



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Ann-Cecilie Blom-Hagen

Master

De fem store i skolars beredskapstrening

The Big Five in school's emergency training

Master i offentlig ledelse og styring

MPABR4901

2024

I Sammendrag

Målet med denne oppgaven er å undersøke hvor godt forberedt ledergrupper i skolen opplever at de er, for å møte en eventuell alvorlig hendelse i skolens miljø. Min egen opplevelse var at trening og forberedelse på alvorlige hendelser er nedprioritert i en travel hverdag, der daglig drift og skoleutvikling tar mye av tiden.

Teorigrunnlaget i oppgaven er Eduardo Salas et al. sin artikkel «Is there a "Big five" in Teamwork», som viser til fem *ferdigheter* (core components) og tre *oppretholdende faktorer* (supporting coordinating mechanisms) i effektivt teamarbeid. Det er gjennomført bordøvelser i tre ledergrupper, i tillegg til å intervjuere ledere fra tre ulike skoler. Oppgaven har undersøkt om Salas et al. sin teori er relevant og overførbart til håndtering av alvorlige hendelser innen skoleledelse. Dette innebærer om teoriens definerte ferdigheter og oppretholdende faktorer faktisk påvirker teamets effektivitet og forberedelse til eventuelle alvorlige hendelser i skolens miljø. Mitt hovedfunn er at ferdighetene *teamledelse*, *støttende atferd*, *tilpassningsdyktighet* og *lagarbeid* er høyst relevant i ledergrupper i skolen. Sammen med de oppretholdende faktorene *sirkelkommunikasjon*, *gjensidig tillit* og *felles forståelse*, vil disse ferdighetene påvirke teamets evne til å handle effektivt, samt ledernes egen opplevelse av å være forberedt. Med utgangspunkt i informasjonsinnhentingen, kan det se ut som at ledere i skoleorganisasjoner ikke opplever at ferdigheten *gjensidig monitorering* har like stor innvirkning.

Skoler er organisasjoner som tilfeldigvis kan havne i akutte, alvorlige hendelser, og lederne må trene på ferdigheter deretter. Selv om skoleledere i stor grad føler at de vil mestre håndteringen av alvorlige hendelser, er de likevel samstemte på at de ønsker og trenger mer øving. Lederne opplever at det er behov for flere øvelser og mer diskusjon rundt hvordan man møter en alvorlig hendelse i skolen, siden dette ikke er en del av virksomhetens daglige fokus. Tydelige roller, og øving på håndtering av alvorlige hendelser, medfører at den enkelte leder blir tryggere på seg selv og sitt team. I tillegg er god kommunikasjon, både i daglig samhandling og i stressede situasjoner, en viktig ferdighet for å skape effektive, gode team.

Det er samarbeidet mellom lederne, med utgangspunkt i tillitsfullt arbeidsmiljø, som oppleves som det som gir mest støtte i hverdagen. Ledere viser til felles erfaring og tidligere samarbeid som viktige elementer i å kjenne seg trygg på eventuelle fremtidige hendelser. I tillegg medfører en aktiv og operativ hverdag, med små og store episoder der mange ulike mennesker er samlet under et tak, at mange ledergrupper opplever å være robuste og operative i potensielle krisehendelser. Organisasjoners felles verdigrunnlag bidrar også til at ledere har en tydelig prioritering, som medfører økt trygghet og tillit i det daglige arbeide, så vel som i krisesituasjoner.

II English abstract

The aim of this assignment is to investigate how well prepared leadership teams in schools perceive themselves to be in potential serious incidents within the school environment. My own experience was that training and preparation for serious incidents are often neglected in a busy daily schedule, where operational tasks and school development consume much of the time.

