutter. Informantene sa at de glemte at jeg satt i rommet og at møtet var som vanlig.

4.2.8 Skole 3

Alle deltakerne har tilgjengelig pc under møtet, og sakslisten finnes på storskjerm. Det ser ikke ut til at det skrives referat under møtet. Det er flere forstyrrelser under møtet i form av at det banket på døren. Fokuset flyttes dermed vekk fra sakslisten og tema som diskuteres, men de kommer raskt i gang igjen. Mobilen sjekkes av A3 noen ganger, uten at det ser ut til å forstyrre noe særlig.

A1 er den som snakker mest i tillegg til rektor. H*n har tydelige meninger, argumenterer godt og sier imot rektor flere ganger. Rektor tar imot argumentene og drøfter med A1. A2-4 er mer stille og kommer ikke like raskt med nye argumenter. Når de blir spurt, kan alle spille inn nye faktorer og si imot hverandre og jeg opplever at det er grei stemning i møtet, om enn noe kunstig.

Observasjonen varte i 35 minutter. Noen av informantene sa at de glemte at jeg var rommet, mens noen av de andre opplevde det som litt underlig å bli observert. Ingen tenkte at det var ubehagelig, men det var kanskje et litt annet møte enn vanlig.

4.2.9 Skole 4

Under observasjonen har alle deltakerne med pc, og en av disse er koblet til felles skjerm der saksliste og referat skrives underveis i møtet. I denne gruppen er det tilnærmet like mye dialog mellom rektor og A1 som det er mellom rektor og A2 og mellom A1 og A2. Det er mye latter og stemningen oppfattes som god. Alle tre kommer med ulike synspunkt på saken som drøftes, og alle synspunkt drøftes før man lander på en felles konklusjon. Når en snakker virker de to andre interessert, de nikker, lager lyder som «mhm», smiler og ler når det passer. Alle tre gestikulerer for å understreke meningene sine.

Det opplevdes godt å sitte i rommet. Deltakerne er avslappet, men fokuserte. De har direkte blikkontakt med hverandre, og man ser at smilet når øynene raskt når de ler sammen eller smiler av det andre sier. Rektor styrer ordet i starten, men etter dette flyter samtalen godt og deltakerne lytter aktivt. Dette vises ved at de stiller oppfølgingsspørsmål til hverandre og dermed virker oppriktig interessert i det som blir sagt.

Etter intervjuet sa alle tre at det utgjorde ingen forskjell at jeg satt der, de glemte det og var seg selv. Observasjonen varte 35 minutter.

4.2.10 Skole 5

Under observasjonen har alle deltakerne med seg pc. A1 skriver referat, mens rektor leder møtet. Rektor styrer ordet og lar det gå på rundgang. H*n jobber for at avdelingslederne skal holde seg til tema som er satt. A3 sporer fort av, men A2 fort dreier samtalen om utfordringene ved tema. A1 virker mer ivrig og klar for drøftinger. Rektor må flere ganger minne på hva fokus skal være. A1 gestikulerer og fremstår som godt forbedret og kommer stadig med forslag til gruppen. A2 er mer stille, men når h*n tar ordet/får ordet, blir det raskt et problemfokus. A3 fremstår som noe usikker. H*n sitter med armene i kors, bortsett fra når h*n skriver på pc 'n sin. Blikket flakker veldig, og munnen er stramt lukket når h*n ikke snakker. Innimellom er det smil og latter i hele gruppen. Rektor avbryter A3 ved flere anledninger når A3 havner utenfor tema.

Selv om stemningen i rommet i hovedsak var grei, var det også øyeblikk der jeg opplevde større grad av usikkerhet. Noe av det går på forståelsen de ulike medlemmene hadde av hva

som skulle drøftes, mens noe går på den nonverbale kommunikasjonen som ble observert. Her var mer anstrengt kroppsspråk, flakkende blikk og en viss grad av irritasjon i stemmen når man enten måtte hente deltakerne tilbake i diskusjonen eller når man ble stoppet i en argumentrekke som var på siden.

Observasjonen varte i 50 min. Noen av informantene sa det var rart å bli observert, mens andre i gruppen sa de glemte at jeg satt der.

4.3 Psykologisk trygghet

Hovedtemaet for oppgaven min er psykologisk trygghet i praksis. For å finne ut av dette måtte jeg først sjekke ut hva informantene la i begrepet. Alle intervjuene startet med spørsmålet – Hva legger du i psykologisk trygghet?

Informantene beskriver det som et relasjonelt klima. Det brukes beskrivelser som «*Vi i gruppen vil hverandre vel*» og «*Vi har trygghet nok til å argumentere for vårt syn*». Videre kommer det beskrivelser som «*Vi er raus med hverandre og dømmer ikke forslagene som kommer, men er åpen.*»

En av informantene legger til «*Vi tåler samtidig at de andre i gruppen stiller kritiske spørsmål til det vi sier.*» Saklighet trekkes fram som en viktig faktor av alle fem. «*Når man stiller spørsmål, gjør man det på en saklig måte, som retter seg mot det som faktisk diskuteres, ikke mot personen som sier det*». Det understrekes av samtlige at man må ha fokus på sak og ikke person. Man må kunne forvente at medlemmene i gruppen kan underbygge sitt syn, men det er ikke snakk om å «*stille noen til veggs*».

«*Psykologisk trygghet handler om takhøyde, men ikke på den måten at man kan si alt man vil til enhver tid. Du må kunne komme med gode argumenter, ikke gå til personlig angrep*».

Alle fem informantene sier at de er opptatt av å skape psykologisk trygghet i teamet sitt. Alle fem er enige om at psykologisk trygghet er viktig for utviklingen både av teamet, men også av organisasjonen som helhet.

Alle fem kommer inn på at det er vanskelig å beskrive psykologisk trygghet, all den tid det er et klima, noe man opplever. En bruker ordet fenomen. «*Det som er trygt for meg, kan være noen annet enn det som er trygt for deg*». To informanter lurte på om avdelingslederne opplever det ulikt enn h*n. Selv opplever de det trygt i forhold til sine avdelingsledere, men at kanskje klima mellom avdelingslederne ikke er trygt. Begge konkluderer med at det da ikke er psykologisk trygghet i teamet, men heller i relasjonen for sin egen del. To informanter trekker fram at tryggheten er saksavhengig, og konkluderer med at da er det ikke trygghet i gruppen, men at man i enkelte saker er tryggere i relasjonene enn i andre.

4.3.1 Psykologisk trygghet – er det observerbart?

Under observasjonene fikk jeg oppleve fem ulike ledergrupper. På forhånd var jeg usikker på om jeg ville, i løpet av så kort tid, kunne merke om klimaet var trygt eller ikke. I løpet av observasjonene forsvant den usikkerheten. Hos skole 1 var det lett å merke en usikkerhet. Den ene avdelingslederen (A1) tok stor plass og var svært tydelig i sine meninger. Den andre avdelingslederen (A2) var mindre tydelig og ga fort etter når h*n ble motsagt. Jeg oppfattet stemningen i rommet som lett nervøs, og at dette økte på når A2 prøvde å spille inn noe som gikk mot A1. Rektor passet på å la begge to prate, samt å støtte A2 i sine innspill. A1 så ikke ut til å la seg påvirke av det og holdt fast på sine synspunkt. Slik jeg oppfattet det var A2 noe utrygg i gruppen, hvilket støttes av rektors fortelling under intervjuet. Rektor trakk fram at A2 hadde satt ord på noe av det som opplevdes vanskelig, og var blitt mer synlig, men h*n trodde at A2 fortsatt ikke var trygg i relasjonen til A1. Min antakelse er da at tryggheten ikke ble særlig påvirket av at jeg satt i rommet, selv om informantene opplevde det som noe kunstig.

Hos skole 2 og 4 var stemningen annerledes. I disse rommene opplevdes det som et sted det var godt å være. Selv om ikke alle deltakerne pratet like mye, tok alle ordet og kom med egne betraktninger rundt temaene som ble diskutert.

Hos skole 3 var det god stemning, men likevel opplevdes det annerledes enn i møtene til skole 2 og 4. Det var noe mer anstrengt og hoveddelen av dialogen gikk mellom rektor og A1. Det er mulig at forstyrrende avbrytelser også påvirket noe. Samtidig som medlemmene virket trygge, var det en viss usikkerhet å spore uten at jeg helt kan sette fingeren på hva som ga meg den opplevelsen.

Hos skole 5 var det også god stemning, samtidig som jeg oppfattet en viss usikkerhet hos noen av deltakerne. Den var tydeligere her enn hos skole 4. Usikkerheten viste seg gjennom en del flakking med blikk og armer som krysses tilsynelatende hardt over brystet. Det var også mer sukking i samtalen enn i de foregående observasjonene. Rektor passet på å gi ordet til ulik avdelingsleder først når det skulle tas nye runder i drøftingene. Rektor lyttet og plukket opp deler av det som ble sagt, for deretter ta det med i neste steg i diskusjonen. Stemningen i rommet endret seg noe når rektor stoppet deltakere som havnet «på viddene». Ansiktsmimikken til A3 ga meg inntrykk av at vedkommende blir usikker når rektor stoppet samtalen for å dreie den tilbake til tema. Det var små rykninger rundt øynene og munnen smalnet noe. Det opplevdes som at A2 fort godtok det A1 sa, mens A3 spilte inn egne meninger. Når rektor stilte spørsmål tilbake til A3 virket det som at A3 ikke kunne argumentere for sine forslag. Jeg satt med følelsen av at A3 bare sa noe for å si noe, mer enn at det var reelle innspill til saken. Ingen av forslagene til A3 nådde fram i gruppen.

Skole 3, 4 og 5 har en avdelingsleder som tydelig peker seg ut ved å være mest muntlig aktiv og viser tydelige meninger. Forskjellen fra A1 på skole 1 er at ved skole 3 og 4 er A1 tilsynelatende mer åpen for de andres innspill, og virket å ta mer på alvor det som de andre trekker fram. A1 på skole 1 var strammere i kroppsspråket sitt. H*n satt mer rett på stolen og krysset armene foran seg flere ganger. A1 hos skole 4 og 5 gestikulerte mer, hadde et mer åpent kroppsspråk og virket å sitte mer avslappet.

A1 hos skole 5 hadde flakkende blikk og blunket oftere når rektor ga tilbakemeldinger direkte til vedkommende. Øynene myste lett når rektor gikk videre.

A2 hos skole 1 fikk rødere ansiktsfarge og litt røde flekker på halsen når h*n ble stoppet av A1.

4.4 Nøkkelbegreper knyttet til psykologisk trygghet.

I intervjuene kom det fram en del sentrale begrep som informantene mener må ligge til grunn for å kunne utvikle psykologisk trygghet i ledergruppen sin. Det er bred enighet blant informantene om faktorene som kan hjelpe på veien mot å skape psykologisk trygghet.

4.4.1 Tillit og forventinger

Tillit blir trukket frem av alle informantene som en viktig faktor. Tre mener det er den viktigste. Alle peker på at psykologisk trygghet er mer enn tillit, men at psykologisk trygghet ikke kan bygges uten tillit. *«Tillit er jo viktig oppi dette ... man må skape tillit. Det må ligge i bunn, ellers kommer man ingen vei».*

Alle fem er opptatt av å vise avdelingslederne at de stoler på dem. Det trekkes fram at avdelingslederne må få gjøre oppgavene sine uten at de opplever at rektor går «og sjekker». *«De (avdelingslederne) må vite at jeg er her og kan støtte dem om de trenger det, men de må oppleve at jeg stoler på dem, tror det er viktig for å bygge tillit».* Alle påpeker at dersom avdelingslederne ikke opplever autonomi i stillingen sin, vil det ikke være mulig å bygge tillit.

