



«Jeg tror lederutdanningen vil gi meg styrke, kompetanse i rollen.»

En kvalitativ undersøkelse av hvilken innvirkning lederutdanning har på psykologisk trygghet for skoleledere i konteksten av lederteam

Endre Totland Jansen og Kjerstin Grøtta

Veileder: Bård Fyhn

Masteroppgave

NORGES HANDELSHØYSKOLE

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

Sammendrag

Å være psykologisk trygg betyr at man tør å ta sosial risiko uten redsel for negative konsekvenser for selvbilde, status eller karriere. Effekten av dette blir bedre kommunikasjon, læring, innovasjon, kreativitet og prestasjon.

Å være skoleleder er krevende. Oppgavene er mange og komplekse. De omfatter alt fra daglig drift til store utviklings- og endringsprosjekter. Dagsaktuelt er implementering av ny læreplan. Videreutdanning for skoleledere ble etablert i 2009 fordi man den gang så at det var behov for faglig påfyll, kunnskap og ferdigheter.

Målsettingen for lederutdanning initiert av Utdanningsdirektoratet er å gjøre skoleledere tryggere. Dette skjer gjennom kunnskapsheving innenfor bestemte fokusområder, gruppeprosesser og ferdighetstrening: «å gi økt teoretisk kunnskap om ledelse, gi større ledelsesmessige ferdigheter, gi et mer avklart forhold til ledelse og å være en treningsarena hvor du får prøve ut teorier og verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Det er lite kunnskap om sammenhengen mellom lederutdanning og psykologisk trygghet, derfor har vi valgt å undersøkte følgende: Hvilken innvirkning har lederutdanning på psykologisk trygghet for skoleledere i konteksten av lederteam?

Vi har valgt kvalitativ metode og brukt semistrukturert spørreskjema til å samle inn data. Hensikten med dette designet er at vi ville utforske ledernes oppfatninger, erfaringer, tanker og holdninger omkring lederutdanning.

Syv skoleledere med og uten rektorutdanning i bergensskolen har blitt intervjuet. Begge kjønn er representert og det er tatt hensyn til erfaring, skoleslag og skolestørrelse i utvelgelsen.

Alle våre informanter, uavhengig om de har lederutdanning eller ikke, mener lederutdanning innvirker på følelsen av psykologisk trygghet i positiv retning. Konkret mener de at dette skjer gjennom bedre rolleforståelse, flere lederverktøy, bedre evne til å ta metaspektiv på virksomheten, økt evne til å forstå andres reaksjoner og perspektiver og større bevissthet rundt egen adferd/selvrefleksjon.

Det at våre informanter mener at lederutdanning vil innvirke positivt og føre til en høyere grad av psykologisk trygghet, understreker viktigheten av at skoleledere får mulighet til videreutdanning innen skoleledelse, skolemiljø, digitalisering, fagfornyelsen og ledelse av læreplanarbeid og profesjonsfellesskapet. I så måte er våre funn på linje med rektorutdanningens intensjon om å gjøre skoleledere tryggere.

Datagrunnlaget i studien vår er for svak til å komme med en konklusjon, derfor anbefaler vi videre forskning til å utforske enda dypere omkring hvordan lederutdanning innvirker på den psykologisk tryggheten i kontekst av lederteam, utforske hvilke spesifikke verktøy som skoleleder mener har størst betydning for psykologisk trygghet. Vi vil og anbefale videre forskning til å gjøre en longitudinelle casestudie av flere lederteam i skolen for å undersøke om det er forskjell på psykologisk trygghet i et lederteam der alle har lederutdanning versus et lederteam sammensatt av ledere med og uten lederutdanning.

Forord

Denne masteroppgaven er avslutning på vår Executive Master i ledelse ved NHH. Vi har forsket på om skoleledere i Bergen kommune tenker at lederutdanning innvirker på opplevelsen av psykologisk trygghet i rollen som leder. I oppgaven har vi intervjuet skoleledere i Bergen kommune, både rektorer og avdelingsledere. Utvalget består av ledere med og uten lederutdanning. Vi var interessert i å finne ut om de tenker at lederutdanningen virker inn på tryggheten som leder i konteksten av lederteam, og i så fall hvorfor og hvordan. Vi har hatt en utforskende tilnærming i vår datainnsamling.

Vi arbeider begge som skoleledere i Bergen kommune, og har stor interesse for hvordan vår egen og kollegers lederutdanning kan påvirke den psykologiske tryggheten både for individet og i et helt lederteam. Vi gjennomførte selv rektorutdanningen for 10 år siden, og tok i fjor modulen ledelse av utvikling og endringsarbeid ved NHH.

Det har vært interessant og motiverende å finne ut mer om hvordan ledere selv opplever sin psykologiske trygghet, og om de tenker at den øker med lederutdanning.

Vi takker alle som velvillig har stilt opp og brukt av sin tid, og dermed bidratt til oppgaven vår. En spesiell takk til vår veileder Bård Fyhn for ærlige tilbakemeldinger, innspill og veiledning.

Bergen, 19.05.2023

Endre Totland Jansen

Kjerstin Grøtta

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
1 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN	8
1.2 PROBLEMSTILLING	9
1.3 METODE	11
1.4 DISPOSISJON AV OPPGAVEN	11
1.5 KONTEKST	11
2 TEORI	13
2.1 HVA LEGGER VI I BEGREPET LEDERUTDANNING OG HVILKET INNHOLD HAR DEN?	13
2.2 PSYKOLOGISK TRYGGHET- HVA ER DET	16
2.2.1 Hva leder til psykologisk trygghet.....	17
2.2.2 Effekter av psykologisk trygghet.....	19
2.3 TEAMETS BETYDNING	20
3 METODE.....	23
3.1 INNLEDNING	23
3.2 FORSKNINGSMETODE	23
3.3 FORSKNINGSDSIGN	24
3.3.1 Utvikle en problemstilling	24
3.3.2 Valg av undersøkelsesdesign	25
3.4 UTVALG AV INFORMANTER	26
3.5 INTERVJUENE, FØR, UNDER OG ETTER.....	28
3.6 ANALYSE	30
3.7 VALIDITET OG RELIABILITET	31
3.8 ETIKK	32

4	PRESENTASJON AV FUNN	34
4.1	OPPLEVER INFORMANTENE AT LEDERUTDANNINGEN INNVIRKER PÅ PSYKOLOGISK TRYGGHET I EGET LEDERTEAM	34
4.2	HVORFOR OPPLEVER INFORMANTENE AT LEDERUTDANNING PÅVIRKER PSYKOLOGISK TRYGGHET?	36
	<i>a. Gir bedre rolleforståelse</i>	36
	<i>b. Verktøy</i>	38
	<i>c. Evne til å zoome ut, bedre forståelse for andres reaksjoner og perspektiver</i>	39
	<i>d. Bevissthet, økt grad av refleksjon</i>	40
4.3	ANDRE ELEMENTER SOM PÅVIRKER TRYGGHETEN TIL INFORMANTENE	41
4.4	OPPSUMMERING	44
5	DISKUSJON	46
5.1	LEDERUTDANNING PÅVIRKER PSYKOLOGISK TRYGGHET	46
5.2	ØKT PSYKOLOGISK TRYGGHET GJENNOM	49
	<i>a. Lederutdanning gir bedre rolleforståelse:</i>	50
	<i>a. Flere lederverktøy</i>	52
	<i>b. Økt evne til å zoome ut</i>	53
	<i>c. Økt bevissthet og evne til refleksjon</i>	56
5.3	ANDRE FAKTORER SOM KAN PÅVIRKE PSYKOLOGISK TRYGGHET	57
6	AVSLUTNING	58
6.1	OPPSUMMERING	58
6.2	STUDIENS BEGRENINGER	59
6.3	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	59
	BIBLIOGRAFI	61
	VEDLEGG	66
7.1	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE	66
7.2	VEDLEGG 2: SPØRSMÅL OM Å VÆRE INFORMANT	68
7.3	VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING	71

7.4 VEDLEGG 4: PROSJEKTBEKRIVELSE	72
---	----

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Lederutdanningen er en viktig del av kompetansepakken “Kompetanse for kvalitet - Strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025” (Kunnskapsdepartementet, 2021). Der vektlegges økt kvalitet i skolen i alle ledd. Det uttalte målet for strategien er: «Økt læringsutbytte for elevene.» Strategien er forankret hos Kommunesektorens arbeidsgiverorganisasjon (KS), arbeidstakerorganisasjonene, lærerutdanningene og Kunnskapsdepartementet. Her finansieres studieplasser til lærere og ledere.

Kompetanseheving for ledere er en viktig satsing for å øke kvaliteten i skolen. Viviane Robinson hevder at den enkeltfaktoren som påvirker elevenes resultater mest, er det å lede lærernes læring (Robinson, 2018). I *læreplanverket* (LK20), kan følgende leses: “Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis.” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I overordnet del av læreplanen er det beskrevet fem prinsipper for grunnopplæringen. I det femte prinsippet *Profesjonsfellesskapet og skoleutvikling* (Utdanningsdirektoratet, 2020) står det at god skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar. Prinsippet vektlegger ledelsens ansvar for å lede slike prosesser.

God skoleutvikling er at skoleeiere, skoleledere og lærere sammen sørger for at skolens praksis samsvarer med læreplanverket. Dette forutsetter at ledelsen gir retning og tilrettelegger for elevenes og lærernes læring og utvikling slik at de får ytt sitt beste, brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det impliserer at ansatte på alle nivå reflekterer over felles verdier og egen praksis, alene og sammen med andre, slik at profesjonelt samarbeid styrker elevenes prestasjoner, øker sjansene for at ansatte blir værende i jobben og øker implementeringen av innovasjon og endring (Flatraaker, 2023).

For å skape en god skole i betydningen av læring, innovasjon og utvikling, er psykologisk trygghet nødvendig. Paulsen mener at tillit og psykologisk trygghet er drivere til læring (2021,

s. 25). Edmondson har i sin forskning vist at det er sammenheng mellom grad av psykologisk trygghet og hvor mye læringsatferd som blir utvist (2019).

Alle skoler i Bergen kommune er organisert med et lederteam, som i fellesskap leder skolens arbeid. Ledergruppens størrelse varierer i antall ut fra hvilken type skole det er, barneskole, ungdomsskole eller kombinertskole og hvor mange elever det er ved skolen. Skoler med spesialavdeling eller innføringsklasser har ofte egne avdelingsledere til disse avdelingene. Et lederteam består av rektor og 2-5 avdelingsledere.

Lederteamets evne til læring, utvikling og innovasjon har implikasjoner for resten av skolen. Dersom lederteamet har stor grad av psykologisk trygghet og høy grad av læring og innovasjon vil dette kunne innvirke på hele organisasjonen. Effekten av psykologisk trygghet er blant annet bedre kommunikasjon, erfaringsdeling, læringsadferd, prestasjon og holdinger (Newman et al., 2017; Edmondson & Lei, 2014; Edmondson A. , 1999).

Å bruke et team til «læringverksted» forutsetter felles refleksjon over praksis som enten kan være utfordrende eller svært vellykket (Paulsen, 2021, s. 102). Dette forutsetter at:

- diskusjon verdsettes
- hver enkelt ønsker å høre på hva andre i teamet har å si
- uenighet kan sees på som positivt
- det tillates at noen gjør en feil, uten at det holdes mot dem
- hver enkelt tør å gi mer av seg selv i møte med andre (Fyhn B. , 2023)

Med dette som bakteppe ønsker vi i vår studie å finne ut om lederutdanningen fører til økt psykologisk trygghet for ledere i konteksten av lederteam i bergensskolen.

1.2 Problemstilling

Vi har valgt følgende problemstilling som vi ønsker å utforske i vår masteroppgave: «Hvilken innvirkning har lederutdanning på psykologisk trygghet for skoleledere i konteksten av lederteam?». Med vår problemstilling ønsker vi å utforske sammenhengen mellom lederutdanning og psykologisk trygghet og finne ut om lederutdanning gjør skoleledere

tryggere i konteksten av lederteam. Studiens målsetting er å belyse hvorfor skoleledere mener lederutdanning gjør dem tryggere.

Psykologisk trygghet er et mellommenneskelig fenomen (Edmondson A. , 1999, s. 354) derfor blir det også viktig å si noe om konteksten skoleledere er i. Vi avgrensner konteksten til å være lederteamet på den enkelte skole.

Et lederteam i skolen har ansvaret for både drift og utvikling av individuell og kollektiv praksis/skoleutvikling (Irgens, 2015) I strategi for kvalitetsutvikling står det:

Skoleledere skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og må involvere lærerne i prosesser og beslutninger. De skal legge til rette for godt vurderings- og utviklingsarbeid i skolens profesjonelle læringsfellesskap. Skolelederne skal gi retning og tilrettelegge for læring og utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2022; Kunnskapsdepartementet, 2021)

Hvorfor har vi valgt denne problemstillingen? For det første har vi sett at det er lite kunnskap i vår sektor om sammenhengen mellom lederutdanning og psykologisk trygghet. For det andre, ønsker vi å forstå om lederutdanning gjør skoleledere tryggere i rollen sin jf. rektorutdanningens intensjon. For det tredje har Edmondson vist i sin forskning at det er en sterk korrelasjon mellom psykologisk trygghet og læring, utvikling og innovasjon. Skoleledere skal utvikle skoler gjennom skolebasert kompetanseutvikling til det beste for elevene. I dette ligger at skolen lærer kollektivt, at man trekker veksler på enkeltlæreres, lederes og gruppers kunnskap og ferdigheter (Paulsen, 2021, s. 31).

Problemstillingen vår består av to komponenter: Lederutdanning og psykologisk trygghet. Den første komponenten er lederutdanning. Lederutdanning er individuell. Kunnskap og ferdigheter man får gjennom lederutdanning skal bidra til å heve lederkompetansen til den enkelte skoleleder som vil gjøre han eller hun tryggere i rollen sin og ruste vedkommende til å møte fremtidige utfordringer og endringsbehov for skolen. Med lederutdanning mener vi formell utdanning som for eksempel rektorutdanning eller andre ledermoduler som Utdanningsdirektoratet finansierer (Utdanningsdirektoratet, 2022). Den andre komponenten er psykologisk trygghet. Metaforskning viser en klar sammenheng mellom psykologisk trygghet

og læring, innovasjon og utvikling. Paulsen skriver at psykologisk trygghet er en driver for organisatorisk læring (Paulsen, 2021, s. 127).

1.3 Metode

Vår master er en utforskende kvalitativ oppgave der vi bruker en åpen induktiv metode. Dette har vi valgt fordi vi mener denne metoden vil gi best innblikk i virkningen av lederutdanning opp mot opplevd psykologisk trygghet for den enkelte leder. Vi har primært et individfokus, men siden psykologisk trygghet er et sosialt fenomen, blir det naturlig å trekke inn konteksten lederne er i, som vi har avgrenset til lederteam.

Syv ledere i bergensskolen er intervjuet. Disse er både rektorer og avdelingsledere med og uten formell lederutdanning, og de er tilknyttet skoler i tre ulike bydeler i Bergen kommune. Gjennom syv semistrukturerte intervjuer oppsummerer vi hvilken innvirkning lederutdanning har for psykologisk trygghet for den enkelte leder.

1.4 Disposisjon av oppgaven

Oppgaven er delt opp i 6 kapitler, inkludert en innledning, som er kapittel 1. I kapittel 2 redegjør vi for relevant teori og i kapittel 3 handler det om metoden og de valg vi har tatt for å besvare oppgaven. De sentrale funnene presenteres i kapittel 4. I kapittel 5 diskuterer vi funnene opp mot teorien, før vi oppsummerer i avslutningskapittelet som er kapittel 6. Der vil vi også si noe om studiens begrensninger og forslag til videre forskning. Til slutt følger referanseliste og vedlegg.

1.5 Kontekst

I Bergen kommune er det 81 ordinære grunnskoler. Skolene i Bergen kommune varierer i størrelse, der den minste har omtrent 20 elever og de største har over 700 elever.

Bergen kommune har i lengre tid satset på kompetanseheving av ledere i bergensskolen, både gjennom rektorprogrammet og andre lederutdanningsprogrammer. Utdanningsdirektoratet har

gjennom *Kompetanse for kvalitet* (Kunnskapsdepartementet, 2015) fullfinansiert studiene for skoleledere. De aller fleste rektorene og mange avdelingsledere i vår kommune har fullført lederutdanning.

Både den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020) og Bergen kommune sin egen kvalitetsutviklingsplan; *Sammen for kvalitet, læring og medvirkning* (SFK-LM) (Bergen kommune, 2022), legger vekt på kvalitet i alle ledd og viktigheten av å lede læring.