The theoretical foundation for the assignment is Eduardo Salas et al.'s article "Is there a "Big five" in Teamwork", which refers to five *skills* (core components) and three *sustaining factors* (supporting coordinating mechanisms) in effective teamwork. Tabletop exercises have been conducted with three leadership teams, in addition to interviews with leaders from three different schools. The assignment has examined whether Salas et al.'s theory is relevant and transferable to crisis management in school leadership. This involves whether the theory's defined skills and sustaining factors actually affect the team's effectiveness and preparation for serious incidents in the school environment. My main finding is that the skills *team leadership*, *backup behavior*, *adaptability* and *team orientation* are highly relevant in leadership groups in schools. Together with the sustaining factors of *closed loop communication*, *mutual trust* and *shared mental models*, these skills will influence the team's ability to act effectively, as well as the leaders' own experience of being prepared. Based on the information gathered, it may appear that leaders in school organizations do not perceive the skill of *mutual performance monitoring* to have as great an impact.

Schools are organizations that may inadvertently find themselves in acute, serious incidents, and leaders need to train their skills accordingly. Although school leaders largely feel confident in their ability to manage serious incidents, they nevertheless agree that they want and need more practice. The leaders feel that there is a need for more exercises and discussions on how to handle a serious incident in school, as this is not part of the organization's daily focus. Clear roles and practice in handling serious incidents make individual leaders more confident in themselves and their teams. In addition, good communication, both in daily interactions and in stressful situations, is an important skill for creating efficient, cohesive teams.

It is the collaboration among leaders, based on a trusting work environment, that is perceived as providing the most support in everyday life. Leaders refer to shared experiences and previous collaborations as important elements in feeling confident about any future events. In addition, an active and operational daily routine, with small and large episodes where many different people are gathered under one roof, leads many leadership teams to feel robust and operational in potential crisis situations. The shared values of organizations contribute to leaders having clear priorities, which leads to increased confidence and trust in daily work, as well as in crisis situations.

III Forord

Verden er urolig, og det merkes også i skolen. Barn og unges oppvekst og utvikling preges av denne utviklingen. Både lærere og skoleledere møter kjente og ukjente utfordringer i skolehverdagen, og disse utfordringene krever forberedelse og tiltak. Utgangspunktet for oppgaven var en antagelse om at mange skoler ikke trener nok på hva som eventuelt kan komme. For hvordan skal vi forberede oss på uønskede hendelser, som vil kreve rask handling for å verne elever og kanskje redde liv?

Eduardo Salas, Dana E. Sims og C. Shawn Burke bruker begrepet "de fem store" i sin forskning innen teameffektivitet. Begrepet kommer opprinnelig fra jakt på savannen i Afrika, der jegerne viste til de fem dyrene som var vanskeligst og farligst å felle. Det har vært interessant å se på hvilke ferdigheter og faktorer som påvirker lederes følelse av god beslutningstaking. Jeg håper at skoleeiere og skoleledere i Norge kan finne inspirasjon for å videreutvikle sin kompetanse innen kriseledelse og effektive team. Et spørsmål å stille seg selv er: Hvordan trener vi vår skoleledelse for at vi best mulig skal sikre gode beslutninger når det gjelder? Uavhengig av metode, så bør kontinuerlig øving og samarbeid blant ledere alltid prioriteres for at ledergrupper skal fungere effektivt og sørge for at det blir tatt gode beslutninger i alvorlige og akutte hendelser. Samtidig er det viktig å ta innover seg at aktive skoleledere ute i skolemiljøet i stor grad håndterer hendelser, både mindre og større saker, som krever tillit og samarbeid. Disse hendelsene er med på å bygge skolelederens resiliens for alvorligere og større hendelser som skolen bør være forberedt på å møte. En aktiv leder i skolemiljøet er derfor en viktig bidragsyter til at man håndterer akutte situasjoner på en god måte.

Tusen takk til ledergrupper og ledere ute i skolene som har tatt godt imot meg og inkludert meg i sine bordøvelser og stilt til intervju. Takk også til min arbeidsgiver, som har lagt til rette for studier parallelt med arbeid. Spesielt takk til min veileder Bjørn Tallak Bakken, for stødig veiledning gjennom prosessen.