Sammen med tillit nevnes forventninger. Forventinger må settes ord på for å skape tillit. *«Det er viktig å avklare forventninger til hverandre. Det må jobbes med kontinuerlig. Tydelige avklaringer skaper tillit. Man må vite hva man har å forholde seg til. Så dette henger sammen, det ene kan ikke eksistere uten det andre, liksom».*

Informantene er opptatt av å ha gode runder med forventningsavklaringer. Dette tas opp jevnlig og alle fordeler oppgaver og prøver å være tydelig på hva som forventes. To av informantene trekker fram at det fort blir vanskelig dersom avdelingsleder ikke gjør jobben. Det er noe annet enn å gjøre det på en annen måte enn rektor har tenkt, og det ville også vært annerledes om avdelingsleder kom og sa fra om at de ikke rakk fristen e.l. *«Det er vanskelig når noen ikke innfrir – da blir tilliten skadet og tryggheten kan bli borte. Det hender jeg ser gjennom fingrene med det, det er jo ikke noe kjekt å ta opp det som er vanskelig. Det kan vel egentlig skape usikkerhet ..., og min tillit blir kanskje mer svekket enn styrket...?»*

4.4.2 Relasjonell ledelse

Relasjoner og relasjonell ledelse blir, av samtlige informanter, trukket fram som en viktig faktor i arbeidet med å bygge psykologisk trygghet. *«Det er umulig å ha lik relasjon til alle i gruppen. Det vil være noen man snakker lettere med enn andre».* Alle beskriver at de har

ulike forhold til sine avdelingsledere. *«Alle relasjoner er unike og tilpasset menneskene vi har relasjonen med».*

Alle trekker fram at de må lytte, gi respons og være ydmyke. Å vise sårbarhet og være ydmyk for egne feil eller tilkortkommenhet trekkes fram som gode måter å bygge relasjoner på. *«Man må være myk med mennesker, men tydelig på sak».*

Alle informantene har en bevissthet om at de må tilpasse seg i relasjonen til andre. Man må lytte og være interessert. *«Det handler om å møte folk der de er. Da kan man ikke møte dem helt likt».*

Alle trekker fram at det er viktig å lytte til andres synspunkt og ta imot innspill på en god måte.

Alle rektorene sier de har høye forventninger til avdelingslederne sine, men at det samtidig ikke er mulig å ha helt like forventninger. *«Jeg har ikke samme forventninger til dem – de er ulike og trenger ulike forventninger. Rettferdighet er ikke å behandle alle likt».* Samtidig er det stor bevissthet rundt at man som øverste leder har et hovedansvar for at alle føler seg inkludert i gruppen. *«Alle er jo ulike, da blir også relasjonene ulike. Men de må ikke bli ulike på den måten at noen føler seg utenfor».*

Fire av rektorene opplever at de har bedre «kjemi» med en-to av avdelingslederne sine, og at bevissthet rundt dette trolig er avgjørende for om man skal lykkes som ledergruppe. *«Jeg passer på at jeg bytter på hvem jeg stikker innom for å bare drøfte en hastesak kjapt før jeg tar avgjørelser. Det handler om at alle skal oppleve seg som inkludert og viktig. Snakker man stadig med den samme, kan det fort skape stor usikkerhet i gruppen».*

Alle informantene trekker fram viktigheten av å bygge relasjoner i «fredstid». Det snakkes om å være til stede i hverdagen, vise at man bryr seg. Et «god morgen» kan utgjøre en stor forskjell. *«Alt handler om relasjoner. Man må bygge relasjoner og gi mye feedback. Men det må være ekte».*

Alle informantene snakker om å gjøre ting på rett tidspunkt. *«Timing er viktig i relasjonsarbeid».* Samtidig som det trekkes fram at det er viktig å ta ting etter hvert, legges det også vekt på at man må være klok i når og hva man velger å ta tak i. *«Det er ikke alltid det riktige er det kloke, noen ganger må vi tilpasse hvor og når liksom. Det er vel en form for maktbruk, eller manipulering om du vil».*

Alle informantene er også innom det å løfte andre fram. En peker på at man må ha et spekter å spille på som leder. Noen ganger må man være i front «*du vet, hun guiden med paraplyen*», mens andre ganger legger de vekt på å gå bak og dytte litt. Et ledergrep som flere benytter seg av er å få andre til å skinne, samt skryte av enkeltpersoner - ikke bare til den det gjelder, men å framsnakke dem til andre. «*Relasjonsledelse, det å bygge tillit, det er det viktigste og gøyeste med lederrollen – få andre til å skinne, liksom*».

4.4.3 Organisasjonskultur

Da jeg spurte om klimaet eller kulturen i hele organisasjonen har noe å si for å bygge psykologisk trygghet i lederteamet, fikk jeg ja fra alle informantene. Alle er opptatt av at ting henger sammen. «*Selvfølkelig kan lederteamet fungere supert og resten være sånn passe, men vi blir jo påvirket av omgivelsene rundt oss. Vi er jo mennesker ...*»

«*Vi må ha en stemme ut, ellers vil vi bare undergrave de andre i teamet – og det skaper uro i personalet*». Det er flere som trekker fram at trygghet i ledergruppen vil trolig smitte ut i organisasjonen. «*Utrygghet smitter raskere enn trygghet tror jeg*».

Alle informantene mener at en vesentlig del for å skape trygghet og bygge en god organisasjonskultur henger tett sammen. «*Det må være sammenheng mellom det vi gjør og det vi sier, ellers kan det føre til utrygghet i organisasjonen og det er ikke godt for bygging av kultur. Eller omvendt da – dårlig kultur fører til utrygghet*».

Flere av informantene snakker om faren for at ledergruppen blir preget av negative «*liksom-sannheter*» i organisasjonen. «*Hvis noen få får eie sannheten, kan det fort bli en «sånn er det for alle-greie» liksom. Jeg tror det fort kan hindre utvikling og gjøre ting utrygge for alle, også i ledergruppen*».

Takhøyde er et ord som brukes av alle informantene, der samtlige også påpeker at det må ikke forveksles med å si alt du vil uten å tenke på hvordan ordene dine treffer. «*Å buse ut med alt du tenker skaper ikke psykologisk trygghet. Så hvis det er det noen tenker er takhøyde, har man en stor lederutfordring*».

Alle informantene snakker om hvordan psykologisk trygghet henger sammen med kulturen i organisasjonen og hvordan organisasjonen reagerer når man tar avgjørelser som kanskje ikke

er så populære. En av dem sier det på denne måten: *«Av og til må jeg gjøre ting som skaper sterke reaksjoner hos andre i organisasjonen. Måten jeg står i det på tror jeg har mye å si for hvordan det går videre. Hvis jeg kan være respektfull, men samtidig tydelig, tror jeg det har mye å si for hvordan kulturen påvirkes og jeg er sikker på at det skaper trygghet. Du vet, forutsigbarhet gir tillit, tillit bygger relasjoner ... relasjoner er viktig for den psykologiske tryggheten. Ting henger sammen gitt!»*

En annen trekker fram respekt som faktor for trygghet. *«Det er viktig at vi har en gjensidig respekt for hverandre – og at vi tenker gjennom hvordan vi sier ting. Det handler jo både om kultur og trygghet, vel?»*.

4.4.4 Makt – positivt eller negativt?

Informantene er alle innforstått med at de som enhetsledere har en maktposisjon. En av informantene sier *«Det er klart at jeg har makt i form av posisjonen jeg sitter i. Jeg liker ikke ordet – det er noe negativt over det. Men det er klart – jeg er jo i en maktposisjon ...»*. En annen ser på det som en styrke. *«Makten jeg har som leder kan jeg velge å bruke positivt inn i organisasjonen. Jeg blir jo en slags frontfigur – skal lede og inspirere. Det ligger makt i det og»*. En tredje sier *«Klart vi har makt. Vi må komme vekk fra at det er negativt. Makt er positivt – vel og merke når den brukes til beste for alle. Men sånn er det jo med alt egentlig»*.

Alle informantene ser at de bruker makten sin gjennom beslutninger og avgjørelser som må tas. Noen ganger gjennom prosesser, mens andre ganger må man bare ta en avgjørelse der og da og stole på seg selv.

Tre av informantene trekker fram at dersom de ikke tar makten vil noen andre ta den. *«Det er jo sånn det oppstår «småkonger» rundt om i organisasjonen. Når leder blir for svak og ikke kan ta avgjørelser eller vise retning»*.

«Vi snakket i sted om disse som bare sutrer – de bruker jo en form for makt. Ansatte som bruker syting som hersketeknikk er frustrerende. Jeg tror det vil avta om de opplever meg som en tydelig leder, som kan ta avgjørelser og som ikke lar seg påvirkes av alt mulig og alle mulige. Kanskje...» Videre kom vedkommende inn på at makt som brukes negativt skaper utrygghet, mens makt som brukes for å styrke organisasjonen og føre den i ønsket retning, skaper trygghet.

4.5 Hvordan skape psykologisk trygghet i praksis?

Alle informantene fikk spørsmål om hva de faktisk gjør i praksis som skal bidra til å skape psykologisk trygghet. Å være ydmyk, fortelle om egne feil, være åpen for innspill og vise at man ser sine medarbeidere nevnes av alle.

Å gi positive tilbakemeldinger viser at man ser folk. *«Viktig å skryte av folk. Noen klarer ikke ta imot skryt – det er veldig rart! Kanskje det handler om usikkerhet?»* Det påpekes at skryt må være ekte. *«Hvis du framsnakker noen i personalet, for eksempel en av avdelingslederne til andre i personalet, gir det kultur for framsnakking – det tror jeg er en god måte å bygge god kultur på, som igjen skaper trygghet».*

En av informantene påpeker viktigheten av å løfte andre fram. *«Når du er leder skal du få andre til å skinne. Derfor er det viktig at jeg framsnakker avdelingslederne, eller andre for den del».*

En av informantene er opptatt hvordan h*n tar imot følelsesutbrudd som gjerne kan komme etter avgjørelser o.l. og peker på at de andre i organisasjonen da følger med på hvordan du som leder reagerer. *«Som leder får man av og til kraftige reaksjoner fra andre i organisasjonen. Det kan være mye følelser. Hvordan jeg tar imot disse reaksjonene, vil være med å bygge tillit framover. Uten tillit, ingen grunnlag for å bygge trygghet».*

Tre av informantene reflekterer over om det å skape psykologisk trygghet ikke bare handler om relasjoner og tillit, men også om personligheter. *«Kanskje ikke det rett og slett ikke er mulig for vår gruppe? Kanskje vi er for forskjellige?»*

Alle informantene påpeker at man som leder ikke kan gå rundt å tro at ting blir oppfattet slik du mente det. *«Kan ikke tro at andre oppfatter det du sier, du er nødt til å sjekke ut.»* Det legges vekt på at man må modellere og vise, gjenta og være åpen for endringer underveis.

Å være bevisst sine egne utfordringer og sette ord på disse til ledergruppen sin nevnes av alle som et lurt grep. *«Alt må ikke alltid være perfekt, det er lov å være menneskelig. Men det er stor forskjell på de som bare syter og klager og de som ikke helt evner. Jeg er nok dårlig med de som bare syter, det tror jeg alle kan se».*

Alle fem trekker fram at de som leder må være «der ute». De understreker viktigheten av å være synlig, og påpeker at det ikke alltid trenger å ta lang tid. Flere forteller at de går runder

på bygget for å si god morgen de dagene det passer. De stikker innom avdelingsleders kontor for å småprate litt og viser interesse for mennesket bak rollen. De understreker viktigheten av å være ydmyk og setter gjerne ord på egne tabber og feil.

I ledermøtene legges det vekt på at man går runder, slik at man passer på at alle får ordet. «*Det er viktig for meg at jeg lytter oppmerksomt til alle, men noen ganger blir det jo rett og slett kjedelig ... det er vanskelig...*»

4.6 Dysfunksjoner

Under intervjuene ble det stilt spørsmål om hva som kan gjøre det utfordrende å bygge psykologisk trygghet og hva som kan ødelegge. Her er det flere som trekker fram at det finnes forskjell på det du ser og det som kanskje er de faktiske forholdene. «*Det under og over overflaten i organisasjonen, er ikke alltid det samme. Det vi sier, og det vi gjør, har gjerne en avstand. Det er med på å skape utrygghet*».

En trekker fram at det innad i ledergruppen kan sprike i motivasjon. «*Ulik motivasjon for ledelse blant avdelingslederne. De er kanskje mer i drift enn ledelse. Det blir min oppgave å få dem motiverte – på liksom*». En annen er inne på at kompetanse spiller inn. Ikke alle avdelingslederne har like lang erfaring eller lederutdanning.

Alle skolene har SFO. Flere av informantene trekker fram at det byr på litt komplikasjoner all den tid SFO har et litt annet oppdrag og dermed kan få en annen rolle, både i ledergruppen og ellers i organisasjonen. «*SFO kommer fort litt på siden. Det skaper utfordringer for kulturen i ledergruppen*».