Følgende sitat er hentet fra SFK-LM (Bergen kommune, 2022, s. 17):

Mål: Bergensskolen har profesjonelle læringsfellesskap som fremmer kompetanseutvikling og øker kollektiv kapasitet. Profesjonelle læringsfellesskap er avgjørende for å lykkes med ambisjoner og målsettinger i skolen, derfor må alle ansatte i skolen ta aktivt del i profesjonelle læringsfellesskap for å videreutvikle skolen. Satsing 1: styrke ledelseskompetanse og skolens egenvurdering. Satsing 2: styrke profesjonsfaglig digital kompetanse. Skal skolene klare å utvikle profesjonelle læringsfellesskap må ledelsen utnytte de mulighetene som ligger i skolens egenvurdering. Ledelseskompetanse og skolens egenvurdering henger derfor tett sammen, og er avgjørende for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap.

Vivane Robinson trekker fram fem dimensjoner, hun har i sin forskning funnet ut at det å lede lærernes læring og utvikling er den faktoren som påvirker elevenes læring i størst mulig grad. De andre fire dimensjonene er å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen og å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (Robinson, Elevsentrert skoleledelse, 2015, s. 20). I denne konteksten ønsket vi å undersøke hva skoleledere selv mener bidrar til økt psykologisk trygghet.

2 Teori

I dette kapitlet vil vi redegjøre for teori vi mener er relevant for å forstå vår problemstilling «Hvilken innvirkning har lederutdanning på psykologisk trygghet for skoleledere i konteksten av lederteam?» og diskusjonen av funnene i oppgaven. Først skriver vi kort om lederutdanning i utdanningssektoren, før vi går over til fenomenet psykologisk trygghet. Avslutningsvis vil vi kortfattet trekke frem relevant teori om team, fordi vi mener det er nyttig med tanke på å forstå den konteksten skolelederen operer i.

2.1 Hva legger vi i begrepet lederutdanning og hvilket innhold har den?

Vi avgrenser lederutdanning til det som omtales som rektorutdanning fordi det er den videreutdanningen våre informanter refererer til og identifiserer som lederutdanning.

Rektorutdanningen er del av videreutdanningsstrategien til Utdanningdepartementet med virkning ut 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette var den første videreutdanningen for skoleledere som ble etablert på nasjonalt nivå og ble lagt frem i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Vi velger å bruke NOU 2022: 13 sin definisjon av videreutdanning:

Videreutdanning er en offentlig godkjent utdanning som gjennomføres ved akkrediterte universiteter, høyskoler og fagskoler, både offentlige og private. En videreutdanning bygger ut eller på en allerede gjennomført utdanning. Videreutdanning har en form for sluttvurdering som sier noe om studentens læringsutbytte, og som gir uttelling i form av studiepoeng.

(Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 34)

Rektorutdanning skal styrke kvaliteten i skolen generelt, men også styrke kompetansen til rektorer og andre skoleledere. Dette skal skje gjennom definerte kompetanseområder og ved å gi trygghet i lederrollen. (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 138). Utdanningsdirektoratet har

avtaler med private og offentlige universiteter og høyskoler (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 139).

Rektorutdanningen har fire prioriterte områder i perioden 2020-2025 (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 139):

- skolemiljø
- digitalisering
- fagfornyelsen og ledelse av læreplanarbeid
- profesjonsfellesskapet og ledelse

Matrisen under gir en forenklet presentasjon av alle leverandører av rektorutdanning.

Tabell 1 Presentasjon av leverandører av rektorutdanning; beskrivelse av innhold, temaene i utdanningen, arbeidsform.

	Overordnet beskrivelse av	Tema	Arbeidsform
Høyskolen BI	Skoleledere skal få tilført nødvendig kunnskap og kompetanse innen ledelse og utvikling av organisasjonen.	Skoleeffektivitet og ledelse Ledelse av forbedringsarbeid Ledelse av utvikling og endring Profesjonelle felleskap Læringsmiljø Ferdighetstrening	Erfaringdeling og prosess
NHH	Kunnskapsutvikling og ferdighetstrening.	Perspektiver på ledelse og ledelsesutvikling Organisasjonsforståelse og skolemiljø Skoleutvikling og digitalisering Kultur og organisasjonslæring Strategi og økonomistyring Makt, arbeidsmiljø og legitimitet Endring og innovasjon	Forelesning Gruppe

			Ledelse av profesjonelle fellesskap	
Høgskolen Vestlandet	på	Videreutvikling av en selv som leder. Bygge ny kompetanse. Likestillt erfaringsbasert kunnskap og teori.	Bygd opp av to hovedsøyler: Utvikling av deg selv som leder Utvikling av skolen som organisasjon	Forelesning, gruppe- og parsamarbeid, utprøving, erfaringsdeling
NTNU		Gi påfyll innen organisasjon og ledelse med vekt på organisering, endring- og strategisk ledelse.	Faglig påfyll innen organisasjon og ledelse med vekt på organisasjon, endring- og strategisk ledelse	Nettbasert Gruppearbeid m/veileder
OsloMet		Kompetansepåfyll i rollen som skoleleder i skolen . Undervisning er i stor grad problembasert.	Elevenes læringsmiljø, styring og administrasjon, utvikling og endring, profesjonsfellesskap og samarbeid og lederrollen.	Utforskende arbeidsformer som forelesning, diskusjon, læringsgrupper, observasjon og presentasjon.
Universitet i Agder		Gi økt lederkompetanse og større trygghet i rollen som skoleleder. Studiet skal gi kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.	Elevenes læringsmiljø Profesjonsfellesskap og samarbeid Styring og administrasjon Utvikling og endring Lederrollen Ledelse	Forelesning og fellesarbeid Mellomarbeid
Universitet i Oslo		Skal utvikle en robust forståelse av lederrollen, styrke evnen til refleksjon og kritisk tenkning og anvende kunnskap og ferdigheter for å være i stand til å mestre lederutfordringer	Lærings- og læreplanarbeid Skolemiljø Digitalisering Profesjonsfellesskap Skolejuss	Samlinger Læringsgrupper; coaching i grupper

Kort oppsummert er formålet med rektorutdanningen å gi deltakerne god rolleforståelse, kompetanse til å lede og drive skoleutvikling.

2.2 Psykologisk trygghet- hva er det

Psykologisk trygghet handler om å redusere sosial risiko og skape trivsel, uten å frykte for negative konsekvenser. Jo høyere grad av psykologisk trygghet, dess mer læring av egne feil og i så måte økes produksjonen (Edmondson A. , 2003).

Det finnes ulike definisjoner av psykologisk trygghet. Vår studie vektlegger Kahn sin definisjon: ”føle seg i stand til å vise og bruke seg selv uten frykt for negative konsekvenser for selvbilde, status eller karriere” (1990). Mange bruker Edmondson (1999) sin definisjon: “Psykologisk trygghet er en felles opplevelse av at det er trygt å ta mellommenneskelig risiko i gruppa, og at man ikke vil ydmyke, avvise eller straffe hverandre for å uttrykke ens meninger eller tanker” (1999).

Fenomenet psykologisk trygghet dukket opp i organisasjonsvitenskapen på 1960-tallet i Scheins forskning om hva som skal til for å skape endringer i organisasjoner (Schein & Bennis, 1967). Senere argumenterte han for at psykologisk trygghet hjelper ansatte å overkomme barrierer for læring. Når psykologisk trygghet er etablert, er ansatte mer fokusert på kollektive mål og problemløsning, heller enn selvbeskyttelse (Schein, 1993). Kahn var i sine studier opptatt av at psykologisk trygghet var nødvendig for å få ansatte til å føle seg forpliktet og engasjert. Amy C. Edmondson, professor i Leadership and Management ved Harvard Business School, betegner psykologisk trygghet som grunnmuren for godt samarbeid og god ledelse. Hun har i sin forskning gjort funn som viser at psykologisk trygghet er viktig for et teams læringsevne, som igjen påvirker teamprestasjon. Trygge team har større tilbøyelighet til å lære av feil enn andre team, og dermed presterer de bedre (Edmondson A. , 2019).

Psykologisk trygghet er ferskvare (Fyhn et al., 2022). Den er ikke konstant, men varierer fra dag til dag. Trygghet kan skapes på ulike måter gjennom å bygge relasjoner, avklare forventninger, sette tydelige rammer, be om tilbakemeldinger og vise med handling hvordan standarden skal være på arbeidsplassen. Når vi har en indre trygghet er vi mer motstandsdyktige mot ytre usikkerhet og utfordringer (Fyhn B. , 2023).

2.2.1 Hva leder til psykologisk trygghet

Enkeltstudier viser ulike faktorer som leder til psykologisk trygghet. Kahn nevner fire faktorer: Organisasjonsform, gruppedynamikk, mellommenneskelige forhold og ledelse (1990). Schulte, Cohen & Klein (2012) peker på at etablering av tette sosiale bånd fremmer psykologisk trygghet. Edmondson (1999) mener ulik grad av autonomi, rolleklarhet og grad av gjensidig avhengighet leder til psykologisk trygghet.

Vi vil nå utdype sentrale faktorer som leder til psykologisk trygghet:

Første faktor som utdypes er tillit. Psykologisk trygghet og tillit har mye til felles og er nært beslektet (Bang & Midelfart, 2019, s. 58). Begge fenomen er opptatt av risiko, sårbarhet og å ta valg for å redusere negative konsekvenser, som igjen har betydning for team og organisasjon (Edmondson A. C., 2003, s. 7). Tillit har en affektiv og kognitiv side (Paulsen, 2021, s. 131). Kognitiv tillit handler om å stole på andres pålitelighet og kompetanse. Affektiv tillit dreier seg om omsorg og støtte. Tillit og makt er gjensidig avhengig av hverandre: Enhver form for organsering må håndtere en spenning mellom makt og tillit (Sørhaug, 1996, s. 132). En skole drevet av tillit med fravær av kontroll, vil arte seg som et anarki. Likeledes, en skole basert på kontroll eller maktutøvelse, vil gi assosiasjoner til den totalitære stat (Paulsen, 2021, s. 132)

Ærlighet, åpenhet, pålitelighet og det å være kompetent, er sentrale stikkord i definisjonen av relasjonell tillit:

Ansatte som opplever høy grad av tillit i relasjoner, er mer tilbøyelige til å dele korrekt, relevant og fullstendig informasjon om problemer i organisasjonen, og tilsvarende er de mer tilbøyelig til å dele sine tanker, følelser og ideer (Paulsen, 2021, s. 120).

Tillit mellom medarbeidere, personer og grupper, er en av de sterkeste faktorene for at en organisasjon når sine mål. Det er også grunnleggende med tillit mellom andre aktører. I skolen gjelder dette både elever, lærere, foreldre, ledere og skoleeier. I følge Paulsen er tillit viktig for å oppnå mål (2021, s. 119). Tiltro kan beskrives som å gi tillit til, og består i hovedsak av tre viktige komponenter: En opplevelse av at referansepersonen har en positiv intensjon, har en personlig integritet og evner å omsette gode hensikter til praktisk oppførsel (Paulsen, 2021, s. 120)

En annen faktor er sårbarhet. Å vise sårbarhet er en sterk måte å bygge relasjoner på. For eksempel er det kraftfullt når en leder viser egen sårbarhet gjennom å dele egne tabber, være åpen om egne feil eller at en ikke vet (Bang & Midelfart, 2019, s. 59). Når ledere er ydmyke eller sier “Jeg vet ikke”, “Jeg trenger hjelp” eller “Jeg tok feil”, påvirker det gruppens trygghet positivt.

Edmondson framhever viktigheten av hvordan ledere presenterer hvilken rolle feil har for læring (2019, s. 160). Hun fant ut at grupper med sterk psykologisk trygghet, var langt mer lærende og effektive. De rapporterte betydelig flere feil og avvik enn grupper med lavere psykologisk trygghet.

En tredje faktor er støttende lederatferd. Kjernen i støttende omgivelser er omtanke, støtte og tillit fra teammedlemmer, teamleder og organisasjonen (Newman et al., 2017). Her er lederen særlig viktig i form av inkludering, støtte, åpenhet og integritet fordi alle disse fire elementene påvirker ansattes oppfattelse av psykologisk trygghet (Edmondson & Lei, 2014). At (team)leder utfører relasjonsbasert og støttende lederskap, får ringvirkninger innad i teamet: Teammedlem adopterer teamleders adferd og bidrar på den måten til høyere grad av psykologisk trygghet i gruppen (Newman et al., 2017).

Klare og tydelige føringer fra ledelsen øker den psykologiske tryggheten i motsetning til et uforutsigbart og selvmotsigende lederskap som vil skape frykt for å trå feil. Frazier vektlegger hvor viktig lederen er for utformingen av et støttende arbeidsmiljø og grunnlaget til psykologisk trygghet i team (Edmondson, 2019, s. XVI; Frazier et al., 2017; Kahn, 1990)

Den fjerde faktoren er teamets karakteristikk. Newman et al. trekker frem teamets karakteristikk som viktig for opplevelsen av trygghet i team. Felles belønning for teamet, formell teamstruktur og engasjement for tilretteleggelse av arbeidsprosesser i teamet, er elementer som er positivt assosiert med høy psykologisk trygghet (Newman et al., 2017).

Funn gjort av Frazier støtter relevansen av arbeidsstrukturens karakteristikk for psykologisk trygghet. Særlig gjensidig avhengighet og støtte blant teammedlemmene viste seg å ha en forbindelse med psykologisk trygghet (Frazier et al., 2017). Edmondson antyder at nært sammenhengende arbeidsoppgaver er positivt relatert til psykologisk trygghet fordi teammedlemmer er avhengig av hverandres støtte for å fullføre oppgavene (Edmondson, 1999;

Frazier et al., 2017).

Den siste faktoren er relasjoner. Studier på individ-, team- og organisasjonsnivå har undersøkt betydningen sosial støtte og sosial kapital har for psykologisk trygghet (Newman et al., 2017). På individnivå har man funnet ut at den mellommenneskelige samhandlingen blant ansatte, påvirker individuell læring og engasjement og gir grobunn for psykologisk trygghet. På teamnivå har forskere funnet ut at relasjoner, sosial støtte og ressurser i team fremmer psykologisk trygghet og dermed bidrar til teamlæring, prestasjon og innovasjon (Newman et al., 2017). På organisasjonsnivå fant Carmeli ut at styrken på relasjoner i organisasjoner er sterkt knyttet til evnen til å lære av feil gjennom utviklingen av psykologisk trygghet (Carmeli, 2007).

2.2.2 Effekter av psykologisk trygghet

Tidlig empirisk forskning fokuserte på hvilken effekt psykologisk trygghet har på læring og prestasjon (Edmondson A.). Forskningen har også undersøkt forholdet mellom psykologisk trygghet og innovasjon, kreativitet, ansattes holdninger, kommunikasjon, erfaringsdeling og ansattes evne til å si ifra om feil (Newman et al., 2017).

Under følger en kort presentasjon av sentrale effekter av psykologisk trygghet:

Kommunikasjon, erfaringsdeling og evne til å si ifra er første effekt som trekkes frem. Forskning viser at både på individ- og gruppenivå, har psykologisk trygghet positiv effekt på rapportering av feil og kommunikasjon mellom ansatte. Erfaringsdeling mellom teammedlemmer øker også i trygge team (Edmondson, 1999; Newman et al., 2017).

Læringsatferd er en annen effekt av psykologisk trygghet. Forskning har vist at psykologisk trygghet er en viktig forutsetning for organisasjons- og teamlæring (Frazier et al., 2017; Newman et al., 2017). Edmondson viser til at grad av psykologisk trygghet påvirker et teams evne til å lære og på den måten øke sin produktivitet (Edmondson & Lei, 2014).

Prestasjon, innovasjon og kreativitet er også effekter av psykologisk trygghet. Funn i forskningen viser at psykologisk trygghet har innflytelse på prestasjon gjennom tilrettelegging for læring på individ- og teamnivå (Newman et al., 2017). Et psykologisk trygt klima skaper

bedre forutsetninger for felles mentale modeller blant teammedlemmer, innovasjon og risikotaking, som igjen øker teamets ytelse (Edmondson & Lei, 2014).

Den siste effekten av psykologisk trygghet vi trekker frem er holdninger. Flere studier på individnivå har pekt på en sterk og positiv sammenheng mellom psykologisk trygghet og holdningene forpliktelse og engasjement (Newman et al., 2017).

2.3 Teamets betydning

Hovedpoenget med team er at man kan oppnå bedre resultater sammen enn summen av enkeltindivider (Roberto, 2009). En arbeidsgruppe kan kalle seg team når gruppen har felles mål eller oppgaver der medlemmene er avhengige av hverandre for å oppnå eller løse. Dette forutsetter at man må samarbeide og koordinere handlingene sine med hverandre for å lykkes (Nixon & Littlepage, 1992).