Ann-Cecilie Blom-Hagen,
Hamar, mai 2024

Innholdsfortegnelse

I	Sammendrag	1
II	English abstract	3
III	Forord	5
	Innholdsfortegnelse	6
	Figuroversikt	7
	Tabelloversikt	7
1	Innledning	8
2	Teori – avklaringer og begrensninger	10
2.1	Ferdighet 1: Teamledelse (team leadership)	13
2.2	Ferdighet 2: Gjensidig monitorering (mutual performance monitoring)	15
2.3	Ferdighet 3: Støttende atferd (back-up behavior)	16
2.4	Ferdighet 4: Tilpasningsdyktighet (adaptability)	17
2.5	Ferdighet 5: Lagarbeid (team orientation)	18
2.6	Opprettholdende faktor 1: Felles forståelse (shared mental models)	18
2.7	Opprettholdende faktor 2: Sirkelkommunikasjon (closed loop communication)	20
2.8	Opprettholdende faktor 3: Gjensidig tillit (mutual trust)	21
3	Problemstilling og forskningsspørsmål	23
4	Metode	24
4.1	Kvalitativ metode	24
4.2	Valg av informanter	25
4.3	Observasjon og filming	25
4.4	Bordøvelse	27
4.5	Semistrukturert intervju	28
4.6	Reliabilitet	29
4.7	Validitet	30
4.8	Troverdighet	31
5	Analyse	32
5.1	Presentasjon av bordøvelsene	32
5.1.1	Skole A (case: knivepisode)	32
5.1.2	Skole B (case: slåsskamp)	33
5.1.3	Skole C (case: voldsepisode verksted)	35
5.2	Teamledelse	36
5.3	Gjensidig monitorering	38
5.4	Støttende atferd	39
5.5	Tilpasningsdyktighet	40
5.6	Lagarbeid	42
5.7	Felles forståelse	44
5.8	Sirkelkommunikasjon	46
5.9	Gjensidig tillit	47

5.10	Skolens samsvar med Salas's modell	50
6	Drøfting	51
6.1	Verdier og kultur	51
6.2	Kommunikasjon	53
6.3	Skolens som organisasjon	56
6.4	Tilbakemelding eller monitorering.....	57
6.5	Øvelse og kompetanse.....	63
7	Styrker og svakheter ved oppgaven	68
8	Konklusjon	70
9	Referanser	73
Vedlegg 1 Intervjuguide		1
Vedlegg 2 Samtykkeskriv		1

Figuroversikt

Figur 1: Illustrasjon av de fem ferdigheter og tre opprettholdende faktorer i skolen	62
--	----

Tabelloversikt

Tabell 1: Skolens samsvar med Salas's modell	50
--	----

1 Innledning

Gjennom covid-19 og pandemien var skolen i konstant beredskap og endringstilstand. Til tross for skolenes fleksibilitet og evne til beslutningstaking var koronapandemien en belastende periode, der ledergrupper hele tiden måtte evaluere hva som var til elevens og ansattes beste, opp mot mangel på informasjon eller beslutninger fra høyere hold. Skoler har sin kriseledelse sittende i kommune- eller fylkeshus, som kan fungere godt i "saktegående" kriser der kommunikasjonen kan styres gjennom den formelle kriseledelsen. Dette vil derimot være mindre egnet ved akutte hendelser. I etterkant at denne perioden var erfaringen at mange ledere syntes det var krevende å stå i en langvarig krisesituasjon, der man hele tiden er usikker på egne beslutninger.

Oppgaven undersøker hvor godt forberedt ledelsen er når krisen skal håndteres fysisk på skolen. Det er generelt innarbeidet rutiner for brannøvelser for brann som oppstår på skolens område og medisinske nødsituasjoner blant skolens ansatte eller elever, men de færreste har øvelser der man trener på trussel utenifra. Med økte miljøutfordringer, øker også sjansene for blant annet flom og skogbrann, som kan true skolens bygninger og omgivelser.