En informant sier «*Det er vanskelig å engasjere seg like mye i SFO som i skole. Jeg tror det kan være med på å skape utrygghet i gruppen*».

En av informantene er innom roller man inntar i en gruppe. «*Avdelingslederne går fort inn i sin vante rolle i ledermøtet. Selv om vi har snakket om hvordan vi vil ha det*».

En tenker at egen tålmodighet kan være en utfordring «*Jeg kan bli utålmodig når jeg opplever at en av avdelingslederne bruker tid på noe som vi enten er ferdig med eller som ikke står på saklisten. Tror kanskje ikke ansiktsuttrykkene mine da er så vanskelig å lese*».

Flere reflekterer over om det skaper trygghet eller utrygghet når man ikke tar opp vanskelige ting der og da. «Jeg bruker ikke mye tid på å justere en avdelingsleder i ledermøtet. Jeg er usikker på om det skaper trygghet eller utrygghet inn i gruppen. Kanskje begge deler?»

Det trekkes fram av flere at det er vanskelig når avdelingsleder ikke fullfører oppgaver eller gjør det som er avtalt i ledermøtet. «Jeg synes det er vanskelig når en avdelingsleder ikke innfrir. Kanskje aller vanskeligst dersom vedkommende selv ikke ser det, eller prøver å skylde på omgivelsene sine».

En av informantene trekker fram at rektorer er også mennesker med følelser som kanskje ikke er de mest oppbyggende. «Det kan hende at jeg tenker tanker om avdelingsleder som ikke styrker den psykologiske tryggheten når jeg blir oppgitt eller irritert. Jeg håper og tror det er menneskelig».

Selv om flere trekker fram at det er krevende å ta opp det som man vet kan skape dårlig stemning i et ledermøte, trekker flere fram at det er en lederoppgave det og. «Viktig å ta tak i ting rask – ikke la det få gro seg fast».

4.6.1 Personlighet?

Alle informantene har vært innom personlighet enten det er fordi man opplever at man passer godt sammen til tross for ulikheter, eller fordi man ikke får ting helt til uansett hvor mye man har snakket igjennom ting. «Jeg vet ikke, kanskje noen bare ikke kan bli helt trygge på hverandre? Kanskje det handler om at vi er for ulike som typer?»

«Vi har tatt ulike tester for å kartlegge egenskaper og personlighetstyper og pratet masse om det. Likevel lykkes vi ikke helt. Jeg vet ikke om det faktisk er mulig.»

Det reflekteres over hvor grensen mellom for ulike og ulike nok går. «Når avdelingslederne er for ulike blir det fort utfordrende. Samtidig er det jo bra at vi er ulike, vi skal jo utfylle hverandre. Men når grunnsynet blir for ulikt blir det fort for utfordrende. Jeg tror kanskje det kan hindre utvikling».

En peker på at det er klokt å bytte lederjobb jevnlig, og at det ikke er kritisk om man bytter ut avdelingsledere ved jevne mellomrom. «*Blir man for lenge et sted kan man jo gå seg litt lei enkelte. Det preger jo. Nye ledere er viktig for å kanskje gi noen en ny sjanse*».

4.7 Eksterne faktorer

I intervjuene ble det stilt spørsmål om faktorer utenifra som kan hindre bygging av psykologisk trygghet. Her trekker samtlige informanter fram tre hovedfaktorer – tid, økonomi og krysspresset man står i som skoleleder.

4.7.1 Tid

Når tid trekkes fram som faktor er det både fordi ting tar tid og fordi tid er et knapphetsgode. «*Ting tar tid – menneskelige prosesser tar enda mer tid*».

Alle informantene trekker fram at tid er et knapphetsgode og det dermed er fort gjort å haste igjennom ting, uten at ting fester seg i organisasjonen. «*Skoleeiers forventninger, alle påleggene vi må jobbe etter, både kommunale og sentrale. Det stjeler tid. Vi må ta oss tid til dybdelæring vi og!*»

Informantene er også opptatt av å gi seg selv tid og ikke være for utålmodig når man skal bygge trygghet i en organisasjon eller gruppe. «*Kursendring tar tid. Skal man snu en hel organisasjon må man starte i ledergruppen.*»

4.7.2 Økonomi

Økonomi nevnes av alle informantene. To opplever økonomi som det mest krevende ved jobben. «*Besparelser påvirker negativt. Når fokuset til skoleeier utelukkende er økonomi, blir det tungt å være skoleleder. Motivasjon forsvinner jo*».

En påpeker at man som skoleleder ønsker å ha fokus på utvikling, da blir det ekstra krevende når det oppleves at eier har et annet fokus. «*Når hovedfokuset er innsparinger, blir det*

vanskelig å holde fokus på utvikling. Det blir alt for mange driftsoppgaver vi da må løse». Tid og økonomi står derfor sammen som faktorer som kan påvirke negativt.

4.7.3 Krysspress og krav fra omgivelsene

Samtlige informanter var innom krysspresset. Det skilles mellom det å ha for mange oppgaver å løse, og det presset som kommer utenifra. *«Det er for mange oppgaver. Vi slites mellom å være pedagoger, psykologer, vaktmester, fasilitatorer og jurister. Da må av og til noe bli litt halvveis».*

Prioriteringer mellom et hav av oppgaver snakkes om av samtlige. *«Prioriteringer mellom oppgavene må til, jeg tror det og kan påvirke tryggheten, både for ledergruppen, men også for hele organisasjonen. Det må være litt forutsigbart hva man vektlegger, da vet de andre hvor de har meg liksom».*

En av informantene har følt på presset fra egen organisasjon om å være åpen, samtidig som man skal ivareta den enkeltes rettigheter. *«Balansen mellom medvirkning, åpenhet, innsikt og innsyn blir viktig. Man skal jo også ivareta den enkeltes personvern – det er jo viktig for individets trygghet».*

Samtlige av informantene er enige om at den største trusselen i forhold til å bygge trygghet handler om de ytre faktorene. *«Det er de ytre faktorene som gjør det vanskelig å være leder, og som gjør det vanskelig å bygge psykologisk trygghet». En annen sier det på denne måten; «Krav utenifra påvirker negativt. Det kan være fra foreldregruppen, fra media eller skoleeier. Hele systemet med dokumentasjonskrav og alle mulig rare lover og regler skaper mer avstand enn trygghet».*

Sykefravær nevnes av flere, alle har kjent på at det ga store utfordringer under koronapandemien, og at det har fortsatt i etterkant. *«Sykefravær fører til stor slitasje og jeg er ganske sikker på at det også påvirker tryggheten både i ledergruppen og ellers i organisasjonen på en negativ måte. Vi blir jo bare slitne og litt sure alle sammen...»*

En av informantene trekker fram presset som ligger i alle de juridiske utfordringene en skoleleder står i daglig. *«Vi er jo pedagoger, ikke jurister, og med alle*

dokumentasjonskravene som følger i en sak og konsekvensene av å trå feil – ja, det skaper i alle fall ikke trygghet».

4.8 Oppsummering forskningsfunn

Gjennom observasjonene mine er jeg blitt overbevist om at man kan – selv som utenforstående – merke om det er psykologisk trygghet i en gruppe eller ei. Stemningen i en gruppe der medlemmene er trygge er en annen enn i en gruppe der medlemmene ikke er trygge. Den største forskjellen jeg opplevde var måten man lyttet til hverandre på i trygge gruppe vs. mindre trygge grupper. I de gruppene jeg opplevde stor grad av trygghet merket jeg at de bygget samtalen på hverandres innspill. I de gruppene jeg opplevde mindre grad av trygghet virket det som argumentasjonen var bestemt på forhånd av enkelte, det var mindre aktiv lytting til det som kom fra andre medlemmet. Stemningen i rommet ble dermed en annen. Kroppsspråket og ansiktsmimikken til informantene i observasjonene understreker opplevelsene mine under observasjonene. Måten informantene satt på, hvordan armene var, smil og blikkontakt mellom møtedeltakere var noe jeg så spesielt etter.

Intervjuene viser at rektorene har godt innsyn i hvordan ledergruppen de leder fungerer ut ifra det som kom fram under observasjonene.

Resultatene mine viser at rektorene er opptatt av å bygge psykologisk trygghet i ledergruppen sin og har en bevisst tanke om hvordan de skal jobbe for å bygge trygghet, men også hvilke trusler som finnes. Resultatene viser også at rektorene ser på presset fra omgivelsene og eksterne faktorer som sine største «konkurrenter» i arbeidet med å bygge trygghet.

5. Drøfting

I dette kapitlet ser jeg på sammenhengen mellom allerede eksisterende teori og empiri, opp mot funnene mine. Formålet med drøftingen er å se på resultatene i en større forskningsmessig sammenheng. Med utgangspunkt i funnene vil jeg se på forskningsmodellen min igjen og tilpasse denne. For å understreke den mulige sammenhengen mellom teori og praksis, vil jeg også i denne delen bruke noen sitater fra intervjuene og funn fra observasjonene. Sitatene vil stå i kursiv skrift uten referanse bak.

Ved analyse av resultatene mine kom det fram at informantene kjenner på det enorme krysspresset man står i som skoleleder, og at tid og økonomi påvirker krysspresset. Det oppleves at krysspresset påvirker negativt i forhold til å bygge psykologisk trygghet. Dette er lite beskrevet i dagens teori. Jeg anser dermed dette som mine mest interessante funn og vil drøfte disse nærmere.

Jeg startet med spørsmålet om hvordan rektor skulle jobbe for å skape psykologisk trygghet i lederteamet sitt ut ifra hypotesen om at psykologisk trygghet må ligge i bunn hvis lederteamet skal lykkes i sin jobb. Jeg startet oppgaven med et forskningsspørsmål og en modell som viste faktorer rektor må jobbe med for å kunne utvikle psykologisk trygghet i teamet sitt. Jeg hadde, gjennom å lese eksisterende teori, en hypotese om hvilke faktorer rektor måtte ha fokus på og hvilke ytre faktorer som ville påvirke positivt og hvilke faktorer som kunne «forstyrre» rektors arbeid.

Under 5.1 repeterer jeg raskt modellen jeg endte med under kap. 2.6. I kapittel 5.2 tar jeg for meg teorien rundt psykologisk trygghet opp mot de resultatene jeg fant. I kapittel 5.3 drøfter jeg mulig faktorer som påvirker den psykologiske tryggheten, før jeg i kapittel 5.4 oppsummerer og trekker noen konklusjoner.

5.1 Forskningsmodellens utgangspunkt

Utgangspunktet mitt var at psykologisk trygghet er grunnmuren til ledergruppen. Den må være på plass for at ledergruppen skal håndtere skolehverdagen på en best mulig måte.

For å kunne bygge psykologisk trygghet må man ha bevissthet rundt en rekke faktorer som påvirker enten positivt eller negativt. Disse faktorene bidrar til å etablere psykologisk trygghet i en gruppe, eller de hemmer bygging av trygghet. Gjennom teoridelen kom det fram at det er en rekke faktorer som påvirker den psykologiske tryggheten i positiv eller negativ retning, og modellen ble, mot slutten av kapittel 2, utvidet til å også inneholde disse.

Gjennom forskningen min stilte jeg en rekke spørsmål for å komme nærmere hva rektor faktisk gjør for å bygge en ledergruppe der medlemmene opplever psykologisk trygghet. Informantene mine trakk fram noen faktorer som ikke teorien beskrev direkte. Her måtte jeg vurdere informasjonen de ga opp mot ulike teorier og finne paralleller og sammenhenger knyttet til psykologisk trygghet.

5.2 Psykologisk trygghet

Ifølge forskningen til Amy Edmondson er psykologisk trygghet grunnpilarer for at en organisasjon fungerer (Edmondson, 2019). Organisasjoner med høy grad av psykologisk trygghet presterer bedre enn andre. Hun beskriver psykologisk trygghet som et arbeidsklima der alle kan uttrykke sin mening uten frykt for sanksjoner (Edmondson, 2019), samtidig som man uttrykker seg med respekt for andre. Paulsen (2021) peker på at dersom ikke ledergruppen preges av psykologisk trygghet er det nærmest «dødelig» for utviklingen av organisasjonen. Det understreker viktigheten av å jobbe med å skape psykologisk trygghet.