Hva er team? Det finnes et mangfold av definisjoner på team. Fellesnevneren for flere definisjoner er felles mål, retning, avhengighet og ressurser (Thompson, 2015; Northouse, 2018; Sjøvold, 2014). Vår oppgave legger Hjertø sin definisjon av team til grunn, fordi den er mest dekkende for team i skolen:

Et team er en relativt autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som i høy grad arbeider gjensidig av hverandre over tid, som i stor grad er felles, eksternt ansvarlige for å innfri gruppens resultatmål, og hvor teammedlemmenes relasjoner er gruppens grunnleggende bestanddel.

(Hjertø et al., 2021, s. 32)

Gjennomgående i faglitteraturen om team er nøkkelbegrepene gjensidig avhengighet og felles ansvar (Katzenbach & Smith, 2008, Levi, 2013). Gjensidig oppgaveavhengighet handler om at teammedlemmene trenger hverandre for å løse oppgaver og for å oppnå egne og kollektive mål. Felles ansvar dreier seg om at hver enkelt har ansvar for kollektivet, ikke bare for seg selv og egne arbeidsoppgaver.

Det finnes ulike typer team. Bowers, Pharmer og Salas (2000) klassifiserer team etter typer oppgaver de arbeider med: produksjonsoppgaver (for eksempel kirurgteam og kamerateam),

opptreden (band og teater) og kognitive oppgaver/beslutningsteam (lederteam og veiledningsteam) (Bang & Midelfart, 2019).

Teambegrepet i skolen har vært flittig brukt i forbindelse med læreplanarbeid, utvikling og endring siden innføring av “Kunnskapsløftet”. Paulsen skriver at teambegrepet er blitt et symbol på moderne skoleutvikling uavhengig av om det har en verdi for den enkelte eller skolen (2021, s. 93).

Hvordan teambegrepet blir brukt og hvordan team organiseres er ifølge Paulsen i stor grad kontekststøttet. Dette ser ulikt ut ut fra hvor man befinner seg i utdanningsløpet (2021, s. 93).

For å utnytte kapasiteten i lederteamet, for å sikre et godt samarbeid og læringsklima i lederteamet, er psykologisk trygghet en kritisk faktor «Team kan være både gode og dårlige arbeidsgrupper. Det grunnleggende i alle arbeidsgrupper, team spesielt, er å gjøre gruppen god» (Hjertø et al., 2021, s. 22).

For å utnytte kapasiteten i lederteamet, for å sikre et godt samarbeid og læringsklima i lederteamet, er psykologisk trygghet en kritisk faktor «Team kan være både gode og dårlige arbeidsgrupper. Det grunnleggende i alle arbeidsgrupper, team spesielt, er å gjøre gruppen god» (Hjertø et al., 2021, s. 22).

2.4 Oppsummering

Vi har fokusert på følgende i teoridelen: lederutdanning, psykologisk trygghet og team, og avgrenset lederutdanning til å gjelde rektorprogrammet initiert av Utdanningsdirektoratet. I følge kunnskapsdepartementet skal den ha skolemiljø, digitalisering, fagfornyelsen og ledelse av læreplanarbeid og profesjonsfellesskapet og ledelse som fokusområder. Studien vår legger til grunn deres definisjon av videreutdanning (2015).

Relevant teori om psykologisk trygghet er blitt presentert. Vi har definert hva det er og vektlagt det som leder til trygghet og effekten av dette. I enkelthet dreier det seg om å redusere sosial risiko og skape trivsel, uten å frykte for negative konsekvenser. Effekten blir bedre kommunikasjon, prestasjon, læring og utvikling for individ og grupper/team.

Teori om team er tatt med fordi psykologisk trygghet er et sosialt fenomen. Konteksten i studien er avgrenset til lederteam. Det er der våre informanter sier at de har sin primære tilhørighet.

Grunntanken med team er å skape bedre resultater sammen enn summen av enkeltindivid. For å få dette til er det to nøkkelbegrep som går igjen i teamlitteraturen: gjensidig avhengighet og felles ansvar. Alle skoler i Bergen kommune ledes av et team bestående av rektor og avdelingsledere.

Som vist i teoridelen eksisterer det mye kunnskap om psykologisk trygghet og team generelt. Edmondsons forskning viser hvor kritisk psykologisk trygghet er for læring, innovasjon og kreativitet. Samme forskning peker på hvor viktig lederrollen og lederadferd er for psykologisk trygghet.

Jan Merok Paulsen har bidratt med forskningslitteratur om organisatorisk læring i en norsk skolekontekst. Han legger stor vekt på psykologisk trygghet og tillit som drivere for læring. Hans fokus har vært på organisasjonen, ikke individet.

I NOU 2022: 13 har kunnskapsdepartementet oppsummert hvilken forskning som ligger til grunn for et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Det er blitt gjort en del evalueringer og noen effektstudier av videreutdanning for lærere og skoleledere (2022). Slik vi leser denne NOU'en har verken evalueringer eller effektstudier spesifikt sett på hvilken innvirkning lederutdanning har på psykologisk trygghet. Til tross for at det står en del om hvor viktig tryggheten i lederrollen er.

Vår studie ønsker å bidra til kunnskap om hvilken innvirkning lederutdanning har på psykologisk trygghet for skoleledere i konteksten av lederteam. Ikke minst, med teorien vi har valgt som rammeverk, å få fram om og i så fall hvorfor lederutdanning bidrar til høyere grad av psykologisk trygghet for skoleledere i konteksten av lederteam.

3 Metode

I denne delen av oppgaven vil vi presentere de metodiske valgene vi har tatt for å svare på problemstillingen, samtidig som vi reflekterer over hvordan disse valgene påvirker kvaliteten på forskningen. Til slutt presenterer vi noen etiske betraktninger omkring validiteten. Vi velger å sette søkelys på å grunngi valgene våre, og ikke gjengi generell teori om ulike metoder.

3.1 Innledning

I metodedelen av oppgaven ønsker vi å få fram den metodiske prosessen i arbeidet med å finne svar på problemstillingen: Hvilken innvirkning har lederutdanning på psykologisk trygghet i kontekst av lederteam?

Vi vil først beskrive forskningsmetoden og designet vi valgte for å belyse problemstillingen, så vil vi skrive litt om selve datainnsamlingen. Deretter følger en beskrivelse av hvordan vi har foretatt analysen av de innsamlede dataene. Til slutt reflekteres det over oppgavens validitet, reliabilitet og etiske implikasjoner.

3.2 Forskningsmetode

Vi har valgt å studere hvilken innvirkning lederutdanning har på psykologisk trygghet for skoleledere i kontekst av lederteam. Vi ønsker å utforske sammenhengen mellom lederutdanning og psykologisk trygghet, for å finne ut om skoleledere opplever å bli tryggere i sitt lederskap gjennom å studere ledelse. I teoriedelen har vi presentert fakta om lederutdanning, teorier om psykologisk trygghet og om konteksten som er lederteam. Vi valgte kvalitativ metode fordi vi ønsket å gå i dybden og valgte derfor en utforskende metode med å intervju skoleledere, for å finne ut om de opplever at lederutdanning påvirker psykologisk trygghet og i så fall hvorfor? Som vi skrev i innledningen, er psykologisk trygghet et mellommenneskelig fenomen, derfor vil det også være naturlig å ta hensyn til konteksten lederteam.

Vi har laget et semistrukturert spørreskjema og metoden vi brukte i vår forskning er induktiv, som betyr at vi ville utforske ledernes oppfatninger, erfaringer, tanker og holdninger omkring lederutdanning og så forsøke å trekke noen slutninger ut fra dette. Vi har tilstrebet å ha en åpen

og induktiv tilnærming til vår forskning. Planleggingen var spennende, og vi hadde stor interesse av å finne ut om ledere i bergensskolen mener at lederutdanning gir økt psykologisk trygghet i jobben.

3.3 Forskningsdesign

Vi har valgt følgende problemstilling for vår masteroppgave: Hvilken innvirkning har lederutdanning på psykologisk trygghet for skoleledere i konteksten av lederteam?

Vi ønsker å utforske sammenhengen mellom lederutdanning og psykologisk trygghet og hva en slik sammenheng eventuelt består i. Det vil si at vi ønsker å finne ut om lederutdanning gjør skoleledere tryggere i rollen som leder i lederteamet sitt. Hvis svaret er at lederutdanning innvirker positivt på opplevelse av psykologisk trygghet, ønsker vi å finne ut hvorfor.

3.3.1 Utvikle en problemstilling

Undersøkelsens første fase er å utvikle en problemstilling. Vi er generelt interessert i ledelse siden vårt fag er ledelse og vi er skoleledere med mer enn 20 års erfaring til sammen. I løpet av de siste årene har vi også vært spesielt opptatt av fenomenet psykologisk trygghet i skolen, spesielt i lederteam, men også fordi organisasjonsutvikling er avhengig av psykologisk trygghet på alle nivå. I tillegg er vi nysgjerrige på hvordan andre utøver sitt lederskap og hvilke grep som gjøres for å få psykologisk trygghet i ledergruppen, noe som igjen kan påvirke miljøet på skolen og dermed også elevenes læring.

Vi tenker at grunnskolen i Bergen er mest relevant og interessant for oss. Dette er både fordi det er vårt arbeidssted, det er en stor kommune med mange grunnskoler og det er en kommune som ligger langt fremme i å utvikle og drive pedagogisk utviklingsarbeid. Bergen kommune er en profesjonell skoleeier med Etat for skole som leder og koordinerer utviklingsarbeidet på skolene gjennom kommunens nye kvalitetsoppfølgingsplan: SFK-LM (Bergen kommune, 2022).

Det finnes ikke en standard for hva som er en god eller dårlig problemstilling når man skal skrive masteroppgave, men det er mulig å formulere noen krav: At problemstilling er klar, er relevant og forankret i en pågående diskurs (Jacobsen, 2022, ss. 76-78).

Etter vår vurdering innfrir vår problemstilling kravene. «Forankret i en pågående diskurs» dreier seg blant annet om å dekke «kunnskapshull» om et fenomen, som forskningen ikke dekker. Vår studie har som målsetting å bidra med mer kunnskap om hvilken innvirkning lederutdanning har på psykologisk trygghet for skoleledere i kontekst lederteam.

3.3.2 Valg av undersøkelsesdesign

Når det gjelder valg av undersøkelsesdesign gjelder det å finne det opplegget som er best egnet til problemstillingen. Et sânt valg har konsekvenser for undersøkelsens gyldighet/validitet (Jacobsen, 2022, s. 99).

At vår studie er utforskende og kvalitativ har betydning for forskningsdesignet som er en overordnet plan for hvordan problemstillingen skal besvares (Jacobsen, 2022, s. 99). Vi ønsket å finne ut om lederutdanning har innvirkning på den enkelte leders opplevelse av psykologisk trygghet i lederteamet. Problemstillingen vår handler om finne ut om det er en sammenheng mellom lederutdanning og psykologisk trygghet, og designet vårt er eksplorerende deskriptivt.

Vi valgte å bruke kvalitativ metode, fordi vi på den måten kunne gå i dybden og spørre detaljert om emner vi ønsket å finne svar på. Valget falt på en eksplorerende problemstilling for å være åpen for kontekstuelle forhold. «Er undersøkelsesopplegget vi velger, egnet til å belyse den problemstillingen vi ønsker å undersøke?» (Jacobsen, 2022, s. 66). Spørsmålet om undersøkelsens gyldighet er knyttet til to forhold, intern og ekstern gyldighet. Det er ulike styrker og svakheter ved ulike metoder. Vi er bevisst dette og vil derfor ikke trekke bastante konklusjoner ut fra våre funn. Vi vil diskutere og belyse funnene våre i kapittel 5.

I og med at målet med oppgaven er å finne ut om ledere selv opplever at de får større psykologisk trygghet gjennom sin lederutdanning, ønsket vi å få en dybdeforståelse av hvordan lederutdanning påvirker den psykologiske tryggheten for skoleledere i lederteamet. Og om ledere selv er bevisst hva som påvirker den psykologiske tryggheten.

Gjennom vårt arbeid som skoleledere og egen lederutdanning, har vi opplevelser og oppfatninger om innvirkningen av lederutdanningen i lys av psykologisk trygghet og ønsket å finne ut hvordan kolleger i bergensskolen tenker om disse problemstillingene. Åpne individuelle semistrukturerte intervju (Jacobsen, 2022, ss. 165, tab 8.1.) ble valgt som tilnærming, der vi snakket med våre informanter ansikt til ansikt på deres arbeidsplass. Vår vurdering har vært at fysiske intervju vil bidra til tillit og gi oss mulighet til å observere informanten samtidig.

3.4 Utvalg av informanter

For å skape bredde i utvalget har vi lagt vekt på variasjon i utvalget av informanter. Vi har intervjuet både rektorer og avdelingsledere, kvinner og menn, ledere som har lederutdanning, en som akkurat har startet på lederutdanning og to som ikke har lederutdanning. Vi har også søkt å få variasjon i skoleslag, størrelse og bydeler i Bergen. I Bergen kommune er det 81 ordinære grunnskoler som varierer i størrelse, der de minste har ca 20 elever og de største har over 700 elever.

Tabell 2 Oversikt over informanter (stilling, erfaring, lederutdanning, skoleslag og kjønn).

	Stilling	Erfaring som skoleleder	Leder utdanning	Skoleslag	Kjønn
Informant 1	Rektor	10	Ja	Ungdomsskole	k
Informant 2	Rektor	10	Ja	Barneskole	k
Informant 3	Rektor	4	Ja	Barneskole	m
Informant 4	Nytilsatt rektor	6	Ja	Barneskole	m
Informant 5	Avdelingsleder	5	Påbegynt	Kombinert skole	m
Informant 6	Avdelingsleder	8	Nei	Barneskole	m
Informant 7	Avdelingsleder	1	Nei	Barneskole	m

Det er syv informanter i vårt materiale, fire rektorer og tre avdelingsledere. En informant er fra ungdomsskolen, en fra kombinert-skole og fem som arbeider ved barneskoler. Begge kjønn er representert blant respondentene, fem menn og to kvinner. De har ulik bakgrunn og erfaring. Noen har vært ledere i mange år og har erfaring fra flere skoler, mens andre har mindre erfaring. Enkelte av informantene har lederutdanning, både rektorutdanning, master i ledelse og ulike udir-ledermoduler. En er i gang med rektorutdanning og to er uten lederutdanning. Vi har lagt vekt på å hente informanter utenfor vår bydel og nærmeste kolleger.

Etter en oppsummering, evaluering og en grundig refleksjonsrunde, mente vi å ha oppnådd metning etter syv intervjuer. Vi hadde flere informanter som kunne vært benyttet, men vi så ikke at et større antall ville belyst problemstillingen ytterligere. Det vil si at vi ikke lengre opplevde å få ny informasjon når vi gjennomførte intervju (Jacobsen, 2022, s. 203). Vi hadde tilstrekkelige resultater til å kunne starte analysearbeidet vårt ut fra problemstillingen.

3.5 Intervjuene, før, under og etter.

En intervjuguide med spørsmål ble utarbeidet. Deretter ble søknad til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) sendt, for å få godkjenning av studien. Studien bestod av underspørsmål/ oppfølgingsspørsmål og vi bestemte på forhånd at begge skulle delta i alle intervjuene. Vi vekslet på å være den som ledet an i samtalen. Rollefordelingen ble avtalt på forhånd, slik at det skulle være tydelig hvem som ledet og hvem som var co-pilot i hvert enkelt intervju. Intervjuene ble prestrukturerte, noe som innebærer at vi på forhånd hadde bestemt oss for enkelte tema vi ønsket å ha særlig fokus på. En slik prestrukturering var viktig for å lettere kunne behandle og analysere dataene i etterkant.

Tabell 3 Grader av strukturering av et intervju (Jacobsen, 2022, s.166, fig.8.1).

Helt lukket -----Helt åpent				
Spørsmål med faste svaralternativer i en fast rekkefølge	Spørsmål i en fast rekkefølge, innslag av åpne svar.	Intervjuguide med tema, fast rekkefølge, noen faste svaralternativer	Intervjuguide med tema, fast rekkefølge og kun åpne svar.	Samtale uten intervjuguide, uten sekvens i samtalen

(Jacobsen, 2022, ss. 166, fig 8.1.)

Intervjuguiden er innenfor en middels grad av strukturering, der vi hadde faste tema, med støttespørsmål. Intervjuobjektet skulle få snakke fritt og reflektere rundt spørsmålene våre, for så å bli stilt oppfølgingsspørsmål der vi følte behov for at de utdypet synspunktene. Intervjuene startet med introduksjonsspørsmål om navn, stilling, utdanning og erfaring. Deretter var det hovedsakelig spesifikke spørsmål og noen mer reflekterende spørsmål.