Trusler om, eller utførelse av vold og terror, enten det utføres av interne eller utenforstående, kan i dag være en reell risiko for skolens elever og ansatte. I takt med resten av samfunnet, kan man i skolen se en økning i psykiske utfordringer blant elever. Mange sliter med å passe inn i en krevende skolehverdag. I tillegg er flere andre utfordringer, som fattigdom, kulturelt krysspress og også krigstraumer, en del av bildet. Dette kan gjøre risikoen for alvorlige hendelser i skolen større. Sårbare barn og unge kan være enkle mål og lett påvirkelige til å utføre ekstreme handlinger.

PSTs Nasjonale trusselvurdering fra 2024 viser til at det er flere momenter som kan påvirke trusselbildet i Norge. Blant det som er nevnt er kunstig intelligens, og hvordan norske borgere kan utsettes for påvirkning. "Kunstig intelligens kan være et nyttig verktøy for fremmede stater i påvirkningsoperasjoner. KI kan brukes til å heve kvaliteten i narrative som formidles, som igjen kan øke muligheten for at fremmede stater lykkes med sine mål" (Politiets sikkerhetstjeneste, 2024, s. 22). Sett i lys av dette, har skolen en viktig rolle i å

arbeide forebyggende blant barn og unge, der inkludering, integrering og kunnskap er viktige stikkord.

Spørsmålet blir da hvor godt forberedt ledergrupper ved skoler er på å håndtere akutte kriser, som må løses innen skolens område og innen en kort tidsperiode. Min erfaring, da jeg startet på dette studiet, er at det er høyt fokus på kvalitet, gjennomføring og skoleutvikling, som en del av daglig drift og langsiktig tenkning, men kriseledelse er et lite prioritert område.

Oppgaven tar utgangspunkt i Eduardo Salas, Dana S. Sims og C. Shawn Burkes beskrivelse av ulike ferdigheter som er essensielle for å lykkes med teamarbeid. Disse "fem store" ferdighetene er beskrevet i artikkelen "Is there a "Big Five" in Teamwork?", utgitt i 2005. Det har vært interessant å se på lederes egen refleksjon rundt øvelse og resillians for krisehåndtering i forbindelse med Salas et al. sin teori. Norge har i stor grad har vært spart for store kriser i skolen. De intervjuede lederne viser likevel stor motivasjon og interesse for å øve på håndtering av alvorlige hendelser, og de ønsker at øvelser i krisehåndtering skal være en større del av skoleutviklingen.

2 Teori – avklaringer og begrensninger

De fem ferdighetene og tre opprettholdende faktorer som blir fremhevet i artikkelen "Is there a "Big Five" in Teamwork?", er basert på ulik litteratur, studier og analyser om team-effektivitet og teamarbeid. Artikkelen ble delvis støttet av Leadership Development Research Unit of the U.S. Army Research Institute til det private forskningsselskapet Aptima og Universitetet i Florida (Salas et al., 2005, s. 555).

Salas et al. bruker begrepet kjernekomponent (core component). Kjernekomponentene er grunnleggende deler som gruppen må inneha for å fungere som et team. Jeg har valgt å bruke begrepet *ferdighet* i denne oppgaven, da jeg mener det er mer presist. En ferdighet (skill) kan beskrives som "evnen til å bruke sin kunnskap effektivt og lett i utførelse eller ytelse" (Merriam Webster, 2024). Argumentet for å bruke dette begrepet er at hvert teammedlem/team må kunne anvende kjernekomponenten, og det vil da kunne defineres som en ferdighet.

Begrepet *supporting coordinating mechanisms* viser til mekanismer som støtter og sikrer teamets effektivitet. Dette begrepet har jeg oversatt til *oppretholdende faktorer*. Jeg tolker det slik at for at et team skal kunne anvende sine ferdigheter optimalt, må de tre opprettholdende faktorene være til stede. Jeg mener det kan argumenteres for at de tre opprettholdende faktorene sirkelkommunikasjon, felles forståelse og tillit også kan ses på som ferdigheter, siden man også må kunne øve på disse. Dette vil imidlertid ikke bli ytterligere problematisert, da jeg har valgt å opprettholde skillet mellom *core component* (*ferdighet*) og *supporting coordinating mechanisms* (*oppretholdende faktorer*), slik forfatterne har gjort i sin artikkel.