Rektorene jeg intervjuet trekker fram det både Edmondson og Paulsen beskriver. De bruker ord som trygghet, raushet og åpenhet når de beskriver fenomenet psykologisk trygghet. Det må oppleves at man ikke dømmes for det man sier, og det må være lov å presentere uferdige tanker. Samtidig må det være lov å justere hverandre. Å være raus med hverandre, tåle at de andre gjør feil, eller utfører ting ulikt det du selv ville gjort, fremheves av alle fem. To sier at dette kan være utfordrende, fordi det handler om å slippe kontrollen. Å slippe kontrollen handler om å gi tillit. Hvis tryggheten ikke er der, blir det vanskelig.

Både Edmondson og Paulsen påpeker at psykologisk trygghet er noe mer enn tillit. Rektorene beskriver det som takhøyde, men legger til at takhøyde er ikke å buse ut med alt du tenker. Saklighet er et ord som brukes av alle fem informantene. «*Psykologisk trygghet*

handler om takhøyde, men ikke på den måten at man kan si alt man vil til enhver tid. Du må kunne komme med gode argumenter, ikke gå til personlig angrep». Det er i dette mye av kjernen til psykologisk trygghet ligger. Du må være trygg på at det du sier ikke blir ledd av, eller baksnakket i ettertid. Du må oppleve at de rundt deg vil deg vel, selv om de er uenige med deg på noen områder.

Underveis i intervjuene reflekterte informantene over om det var psykologisk trygghet i deres ledergruppe. Noen kommer fram til at det er det, og beskriver et klima som harmonerer med Edmondson (2019) sine kriterier. De fremhever at når de i ledergruppen kan drøfte og være uenige uten at noen oppleves sure eller sinte, eller når noen tør å ta opp vanskelige tema, stille spørsmål, komme med de villeste ideer og bare tenke høyt, da oppleves det trygt. De sier videre at ledergruppen gir påfyll av energi, selv i vanskelige saker. De ser fram til ledermøtene og opplever at de som gruppe kan le og ha det kjekt sammen, midt i en travel hverdag.

Noen informanter er mer i tvil, mens en er sikker på at det ikke er trygt uten at vedkommende helt kan forstå hvorfor. De er også inne på at opplevd psykologisk trygghet er noe personlig. Det kan oppleves ulikt fra individ til individ i samme gruppe. Det er en følt «greie» - en ferskvare, som det tar tid å bygge opp, men går raskere å bryte ned.

Edmondson (2019) påpeker at psykologisk trygghet bygger på relasjonell tillit mellom medlemmene i en gruppe. Fyhn (2022) har gjort samme funn i sin forskning. Det er mulig at noen medlemmer i gruppen opplever klimaet som psykologisk trygt, mens andre ikke gjør det. Det vil handle om de relasjonelle båndene mellom individene i gruppen. Samtidig gjør Edmondson (2019) det klart at man samlet sett ikke kan si at det er psykologisk trygghet i en gruppe før alle medlemmene har denne opplevelsen. Informantene sier det samme når de beskriver sin relasjon til de enkelte avdelingslederne. To opplever at selv om relasjonene er ulike – folk er forskjellige – så er de like gode. Tre opplever at relasjonene er ulike, og kanskje bedre til en/flere, men ikke like god til alle. De tror avdelingslederne ville svart det samme.

Alle informantene mine har opplevd endringer i ledergruppen sin, enten ved at de selv var nye eller at det er kommet noen til/noen har sluttet. De trekker fram at da må man begynne på nytt. Når det skjer endringer, vil relasjonene påvirkes og tryggheten som kanskje var der

blir utfordret. På den andre siden kan nye medlemmer tilføre ny energi og gi nye muligheter for å skape psykologisk trygghet.

Under observasjonene mine opplevde jeg selv stor forskjell på dynamikken i gruppene. Noen rom var bedre enn andre å komme inn i. I noen var stemningen avslappet, samtidig som det var effektivitet, struktur og gode diskusjoner. Kroppsspråket til medlemmene var avslappet og åpent. I andre møter var stemningen en annen, mer preget av nervøs latter, flakkende blikk, et mer lukket kroppsspråk og litt høye skuldre. Også i disse møtene var strukturen som møtte deltakerne når de gikk inn i møtet god, men diskusjonene var mer preget av at noen gruppemedlemmer trakk seg tilbake og stoppet argumentrekken sin raskt. Mitt nærvær kan selvsagt ha vært med å påvirke i negativ retning, men de to gruppene jeg opplevde som fullstendig trygge, mente etterpå at mitt nærvær ikke hadde noe å si. Det gir meg grunn til å tenke at selv om det påvirket noe at jeg satt i rommet i de tre gjenværende møtene, er dette team der minst ett, kanskje flere av medlemmene ikke opplever klimaet som fullstendig trygt.

Jeg mener også at jeg kunne observere det Fyhn (2022) peker på når han trekker fram at psykologisk trygghet oppleves individuelt. I de tre gruppene jeg opplevde som mindre trygge, vil jeg tro, ut ifra observasjonene mine, at noen av medlemmene ville sagt at de opplevde gruppen som trygg. Slik jeg oppfattet kommunikasjonen i gruppene, ut ifra måten de argumenterte på, satt på, hvor blikket var festet når de pratet og måten de, til en viss grad, dominerte møtene på, sier meg at noen var trygge i situasjonen. Jeg er samtidig oppmerksom på at det kan være at atferden framsto som dominerende fordi de prøvde å skjule en usikkerhet.

5.2.1 Hvordan skape psykologiske trygghet?

For å kunne svare på problemstillingen min måtte jeg undersøke hva rektorene gjør i det daglige arbeidet for å skape psykologisk trygghet i lederteamet sitt. Flere av informantene trengte litt tid til å tenke her og en av dem sa «*Vet ikke helt, jeg er jo bare meg ...*», men ved å beskrive praksisen sin, kom det fram mange punkt jeg kjente igjen fra teorien.

Det første alle informantene trekker fram er å vise ydmykhet, samt å kunne innrømme egne feil og mangler. Fyhn (2022) påpeker at det å vise at man er et menneske selv om man er

leder, skaper trygghet og tillit til de rundt. Samtidig trekker to av informantene fram at man kan ikke være «*et vrak*» heller. Du må vise at du kan lede gjennom kriser, og begge viser til ledelsen som måtte gjøres gjennom pandemien. Det var mange tøffe tak og stadige endringer, men som leder måtte man vise at man kunne stå i stormene, samtidig som det var greit å bli sliten, lei og litt motløs fra tid til annen. Det vektlegges at de ansatte må oppleve at du er en trygg leder, også når det stormer rundt organisasjonen. «*Det handler om å formidle trygghet i en usikker situasjon. Det skaper ro i kaoset liksom*».

Å være til stede i organisasjonen, der «*ting skjer*» er viktig for alle. Det gir også mulighet til å skryte av medarbeiderne sine når man opplever gode ting. Både Fyhn (2022) og Edmondson (2019) trekker fram at det å involvere seg er en viktig variabel. Informantene har påpekt viktigheten av å ha en åpen dør – å være tilgjengelig. Det er umulig å være tilgjengelig hele tiden, men det å ha døren på gløtt eller helt åpen, vitner om at man er der, selv om man er opptatt. En informant sier «*Jeg er jo aldri helt ledig, men noen ganger kan jeg avbrytes, og da har jeg døren åpen. Må jeg har helt fred, lukker jeg døren. Det respekteres*». På den måten får man vist seg som tilgjengelig selv om man er opptatt. Noen går faste morgenrunder på huset, bare for å si god morgen, svare på noen spørsmål, høre litt hva planer de har for dagen, ønske dem en fin dag og lignende. Andre går gjennom klasserommene for å hilse på. Disse trekker fram at de gjerne legger inn noen ord til lærer som står i klasserommet at avdelingsleder har tipset dem om at det skulle skje noe ekstra spennende i dag. På den måten får rektor vist sine lærere at avdelingsleder har oversikt over sin avdeling. Dette kan gi positive ringvirkninger, og samtidig gi avdelingsleder opplevelsen av at rektor bryr seg om hverdagen din. En annen informant trekker fram viktigheten av å skryte av sine ansatte. Det er også en måte å involvere seg på – man viser at man ser det som skjer rundt seg, ser sine ansatte. Ved å skryte av sine avdelingsledere til det øvrige personalet, ved å fremheve en ide de har e.l., bygger man kultur for å gi gode tilbakemeldinger og framsnakke andre. Det gjør også avdelingslederne trygge på at du vil dem vel og at dere jobber sammen for organisasjonens beste.

En informant er opptatt av å hente støtte hos ulike avdelingsledere til alle de små daglige avgjørelsene h*n må ta. Dette for at ikke noen skal føle seg utenfor og for å være bevisst med tanke på å bygge relasjoner til alle. «*Det er lett å gå til det nærmeste kontoret hele tiden liksom. Det kan skape uro.*» Dette blir også en måte å verdsette innspill fra de rundt seg (Edmondson, 2019), og vise at alle er like viktige. Dersom man hadde gått til det nærmeste kontoret hele tiden, ville det kunne ført til usikkerhet, utenforskap og gi noen opplevelsen av

å være mindre viktig. En slik arbeidsmåte vil være en kompensasjon for en mulig splittelse mellom avdelingsledere. Splittelser, utenforskap og usikkerhet gir grobunn for maktkamp og vil være en dysfunksjon i arbeidet mot psykologisk trygghet. Disse tingene vanskeliggjør også kommunikasjonen i gruppen, og det kan i verste fall bli avstand mellom verbal og nonverbal kommunikasjon rundt samme tema. Lytteferdighetene våre reduseres gjerne når vi bli usikre eller opplever at vi må forsvare handlingene/ønskene våre.

Edmondson (2019) har struktur og tydelige forventninger som et av punktene for å lykkes med å skape psykologisk trygghet. Informantene er også opptatt av disse punktene og ser det i sammenheng med hvordan bygge god organisasjonskultur. Det ble påpekt viktigheten av sammenheng mellom de verdiene vi sier at vi har og de vi formidler gjennom praksis. Bang (2011) skiller mellom forfektete verdier – de nedskrevne, våre visjoner og mål, og de levde verdiene – som er de vi bruker i praksishverdagen. Et stort sprik her skaper usikkerhet. Informantene er opptatt av sammenhengen mellom teori og praksis. *«Det må være sammenheng mellom det vi sier, og det vi gjør»*. Et virkemiddel for å skape trygghet i ledergruppen, blir derfor å lage gode strukturer og gode rammer for både ledergruppen og hele organisasjonen. Alle informantene trekker fram at dette henger sammen, ingenting står alene. *«Hvis det ikke virker «der ute», blir vi fort påvirket av det. Jeg vil tro det er omvendt og»*. Det snakkes også om å være *«en stemme ut»*. Informantene beskriver det som når man som ledergruppe har hatt sine diskusjoner og har konkludert, så kan man ikke som leder endre mening når man presenterer konklusjonen for de øvrige ansatte. Det vil skape stor usikkerhet og i verste fall føre til at avdelingslederne mister tillit til rektor.

En av ledergruppene har laget en teamkontrakt. Informanten forteller at dette har de gjort for å ha et utgangspunkt for å diskutere hvordan de vil ha det i gruppen sin. Teamkontrakten er en hjelp til å skape struktur og en slags tillatelse til å snakke om de mellom-menneskelige forholdene ved å jobbe i team (Sverdrup 2021). Den kan gjøre det enklere å ta opp de mindre hyggelige tingene, all den tid man har det på agendaen at temaene i kontrakten skal drøftes. Informanten mener teamkontrakten har gjort det lettere for dem å bli trygge på hverandre. På den måten er teamkontrakten en byggestein på veien mot psykologisk trygghet.