Forespørsel til informantene ble sendt ut i god tid før jul, med opplysninger om formål, hvem som er ansvarlige og at det er frivillig å delta. Vi hadde også med litt om hva vi skal bruke opplysningene til, og hvordan vi oppbevarer dette fram til avslutning av prosjektet. Vi laget avtaler om intervju i januar. Kandidatene fikk et felles informasjonsskriv som vi sendte ut i forkant. Her informerte vi om rett til innsyn, rett til å trekke seg og hvordan informasjonen blir oppbevart. Det ble også informert om vår sluttdato, og at på denne datoen vil lydopptakene slettes. Vi fikk underskrift av alle før vi startet intervjuene (se vedlegg nr 3).

Vi satte av hele dager til intervjuer. Det fungerte godt, fordi vi kunne konsentrere oss om intervjuer en hel dag, og ikke fikk forstyrrelser fra egen skole den dagen. Alle syv intervjuer ble gjennomført etter oppsatt plan og tid. Begge deltok på alle intervju. På den måten kunne vi i etterkant reflektere sammen om gjennomføring og innhold. Vi tok lydopptak både med mobiltelefon og brukte også opptaksfunksjonen i Word.

Informantene ble møtt på deres respektive skoler. Det ble brukt god tid i forkant, slik at vi kunne starte intervjuene på en rolig og avslappet måte. Noe vi tenker kan bidra til å virke beroligende på informanten. Ifølge Jacobsen (s. 168) er det lurt å gjennomføre intervjuene på et sted der den som intervjues “føler seg hjemme”. Siden vår oppgave handler om et jobbrelatert tema, valgte vi å gjennomføre intervjuene “hjemme” på arbeidsplassen deres, og de aller fleste valgte selv å gjennomføre intervjuet på eget kontor. Dette kalles “kontekst-effekten”: «Det finnes ingen kontekster som er nøytrale. Alle påvirker de intervjuet i en eller annen form.» (Jacobsen, 2022, s. 169)

Vi erfarte svært få avbrytelser underveis i intervjuene og fikk sitte nesten helt uforstyrret i alle intervju. De fleste hadde en varighet på mellom 45-60 minutter. I slike intervju-settinger er tillit og respekt viktige nøkkelfaktorer. Vi la vekt på å være åpne og hyggelige, og presiserte av vi var der som masterstudenter og ikke som skoleledere. Vi informerte om hva som var hensikten og litt om bakgrunnen for oppgaven vår. Noen av informantene kjenner vi litt til fra tidligere, så det var viktig for oss med en rolleavklaring før intervjuene startet. Vi la vekt på en åpen stemning (Jacobsen, 2022, s. 172). Bekreftende kroppsspråk ble benyttet for å oppmuntre informantene til å fortelle mer, eller legge ut om sine tanker rundt de ulike spørsmålene. Vi benyttet oppfølgingsspørsmål aktivt, og måtte i liten grad begrense informantene.

Før intervjuene startet informerte vi om at vi regnet med å bruke omtrent 60 minutter. Vi rakk alle spørsmål på oppsatt tid, og det ble en naturlig avslutning når vi nærmet oss slutten av intervjuene. Før avslutning hadde intervjuene en “sikkerhetsventil”- der kandidatene ble spurt om de hadde andre meninger eller synspunkt som de ikke hadde fått fram gjennom våre spørsmål, og om de hadde noe å tilføye. (Jacobsen, 2022, s. 176)

Rett etter intervjuene gjennomførte vi en rask oppsummering og evaluering oss imellom, om inntrykk og oppfatning, hvilke hovedinntrykk vi satt igjen med etc. Transkriberingen ble fordelt mellom oss og ble utført forholdsvis kort tid etter intervjuene. Mye lærdom har kommet

gjennom arbeidet med transkriberingen, blant annet i forhold til egen atferd og opptreden som intervjuer. Det gjelder ikke minst bruk av for mange bekræftende ord, som for eksempel, “ja” og “akkurat”. Etter hvert som intervjuene ble gjennomført, ble vi flinkere til å bekræfte med kroppsspråk som for eksempel nikking, og ikke verbale bekræftelser.

Alle intervjuene gikk etter oppsatt plan. Vi fikk gjennomført alle intervjuene på avtalt tid og sted, og vi holdt oss innenfor den timen vi hadde bedt informantene sette av.

3.6 Analyse

Vi valgte en induktiv analysemodell. Empiriske studier er utsnitt av virkeligheten, og induktiv metode handler om at vi gjennomfører en detaljert analyse av alle deler av tekstene fra intervjuene.

Vi gikk fram på følgende måte: Etter at alle intervju var transkribert, hadde vi ca 80 sider tekst i vårt materiale. Analysearbeidet startet med et grundig og systematisk arbeid, der alle sentrale begreper, ord og uttrykk ble merket med fargekoder. En kode er merkelapp som settes på setninger, ord og fraser i intervjuene (Jacobsen, 2022, ss. 216, fig 10.3). Kategorisering på nivå 1 kalles for mikroanalyse. Mikroanalysen ga oss svært mange fargekoder. Etter dette gikk vi til neste nivå, som kalles kategorisering nivå 2 (Jacobsen, s. 217). I det arbeidet satte vi begrepene og uttrykkene med fargekoder inn i et excel-ark. Så startet arbeidet med å samle de kodene som hadde fellestrekk i ulike kategorier. Dette kalles reduksjon og abstrahering (Jacobsen, 2022, s. 219). Kodene vil da ikke lengre være en direkte avskrift av intervjuene, men etter hvert som vi sorterer/ kategoriserer, vil vår egen tolking av informantens utsagn spille en rolle.

Neste runde reduserete og abstraherte vi ytterligere. Det vil si at vi samlet kodene med fellestrekk i kategorier. Kategoriseringen brukte vi tid på, for å sikre oss at elementene i de ulike kategoriene skulle være så like som mulig. Vi hoppet fram og tilbake mellom de ulike trinnene i analysen. Vi tegnet tankekart på store ark og laget ulike modeller underveis i arbeidet med kategoriseringen, før vi landet kategorier.

Nivå 3 i kodingen kan kalles mening og sammenheng. Corbin og Strauss (Jacobsen, 2022, s. 220) bruker benevnelsene selektiv og aksial koding. Det handler i hovedsak om å lete etter

sammenhenger innenfor en kategori og mellom ulike kategorier. Hovedmålet med dette arbeidet handler om å se hvordan ulike svar henger sammen og danner strukturer som kan gi holdepunkter for å konkludere/ trekke slutninger. Tilslutt satt vi igjen med følgende kategorier: rolleforståelse, lederverktøy, metaperspektiv, refleksjon, system og struktur, mellommenneskelige forhold og team.

Vi var opptatt av å ha fokus på forklaring. Har ledere med lederutdanning større grad av psykologisk trygghet, og hvis de har det, hvorfor har de det? Det er i slike undersøkelser lett å være mest opptatt av forståelse og beskrivelse, og ikke reflektere nok over hvorfor det er slik. Vi oppdaget mange ulike faktorer som påvirker psykologisk trygghet, og brukte tid på å sortere ut hvilke faktorer som kan knyttes til lederutdanning og hva som er uavhengig av studiepoeng i ledelse.

3.7 Validitet og reliabilitet

I oppgaven bruker vi både rektorer og avdelingsledere som informanter. Den kvalitative undersøkelsen handler om psykologisk trygghet i lederrollen i eget lederteam. Vi opplever at kildene er nær fenomenet vi ønsker å ha fokus på. Følelsen av psykologisk trygghet er en subjektiv opplevelse, men den er kontekstavhengig. Vår kontekst er lederteamet på skolen. Kildens nærhet til fenomenet er et viktig kriterium for validitet. Dess nærmere kilden er til fenomenet, jo mer troverdig er det (Jacobsen, s. 241). Alle våre informanter er del av ledergrupper og kjenner på kroppen hvordan den psykologiske tryggheten i ledergruppen varierer. Det betyr at våre data kommer fra førstehåndskilder og at de dermed er “nær” fenomenet vi spør om.

Har informantene gitt oss et korrekt bilde av situasjonen og arbeidshverdagen? Validering innebærer at vi bør vurdere om kildene hadde vilje til å gi rett og sannferdig informasjon, eller om de ville prøve å fremstå bedre enn de er, for oss, eller for egen skyld. Dette er et spørsmål vi kontinuerlig må vurdere i arbeidet med analysen. Vi tok høyde for at de kanskje ville prøve “å pynte på” sannhetene overfor oss. Vi tenkte også gjennom at svarene de gav oss er deres fortolkning av virkeligheten.

Når det gjelder intern gyldighet må også konteksten intervjuene ble gjennomført i vurderes. Og om eksempelvis noen andre på skolen kunne høre hva de uttalte seg om. Som beskrevet i kapittel 3.6, så satt vi uforstyrret på informantenes kontorer gjennom alle intervjuene, og vi tenker derfor at den interne gyldigheten er høy. Respondentene / informantene er også uavhengige av hverandre, og vi mener derfor at den i høyeste grad er gyldig. De har ikke hatt mulighet til å vite hva andre har svart, eller på noen måte hatt innblikk i vårt arbeid.

Informasjonen og dataene kom fram både gjennom direkte spørsmål fra oss, men også enkelte ganger uoppfordret og på impuls fra informantene. Flere ganger i løpet av intervjuene kom de inn på eksempler og situasjoner som har fått betydning for vår analyse og diskusjon.

Når det gjelder de informantene som ikke har gjennomført lederutdanning – hvor stor reliabilitet har de og kan vi stole på deres utsagn? Det at de også gir uttrykk for at de mener at lederutdanning har innvirkning på psykologisk trygghet er et uttrykk for hva de tenker, og kanskje har erfart ved at kolleger har gjennomført utdanningen. Selv om de ikke har gjennomført utdanningen selv, har de en viss kjennskap til innholdet i den og tenker at det ville innvirket på deres psykologiske tryggheten i lederrollen. Det er mye fokus på lederutdanning i bergensskolen og de fleste ledere har god kunnskap om innholdet og oppbyggingen av utdanningen.

Psykologisk trygghet er ferskvare (Fyhn B. , 2023) Graden av den varierer ut fra en rekke ytre og indre faktorer som vi ikke kan ta høyde for i en slik kvalitativ undersøkelse. Vi har gjort en undersøkelse av noen få skoleledere i en avgrenset periode, og tar høyde for at resultatet vårt kunne vært annerledes om vi hadde spurt på et annet tidspunkt i skoleåret.

3.8 Etikk

Intervjueren kan ha en effekt på intervjuet. Som vi nevnte i forrige kapittel, ser vi faren for at vi indirekte kan ha påvirket informantene fordi vi selv har samme type stilling, er ansatt i samme kommune og at vi begge også har studert ledelse. Selv om vi valgte ut skoleledere vi ikke har nære relasjoner til, er vi bevisst på «*intervjueffekten*»: «Den som intervjues, blir påvirket av intervjueren, hvordan denne ser ut, er kledd, snakker, bruker kroppsspråk, osv» (Jacobsen, 2022, s. 251).

Vi er klar over at både tema for oppgaven vår og metoden vi valgte kan ha påvirket informantene ubevisst. På forhånd sendte vi ut skjema om konfidensialitet, om oppbevaring av opplysninger og sletting av disse når oppgaven er avsluttet. Ved starten av hvert intervju gjentok vi disse opplysningene før vi leverte ut samtykkeskjema som informantene skrev under på. Vi kan likevel ikke vite om vi gjennom vår rolle som skoleledere i samme kommune, kan ha påvirket informantene på en eller annen måte.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenterer vi funnene fra studien. Først ser vi på i hvilken grad informantene opplever at lederutdanningen påvirker psykologisk trygghet. Deretter tar vi for oss hvorfor informantene opplever at lederutdanningen påvirker deres psykologiske trygghet, og ser også på andre elementer som kan påvirke deres opplevelse av psykologisk trygghet. Til slutt oppsummeres funnene. Direkte sitater fra transkriberingen brukes for å underbygge eller illustrere de ulike poengene.

4.1 Opplever informantene at lederutdanningen innvirker på psykologisk trygghet i eget lederteam

Hvordan lederutdanning bidrar til informantenes opplevelse av psykologisk trygghet vil være påvirket av en rekke faktorer. I utgangspunktet kan man tenke at økt kunnskap gjennom lederutdanning vil innvirke på opplevelsen av psykologisk trygghet i jobben i lederteamet. Dette handler om mer innsikt i lederrollen og større teoretisk ballast når det gjelder utøvelsen av lederskapet.

I hovedsak svarer våre informanter at lederutdanning innvirker på følelsen av psykologisk trygghet, at den utvikles i positiv retning.

Du trenger jo ikke en lederutdanning for å by på deg selv og være saklig i diskusjoner og samtaler, men jeg tror jo at lederutdanningen vil gi deg mer, skal jeg si styrke, kompetanse i rollen. Så tenker jeg lederutdanningen er nok veldig viktig i forhold til det som vi egentlig driver på med. Og det vil styrke læringen i organisasjonen, altså den, det er jo stort, men både i eget team opp mot lærerteam, ut mot elevene. Så jeg tror at det absolutt har en stor verdi å ta en lederutdanning. (Informant)

Dette synspunktet fra en av informantene sier mye om hvordan hun ser på lederutdanning opp mot trygghet i lederrollen. Hva som ligger i ordet «styrke» vil være individuelt, men det er nærliggende å tolke psykologisk trygghet inn i et slikt uttrykk. Altså sier informanten her at lederutdanning trolig vil gi vedkommende mer psykologisk trygghet i lederrollen i eget lederteam.

Av dem som har tatt lederutdanning, så uttaler noen at en slik utdanning nesten uansett vil bidra til økt psykologisk trygghet. At et økt kunnskapsnivå om eget felt nærmest automatisk fører til mer selvtillit og følgende psykologisk trygghet i jobben. «Nei, jeg tenker jo at all lederutdanning gir trygghet. (Tenkepause) Tenker at det å få kunnskap om det vi er satt til å gjøre, det er med å gjøre meg mer trygg i min jobb» (informant).

En annen informant uttalte:

Og det noterte jeg meg i forkant av at dere skulle komme her. At det ga meg faktisk, ja, et sånt overblikk over skolen i samfunnet og skolens mandat. Så det ga meg en forståelse av skolen på en annen måte enn jeg hadde før utdanningen.

En informant uttaler at det heller ikke nødvendigvis betyr så mye hva slags lederutdanning man tar:

...det som mange måter har vært det beste fokuset da, er jo det at, uansett hvilken lederutdanning du er innom, så opplever du at det har med å møte folk, hvordan håndterer du folk. Og jeg tror at ved å få diskutere sammen med andre som er i samme posisjon som deg selv, og få faglig input, så kommer du styrket ut av det, jeg holdt på å si nesten enten du vil eller ikke.

Ved å si «enten du vil eller ikke», så tenker informanten at deltakerne kommer styrket ut av en lederutdanning med tanke på å utføre lederoppgaven. Her brukes også uttrykket «styrket» og det er naturlig å tolke dette som en beskrivelse av økt psykologisk trygghet.

Ingen av informantene beskriver at lederutdanningen har innvirket på en slik måte at de er blitt mindre psykologisk trygge. Det tror heller ikke de som ikke har lederutdanning. Det betyr likevel ikke at det for andre vil kunne oppleves som mer kompliserende med økt kunnskap, og at innsikten i teorier og erfaringer om komplekse lederroller ikke nødvendigvis bidrar til å gjøre dem mer psykologisk trygge i jobben. Men dette var ikke tilfelle i vårt utvalg.

4.2 Hvorfor opplever informantene at lederutdanning påvirker psykologisk trygghet?

Alle informantene mener at de har fått- eller ville ha fått større grad av psykologisk trygghet i rollen som leder ved å gjennomføre lederutdanning. Det er interessant at alle har stor tro på at denne utdanningen i seg selv bygger trygghet i rollen som leder. I denne delen tar vi for oss hva som forklarer at informantene gir uttrykk for at lederutdanning vil gi økt psykologisk trygghet. Vi velger å dele kapitlet i fire deler, der vi tar for oss fire punkt som vi understøtter med direkte sitater fra intervjuene.