Tydelige forventninger henger sammen med gode strukturer. Edmondson (2019) peker på at det å skape psykologisk trygghet handler ikke om å være snill og si ja til alt, og ha lave forventninger til de rundt seg. En informant omtaler dette som *«myk med mennesker – tydelig på sak»*. H*n forklarte videre at det handlet om å være lyttende, raus og ha forståelse

for at man går gjennom ulike vanskeligheter i livet, men samtidig ha tydelige forventinger og klare mål for hvor man skal som organisasjon. Edmondson (2019) peker på viktigheten av å være åpen for at man gjør feil på vei mot målet og at disse kan brukes til å videreutvikle organisasjoner dersom de tas imot på en hensiktsmessig og trygg måte. Informantene snakker også om sine egne begrensinger i dette arbeidet. Noen viser til en type utålmodighet når man som leder må ta opp samme ting flere ganger for at avdelingsleder skal forstå og deretter utføre oppgavene. Noen innrømmer at de kan bli litt lei og litt lite lyttende om det blir mye «sutring». Samtlige trekker fram at rektorer også er mennesker, og at de kan bli litt lei innimellom. *«Da er det viktig å få utløp for frustrasjonen et annet sted, eller bare ta en liten pause. Ingen er tjent med at du blir en av de sure».* Å gi seg selv lov til å være et menneske som trenger påfyll av energi og utløp for frustrasjon, blir en del av det å være en god leder. Informantene er bevisste på at de trenger dette for å kunne være gode ledere. Skal man skape trygghet for andre, må man ha et visst overskudd. *«For meg er det viktig at jeg er raus, også mot meg selv. Da blir jeg bedre for andre».*

5.3 Faktorer som påvirker den psykologiske tryggheten

Psykologisk trygghet står ikke alene, men påvirkes av, og er avhengig av ulike betingelser. Variablene kan, som vist i forskingsmodellen, være fremmende eller hemmende. Gjennom intervjuene satt informantene ord på hvilke faktorer de mener er betingelser som fremmer eller hemmer utvikling av psykologisk trygghet.

5.3.1 Tillit

Alle informantene snakker om viktigheten av tillit som grunnlag for å kunne bygge psykologisk trygghet. Alle mener tillit må ligge i bunn dersom det i det hele tatt skal være mulig å skape psykologisk trygghet. Tre stykker trekker fram tillit som den viktigste byggesteinen.

En informant snakker om hvordan h*n håndterer vanskelige følelser fra sine medarbeidere. *«Man skal være et forbilde for sine avdelingsledere i slike situasjoner også. Man må kunne*

være tydelig, men samtidig raus og omsorgsfull. Balansen mellom sak og person viser alle de ansatte hvordan du er som leder. Her kan du bygge tillit eller rive den ned raskt».

Slik jeg ser det kan man ha tillit mellom medlemmene i et team, uten at det er psykologisk trygghet i teamet ut ifra det Paulsen (2021) sier om betinget tillit. Informantene snakker også om dette. Man kan fint delegere oppgaver til avdelingsledere, og ha tillit til at oppgaven blir gjort på en god måte og til rett tid. Det er ikke det samme som full trygghet til den mellommenneskelige relasjonen. Tillit handler om å gi kontrollen fra seg. Alle informantene snakker om dette, men er ulike i forhold til om de opplever det som vanskelig eller ei. De rektorene som opplever full trygghet i sine grupper, sier at de ikke har noen utfordringer med å slippe opp. Tilliten er også på det mellommenneskelige nivået. De tre andre har et større kontrollbehov til oppgaver som er delegert. De sier også at de oftere er inne og justerer etter at avdelingsleder har utført en gitt oppgave. En opplever at h*n må «rydde litt opp» etter avdelingsleder. Dette kan gå ut over autonomien til avdelingsleder, og vedkommende kan oppleve seg lite verdsatt. Det vil igjen påvirke tryggheten. Rektor bruker her makten sin i form av maktbase 1 og 4 (Jacobsen og Thorsvik, 2013) på en måte som trolig skaper usikkerhet for de andre i ledergruppen. Samtidig kan dette være en avdelingsleder som ikke gjør oppgavene sine, og rektor har, som øverste leder, ansvaret for at ting blir fulgt opp og gjort. Det kan dermed også skape utrygghet om rektor ikke følger opp.

I utviklingen av en felles organisasjonskultur, utvikler man felles normer. Når man som leder opplever at avdelingslederne handler ut ifra disse normene, skapes det tillit. I dette gir rektor sine avdelingsledere frihet til å handle, og gjør samtidig seg selv sårbar. Rektor kan bli skuffet, men velger å ta sjansen fordi man har tillit til at man gjennom å ha skapt felles forståelse for verdiene, vil avdelingsleder handle ut ifra disse. Rektor har positive forventninger til sine avdelingsledere og viser at h*n er trygg i relasjonen. Informantene sier at de som utgangspunkt har tillit til sine avdelingsledere. De trekker fram at det ligger i den norske lederkulturen. De sier samtidig at det er ikke så enkelt. Man må erfare. Det blir derfor viktig for alle fem å vise at de gir tillit, for å deretter kunne få den tilbake. I denne sammenheng vises det også til forventninger og avklaringer. Ved å være tydelig i sine forventninger og ha gode avklaringsrunder, så kan man skape tillit. Da er man tilbake til bruken av teamkontrakt. Den kan være et utgangspunkt for det å skape tillit.

I dette ser vi at tillit, makt og psykologisk trygghet henger sammen. Det støttes også av Paulsen (2021) som trekker fram at leder kan, gjennom å utvise gode hensikter i sin egen

atferd, fremme tillit. Han peker også på at relasjonell tillit handler om å gjøre seg sårbar, med det utgangspunktet at man tror omgivelsene vil en vel.

To av informantene trekker fram at det hender de ser gjennom fingrene med det som er vanskelig til tross for at dette skader tilliten. De reflekterer samtidig over at det kanskje skaper større utrygghet, enn trygghet. Det de sier blir noe annet enn det de gjør. Dette viser tilbake til forskjellen mellom levde og forfektete verdier (Bang, 2011). En frykt for å såre andre, skape konflikter og uro, gjør at man som rektor overser det negative. Samtidig svekkes tilliten og relasjonene skades.

På samme måte som virus smitter og spres raskt om det ikke stoppes, sprer også svekket tillit og skadde relasjoner seg. Dette virker negativt på mulighetene for å skape psykologisk trygghet i teamet. Når Edmondson (2019) peker på viktigheten av å skape et miljø som tåler at man tar opp det som er vanskelig, er det med utgangspunkt i at man vil hverandre vel. Det skal ikke være behov for å se gjennom fingrene med det som har ført til svekket tillit dersom man opplever lederteamet som trygt.

5.3.2 Relasjoner

Relasjoner er en personlig opplevelse av forbindelsen med de rundt oss (Paulsen, 2021). Det er menneskelig å ha ulik relasjon til de rundt oss. All den tid relasjoner oppleves personlig, betyr det at selv om rektor opplever å ha en god relasjon til sin avdelingsleder, trenger ikke avdelingsleder å oppleve det samme. Her ligger det en fallgrube. På lik linje som opplevelsen av psykologisk trygghet er individuelt, er også opplevelsen av relasjonen individuell. Rektor kan ha en følelse av hva avdelingsleder tenker om forholdet dem imellom ut ifra sin egen opplevelse, men følelser og fakta er ikke nødvendigvis de samme. Både relasjoner og psykologisk trygghet er avhengig av og basert på konkrete opplevelser, selv om det er personlig og en følt «greie».

Informantene er bevist på at de har ulike relasjoner til sine avdelingsledere. De trekker fram at det trenger ikke bety at en relasjon er bedre eller dårligere enn en annen, men at mennesker er ulike, og trenger å bli møtt ulikt. I dette peker alle på at de må ha en bevissthet rundt det å møte mennesker der de er, uten at noen opplever seg utlatt. Å behandle alle likt er ikke det samme som å behandle alle rettfærdig. Når informantene trekker fram at deres

avdelingsledere trenger ulik grad av oppfølging og tilbakemelding, handler det i stor grad om at mennesker er ulike og trenger ulike form for støtte for å utvikle seg.

Informantene bruker bevisst det Risan refererer til som dyadisk lederskap (Risan, 2012). Man skal forhold seg til hver enkelt medarbeider, ikke bare medarbeiderne som gruppe. Informantene trekker også fram viktigheten av å by litt på seg selv i ulike sammenhenger, samt det å tørre å vise sårbarhet. Dette kan gi avdelingslederne opplevelsen av at leder stoler på dem. Informantene sier at det å være raus med hverandre i en travel hverdag, samtidig som man tar seg tid til å bli kjent, er avgjørende for å bygge gode relasjoner.

Risan (2012) peker på viktigheten av gode relasjoner som utgangspunkt for å bygge psykologisk trygghet. Samtlige av informantene trekker fram trygge relasjoner som en av de viktigste byggesteinene på veien mot psykologisk trygghet.

En av informantene opplever det å jobbe for å oppnå gode relasjoner som det viktigste – og gøyeste – med det å være leder. *«Når jeg opplever at de tør å være sårbare i mitt nærvær, da vet jeg at jeg har kommet langt. Man skal ta imot det med stor ydmykhet!»*

5.3.3 Det de sa og det de gjorde

Gjennom intervjuene fikk jeg rektors ord på hvordan vedkommende opplever sin ledergruppe og sin måte å jobbe på. Gjennom observasjonene fikk jeg se noe av dette i praksis. Jeg hadde med meg rektors fortellinger i observasjonen, noe som hjalp meg til å vite hva jeg skulle se etter når målet mitt var å se om jeg kunne observere psykologisk trygghet og handlemåter som fører til psykologisk trygghet.

Under har jeg satt opp fire punkt jeg så spesielt etter under observasjonene ut ifra det jeg hadde fått informasjon om i intervjuene.

Dette ble sagt	Dette så jeg	Oppsummering
<p>1. Bedre relasjon til noen avdelingsledere (3 stykker)</p>	<p>Framkom under observasjon i måten rektor snakket til avdelingsleder på, bruke blick, stoppet tankerekker, sukket, snev av irritasjon/oppgitthet i stemmen.</p> <p>Der relasjonen ble ansett som bedre til en avdelingsleder kunne dette merkes på måten man formulerte seg, brukte ironi, var direkte på en annen måte.</p>	<p>Disse rektorene hadde et bevisst forhold til det som trolig er en av årsakene til at teamet ikke oppleves som helt trygt.</p> <p>Man har ulike relasjoner til ulike mennesker, men når ulikheten oppleves som sår/negativ for avdelingsleder, vil det etter all sannsynlighet oppstå ubalanse og uro.</p> <p>Den non-verbale kommunikasjonen var noe preget av usikkerhet, og den verbale kommunikasjonen var til tider preget av litt oppgitthet i tonefallet, litt avbrytelser og at noen ble fort stille når de ble korrigert eller det kom andre argumenter inn i saken.</p>
<p>2. Ulike, men like gode relasjoner til avdelingslederne (2 stykker)</p>	<p>Jeg så rektorer som pratet like lett med alle avdelingslederne, som var opptatt av og hadde god innsikt i de ulike avdelingslederne sine utfordringer og oppgaver. Jeg hørte at rektorene hadde</p>	<p>Dette passer godt sammen med det Edmondson (2019) sier om leders rolle i gruppen og hvordan leder inkluderer og involverer sine ansatte. Ut ifra det jeg så, vil jeg tro at avdelingslederne opplever</p>

	<p>observert avdelingslederne i praksis og kunne gi konkrete tilbakemeldinger i form av ros og støtte.</p>	<p>seg sett og likestilt av rektor. Rektor har brukt tid på å bli kjent med sine avdelingsledere, samt sette seg (til en viss grad) inn i deres oppgaver og hverdag.</p> <p>Den nonverbale kommunikasjonen viste meg at de i rommet så trygge ut, de møtte blikkene til hverandre, smilte, lo og snudde seg mot den som snakket. Verbalt var de støttende til hverandre, og lyttet til hverandre. De spilte videre på det de andre sa i egne innlegg.</p>
<p>3. Utrygg gruppe</p>	<p>Anstrengt stemning, flakkende blikk, armer i kors, nervøs latter og bortforklaringer. Strukturen i møtet ble ikke fulgt og argumentasjonen gikk på siden av tema.</p> <p>Avdelingslederne kjempet verbalt for sine verdier og deres avdeling.</p>	<p>I disse gruppene var det ulike dysfunksjoner som preget miljøet. Her kom det, for meg, tydelig fram at avdelingsleder hadde sin avdeling i fokus, og ikke hele organisasjonen. Jeg opplevde manglende tillit mellom medlemmene i gruppen, og kanskje også en manglende forpliktelse for organisasjonen som helhet. Dette blir dysfunksjoner som gjør det vanskelig, kanskje umulig, å bygge</p>

		<p>psykologisk trygghet (Paulsen, 2019).</p> <p>Gruppene var også preget av manglende lytteferdigheter og kommunikasjonsferdigheter verbalt (Bang og Middelfart, 2012). Den nonverbale kommunikasjonen, med blick, kroppsspråk og til en viss grad sukking/lyder (Hansen 2020) ga understreket inntrykket mitt.</p>
4. Trygg gruppe	<p>God stemning, spøk, latter, litt små avsporinger, avslappet kroppsspråk, strukturen i møtet ble fulgt. Argumentasjonen var knyttet til tema.</p>	<p>I disse gruppene opplevde jeg høy grad av tillit, varme og raushet. Det var diskusjoner, men de gikk på sak. Strukturen ble fulgt og rektorene ga uttrykk for forventninger både til seg selv og de andre i teamet. Det var også tydelig for meg at rektor hadde et innblikk i hvordan lederhverdagen til avdelingsleder var.</p> <p>Edmondson (2019) peker på nettopp disse kvalitetene som utgangspunkt for å bygge psykologisk trygghet.</p> <p>Kommunikasjonen i disse gruppene var annerledes. De</p>

		<p>lyttet til hverandre og plukket opp hverandres innspill og argumenter og spilte videre på disse eller stilte hverandre spørsmål. På den måte kan man unngå for mange egne tolkninger og dermed også antakelser e.l. (Bang og Middelfart 2012). Kroppsspråket og den nonverbale kommunikasjonen var avslappet, preget av smil, og blikkene var faste i møte med hverandre. Selv om de ikke var enige i alt som ble drøftet, understreket den nonverbale kommunikasjonen inntrykket mitt.</p>
--	--	--

Jeg opplevde at informantene mine var ærlige i sine svar til meg, og at de hadde gode refleksjoner knyttet til hva som var utfordringene internt i gruppen. Spriket mellom levde og forfektete verdier var ikke derfor på det rektor sa og det rektor gjorde. Det ble derimot et sprik mellom de verdiene ledergruppen hadde satt for seg selv vs det rektorene selv opplevde. Jeg mener å ha sett spriket mellom ønsket situasjon og virkeligheten også gjennom observasjonene mine.

Alle informantene trakk fram viktigheten av sammenheng mellom det man sier, og det man gjør i organisasjonen. De trekker fram at dårlig kultur påvirker tryggheten negativt. De påpeker at dårlig kultur skapes av sprik mellom det som Bang (2011) referer til som levde og forfektete verdier.

I dette trekkes det også inn de ulike virkelighetsoppfattelsene som de ulike medlemmene i teamet har. «Som ledergruppe kan vi ikke bare høre på de sterke stemmene i organisasjonen. Som rektor kan jeg ikke bare lytte til den eller de sterkeste medlemmene av ledergruppen. Da blir fort virkeligheten en annen enn sannheten».

Her er det for meg en direkte sammenheng mellom kulturen – det vi sier, og det vi gjør – og psykologisk trygghet. Hvis vi ser på betingelser for å bygge psykologisk trygghet (Edmondson, 2019) – inkludering, raushet, involvering og gode strukturer, ser vi at det er det motsatte av ekskludering, utelatelse og strukturer som ikke finnes, eller kun finnes på papiret. Hvis de forfektede verdier (Bang, 2011) har for stor avstand til de vi lever etter i hverdagen oppstår det fort subkulturer som igjen skaper grunnlag for utrygghet og sprik i teamet.

5.3.4 Personlighet?

Tre av informantene snakket om personlighet under intervjuene. Ut ifra min forskning, har jeg ikke grunnlag for å trekke konklusjoner på om psykologisk trygghet vil være vanskeligere å skape ut ifra ulike personlighetstyper. Jacobsen og Torsvik (2013) beskriver personlige ressurser som en maktbase. De beskriver videre at personer med en ekstrovert personlighet kan være like gode ledere som personer med introvert personlighet, så lenge man er bevisst sine styrker og svakheter.

Jeg har ikke undersøkt personlighet, eller hvorvidt lederne mente de var ekstroverte eller introverte. Det man vet fra livet ellers, er at noen liker vi bedre enn andre. Kanskje det også er sånn i arbeidslivet, og kanskje det derfor er lettere å lykkes for noen ledergrupper enn andre. Dette er spørsmål som kan stilles dersom noen en gang vil se på sammenhengen mellom personlighet og psykologisk trygghet.

5.3.5 Makt, kommunikasjon og psykologisk trygghet

Som leder er man i en maktposisjon i forhold til sine ansatte. Relasjonen mellom leder og ansatt blir dermed asymmetrisk (Lai, 2014). Informantene mine peker på de samme forholdene som teorien viser. En leder som skaper trygghet, er også en leder som er bevisst sin maktposisjon og som utøver makten til beste for sine ansatte og organisasjonen som

helhet (Edmondson, 2019). Informantene trekker fram viktigheten av å være klar over sin posisjon og bruke denne bevisst. «*Når jeg som leder faktisk følger regelverk og holder meg til gitte normer og rammer, skaper jeg trygghet*». Paulsen (2021) peker på viktigheten av at den formelle lederen markerer tydelig hvor grensene for hvor det akseptable går, nettopp med den hensikt å skape trygghet.

Informantene mine snakket mye om forventninger, sette dagsorden og det å skape gode relasjoner til sine avdelingsledere. I henhold til maktbasene presentert i kapittel 2.4.4, er det tydelig for meg at det her er en sammenheng til psykologisk trygghet.

Maktbase 2 tar for seg kontroll av dagsorden. Rektorene kaller dette å avklare forventninger til hverandre, skape felles spilleregler for hvordan man jobber, samt ha tydelige sakslister for møter. Rektor tar kontroll over det strukturelle for å skape forutsigbarhet og stabilitet. I dette passer også maktbase 4 inn – kontroll over arbeidsoppgaver. I strukturene ligger en fordeling som rektor, gjennom sine strukturer har satt ord på sammen med sin ledergruppe.

Teamkontrakten (Sverdrup 2014) kan være et virkemiddel for å skape disse strukturene. Rektor rammer her inn organisasjonen, har tydelige forventninger og bygger gode strukturer (Edmondson, 2019). Disse rammene gir et godt utgangspunkt for trygghet også når man må lede i ukjent farvann.

Maktbase 7 handler om allianser og nettverk. Rektorene har ved flere anledninger gjennom intervjuene trukket fram viktigheten av å skape gode relasjoner til sine avdelingsledere. I de gruppene jeg opplevde som trygge hadde jeg en klar oppfattelse av at rektor hadde gode relasjoner til alle i gruppen, og at rektor hadde et innblikk og forståelse for deres hverdag. Edmondson (2019) peker på viktigheten av å involvere seg, verdsette innspill fra de rundt seg, stille gode spørsmål og være et godt forbilde. På den måten kan man også knytte maktbase 7 tett sammen med grunnlaget for å bygge psykologisk trygghet.

På samme måte som maktbaser kan være positive og dermed være med å skape trygghet, kan de også være negative og lage uro. Manglende strukturer, uklare forventninger, oppgaver som ikke fordeles og ansvar som ikke settes ord på skaper kaos. Kaos skaper utrygghet. Allianser som bygges med en eller bare noen avdelingsledere, der en (eller flere) sitter igjen med følelsen av å være mindre viktig, skaper naturlig nok utrygghet. Opplevelsen av utenforskap kan igjen danne subkulturer (Bang, 2011), som påvirker organisasjonskulturen negativt.

Språk skaper sannheter og tydelig kommunikasjon henger tett sammen med det å skape tillit. Tydelig kommunikasjon er også avgjørende for å bygge de gode systemene og strukturene man trenger for å bygge psykologisk trygghet. Rektor må lytte til innspill fra sine ansatte, legge til rette for at disse innspillene kan komme og være bevisst på hvilke ord som brukes og når. Kommunikasjonsferdighetene til rektor spiller derfor også en stor rolle. Informantene trekker dette fram når de gjentatte ganger sier for eksempel «*Vi må jo snakke med folk. Og lytte*». Eller når en av dem påpeker at noen ganger må det lyttes med øyene og, fordi en del av den nonverbale kommunikasjonen som foregår i et møte, ikke kan høres, men sees. «*Du vet, når noen ser ned, eller ser bort, eller du ser et lite skuldertrekk og sånn*». Det påpekes også at det å være profesjonell i sin kommunikasjon – si det du mener uten å trakke på andre, stille de gode spørsmålene og være åpen for innspill, er viktig for å lage et trygt klima i gruppen. Ved å bruke et direkte språk som er lett å forholde seg til og som tar utgangspunkt i hvordan en selv opplever situasjonen er vesentlig. «Jeg blir lei meg når ...» «Jeg blir sint når ...». Det å snakke i jeg-form, samt stille åpne spørsmål, gjør at man får ting til å handle om seg selv og kan forhindre at andre opplever det som angrep eller beskyldninger.

I teorien kan man skille alle disse faktorene fra hverandre, men i praksishverdagen påvirker de hverandre og henger tett sammen.

5.3.6 Ytre faktorer

Som rektor i dagens skole, står man i et daglig krysspress mellom lover, regler, forventninger fra arbeidsgiver, press fra foresatte, elevatferd, media osv. Oppgavene som skal løses er store og komplekse. Jeg har ikke gått inn i dette i oppgaven min (jamf. avgrensinger i kapittel 2.2.6), men gjennom intervjuene kom det fram at informantene opplever at krysspresset i seg selv, sammen med to konkrete ytre faktorer også påvirker deres mulighet for å bygge trygghet i organisasjonen. I den sammenheng ble det viktig for meg å se på hvordan krysspresset påvirker, mer enn hva krysspresset består i.

Krysspress

Alle informantene opplever et daglig krysspress i jobben sin som rektor. Samtlige opplever også krysspresset som det mest utfordrende i arbeidet mot å bygge psykologisk trygghet

sammen med tidsfaktoren. Det er for mange krav og oppgaver som skal løses på relativt kort tid. «*Alternativ må man jo være på jobb 24/7, men jeg er ikke sikker på om det er nok heller*»

...

En av tingene informantene peker på når de snakker om krysspress er dissonansen mellom krav og forventninger fra stat og kommune og mulighetene til å utføre disse innenfor det budsjettet og den tiden de har til rådighet. Paulsen (2019) viser til en rekke studier som indikerer at staten har, gjennom sine krav, forsterket sin direkte styring av grunnopplæringen. I dette ligger det en sterk kontrollfunksjon. Paulsen (2019) trekker også fram spenningen som oppsto ved justering av kapittel 9a i Opplæringsloven og statsforvalters tilsyn med denne. I dette tilsynet, og andre tilsyn, ligger det store dokumentasjonskrav. Informantene kjenner på at kravet til dokumentasjon gjør alle usikre. I tillegg er dokumentasjon tidkrevende, som igjen setter begrensinger for handlingsrommet man gjerne vil ha som leder. Dokumentasjonskravet fører til at man kanskje må prioritere vekk det skolen egentlig burde brukt tiden på – planlegge god undervisning og utvikle seg i takt med samfunnet.

Paulsen (2019) sier at studier viser at dersom stat/kommune styrer grunnopplæringen gjennom (for) mange direkte intervensjoner og kontrollmekanismer, minskes handlingsrommet. Jeg opplever at det er i dette handlingsrommet, eller mangelen på handlingsrom, at det oppstår konflikt mellom mulighet til å bygge psykologisk trygghet og krysspress. Informantene beskriver krysspresset som et ytre kaos de ikke har kontroll på. De vet ikke hva det neste blir. Dette fører til begrensinger i handlingsrommet, fordi de selv ikke lenger kan bestemme hva de skal bruke tid på og hva som skal prioriteres.

Paulsen (2019) viser til Moos et al. (2017) som trekker fram at ved sterk statlig styring svekkes muligheten for å bygge institusjonell tillit på lokalnivået. Hvis vi tenker at institusjonell tillit her kan sammenlignes med psykologisk trygghet, ser jeg at informantenes opplevelser støttes av teorien.

Informantene snakker om at presset fra stat/kommune, foresatte og media gjør ledere usikre på sin egen profesjonalitet. «*Når foreldre møter deg med trusler om advokater, media og statsforvalter, gjør det noe med oss*».