- a) bedre rolleforståelse
- b) flere verktøy
- c) evne til å zoome ut, bedre forståelse for andres reaksjoner og perspektiver
- d) bevissthet, økt grad av refleksjon

a.Gir bedre rolleforståelse

I våre undersøkelser er oppfatningen at lederutdanning påvirker den enkeltes rolleforståelse og kompetanse, som igjen påvirker følelsen av psykologisk trygghet. Både de som har gjennomført en eller flere moduler av lederutdanning, og de som ikke har noen form for lederutdanning, mener det. De som ikke har det, har en positiv holdning til lederutdanning, og tenker at det vil påvirke den psykologiske tryggheten om de hadde hatt en slik utdanning. Alle våre informanter har tanker om at lederutdanningen vil gjøre dem tryggere i rollen som leder.:

Du trenger jo ikke en lederutdanning for å by på deg selv og være saklig i diskusjoner og samtaler, men jeg tror jo at lederutdanningen vil gi deg mer, skal jeg si styrke, kompetanse i rollen. Så tenker jeg lederutdanningen er nok veldig viktig i forhold til det som vi egentlig driver på med. Og det vil styrke læringen i organisasjonen, altså den, det er jo stort, men både i eget team opp mot lærerteam, ut mot elevene. Så jeg tror at det absolutt har en stor verdi å ta en lederutdanning. (Informant)

Jeg tenker at du kan ikke jobbe i skolen og tenke at utdanningen ikke hjelper, jeg må jo, altså det er jo en sånn grunnlag, jeg jobber i skolen, så jeg må jo tenke at all utdanning, formell og uformell, løfter en videre, at det hjelper. Jeg har jo lyst til å ta mer utdanning, men jeg må hvert fall være her et år først, må ha noe å bygge det på, jeg tror at jo mer kompetanse du har, jo flere aspekt klarer du å se, jo flere ting klarer du å vurdere, tryggere blir du kanskje i din egen rolle, den tryggheten den vokser jo. (Informant)

I intervjuet snakket vi en del om team og arbeidet i lederteamet på skolen. En informant sier at man trenger at lederne inntar litt ulike «roller» i ledergruppen:

Vi trenger den der som bare sier: ja men greit jeg gjør, jeg fikser, jeg kan ordne. Det er supert. Så trenger vi noen som stopper litt opp og er litt mer reflektert. Så det er en del av min oppgave i dette lederteamet og å få disse til å fungere sammen og at vi på en måte blir en enhet ut. (Informant)

En annen informant sier: "Skal du snakke høyt om lederroller, så må du snakke høyt om lærerrolle og fagarbeiderrolle og andre roller som er i skolen også. Det hjelper ikke bare å snakke høyt om lederrollen da."

En informant nevner også at stadige utskiftninger i ledergruppen kan påvirke rolleforståelsen og også tryggheten til de andre i gruppen. Han sier likevel at han har erkjent at avdelingsledere kommer og går, men at han likevel kjenner på en trygghet i rollen som rektor:

...jeg har vel ifunnet meg med at avdelingslederne kommer og går. Så det blir på mange måter viktig at de som er her til enhver tid kjenner seg trygg og ivaretatt av meg som rektor. Min egen trygghet? Ja jeg tenker at jeg er trygg i den gruppa. Jeg har erfart at ingen prøver å motarbeide det som vi har bestemt innad, og det hjelper på den tryggheten tenker jeg.

En annen informant sier at når man er trygg i rollen, da tør man i større grad å ta sosial risiko og at lederutdanning og organisasjonserfaring har gjort noe med det å «tåle det som måtte komme av ubehag.»

Så er jo det klart at gjennom den rektorutdanningen sant, så en ting var teorien og, men så var det noe med områdene utdanningen dekket. Sånn som jeg opplever det i hvert

fall, nesten alle områder en rektorrolle inneholder. For det var jo ikke bare teori om ledelse, og det å lede et lederteam, eller det å lede et personale. Men det var jo også teori på for eksempel hvordan bruke resultater og hvordan jobbe med kultur og hvordan jobbe med konflikt. Altså det er jo på en måte hele rektorrollen som man har fått noe mer kunnskap om og mere grunnlag for å føle seg tryggere i da. (Informant)

Kort oppsummert trekker våre informanter fram at lederutdanning gir skoleledere mer kunnskap om lederrollen, bedre forståelse for ulike roller i lederteam og hvordan nyttiggjøre seg av det. Det at man gjennom utdanningen får kunnskap om ulike teorier og perspektiv blir nevnt som en viktig faktor, og som noe som innvirker positivt på egen trygghet i rollen som leder og i arbeidet i lederteamet.

b. Verktøy

Flertallet av informanter har en oppfatning av at lederutdanning gir mer styrke og flere verktøy i møte med elever, foreldre og ansatte i skolen. Ikke minst at lederutdanning bidrar til å se seg selv utenfra og/ eller gjennom andres øyne. Man lærer seg selv å kjenne på en ny måte gjennom gruppeprosesser.¹ Flere nevner spesifikt den delen av lederutdanningen som omhandler selvutvikling og gruppeprosesser. De mener den delen oppleves som en styrke, som igjen har påvirket trygghet i lederrollen og i eget lederteam. En informant sier dette om gjennomførte gruppeprosesser i lederutdanning han deltar på:

Så det med å jobbe i gruppe under utdanningen, det tror jeg er veldig viktig. For det henter du jo liksom rett inn i virket da. For du jobber i grupper hele tiden. Enten det er avdeling eller med ledergruppen eller på andre måter. Så du lærer mye om deg selv. Du får liksom grave i hvordan du fremstår eller hva holdninger du har. (Informant)

¹ Fra den nasjonale rektorutdanningen på NHH:

<https://www.nhh.no/executive/andre-executive-studier/den-nasjonale-rektorutdanningen/faglig-innhol/>

Gjennom studiet hører deltakerne til i en gruppe som jobber sammen, både i ulike praktiske øvelser og i arbeidet med oppgave-skriving. De gjennomfører ulike prosesser, rollespill og vurdering og evaluering av seg selv og de andre i gruppen, ofte sammen med en coach.

Og så ble vi en veldig stor gruppe..... Og da fikk vi masse utfordringer med det. Altså egentlig alt vi har snakket om. Og så falt det så veldig godt på plass. Veldig god sånn konsulent som liksom styrer prosess og, og, og, sånne ting. (Informant)

Kort oppsummert kan man si at funnene tyder på at lederutdanning bidrar til bevissthet og refleksjon over eget lederskap. Informantene sier de får kunnskap og ferdigheter gjennom utdanningen. Våre informanter mener denne «selvutviklingen» bidrar til å gi dem trygghet i lederrollen.

c.Evne til å zoome ut, bedre forståelse for andres reaksjoner og perspektiver

Mange av informantene mener også at de gjennom utdanningen blir mer bevisste og at det er lettere å innta et metaperspektiv på ulike saker og på organisasjonen. Ikke minst at det blir lettere å flytte fokus fra drift til utvikling. Flere informanter sier også at lederutdanning har bidratt positivt når det gjelder å se saker fra ulike sider og kunne ta ulike perspektiver:

Så skjer det noe med hvordan vi snakker sammen og det gjør at det er mulig for folk å ta forskjellige perspektiver da. For det tror jeg er noe av en nøkkel, det at vi kan, at jeg kan, ta et annet perspektiv enn det jeg nødvendigvis har rett foran meg. Og det tror jeg er en sånn akademisk øvelse. (Informant)

Videre uttaler en informant at hun har blitt flinkere til å zoome ut: "Til å ta fugleperspektivet og flytte seg litt vekk fra det kaoset med vikarer ansvaret og alt det der, sant?". Så legger hun til:

At det ga meg faktisk, ja, et sånt overblikk over skolen i samfunnet og skolens mandat. Lærernes, holdt på å si rolle i det, og min på posisjon mellom den utøvende lærerrollen og det politisk styrte som jeg er en del av. Så det ga meg en forståelse av skolen på en annen måte enn jeg hadde før utdanningen. (Informant)

Sitatene viser at deltakerne i studiet mener at man lærer om ledelse, organisasjonen og omgivelsene og at man får trene på å se en sak fra ulike synsvinkler, er verdifulle ferdigheter som trekkes fram som en base for større psykologisk trygghet i rollen og i lederteamet.

d.Bevissthet, økt grad av refleksjon

Vi fant også at mange tenkte at lederutdanning vil bevisstgjøre dem og i større grad sette ord på den tause kunnskapen² som finnes i alle skoler. Økt grad av refleksjon er også noe flere nevner. At du lettere og mer automatisk vil veie for og imot, før du tar avgjørelser. En informant mente at når hele ledergruppen har gjennomført lederutdanning vil det ikke bare heve kompetansen i gruppen, men også den psykologiske tryggheten til den enkelte og for hele gruppen. Dette ville ha virkning både innad i lederteamet, men også i møte med pedagogene og fagarbeiderne.

Jeg tror at det er litt sånn, ja, jeg tror at lederutdanning bidrar til en sterkere bevissthet om det. Altså den tause kunnskapen rundt det å være leder blir satt ord på. At du er i stand til å reflektere mer over hva slags strategi du bruker. Du kan vurdere på den ene siden, jeg kan gjøre det på denne måten, eller jeg kan gjøre det på denne måten... og at det blir..At det blir naturligere da...(Informant)

En informant uttaler at hele ledergruppen har tatt lederutdanning og at det påvirker arbeidet i ledergruppen på en positiv måte:

Ja så, men altså det at hele lederteamet har lederutdanning og har fulgt et skoleledelse program, det tror jeg er en stor styrke. Ja, ja og det har jeg erfaring med. Jeg synes nok det er lettere å jobbe med at alle har de perspektivene. (Informant)

Vi spør om de vil nevne noen spesifikke deler av utdanningen? En av dem svarer: «Nei, jeg tenker jo at all lederutdanning gir trygghet. (Tenkepause) Tenker at det å få kunnskap om det vi er satt til å gjøre, det er med å gjøre meg mer trygg i min jobb.» En annen sier følgende:

² «Taus kunnskap er en type kunnskap som ikke fullt ut kan artikuleres ved hjelp av ord og setninger. Taus kunnskap tilegnes gjennom handling og vises i bruk» (Store norske leksikon).

...det som mange måter har vært det beste fokuset da, er jo det at, uansett hvilken lederutdanning du er innom, så opplever du at det har med å møte folk, hvordan håndterer du folk. Og jeg tror at ved å få diskutere sammen med andre som er i samme posisjon som deg selv, og få faglig input, så kommer du styrket ut av det, jeg holdt på å si nesten enten du vil eller ikke. (Informant)

Flere av våre informanter har tatt både den nasjonale rektorutdanningen og flere moduler etterpå, og en reflekterer over forskjeller og likheter i oppbyggingen av modulene:

Så er det noe som jeg tenker er bra i utdanningen. Nå har jeg tatt det på Handelshøyskolen da, også tok jeg noe på NLA, og det vektes forskjellig hva som er viktig, men likevel så er fokuset på at du skal prøve å være en tydelig leder og håndtere folk på en god måte, fokus nummer en. Og det synes jeg at utdanning er med å hjelpe oss til å se klarere da! (Informant)

En informant problematiserer at det heter rektorutdanning. Han reflekterer over følgende:

Det kan tenkes, jeg synes vel at det skulle hetet skolelederutdanning, mer enn rektorskole, fordi det skal ikke være en utdanning for de som går med en rektor i magen, men for en skoleleder. Så i så måte så kan nok navnet på utdanningen skremme noen da. Også tenker jeg at fokus på skolelederrollen drukner nok litt i lederrollen. Jeg tenker at du er satt til å lede, og det er jo kanskje litt spesielt med vår lederrolle, vi er hentet fra likemenn og satt til å lede de da. (Informant)

Mange informanter mener at evnen til å reflektere blir bedre og at gjennom denne ferdigheten stiger også psykologisk trygghet for den enkelte og at dette igjen påvirker tryggheten i hele gruppen.

4.3 Andre elementer som påvirker tryggheten til informantene

I tillegg til det informantene sier om lederutdanning og trygghet har vi også avdekket andre faktorer som bidrar til psykologisk trygghet. Dette velger vi å presentere fordi det er viktig å sette psykologisk trygghet og lederutdanning i perspektiv. Det er mange ulike faktorer som

innvirker på psykologisk trygghet, og lederutdanning kan være en av dem. Andre faktorer våre informanter trakk fram var blant annet følgende: tillit og anerkjennelse, teamtilhørighet, struktur og system på ulike felt, og uformell kontakt mellom ledere gjennom dagen. Alle disse faktorene, både hver for seg og samlet kan spille en rolle for hvor «trygg» man føler seg som leder. Dette er faktorer som ikke hører naturlig inne under vår problemstilling, men vi velger å nevne dem fordi de indirekte kan innvirke på følelsen av psykologisk trygghet og bevisstheten omkring disse kan utvikles gjennom å studere ledelse.

Tillit og anerkjennelse er uttrykk som gjentatte ganger nevnes i intervjuene og vi velger å nevne det fordi våre data viser at dette er viktige forutsetninger for psykologisk trygghet. Ingen av informantene opplevde mistillit fra sin nærmeste leder eller andre i lederteamet, heller tvert om. Tross konsensus i funnene våre, ligger variasjonen i dataene i hvordan tillit oppleves, skapes eller attribueres seg. Det samme gjelder for anerkjennelse.

Det å føle at man har handlingsrom og være med på å ta eller påvirke viktige beslutninger er også viktig for informantene. Dataene våre er tydelig på at stort handlingsrom til å løse oppgaver og til å ta beslutninger på egen hånd, uten overstyring eller innblanding, er viktig for opplevelsen av anerkjennelse og tillit, som igjen er med på å skape psykologisk trygghet.

Jeg har hatt en personalsak, der jeg og tidligere rektor var litt uenige om veien videre da. Da mente rektor at jeg skulle gjøre noe annet enn jeg hadde lyst til, men da føyet hun seg. For det er jo noe med hvem som er tettest på i hverdagen også. Da sa hun: det er opp til deg, du velger eller du avgjør. Så da fikk jeg, da fikk jeg bestemme.
(Informant)

Som nevnt er våre informanter mellomledere og enhetsledere i bergensskolen. En av enhetslederne vi intervjuet, ga uttrykk for at hun har jobbet en del med seg selv i forhold til sitt eget kontrollbehov. Hun erkjenner i intervjuet at hun tidvis har vært for kontrollerende og selv er klar over hvilken effekt dette kan ha hatt på de andre i lederteamet:

Ja, og vi har snakket om ledermøtene, sant. De skal ikke være sånne rapporteringsmøter som jeg synes de kunne ha en tendens til å bli, at jeg innhenter, ja, at jeg innhenter masse sant.....for å ha den oversikten og kontrollen på en måte. Og så får ikke vi snakket sammen om ting fordi at de bare skal sitte og rapportere..... Nå tror jeg at jeg tenker at

dette ruller og går, stoler mer på at det ruller over, men det er jo det er jo alle de signalene jeg gir, som skal skape de den tryggheten sant. (Informant)

En annen informant, som også er enhetsleder, trekker frem oppstartssamtaler med sitt personell og sine mellomledere, som tillitsskapende. Dette var en bevisst strategi fra hennes side for nettopp å skape tillit i organisasjonen, men også i lederteamet:

Jo, altså vi er jo 50 ansatte, så jeg hadde oppstartssamtaler med hver og en. Det tror jeg er et godt grep i forhold til det å skape tillit og at folk blir sett, at folk opplever det å bli hørt og få et blick på organisasjonen. (Informant)

I innledningsfasen i intervjuene ble alle våre informanter spurt om hvilket team de identifiserer seg mest med. Samtlige av våre informanter sier at de har sterkest tilhørighet til lederteamet selv om de tilhører eller kanskje også er *ansvarlige* for andre team og grupper/ avdelinger. Tabellen under viser hvilke team og grupper en rektor eller en avdelingsleder kan være en del av eller ansvarlig for, basert på de data vi har samlet inn.

Tabell 4 Oversikt over interne og eksterne team leder har ansvar for eller deltar i.

Interne team (på skolen)	Eksterne team (utenfor skolen)
Lederteam	Ledernettsverk i bydelen
Spesialpedagogisk team	
Migrasjonsteam	
Lærerteam/ trinnteam	
Avdelingsteam	
Ressursteam	
Tverrfaglig team	

En av våre informanter sier dette om hvor hans tilhørighet ligger:

Ja, jeg vil jo si at jeg er del av flere team. Men i min stilling som leder så er det jo ledergruppen ved skolen. Lederteamet, det er jo det jeg anser meg som fullverdig medlem av. Og så har jeg vel også en oppfatning av at jeg har at jeg er del delvis med i lærerteamet, for jeg har jo undervisning på noen trinn og sånn. Men det er ikke der jeg

er har den største team tilknytningen. Det er i leder, i ledergruppen ved skolen.
(Informant)

En av våre informanter sier eksplisitt at teamtilhørighet er viktig for han. Det er der hans lederskap henter identitet og trygghet: «Det er jo identiteten min her, også gir den meg tydelige rolle og tydelig forventning til hvem jeg skal være i jobb, hvem jeg representerer, synes det er trygt jeg». Vi ser i vår studie at lederteamet og hvordan samarbeidet der fungerer også er viktig for den psykologiske tryggheten til den enkelte leder.