I det presset som oppstår mellom press utenifra og ønsket om å skape en god skole, skapes usikkerhet. Usikkerheten kan handle om frykten for å mislykkes som leder eller frykt for å

gjøre feile vurderinger. Informantene trekker fram at dersom de som leder blir usikker, smitter det. Det smitter til avdelingsleder og det smitter til resten av organisasjonen. Når informantene omtaler krysspresset, opplever jeg at de er bekymret for sine avdelingsledere som jobber hardt for å «*please alle*» uten at de, når arbeidsdagen er over, har fått gjort det de egentlig skulle. Prioriteringen blir på de oppgavene der man er redd for sanksjoner utenifra.

«I møte med sterke foreldre, og gjerne deres advokat, er det lett å bli sånn «enig med siste taler» liksom. Du må ha ryggrad og tro på din egen profesjonalitet, ellers blir denne jobben en umulighet og du kan glemme psykologisk trygghet». I dette ligger kanskje grunnlaget for hvorfor noen klarer å bygge psykologisk trygghet i eget lederteam på tross av alle hindre. Rektors evne til å håndtere krysspresset, tørre å prioritere og tørre å stå for avgjørelser, samtidig som man er åpen om at man kan ta feil, skaper trolig en trygghet som kan spres i organisasjonen. I henhold til maktbase 6, personlige ressurser, eller det Lai (2014) kaller referentmakt, kan rektor handle på måter som gjør at h*n oppfattes som ærlig, tydelig og er opptatt av elever og ansattes læring, trivsel og utvikling. Da kan man oppnå respekt fra foresatte og andre som, til tross for at de er utenfor organisasjonen, kan påvirke også innad.

I drøftingsdelen har jeg tidligere belyst hvordan smitte spres. Når avdelingsleder opplever rektor som utrygg, kan de også bli utrygge. Denne utryggheten spres deretter videre nedover i organisasjonen og forstyrrer, kanskje også hindrer, muligheten for å skape psykologisk trygghet. Det motsatte blir da når organisasjonen opplever at rektor kan håndtere utfordringene og står støtt i disse. Avdelingslederne vil forhåpentligvis da bli tryggere i sine roller og igjen spre dette nedover.

Paulsen (2021) refererer til ulike undersøkelser som beskriver viktigheten av rektors opplevde støtte fra skole-eier som grunnlag for å kunne utvikle egen organisasjon. Når informantene mine peker på krysspresset de står i som hemmende faktor, blir det vesentlig at skoleeier styrker rektor i sitt arbeid. Jeg opplever at informantene erfarer det lettere å stå i det presset der de opplever at skoleeier har gode støttesystemer og en tydelig stemme ut mot media og andre. De rektorene som refererer til sin skoleeier som en som bare er opptatt av økonomi, kan ha et svakere grunnlag for å skape psykologisk trygghet i egen organisasjon.

Edmondson (2019) sier at psykologisk trygghet er et arbeidsklima hvor hver medarbeider kan være seg selv. Det er trygt å si sin mening og man er trygg i relasjonene til medlemmene i gruppen. Ut ifra en slik tanke, trenger ikke det som skjer utenfor gruppen påvirke. I teorien

er det kanskje så enkelt, men både Edmondson (2019) og Paulsen (2019) trekker fram at man som menneske påvirkes av omgivelsene sine. En rektor eller avdelingsleder som preges av usikkerhet og som ikke tør prioritere eller stole på egne avgjørelser har vanskelig for å utstråle trygghet, omsorg, raushet, tydelighet osv. En leder som skal skape psykologisk trygghet rundt seg, trenger overnevnte egenskaper i tillegg til å være trygg nok i rollen sin, på støttesystemene sine og trygg nok på seg selv til å stå i stormene uten å velte.

Tid

Tid er det eneste i verden som er rettferdig og likt fordelt. Vi har alle 24 timer i døgnet. Likevel opplever informantene at tid er en faktor som er hemmende for bygging av psykologisk trygghet. Dette handler om tid som mangelvare, eller mer presist – for mange oppgaver som skal løses på begrenset tid. Informantene trekker fram at flere og flere oppgaver pålegges skolen, mens tiden vi skal løse oppgavene på forblir den samme. Få av oppgavene er knyttet til skolens kjerneoppgave – undervisning – noe som er hovedårsaken til at informantene opplever at de har for lite tid til å utføre det som arbeidsgiver og samfunnet ellers forventer.

I opplevelsen av manglende tid, innsnevres også rektors handlingsrom. Man opplever ikke nok valgfrihet i prioriteringen av oppgavene. Tidsfaktoren blir i så måte en del av krysspresset informantene opplever.

Økonomi og ressurser

Økonomi trekkes også fram som faktor hos alle informantene og sees i sammenheng med tid og krysspress. Oppgavene blir flere og mer komplekse, men antall ansatte blir ikke flere. Informantene trekker fram at antall elever med store sammensatte utfordringer virker også å øke, uten at det gjenspeiles i et økt budsjett. Å følge opp elever med helsemessige utfordringer, være seg fysisk eller psykisk og samtidig kunne ivareta de som har store læremessige utfordringer koster penger.

I kapittel 2.2.5 kom jeg inn på de ulike rollene avdelingsleder har i form av å være leder for en liten bit av helheten. Når økonomien er presset og skal fordeles, vil sannsynlighetene for at avdelingsleder kjemper for sin avdeling være til stede. I dette oppstår maktkamp og

dissonans. Dette trenger ikke bare handle om økonomiske ressurser, men også menneskelige. Informantene trekker dette fram når de ser på mulig hindre for å skape psykologisk trygghet. Ledergruppen skal fordele ansatte og skal sette sammen gode team. Her kan det oppstå opphetede diskusjoner om hvem som skal jobbe på hvilken avdeling. Kampen om ressursene blir tosidig – hvem og hvor mange. Hvis avdelingsleder ikke evner å se helheten til organisasjonen – hva er best totalt sett – er vi tilbake til det Edmondson (2019) kaller for manglende forpliktelse.

To informanter opplever at økonomi er det eneste skoleeier er opptatt av. Innsparinger blir hovedfokuset og alt for mange oppgaver legges på de som skal drifte organisasjonen. Rektorene opplever at det å bruke tid på utvikling nærmest blir et «*ikke-tema*».

Når rektor opplever at hovedfokus hos skoleeier ligger på økonomi kan det føre til at de øvrige oppgavene man har ikke verdsettes, respekteres eller støttes. I dette kan det oppstå en ubalanse, der rektor opplever at skoleleder ikke ser kompleksiteten man står i. Usikkerheten og frustrasjonen kan lett forplante seg nedover i organisasjonen på samme måte som det kan gjøre i forbindelse med krysspress.

5.4 Oppsummering og konklusjon

Jeg startet oppgaven med en enkel forskningsmodell for å skape oversikt over fenomenet psykologisk trygghet. Gjennom arbeidet med eksisterende teori ble den utviklet til å bli mer konkret. Ved analyse av mine funn fant jeg noen betingelser som jeg ikke fant igjen i den eksisterende teorien. Tid, økonomi og mest av alt krysspresset rektorer står i hver dag, trekkes fram av informantene som de største hemmende betingelser for å skape psykologisk trygghet. Selv om dette er ytre faktorer, og den psykologiske tryggheten skapes inni teamet, påvirkes vi som mennesker av det som skjer rundt oss. Vi trekker muligens usikkerheten som oppstår når vi utsettes for krysspress, inn i rollen vår i teamet. Dette påvirker i så fall rektors sjanse for å skape psykologisk trygghet. Jeg anser dette som det mest interessante ved forskningen min.

På samme måte som elever trenger trygge, tydelige, rause og omsorgsfulle voksne i klasserommet, trenger ansatte trygge, tydelige, rause og omsorgsfulle ledere. Mellomlederne

trenger en rektor som støtter dem, er tydelig i forventningene sine, er raus og omsorgsfull og trygg i rollen sin. Rektorer trenger det samme fra sine ledere. Hierarkiet blir mer sirkelformet – der alle påvirkes av alt og alle – verden henger sammen.

Igjennom eksisterende teori har vi lest at psykologisk trygghet må ligge i bunn dersom utviklings skal skje. Interpersonell tillit i alle ledd, sammen med psykologisk trygghet, er blant de sterkeste forklaringene på at grupper lærer og oppnår sine mål (Paulsen, 2021). Hvis man har som utgangspunkt at alle som går inn i ledergruppen vil hverandre vel, har man et godt utgangspunkt for å skape psykologisk trygghet.

Mitt forskningsutgangspunkt var rektor og ledergruppen ved en skole, ut ifra at dersom ledergruppen har høy grad av psykologisk trygghet er sjansen større for at det kan skapes i hele organisasjonen. Når informantene trekker fram at krysspresset er kanskje den største hemmende betingelsen, viser det nødvendigheten av at rektor også føler seg trygg i forhold til sin leder og sine støttespillere hos skoleeier. En leder som er trygg kan lettere skape trygghet for andre.

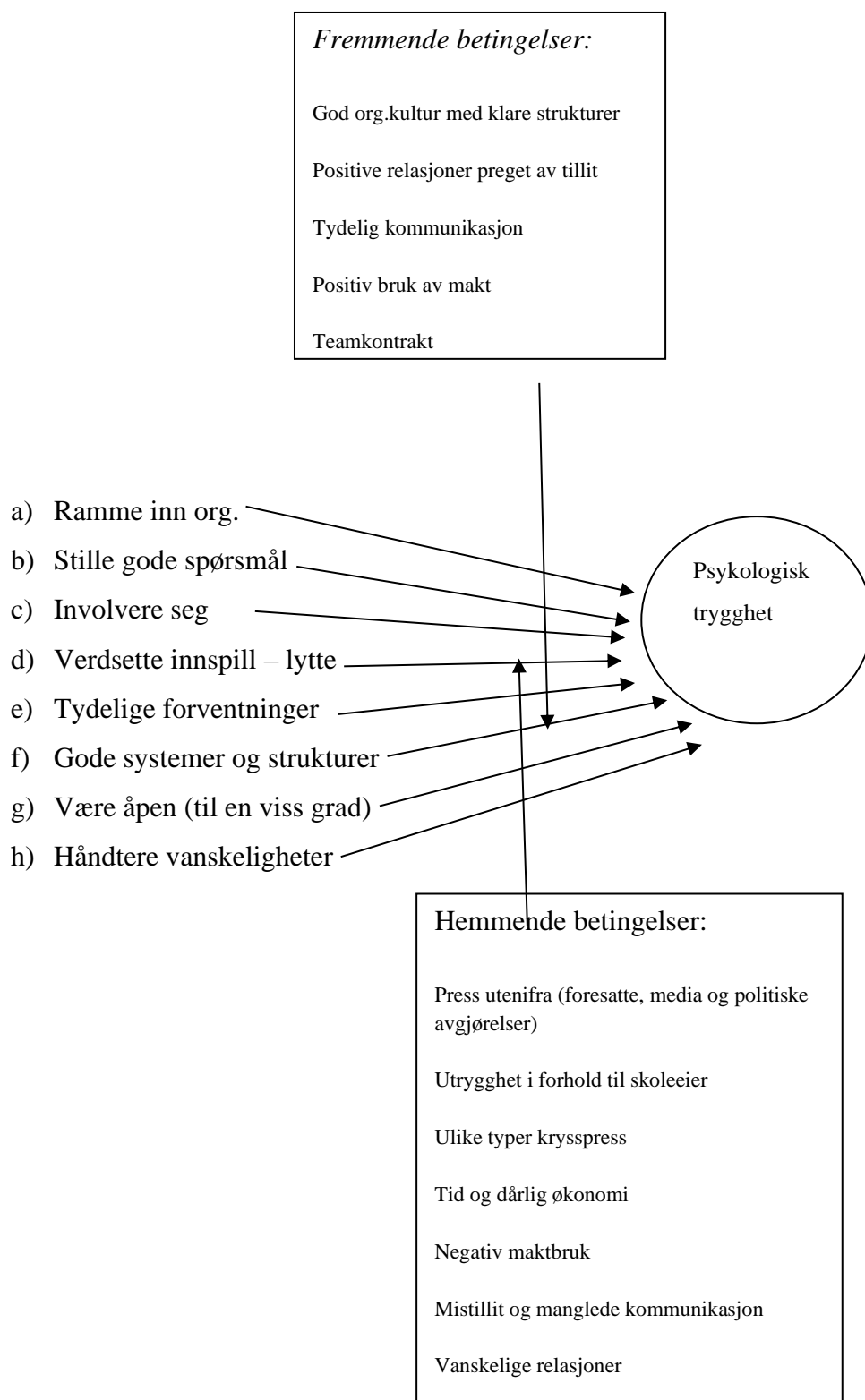
Rektor står i et asymmetrisk maktforhold til sine ansatte, i likhet med at skoleeier står i et asymmetrisk maktforhold til rektor. I et asymmetrisk maktforhold må den underordnede oppleve i ord og handlinger at h*n trengs for at organisasjonen som helhet skal nå sine mål. Den underordnede må oppleve at leder har gode intensjoner, er pålitelig og kompetent, ærlig og har en åpen kommunikasjonsform (Paulsen, 2021). Det er også vesentlig at leder forstår kompleksiteten organisasjonen står i. Rektor må forstå sine medarbeideres hverdag i likhet med at skoleeier må forstå rektors. Mye i skolen er politisk bestemt. En slik tankegang vil også fordre at politikere forstår kompleksiteten skolene står ovenfor i virkeligheten, ikke bare i teorien.