Andre funn vi ønsker å trekke fram er følgende: Nesten alle informantene trekker fram god struktur og gode systemer som en base for trygghet i rollen som leder. Det at det er faste møtepunkter gjennom ukene, at det er systemer for agenda, sakslister, referatskriving og ledelse av møtene er noe som ble nevnt av alle informantene. Vi ser at dette er et punkt som også har innvirkning på tryggheten til den enkelte leder, og det er viktig for samarbeidet og relasjonene i ledergruppen.

Uformell kontakt er også et uttrykk som trekkes fram. Det at det er «åpen dør policy» og man har uformell kontakt med andre ledere gjennom dagen, tar en kaffe sammen og «stikker innom» hverandre på kontoret jevnlig, er en faktor som mange trekker fram når vi snakker om hva som er med på å skape psykologisk trygghet i jobben.

På tross av at de aller fleste av våre informanter beskriver at de er en del av gode, trygge team med stor grad av åpenhet og trygghet, er det nesten ingen som setter av tid eller ressurser til å arbeide systematisk med teamet eller teamprosesser. Bevisstheten om at psykologisk trygghet er ferskvare og må vedlikeholdes virker ikke å være fremtredende og er kanskje det funnet som har overrasket oss mest. Flere informanter nevner at de vet at psykologisk trygghet er ferskvare og må vedlikeholdes, men de har lite svar på hvordan dette gjøres i hverdagen i sitt team. En nevner at det tar lang tid å bygge trygghet, men at det *ikke* tar lang tid å rive den ned.

4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi gjengitt funn fra studien vår. Vi vil poengtere at vi i presentasjonen av funn har lagt vekt på de temaene vi mener er tydeligst og som er gjennomgående for de fleste

informantene. I kapittel 4.1 la vi frem hva informantene sa om lederutdanning og trygghet, i kapittel 4.2 reflekterer vi over hva som kan forklare disse sammenhengene og i 4.3 nevner vi andre elementer som trekkes fram som kan være med å påvirke følelsen av psykologisk trygghet.

Tabell 5 Oversikt over våre funn.

FUNN	
Lederutdanning påvirker tryggheten gjennom	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bedre rolleforståelse ▪ verktøy ▪ bedre forutsetning for å ta metaperspektiv ▪ bevissthet, økt grad av refleksjon
Andre funn som påvirker psykologisk trygghet	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tillit og anerkjennelse ▪ Sterk tilhørighet til lederteamet ▪ Struktur og system er sentrale faktorer for trygghet ▪ Uformell kontakt ▪ Teambuilding er ikke prioritert, skjer tilfeldig

Alle våre informanter har en sterk tro på at lederutdanning har positiv effekt på psykologisk trygghet for den enkelte leder, at det gir en slags selvtillit i rollen som skoleleder. Det å ha tillit til hverandre, og få tillit fra nærmeste leder trekkes fram som viktig av de som regnes som mellomledere i denne sammenheng, avdelingslederne. Informantene begrunner det med at lederutdanning gir bedre rolleforståelse, bedre forutsetninger for å ta metaperspektiv på organisasjonen, at de får bedre forutsetninger for å forstå andres reaksjoner og at de får flere lederverktøy.

5 Diskusjon

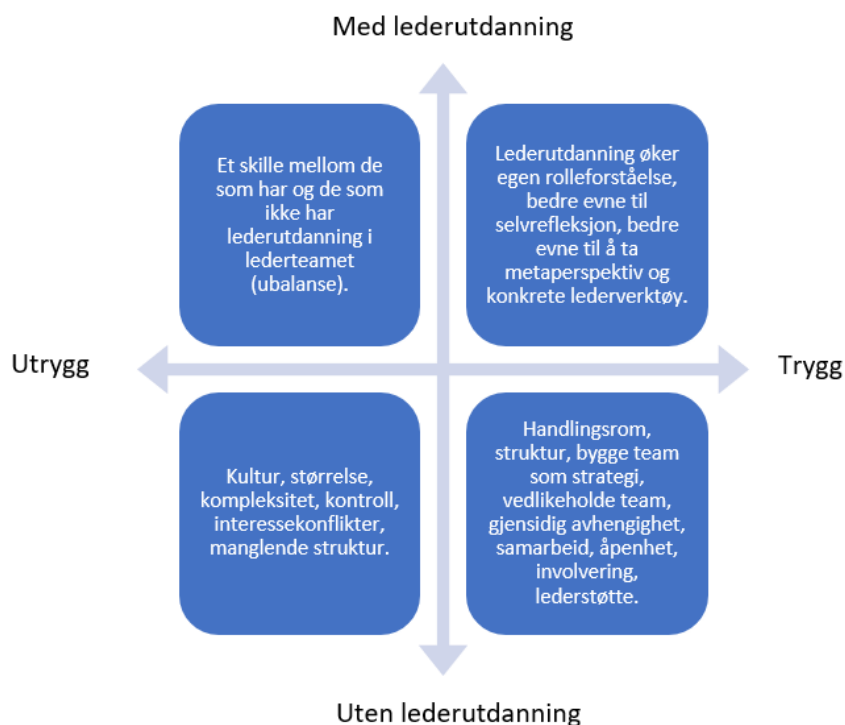
I dette kapitlet diskuterer vi betydningen av funnene i lys av teori. Lederutdanningens innhold, faktorer som leder til psykologisk trygghet og relevant teori om team vil være ramme for diskusjonen.

Funnene våre er basert på data innhentet fra utforskende semistrukturerte intervju med syv skoleledere i bergensskolen. Informantene våre er både rektorer og avdelingsledere.

5.1 Lederutdanning påvirker psykologisk trygghet

Basert på vårt funn om at lederutdanning gir økt psykologisk trygghet, viser vi til den overordnede målsetningen for den nasjonale rektorutdanningen som sammenfattes slik: «å gi økt teoretisk kunnskap om ledelse, gi større ledelsesmessige ferdigheter, gi et mer avklart forhold til ledelse og å være en treningsarena hvor du får prøve ut teorier og verktøy» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette mener vi stemmer overens med det vi har funnet og kan være med på å forklare hvorfor ledere mener at studiet gir økt psykologisk trygghet.

Firefeltstabellen under oppsummerer hva som kan virke inn på og hva som kan redusere psykologisk trygghet for skoleledere i konteksten av lederteam ut fra våre funn. Det er viktig å poengtere at tabellen er en forenkling av virkeligheten.



Figur 1 Hvilke faktorer som øker og minsker grad av psykologisk trygghet for skoleleder i konteksten av lederteam.

Det er viktig å få fram at noen av faktorene hører hjemme flere steder i tabellen, men, ut fra våre data, har vi valgt å plassere dem der de er. Eksempelvis kan struktur, gruppestørrelse og kultur være elementer som bidrar til trygghet og utrygghet. Tabellen viser at skoleleders psykologiske trygghet er avhengig av flere faktorer enn lederutdanning, men at lederutdanning kan «booste» tryggheten gjennom økt rolleforståelse, bedre evne til selvrefleksjon, bedre evne til å ta metaperspektiv og flere lederverktøy.

Ifølge våre funn kan andre faktorer enn lederutdanning som innvirker på psykologisk trygghet være lederstøtte, handlingsrom til å operere som «rektor» på egen avdeling, grad av involvering i viktige beslutninger hva angår skoleutvikling, prioriteringer og personaleledelse og åpenhet i ledergruppen.

Våre funn viser at det kan tenkes at lederutdanning kan skape ubalanse og dermed være med på å redusere grad av psykologisk trygghet for ledere i lederteam. På den ene siden, viser våre data at det kan skape et skille mellom dem som har og dem som ikke har. Den eller de som ikke har

lederutdanning kan føle seg underlegen og på den måten involvere seg mindre i diskusjoner, ikke være like engasjert i saker og drøftinger eller føle seg mindre forpliktet. På den andre siden kan ubalansen være positiv fordi det kan tenkes at de med lederutdanning tilfører nye perspektiver og kompetanse gjennom økt lederkomptanse, kunnskap og ferdigheter inn i lederteamet. Dette forutsetter et trygt klima i ledergruppen som legger til rette for en god delingskultur. Effekten av dette vil være individuell og kollektiv læring.

I kapittel 5.2 vil vi diskutere de enkeltårsakene informantene oppga som grunner for at de mener de har fått økt sin psykologiske trygghet i eget lederteam. Teoretisk kunnskap og ferdigheter, verktøy og utprøving i praksis forklarer mye av det vi fant, og dette vil vi gå nærmere inn på i neste kapittel. Dette er sentralt i vår forskning og kan være med på å forklare hvorfor informantene mener at lederutdanning har en positiv innvirkning på deres psykologiske trygghet.

Skoleutvikling handler om kvalitets- og forbedringsarbeid av elevenes læringsarbeid og klasseromspraksis. Økt kunnskap om ledelse generelt, men økt kunnskap om lederrollen og ledelse av skoleutvikling spesielt, mener Kunnskapsdepartementet, skal bidra til økt trygghet i rollen som skoleleder (2022, s. 138). Ferdighetstrening er også et viktig element i lederutdanningen for å skape trygge skoleledere.

Våre informanter med lederutdanning trekker frem kombinasjonen av økt kunnskap om ledelse og skoleutvikling med ferdighetstrening, som verdifull for deres trygghet i lederrollen. Informantene våre uten lederutdanning trekker også frem denne kombinasjonen som et viktig element i lederutdanningen, med tanke på hva som kunne bidra til å gjøre dem tryggere i skolelederrollen.

Rektorutdanningen handler spesifikt om kunnskapsintensive virksomheter generelt og skole spesielt. Det å kunne lede og utvikle autonome medarbeidere krever både kunnskap og ferdigheter (2022). Det at våre informanter mener at lederutdanning gir økt psykologisk trygghet handler i stor grad om bevissthet om roller, om ledelse og om endring og utvikling av profesjonsfellesskap, noe som er tema i utdanningen.

Forskning har vist at psykologisk trygghet er en viktig forutsetning for læring (Frazier et al., 2017; Newman et al., 2017). For skoleledere oppfattes det å lære teorier om det man daglig står

midt oppe i som nyttig. Det kjennes relevant, og når man i tillegg arbeider i grupper sammen med andre skoleledere, vil det kjennes enda mer utviklende, relevant og lærerikt.

Våre funn sier at økt kunnskap gir økt trygghet, men det kunne også ha gitt økt utrygghet. Det å lære om kompleksiteten og dybden i det å være skoleleder, kan også gi en følelse av avmakt og angst for ansvaret og oppgavene lederen er satt til å løse. Ingen av våre informanter nevnte noe i den retning, men vi er åpne for at dette kunne vært tilfelle.

I Bergen kommune er skolene styrt av lederteam som er av litt ulik størrelse alt etter hvor stor skolen er. Relasjoner og sosial støtte (Newman et al., 2017) fremmer psykologisk trygghet og prestasjoner. Det er vanskelig å peke på hvor den psykologiske tryggheten kommer fra, det er ferskvare (Fyhn B. , 2023), og den er kontekstavhengig.

Våre funn peker i en retning av at lederutdanning og økt kunnskap om teori om ledelse innvirker i så stor grad på deres psykologiske trygghet, at ledere selv tenker at det er en viktig grunn til å gjennomføre lederutdanning. Vi ser i våre undersøkelser at også de lederne som ikke har utdanning opplever at de har psykologisk trygghet i sine lederteam, men at de tenker at denne ville blitt ytterligere forsterket om de hadde gjennomført lederutdanning. Dette understreker at psykologisk trygghet er ferskvare (Fyhn et al., 2023) og at det er kontekstavhengig.

Det er likevel mulig at økt kunnskap også kan forsterke følelsen av tvil og usikkerhet, fordi ledere på denne måten kan oppleve at de står overfor flere valg, eller blir usikre på hvilken kunnskap som er riktig å benytte, eksempelvis i beslutningssituasjoner eller hvordan de velger å takle rollen som del av et lederteam.

5.2 Økt psykologisk trygghet gjennom

- a) bedre rolleforståelse
- b) flere lederverktøy
- c) bedre evne til å zoome ut
- d) økt grad av bevisshet/refleksjon

I denne delen diskuterer vi de fire hovedpunktene i våre funn.

a. Lederutdanning gir bedre rolleforståelse:

Et av våre funn er at informantene mener at lederutdanning bidrar til høyere grad av psykologisk trygghet for den enkelte skoleleder gjennom blant annet bedre rolleforståelse. Videreutdanning for skoleledere har som intensjon å gjøre skoleledere mer kompetente og tryggere gjennom kunnskapsheving og ferdighetstrening (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Det at rektorutdanningen skal ha fokus på teori og praksis, at de som deltar på videreutdanning kan bruke teori fra rektorutdanningen til å forstå eller planlegge prosesser på egen skole, blir trukket frem som verdifullt av våre informanter med lederutdanning. Disse momentene mener vi potensielt øker skolelederens tillit og dermed kan legge grunnlag for høyere grad av psykologisk trygghet for en skoleleder med lederutdanning i lederteamet.

Bedre rolleforståelse gjennom økt kunnskap og trening, kan bidra til økt tillit, både affektiv og kognitiv tillit (Paulsen, 2021, s. 131). Tillit leder til psykologisk trygghet jf. kapittel 2.2.1. Lederutdanningens målsetning jfr. Udir er blant annet å øke lederkompetansen til skoleledere. Å være kompetent gir tillit gjennom at andre får tiltro til at man kan utføre oppgaver eller jobben sin tilfredstillende ut fra forventningene til stilling eller rolle en har. Affektiv tillit handler om omsorg og støtte. Kognitiv tillit handler om å stole på andres pålitelighet og kompetanse (Paulsen, 2021, s. 131).

Paulsen peker på «tillitsdilemmaet» (2021, s. 123). Det går i korthet ut på at leder står i en mengde av relasjoner som de må bygge tillit gjennom. Problemet er at det kan være vanskelig å behandle alle disse relasjonene likeverdige og at tillit brytes lettere ned enn det bygges opp. Skoleledere står i et spenn mellom å utøve makt og kontroll samtidig som de skal vise tillit til andre. Et tillitsbrudd, og sannsynligheten for at det kan skje er stor når man har mange relasjoner å ivareta, kan påvirke egen og andres trygghet den ene eller andre veien. Der kan kunnskap om tillit og makt kombinert med økt forståelse av egen rolle gjennom rektorutdanningen, bidra til høyere grad av trygghet fordi man har større forutsetning for å forstå slike fenomen og hvordan dette kan påvirke relasjoner og organisasjon for øvrig.

En viktig del av rektorutdanningen er å øke rolleforståelsen, og på den måten gjøre skoleledere tryggere i rollen sin, men ikke minst gi dem ferdigheter til å bli bedre ledere. I tabell 1 på side 14, ser vi at de fleste lederutdanninger gjennomfører prosessarbeid og ferdighetstrening. Vi mener det er rimelig å tro at kombinasjonen kunnskapsheving, prosessarbeid og ferdighetstrening vil øke leders rolleforståelse og dermed føre til bedre evne til å gi omsorg og støtte. For det første, kunnskap om endringsledelse og organisasjonsutvikling gjør det lettere å forstå andres reaksjon bedre, at for eksempel motstand mot endring er naturlig og forståelig. Det er ikke nødvendigvis negativt. Denne kunnskapen kan øke en leders evne til å forstå og stå i en endringsprosess. For det andre, ferdighetstrening kan bidra til å øke bevissthet rundt eget lederskap, ikke minst øke egen evne til selvrefleksjon for å justere seg i forhold til de andre i teamet eller organisasjonen for øvrig.

Med tanke på psykologisk trygghet fremhever Edmondson hvor viktig det er at ledere presenterer hvilken rolle feil har for læring (s. 160) . Under er et oppsett på lederadferd som fremmer og hemmer psykologisk trygghet med tanke på læring som «outcome».

Tabell 2 Innramming av sjefens rolle.

	Standard innramming	Ny innramming
Leder	Har svarene Gir ordre	Gir retning Ønsker innspill for å klargjøre og forbedre
	Belønner prestasjon	Legger til rette for kontinuerlig læring for å bli enda bedre
Andre (ansatte)	Underordnede som må gjøre det de har blitt fortalt	Bidrar med avgjørende kunnskap, kjennskap og innsikt.

(Edmondson A. , The fearless organization, 2019, s. 164)

Det at rektorutdanningen legger vekt på å gi større ledelsesmessige ferdigheter er sentralt i våre funn. Informantene gir uttrykk for at de har fått/ mener de vil få, økt selvinnsett/selvtilit i tillegg til økte kunnskaper og ferdigheter. Teoretisk påfyll knyttet til sentrale emner i skoleledelse

bidrar positivt til forståelsen av rollen som leder i kunnskapsintensive virksomheter, og gir økt følelse av psykologisk trygghet, sier våre informanter.

a. Flere lederverktøy

Verktøy og perspektiver er begreper som gjentatte ganger ble trukket fram av informantene i intervjuene våre. At teori og praksis går hånd i hånd gjør at kunnskapen og ferdighetene i større grad kjennes nyttig, ikke minst ved at ledere kan kjenne igjen egen virkelighet i teorien. Kunnskap om for eksempel ulike organisasjonsformer og skolemiljø, kultur og arbeidsmiljø, og hvilke aktører som påvirker arbeidet i skolen, kan anvendes mer eller mindre direkte i hverdagen på den enkelte skole.

Lederverktøy kan også være ulike teorier og modeller, kunnskaper og ferdigheter om endring og utvikling, og om ledelse av endrings og organisasjonsutvikling. Det å kunne bruke ulike analyseverktøy, å kunne lede utviklingsprosesser, og kunne anvende målinger og evaluere ulike data, kan bidra til at skoleledere står stødigere i ulike prosesser. Flere lederverktøy kan også føre til bedre håndtering av reaksjoner fra både ansatte, foreldre og elever. Dette vil også være med på å innvirke på leders grad av psykologisk trygghet. Informantene mener mange av disse modellene og teoriene benyttes i planlegging, implementering og gjennomføring av ulike prosesser i skolens arbeid.

Paulsen (2021) er opptatt av at rektor må ta sin egen medisin. I andre sammenhenger blir begrepet «walk the talk» brukt om det samme. For at andre skal tørre å innrømme tilkortkommenhet, si at en ikke vet nok, be om hjelp til å løse en utfordring eller et problem eller innrømme feil, er leder selv nødt til å vise egen sårbarhet (2019). Lederverktøy er nyttig, men det er viktig å vite om kraften til eksempelets makt og bruke den strategisk.

Edmondson (2019) trekker frem verktøy en leder må bruke for å få til psykologisk trygghet i team/organisasjon; iscenesette, invitere inn, svare produktivt. Disse tre «verktøyene» underbygger viktigheten leder har for å skape gode og trygge rammer for å lære av feil, anerkjenne, stille gode spørsmål og ikke minst viktigheten av å modellere ønsket adferd som for eksempel «aktiv lytting». Gjennom lederutdanning kan skoleledere få tilgang til slike verktøy gjennom teori og ferdighetstrening.

En skoleleder skal romme mye, fra å lede prosesser, støtte ansatte, vise vei og mye mer. En viktig del av rektorutdanningen er ferdighetstrening. Ferdighetstrening kan gi styrke og mot til å vise sin sårbarhet (Bang & Midelfart, 2019, s. 59) ovenfor andre.

Støttende lederadferd i form av inkludering, støtte, åpenhet og integritet påvirker oppfattelsen av psykologisk trygghet (Edmondson & Lei, 2014). Våre data viser at lederutdanning gjennom ferdighetstrening og ervervelse av flere lederverktøy og økt kunnskap om organisasjonsutvikling, øker egen evne til selvrefleksjon. For det andre vil dette være med på å øke evnen til å ta metaperspektiv på egen organisasjon.

Edmondson (Edmondson sitert i Paulsen, s. 128) trekker fram teamleders atferd som en av de viktigste årsakene for å bygge psykologisk trygghet. Det kan være nærliggende å tenke at lederatferden endres gjennom lederutdanning fordi en får flere lederverktøy, og at det dermed har en positiv innvirkning på leder og dermed ha innvirkning på hele ledergruppen.

«Tilbøyelighet til å søke feedback» er et sentralt poeng i læringsadferd (Edmondson sitert i Paulsen, 2021, fig 6.1 , s. 129). Dette er et punkt vi mener utvikles gjennom lederutdanningen. Gjennom gruppeprosesser er det konkrete og tydelige oppgaver og tilbakemeldinger, og dermed «tør» man kanskje i større grad å være selvkritisk og reflektere over egen atferd. Man lærer hvordan man aktivt kan bruke leder-kolleger for å få tilbakemeldinger på jobben man gjør.

Men våre data viser også at det kan bli et skille i et lederteam mellom de som har lederutdanning og de som ikke har. Som vi trakk fram i kapittel 5.1 kan dette skape en ubalanse som potensielt kan føre til utrygghet for de som ikke har formell lederutdanning. Dette vil avhenge av hvordan den som tar lederutdanning benytter seg av verktøyene som læres gjennom studiene. Dersom denne lederen bruker tid på å vise og forklare teorier og modeller, vil det være positivt for den psykologiske tryggheten i gruppen. Men om det snakkes et språk som de uten lederutdanning ikke forstår, kan det bidra til et skille og gi utrygghet.

b. Økt evne til å zoome ut

Mange trekker fram det som handler om å kunne se både seg selv og personalet i metaperspektiv (fugleperspektiv) som et viktig resultat av lederutdanning. Både det overordnede blikket, men også dette med å lære hvordan systemene henger sammen, hvor vår plass i hierarkiet er.

Det å lære seg å se en utfordring fra flere vinkler, samt kunne analysere situasjoner ut fra teoretisk kunnskap, kan bidra til større psykologisk trygghet gjennom å føle seg mer kompetent som leder og i større grad se framgangsmåter for hvordan en sak/ utfordring eller endring kan tas tak i. Ved å kjenne igjen et tema eller saksfelt fra teori kan det bli lettere å analysere seg fram til et svar eller en framgangsmåte i konkrete saker på skolen.

Mange informanter trekker også fram evnen til å bedre forstå andres reaksjoner, slik som beskrevet i 4.2 pkt c. Evnen til å kunne zoome ut og i større grad kunne forstå andres reaksjoner og perspektiver, er et svar som har kommet fram gjennom våre undersøkelser av hvorfor lederutdanning kan bidra til økt psykologisk trygghet. For det første, legger flere rektorutdanninger vekt på samarbeid i form av gruppeoppgaver jf. tabell 1 på side 14. Dette fordrer at deltakerne arbeider mye og tett sammen i grupper. Slik vi leser det, ut fra Utdanningsdirektorates bestilling til leverandørene av rektorutdanning og den informasjonen som er om de ulike nasjonale rektorutdanningene jf. 2.1, er hensikten med gruppeoppgaver å anvende teori på egen virksomhet eller en problemstilling knyttet til lederutfordringer, endrings- eller utviklingsarbeid. På den måten blir en gruppeoppgave en trening i å se seg selv utenfra. For det først kan det gi mulighet til å ta et metaperspektiv på egen rolle, enhet eller virksomhet og i alle fall øve på å ta et metaperspektiv. For det andre, flere rektorutdanninger legger vekt på prosessarbeid i gruppe. Slik som noen rektorutdanninger opplyser om på sine hjemmesider, blir dette prosessarbeidet ledet av en veileder/coach. Denne delen av rektorutdanningen har flere av våre informanter med lederutdanning vektlagt som et verdifullt resultat og som svært positivt. Resultat av dette kan gi økt forståelse av, og kunnskap om gruppedynamikk, makt, konflikter og kommunikasjon (Newman et al., 2017). Dette kan igjen vil bedre forutsetningene for den enkelte skoleleder til å zoome ut. Det vil si å forstå hva som skjer og hvilke kloke valg man eventuelt må ta som skoleleder i prosesser og i beslutninger. På den måten blir en gruppeoppgave en trening i å se seg selv utenfra. Det gir mulighet til å ta et metaperspektiv på egen rolle, enhet eller virksomhet og i alle fall øve på å ta et metaperspektiv. For det andre, flere rektorutdanninger legger vekt på prosessarbeid i gruppe. Slik som noen rektorutdanninger opplyser om på sine hjemmesider, blir dette prosessarbeidet ledet av en veileder/coach. Denne delen av rektorutdanningen har flere av våre informanter med lederutdanning vektlagt som et verdifullt resultat og som svært positivt. Resultat av dette kan gi økt forståelse av, og kunnskap om gruppedynamikk, makt, konflikter og kommunikasjon (Newman et al., 2017). Dette kan

igjen vil bedre forutsetningene for den enkelte skoleleder til å zoome ut. Det vil si å forstå hva som skjer og hvilke kloke valg man eventuelt må ta som skoleleder i prosesser og i beslutninger. Psykologisk trygghet nevnes som en sentral forutsetning for læring og utvikling (Frazier et al., 2017; Newman et al., 2017). For det tredje, det er tydelig at rektorutdanningen skal ha element av ferdighetstrening i seg (2022). Dette kan være i form av trening på for eksempel å ha «den vanskelige samtalen». Når dette skjer i en forholdvis trygg setting med en veileder/coach til stede, blir deltakerne både kjent med hvordan de fremstår ovenfor andre og ikke minst blir de kjent med seg selv. På den ene siden kan slik trening bidra til økt selvbevissthet og dermed gi en trygghet (Paulsen, 2021, s. 119). På den andre siden kan dette være skummelt og utfordrende fordi man utleverer seg selv og sin måte å møte utfordringer på.

I våre undersøkelser trekkes gruppearbeidet og prosessene rundt det fram som en av de konkrete ferdighetene som direkte kan innvirke på psykologisk trygghet i lederrollen i eget lederteam.

Det med å både lære om -og å få «trene» sammen med andre ledere fra andre skoler/ kommuner, mener vi er et sentralt element som kom fram i vår undersøkelse, og som besvarer en del av hvorfor respondentene mener lederutdanningen har bidratt til økt psykologisk trygghet for dem selv. Det at de blir «løftet ut av» hverdagen på skolen og kan konsentrere seg om sin egen rolle som leder, sammen med andre i samme situasjon, beskriver de som positivt og noe som bygger bevissthet og kompetanse.

Nettverk mellom ledere, som kan dannes gjennom slike grupper under utdanningen, kan være en faktor som kan bidra til å bygge psykologisk trygghet i egen ledergruppe. Gjennom å dele erfaringer med kolleger fra andre skoler kan man utvikle seg i egen lederrolle, og det å lære seg å zoome ut og se en sak utenfra er en ferdighet som kan utvikles i gruppene. Flere leverandører av rektorutdanning trekker nettverksbygging fram som et viktig element i lederutdanningen (2022).

Det å få perspektiver til andre ledere, utenfor egen organisasjon, på utfordringer man står i på egen enhet, eller å få et innblikk i hva andre ledere arbeider med og høste erfaringer av dette, gir også en trygghet ifølge våre informanter. En av informantene våre snakket om det med å zoome ut og se på skolens rolle i dagens samfunn: «Det med skolens rolle i samfunnet tenker jeg er en av de tingene som blir tydeligere når du har hele pakken.» (2022)

c. Økt bevissthet og evne til refleksjon

Det å gjennomføre videreutdanning i skoleledelse gir en unik mulighet til å drøfte ledelsesutfordringer med andre ledere i skolesektoren. Det å se egne og andres utfordringer, setter ting i perspektiv, gjør at man blir mer bevisst sin egen rolle i egen lederpraksis, som vi har beskrevet i 5.2.a.

Refleksjon er en ferdighet som kan øves opp og dette får deltakerne trene på gjennom lederutdanning. Det er derfor logisk at mange trekker dette fram som en av årsakene til hvorfor de kjenner på en større grad av psykologisk trygghet etter at de har gjennomført lederutdanning. Gjennom ulike prosessarbeid utvikler de seg som ledere, får tid til å reflektere over egen praksis, og det er naturlig at dette på sikt gir større trygghet i lederrollen. Deltakerne innser kanskje også viktigheten av å føre kunnskap og ferdigheter med seg inn i lederteamet for å utvikle / sette teamet i stand til å gjennomføre endring og utviklingsarbeid.

Ulike gruppeprosesser kan være med på å gjøre den enkelte mer selvbevisst, de blir kjent med seg selv som leder og får jevnlig tilbakemeldinger på egen person i gruppen. Vi tenker at dette er faktorer som bidrar til å bygge en trygghet i rollen og som kan gjøre at ledere også i større grad er åpne for kritikk og innspill fra sitt eget lederteam, og at de ser verdien av å bruke tid og energi på å utvikle lederteamet sitt. Dersom slike prosesser oppleves ubehagelige og invaderende, kan det selvsagt slå motsatt ut og gi mindre tro på egne ferdigheter og da vil sannsynligvis den psykologiske tryggheten minke eller forsvinne.

Hvilken rolle lederen tar i lederteamet på skolen kan også endres gjennom lederutdanning. Gjennom kunnskap og ferdigheter endrer deltakere som får økt kunnskap seg, både bevisst og ubevisst. Kunnskap om roller og verktøy vil påvirke hvordan ledere legger opp arbeidet i eget lederteam på skolen, og hvilke grep de tar for å bygge psykologisk trygghet i teamet sitt. Edmondson antyder at nært sammenhengende arbeidsoppgaver er positivt relatert til psykologisk trygghet fordi teammedlemmer er avhengig av hverandres støtte for å fullføre oppgavene. (Edmondson, 1999; Frazier et al., 2017).

Det at rektorutdanningen er spesifikt rettet mot skolen og at det legges vekt på å lære om det å lede kunnskapsintensive virksomheter, gjør at utdanningen treffer skoleledere svært godt. Rektorutdanningen nevner spesifikt at et av målene er å gi større ledelsesmessige ferdigheter

(Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette mener vi sammenfaller godt med våre funn. Informantene gir uttrykk for at de har fått/ mener de vil få, økte refleksjonsferdigheter i tillegg til økte kunnskaper.

5.3 Andre faktorer som kan påvirke psykologisk trygghet

Gjennom vår forskning fant vi mange interessante funn. Disse «andre faktorene» som vi lister opp i kapittel 4.3., svarer ikke direkte på vår problemstilling, og vi velger derfor ikke å diskutere dem. Vi har flere ganger nevnt at psykologisk trygghet er ferskvare (Fyhn B. , 2023) og kontekstavhengig og vi ser at disse faktorene *kan* ha sammenheng med lederutdanning, men at det også kan være helt andre faktorer som innvirker. Både kunnskap og ferdigheter om tillit, anerkjennelse og handlingsrom er noe man kan få gjennom lederutdanning. Men det er viktig å være klar over at psykologisk trygghet også påvirkes av både kultur, personer og andre kontekstuelle faktorer.

6 Avslutning

I dette kapittelet vil vi innledningsvis presentere en kort oppsummering. Deretter redegjør vi for studiens begrensninger og kommer med anbefalinger til videre forskning.

6.1 Oppsummering

Problemstillingen vår er: «Hvilken innvirkning har lederutdanning på psykologisk trygghet for skoleledere i konteksten av lederteam?». I og med at vi har hatt en utforskende tilnærming til problemstillingen, kan vi ikke trekke noen bastante konklusjoner ut fra våre data. Både design og datagrunnlaget er for tynt til det. Likevel tyder funnene på at lederutdanning kan ha en positiv eller forsterkende innvirkning på psykologisk trygghet for skoleledere i konteksten av lederteam. Det skjer gjennom kunnskap om rolleforståelse, flere lederverktøy, bedre evne til å zoome ut og økt grad av bevissthet/refleksjon. I så henseende er dette i tråd med Udir sin intensjon med lederutdanning, at skoleledere skal bli tryggere gjennom rektorutdanningen.

Våre data viser også at skoleledere uten lederutdanning mener at lederutdanning ville økt tryggheten i rollen som skoleleder. Samtidig viser funnene at graden av psykologisk trygghet er avhengig av flere faktorer som ikke kan relateres til lederutdanning jf. kapittel 5.3. Vår studie vektlegger Kahn sin definisjon av psykologisk trygghet: ”føle seg i stand til å vise og bruke seg selv uten frykt for negative konsekvenser for selvbilde, status eller karriere” (Kahn, 1990).

I denne sammenhengen betyr det at lederutdanning ser ut til å ha en positiv innvirkning med tanke på å ta sosial risiko, at lederne tør å si hva de mener, si fra om feil eller be om hjelp. Med andre ord, tørre å vise sårbarhet uten redsel for å bli sanksjonert eller at utsagn eller lignende blir brukt mot en seiner. Dette er viktig for både læring, innovasjon og utvikling.

Det som er verdt å legge merke til i vår studie er at våre informanter mener lederutdanning innvirker positivt på psykologisk trygghet. Samtidig er psykologisk trygghet ferskvare og som nevnt avhengig av andre element. Teori om psykologisk trygghet er tydelig på hvilken betydning lederen har for å skape gode rammer, stille gode spørsmål, vise sårbarhet, i det hele tatt modellere ønsket adferd (Edmondson A. , 1999).

Vi tenker at våre funn bygger opp under viktigheten av å tilby lederutdanning til ledere i Skole-Norge, at utdanningen innvirker på ledere og deres følelse av psykologisk trygghet. Mange av våre informanter trekker fram at lederutdanningen er viktig fordi de får et bedre overblikk, de lærer lederstrategier og får trene på disse. De får øve opp evnen til å se saker fra flere kanter, og at de gjennom det kjenner på en større trygghet i rollen. Det at leder som tar lederutdanning bringer med seg teori, kunnskap og ferdigheter tilbake til lederteamet på skolen kan være med på å bygge større psykologisk trygghet i hele teamet.