Problemstillingen min var *Hvordan kan rektor bidra til å utvikle psykologisk trygghet i sitt lederteam?* Dataene mine viser at rektorer har intensjon å utvikle psykologisk trygghet i eget lederteam. I denne prosessen opplever de både fremmende og hemmende krefter.

Rektorer har imidlertid ikke bare en intern rolle. De har også en ekstern rolle der de møter eller står overfor motstridende krav og forventninger fra eksterne parter. Rektor opplever her å ha en del begrensninger i form av tid og ressurser, som igjen påvirker handlingsrommet de skulle hatt som leder. Dataene mine viser at det i større grad er eksterne faktorer / krefter enn

interne krefter som virker hemmende inn på rektors mulighet for å utvikle psykologisk trygghet.

Forskningsmodellen må utvides og ser nå slik ut:



Modellen viser nå at de hemmende betingelsene påvirker og forstyrrer veien mot psykologisk trygghet, mens de fremmende betingelse virker motsatt.

Ut ifra dette blir konklusjonen min at rektor kan bidra til å skape psykologisk trygghet ved å holde fokus på de fremmende faktorene. Rektor har en viktig rolle i å lede dette arbeidet, og en sterk mulighet til å påvirke i riktig retning. Samtidig ser jeg at kravene til rektors rolle er så store at arbeidet med å skape psykologisk trygghet kanskje begynne hos skole-eier, ved at skoleeier har fokus på gode strukturer og systemer, for å frigjøre tid og øke handlingsrommet til rektor.

Vi lever i et symbiose-forhold til hverandre der alle parter spiller en viktig rolle fram mot det egentlige målet – elevenes læring.

6. Vedlegg

1. Informasjonsskriv til informanter med samtykkeerklæring
2. Intervjuguide
3. Observasjonsskjema

Vedlegg 1.

Vil du delta i forskningsprosjektet

Rektors mulighet til å skape psykologisk trygghet i lederteamet.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på rektors mulighet til å skape psykologisk trygghet og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at det skal være psykologisk trygghet i lederteam. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål:

Formålet med dette prosjektet er å se nærmere på hvilken betydning psykologisk trygghet har for utviklingen av et godt lederteam og i neste omgang – en god skolekultur der de ansatte lærer og utvikler seg sammen. Jeg har tatt utgangspunkt i at det først og fremst må være psykologisk trygghet i lederteamet da det er her avgjørelser for organisasjonens retning tas.

Dataene jeg finner skal brukes til å skrive en masteroppgave i Executive ledelse ved Norges Handelshøyskole.

Min foreløpige problemstilling er: **Hvordan kan rektor bidra til å utvikle psykologisk trygghet i sitt lederteam?**

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges handelshøyskole er ansvarlig for prosjektet.

Oppgaven skrives av Berit M. Skorpen, rektor i Bergen kommune. Pr nå med arbeidssted på Kringlebotn skole, men fra 1.1.23 med arbeidssted på Ulsmåg skole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju 5-6 rektorer som leder ulike lederteam. Jeg har sett på størrelse av skolen, størrelse av lederteamet og erfaring som rektor.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg skal innhente informasjon gjennom enkelt-intervjuer. Jeg ønsker å sette av 60 minutter til hvert intervju. I tillegg skal jeg observere et ledermøte ved skolen.

I intervjuet vil det bli gjort lydopptak, samt transkribering i Word. Jeg vil også ta notater underveis. I observasjonsøkten vil jeg kun notere det jeg ser/opplever, og sakenes karakter vil ikke være av interesse for meg.

Intervjuet skal gjøres før observasjon og det trenger ikke gjøres på samme dag, men det er en fordel at det ikke går for lang tid mellom intervju og observasjon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg tar opp intervjuet på diktafon. I etterkant av intervjuet blir intervjuet transkribert og lydfilen slettes. Transkribert intervju anonymiseres. Hverken du eller skolen du arbeider på vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Intervjuet vil også bli direkte transkribert via pc/word underveis.

Siden jeg selv også arbeider som skoleleder i Bergen kommune er det viktig å understreke at jeg har en egen taushetsplikt som forsker. Det innebærer at jeg ikke uten videre kan bruke

informasjonen knyttet til enkeltpersoner som jeg har innhentet gjennom intervju, i jobben som rektor.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent. Innleveringsfrist er 22.5.23, og sensur er ca. 6 uker fra den dato. Etter prosjektslutt vil dataene bli slettet og kun det anonymiserte som finnes i oppgaven vil være tilbake.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Handelshøyskole har Personverntjenester 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 opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Berit M. Skorpen (berit.skorpen@bergen.kommune.no / 91300223)

Min veileder ved NHH er Bjarte Espedal Bjarne.espedal@nhh.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen
Berit M. Skorpen
Student NHH Executive

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om Berit M. Skorpens forskningsprosjekt om skoleledelse og psykologisk trygghet, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju angående dette og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2.

INTERVJUGUIDE MASTEROPPGAVE

1. Bakgrunn som skoleleder

- ✓ Hvor mange år har du jobbet som rektor?
- ✓ Hvor mange år har du jobbet som rektor ved denne skolen?
- ✓ Har du noen form for lederutdanning?
- ✓ Har du hatt andre lederroller i skolen tidligere?
- ✓ Hvor stor er ledergruppen din i dag?
- ✓ Har det vært endringer i ledergruppen i din periode som rektor?

2. Struktur

- ✓ Hvor ofte har dere ledermøter?
- ✓ Skrives det referat fra møtene og i så fall – hvem har ansvar for å sende ut sakliste/referat, skrive disse og hvordan følges de opp?
- ✓ Hvilke forventninger har du til de andre og deg selv mtp forberedelse til møtene?

3. Psykologisk trygghet

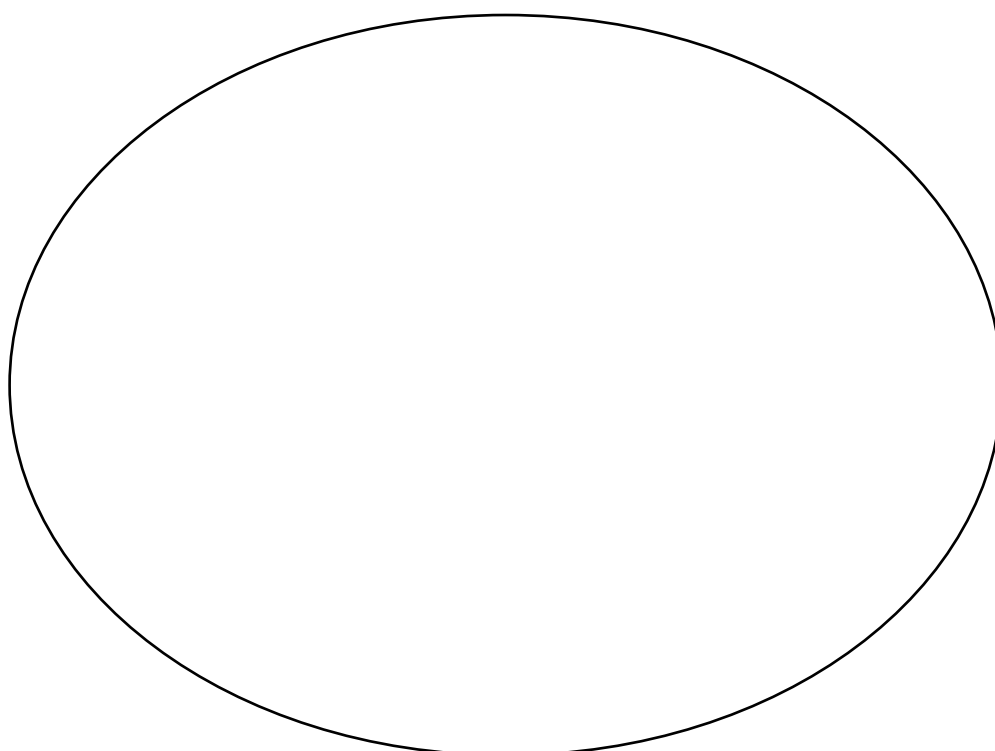
- ✓ Hva legger du i begrepet psykologisk trygghet?
 - ✓ Hvordan opplever du relasjonene til de andre medlemmene i gruppen
Likt til alle? Ulikt? Kan du beskrive forskjellen?
 - ✓ Kan du beskrive samarbeidet og kommunikasjonen i ledergruppen slik du oppfatter det?
 - ✓ Hvordan jobber du for å skape psykologisk trygghet i gruppen din?
 - ✓ Er det noe som gjør det vanskelig å bygge p.t. i lederteamet?
 - ✓ Hva betyr lederteamet ditt for deg?
 - ✓ Er det saker/emner som er vanskelig å ta opp i gruppen?
 - ✓ Er det noe ved lederteamet du kunne ønske var annerledes?
 - ✓ Hindrer lederteamet utvikling i organisasjonen eller opplever du at lederteamet er en stryke for å skape utvikling? I så fall – hvordan?
 - ✓ Hvilke forventninger har du til deg selv om leder?
 - ✓ Hvilke forventninger har du til de andre medlemmene i ledergruppen?

4. Til slutt – er det noe du vil legge til før vi avslutter?

Vedlegg 3.

OBSERVASJONSSKJEMA

Hvem/hva	Blikk til en annen i gruppen mens en tredje snakker	Driver med andre ting	Latter	Sukking	Snur seg vekk fra den som snakker	Viker å lytte oppmerksomt			
Rektor									
A1									
A2									
A3									
A4									
A5									
A6									



Litteraturliste

LK20, overordnet del.

Opplæringsloven

Bang, Henning. 2011: Organisasjonskultur. 4. utg. Oslo: Universitetsforlaget

Bang, Henning og Midelfart, Thomas Nettet (2012). Effektive ledergrupper. 1. utg., 11. opplag 2018. Oslo: Gyldendal forlag.

Edmondson, Amy C. 2019: The Fearless organization. New York: Wiley

Fyhn, Bård: 2022. Skap en ledergruppe som får det beste ut av alle. Artikkel i Skolelederen 06, 2022.

Hansen, Vidar: 2020. Kunsten å lese kroppsspråk. 1. utgave. Cappelen Damm.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. 2015. Det kvalitative forskningsintervju. 3. utgave. Gyldendal Akademisk

Jacobsen, Dag Ingvar. 2022. Hvordan gjennomføre undersøkelser? 4. utgave. Cappelen Damm AS

Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan. 2013. Hvordan organisasjoner fungerer.

Lai, Linda. 2022. BI business review 12.08.22

Lai, Linda. 2014. Mat og påvirkningskraft. Cappelen Damm Akademisk.

Paulsen, Jan Merok. 2021. Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitbasert ledelse. Oslo: Universitetsforlaget.

Risan, Hans. 2012. Dyadisk lederskap. MAGMA 0212

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). Research Methods for Business Students (7.utg.). Essex: Pearson Education Limited.

Strand, Torodd. 2010. Ledelse, organisasjon og kultur. 2. utgave, 2. opplag. Bergen. Fagbokforlaget.

Sverdrup, Therese. Psykologisk kontrakt – et nytt ledelsesperspektiv? MAGMA 0514

Ass, Marit og Paulsen, Jan Merok (red). 2017. Ledelse i fremtidens skole. Bergen.
Fagbokforlaget.