6.2 Studiens begrensninger

I kapittel 3.7 er begrensninger knyttet til studiens metode og forskningskvalitet beskrevet. Kun et utvalg av begrensninger vil derfor bli fremhevet her. Diskusjonen vår viser at de skolelederne vi har brukt som informanter mener at lederutdanning innvirker positivt på psykologisk trygghet. Det er umulig å fastslå hvor den enkeltes trygghet i rollen som leder kommer fra, så våre funn er basert på informantenes utsagn om at de mener at lederutdanningen har bidratt til at deres psykologiske trygghet har økt.

Det kan selvsagt stilles spørsmål ved utvalget av informanter og om disse svarer sannferdig. Vi følte vi hadde metning, at det ikke kom fram ny informasjon, etter syv informanter. Vi kan ikke vite om resultatene hadde blitt annerledes om vi hadde spurt andre eller flere.

Siden psykologisk trygghet er ferskvare er vår studie et bilde av situasjonen slik den var på det tidspunktet vi gjennomførte intervjuene og det må tas høyde for at dersom ytre faktorer og kontekst endres vil også graden av psykologisk trygghet forandres.

6.3 Forslag til videre forskning

Tips til videre forskning kan være å utforske flere detaljer omkring hvordan lederutdanning innvirker positivt på psykologisk trygghet i kontekst av lederteam og hvilke spesifikke verktøy som påvirker mest. Det ville være interessant å bruke kvantitativ metode for å få et bedre tallmateriale å arbeide med. Man kunne gått i dybden på lederteam og undersøkt nærmere team med ulik sammensetning når det gjelder studiepoeng i ledelse. Er det slik at team der alle har

gjennomført lederutdanning har større grad av psykologisk trygghet enn team der medlemmene ikke har dette? Longitudinelle case-studier av ulike team ville vært en spennende oppgave for å finne ut hvilken innvirkning lederutdanning har for graden av psykologisk trygghet.

Bibliografi

- Bang, H. (2008, March 1). Effektivitet i lederteam – hva er det, og hvilke faktorer påvirker det? *Psykologitidskriftet*. Hentet March 5, 2023 fra Tidsskrift for Norsk psykologforening |: <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2008/03/effektivitet-i-lederteam-hva-er-det-og-hvilke-faktorer-pavirker-det>
- Bang, H., & Midelfart, T. N. (2019). *Effektive ledergrupper*. Gyldendal.
- Bergen kommune. (2022). *Bergen kommune, styringsdokument*. Hentet fra <https://www.bergen.kommune.no>: <https://www.bergen.kommune.no/styringsdokument/7442944>
- Bowers, C., Pharmer, J., & Salas, E. (2000). When Member Homogeneity is Needed in Work Teams: A Meta-Analysis. *Small Group Research*, ss. 305-327. Hentet fra <http://sgr.sagepub.com/content/31/3/305>
- Carmeli, A. (2007). Social capital, psychological safety and learning behaviours from failure in organisations. *International Journal of Strategic Management*, ss. 30-44. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lrp.2006.12.002>
- Edmondson, A. (1999, Juni). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science Quarterly*, ss. 350-383. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/2666999?origin=JSTOR-pdf>
- Edmondson, A. (2003, 08). Speaking Up in the Operating Room. *Journal of management studies*, ss. 1419-1452. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00386>
- Edmondson, A. (2019). *The fearless organization*. John Wiley & sons inc.
- Edmondson, A. C. (2003). Speaking Up in the Operating Room: How Team Leaders Promote Learning in Interdisciplinary Action Teams. *Journal of Management studies*, 1419-1452. <https://doi.org/https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-6486.00386>

-
- Edmondson, A., & Lei, Z. (2014, march). Psychological Safety: The History, Renaissance, and Future of an interpersonal Construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, ss. 23-43. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/275070993_Psychological_Safety_The_History_Renaissance_and_Future_of_an_Interpersonal_Construct
- Flatraaker, L. (2023, 01 13). Vellykket skoleutvikling krever samhandling og forpliktelse over tid. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/lisbeth-flatraaker-skoleutvikling/vellykket-skoleutvikling-krever-samhandling-og-forpliktelser-over-tid/346393>
- Frazier, L. M., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: A meta-analytical review and extension. *Personell Psychology*, ss. 113-165. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/peps.12183>
- Fyhn, B. (2023). *Gruppetenkerne- en blogg om team og ledelse*. Hentet fra [Gruppetenkerne.com: https://gruppetenkerne.com/](https://gruppetenkerne.com/)
- Fyhn, B., Bang, H., Sverdrup, T., & Schei, V. (2022). Safe among the unsafe: Psychological safety climate strength matters for team performance. *Small Group Research*. Hentet fra <https://doi.org/10.1177/10464964221121273>
- Fyhn, B., Schei, V., & Sverdrup, T. (2023). Taking the emergent in team emergent states seriously. *Human Resource Management Review*. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2022.100928>
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Fagbokforlaget.
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T., & Andersen, M. S. (2021). *Team i skolen* (3.opplag. utg.). Fagbokforlaget.
- Hjertø, K. B., Zachariassen, T., & Andersen, M. S. (2021). *Team i skolen*. Fagbokforlaget.
- Horwitz, S. K., & Horwitz, I. B. (2007). The effect of team diversity on team outcomes: A meta-analytic review of team demography. *Journal of management*, ss. 987-1015. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0149206307308587>

-
- Irgens, E. (2015, 10). *Arbeidsmodeller for skoleutvikling*. Hentet fra [https://bbolstad.files.wordpress.com: https://docplayer.me/6446223-Eirik-j-irgens-arbeidsmodeller-for-skoleutvikling.html](https://bbolstad.files.wordpress.com:https://docplayer.me/6446223-Eirik-j-irgens-arbeidsmodeller-for-skoleutvikling.html)
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, ss. 692-724. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/256287>
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2008). *The discipline of teams*. Harvard Business Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2015, 09 02). *Kompetanse for kvalitet*. Hentet fra [Regjeringen.no: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/)
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Regjeringen.no*. Hentet fra [Kompetanse for kvalitet: https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/731323c71aa34a51a6febdeb8d41f2e0/kd_kompetanse-for-kvalitet_web.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 09 28). *Regjeringen.no*. Hentet fra [NOU 2022:13 Med videre betydning: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/?ch=1](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/?ch=1)
- Levi, D. (2013). *Group Dynamics for Teams*. SAGE Publications, Thousand Oaks, 2013.
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological Safety: A systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, ss. 521-535. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.01.001>
- Nixon, C. T., & Littlepage, G. E. (1992). Impact of meeting procedures on meeting effectiveness. *Journal of Business and Psychology*, ss. 361-369. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/BF01126771>
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership Theory and Practice*. Sage publications Inc.
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektiv*. Universitetsforlaget.
- Roberto, M. A. (2009). *The Art of Critical Decision Making*. USA.

-
- Robinson, V. (2015). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer- mer utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ruud, M. (2019, mars 27). Setter av 50 millioner til å videreføre rektorutdanningen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utoanningsnytt.no/rektorutdanning/setter-av-50-millioner-til-a-viderefore-rektorutdanningen/126784>
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture and organizational learning. *Organizational Dynamics*, ss. 40-51. Hentet fra [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(93\)90052-3](https://doi.org/10.1016/0090-2616(93)90052-3)
- Schein, E. H., & Bennis, W. G. (1967). *Personal and organizational change through group methods*. Wiley.
- Schulte, M., Cohen, A. N., & Klein, K. J. (2012). The coevolution of network ties and perceptions of team psychological safety. *Organization Science*, 564-581. <https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1287/orsc.1100.0582>
- Sjøvold, E. (2014). *Resultater gjennom team*. Universitetsforlaget.
- Størkersen, K. V., & Solem, A. (2010, 03). Skoler som lærer. *Bedre skole*. Hentet January 26, 2023 fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/skoler-som-larer/>
- Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse makt og tillit i moderne organisering*. Universitetsforlaget.
- Thompson, L. (2015). *Making the Team*. Pearson Education Limited.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Hentet January 26, 2023 fra Udir: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, januar 20). <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/informasjon-til-skoleiere-om-rektorutdanningen/>. Hentet

fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/rektor/informasjon-til-skoleeiere-om-rektorutdanningen/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, 01 07). *Kompetansepakker*. Hentet april 2022 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>

Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervju om lederutdanning påvirker den enkelte leders psykologisk trygghet

Oppstart: bakgrunn, erfaring, utdanning og type lederutdanning

1. Kan du beskrive lederteamet ditt? Størrelse og sammensetning etc... Kan du beskrive hvordan dere jobber som team? Rutiner for møter, samarbeid, ledelse, etc.
2. Hvordan opplever du å være en del av dette teamet? (Spill videre på det som kommer her og høres interessant ut, og dropp å spørre om det samme senere.)
3. Er dere avhengige av å samarbeide for å løse oppgavene deres som team eller består det mer av individuelt arbeid?
4. Hvordan tas beslutninger i teamet? Har det vært uenigheter rundt beslutninger så langt? Hvordan løste dere det?

I et team med høy grad av psykologisk trygghet:

- Setter man pris på diskusjon
 - Ønsker man å høre på hva andre i teamet har å si
 - Kan man se uenighet som noe positivt
 - Tillates det at noen gjør en feil, uten at det holdes mot de
 - Tør man å gi mer av seg selv i møte med andre
 - Tør man å spørre andre om hjelp
5. Hvordan opplever du den psykologiske tryggheten i teamet ditt? Bruk gjerne eksempler.
 6. Har denne tryggheten variert siden dere startet opp som team? På hvilken måte? Hvordan ville du tegnet «trygghetskurven?» Hva tror du i tilfelle det var som forårsaket endringene?

7. Hvilke tanker har du omkring (din egen) lederutdanning og trygghet?
8. Har du opplevd noe som har vært ødeleggende for din psykologiske trygghet?
9. Når vi snakker rundt dette med psykologisk trygghet i teamet, er det andre ting du tror påvirker denne som vi ikke har snakket om?

7.2 Vedlegg 2: Spørsmål om å være informant

”Har lederutdanning betydning for den enkelte leder sin psykologiske trygghet i konteksten av lederteam”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om psykologisk trygghet og lederutdanning/rektorprogram. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi skriver masteroppgave om psykologisk trygghet og lederutdannelse. Vi ønsker å finne ut om lederutdanning gjør ledere i Bergensskolen tryggere i sin ledergjerning. Psykologisk trygghet er en sentral faktor for både individuell prestasjon og teamprestasjon. Vår masteroppgave vil undersøke om lederutdanning har en betydning for psykologisk trygghet for den enkelte leder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NHH er ansvarlig for prosjektet, gjennom Executive Master i ledelse.

Endre Totland Jansen (avdelingsleder Damsgård skole) og Kjerstin Grøtta (rektor ved Olsvik skole). Hovedveileder er PhD stipendiat Bård Fyhn ved NHH.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørsel fordi vi ønsker å intervjuere ledere i bergensskolen, og finne ut om lederutdanning har betydning for opplevd psykologisk trygghet i rollen som leder.

Hva innebærer det for deg å delta

Det er ønskelig å gjennomføre individuelle intervju med alle deltakere. Intervjuet vil omhandle hvordan du opplever å jobbe i teamet du er en del av, og om du tenker at lederutdannelse har betydning for din psykologiske trygghet. Intervjuet vil vare i ca 40-50 minutter. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuet som transkriberes i etterkant.

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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi tar opp intervjuene på mobiltelefon. I etterkant av intervjuet blir det transkribert og lydfilen blir da slettet. Verken du eller skolen du jobber på vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Kun prosjektansvarlig og veileder vil ha tilgang til datamaterialet.

Ved publikasjon vil datautvalget omtales på en måte som gjør at dere ikke vil kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masteroppgaven vil avsluttes når oppgaven er blitt godkjent. Etter planen skjer dette 22.05.2022. Etter prosjektslutt vil all data anonymiseres og lydopptak vil slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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:

- NHH (Executive Master i ledelse) ved hovedveileder PhD stipendiat Bård Fyhn ved NHH, Bard.Fyhn@nhh.no
- Endre Totland Jansen. Endre.Jansen@bergen.kommune.no
- Kjerstin Grøtta. Kjerstin.Grotta@bergen.kommune.no
- Vårt personvernombud: Monica Nielsen Øen, personvernombud@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

Endre Totland Jansen og Kjerstin Grøtta

7.3 Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet til Endre og Kjerstin:

”Har lederutdanning betydning for den enkelte leder sin psykologiske trygghet ”?

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju (etter nærmere avtale)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 22.05.2022.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.4 Vedlegg 4: Prosjektbeskrivelse

NHH

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Bergen,

2022

Prosjektbeskrivelse

1.1 Introduksjon

- Presenter tema og hvorfor dette er interessant empirisk og teoretisk

Nummer en for masteroppgaver er å finne ut om lederutdanning har betydning for psykologisk trygghet i lederteam i skolen for den enkelte leder. Implisitt i dette ligger å finne ut om ledere tar i bruk ervervet kompetanse fra lederutdanning i praksisen sin.

Vi ønsker å bruke kvalitativ metode/intervju fordi vi ønsker å lære mer om hvilken betydning lederutdannelse har for psykologisk trygghet for den enkelte leder når det gjelder læring, utvikling og effektivitet.

Bakgrunn: Skolen har gjennom de siste årene satset på lederutdanning for ledere i skolen. I Meld. St. (2007-2008) "kvalitet i skolen" ble det varslet om at det skulle opprettes en nasjonalt program for en rektorutdanning for å heve lederkompetansen.

I Bergen kommune har skoleeier i kvalitetsplanene uttrykt eksplisitt at lederkompetansen skal styrkes.

-
- Hva vet vi og hva vet vi ikke? Hva ønsker du /dere å forske på og hvorfor.

Ut fra forskning vet vi at psykologisk trygghet for den enkelte har positiv effekt på teamlæring, effektivitet og utvikling/innovasjon.

Vi har en antakelse om at lederutdanning gjør en leder mer trygg og at dette forplanter seg positivt ut i organisasjonen. Vi har også en antakelse om at trygge lederteam er mer effektive, utviklingsorientert og lærevillig.

Ut fra dette ønsker vi å forske på hvilken innvirkning lederutdanning har for den enkelte med tanke på psykologisk trygghet og om man bruker kunnskap og ferdigheter en erverver seg i lederutdanning. Konteksten vi ønsker å fokusere på er lederteam i Bergensskolen, men med et individfokus.

- Presenter Problemstilling

I hvilken grad har lederutdanning betydning for den enkelte leders opplevelse av psykologisk trygghet i lederteam i skolen?

1.2 Teori/Litteratur (mulig med modell / hypoteser)

- Definer sentrale begreper

Psykologisk trygghet

Effektive team

Lærende team/gruppelæring

Makt

Tillit/tillitsbasert ledelse

- Presentere teori – og hvorfor

Følgende teori er aktuell for vår master:

- Skoler som lærer kollektivt (J. M. Paulsen),
- Den fryktløse organisasjon (A. Edmondson),
- Effektive ledergrupper (H. Bang), Organisasjonskultur i praksis (H. Bang).
- Diverse artikler : Fyhn, Bang, Stensaker
- Presentere en mulig forskningsmodell (eventuelt med sammenhengen mellom begreper).

1.3 Metode

- Om valg av forskningstilnærming (kvantitativ-, kvalitativ-, etc.) og hvorfor du/dere ønsker å benytte denne tilnærmingen

Vi ønsker å bruke kvalitativ metode/intervju fordi vi ønsker å lære mer om hvilken betydning lederutdanning har for psykologisk trygghet for den enkelte leder når det gjelder læring, utvikling og effektivitet.

- Forslag til hvordan data vil bli innsamlet og analysert

Intervju. Gjøre et utvalg av skoler ut fra kriterier og utdanning innen ledelse. Ønsker primært å henvende oss til skoler i andre bydeler enn den vi jobber i.

- Dine/deres refleksjoner rundt Validitet og reliabilitet i deres forskningsprosjekt

Vi er spente på om det er en sammenheng antall studiepoeng i ledelse og opplevd psykologisk trygghet for den enkelte leder i et lederteam. Samtidig vet vi, ut fra litteraturen, at psykologisk trygghet har betydning for læring, utvikling og innovasjon.

Vårt bidrag vil nok være for lite til å gi noen valide svar, men forhåpentligvis gi en pekepinn på om lederutdanning gjør ledere mer trygge når de samarbeider med andre ledere.