Salas et al. viser med en modell hvordan de ulike ferdighetene og de opprettholdende faktorene påvirker hverandre og fører til teameffektivitet. Sirkelkommunikasjon, felles forståelse og gjensidig tillit omkranser de fem ferdighetene, og pilene viser hvordan Salas et al. mener de forskjellige ferdighetene i ulik grad påvirker det direkte utfallet av teamets miljø og funksjonalitet. Modellen er ikke tatt med i teorikapittelet, men den blir diskutert i drøftingsdelen, for å vise relevans og overførbarhet til skolene som organisasjoner.

Teamet er i denne forbindelse definert som skolens ledergruppe. Som Salas et al. viser til, er det mange definisjoner på begrepene team og teamwork. I denne oppgaven er disse begrenset til definisjoner og beskrivelser fra artikkelen, uten videre drøfting av andre definisjoner på emnet. "A team is two or more individuals with specified roles interacting adaptively, interdependently and dynamically toward a common and valued goal" (Salas et al., 2005, s. 559-562). Jeg mener at en ledergruppe i skolen passer godt inn i denne definisjonen. Skoleledere har et samlet mål om å ivareta elevens faglige og sosiale miljø, men også lærers arbeidsmiljø og videreutvikling. Avdelingslederne vil jobbe side om side med ulike elever og lærere som forventer tilrettelegging innen sine faglige og pedagogiske områder.

Artikkelforfatterne definerer teamarbeid som "interrelated thought, actions and feelings" (Salas et al., 2005, s. 562), det vil si sammenhengende tanker, handlinger og følelser som hvert team-medlem bringer med seg inn i arbeidet. Den enkeltes bidrag påvirker beslutninger og resultater basert på gruppens verdier. Teamets oppgaver og verdier vil også påvirke teamets evne til å lykkes. Salas et al. viser til forskning av ulike typer teams som viser at arbeidsprosesser og kommunikasjon endres avhengig av hva som er teamets struktur og arbeidsoppgaver (Salas et al., 2005, s. 562). Både organisasjonen og den enkeltes evne til å ta beslutninger, er av stor betydning i krisehåndtering. Beslutninger må i slike situasjoner tas raskt, uten at man har den fulle oversikten eller informasjonen man trenger for å vurdere om beslutningen rett. "Krisehåndtering innebærer å ta beslutninger under høyt tidspress, med stor usikkerhet, og når store verdier står på spill" (Larssen & Dyndal, 2020, s. 101). Teamets evne til samarbeid og beslutningskompetanse, er derfor av stor betydning i en eventuell alvorlig hendelse i skolehverdagen.

Det kan være vanskelig å skille mellom alvorlig eller uønsket hendelse og krise. Renå beskriver en krise som "en hendelse som oppleves som en *trussel* mot sentrale strukturer eller verdier" (Renå, 2022, s. 18). Han viser videre til at den akutte trusselen medfører usikkerhet på flere områder, og vil sette krav til en effektiv håndtering. Hannah et al. henviser til en mer detaljert beskrivelse gjennom begrepet extreme event; "a discrete episode or occurrence that may result in an extensive and intolerable magnitude of physical, psychological, or material consequences to – or in close physical or psycho-social proximity to – organization members" (Hannah et al., 2009, 898). I denne oppgaven er "alvorlig hendelse" brukt som begrep, og jeg har lagt Hannah et al. sin definisjon til grunn. En alvorlig hendelse betyr da en

episode som kan resultere i en omfattende og uutholdelig konsekvens, i fysisk eller psykisk nærhet til organisasjonens medlemmer.

Både krise og alvorlig hendelse involverer subjektive opplevelser. "A person's intuitive cognitive style refers to that person's preference for automatic, rapid and effortless information processing, whereas an analytic, cognitive style refers to preferences for conscious, slow and deliberative information processing" (Bakken & Hærem, 2011, s. 126). Bordøvelsene og intervjuene viser tydelig at alle lederne trekker frem egne erfaringer som en viktig del av det å kjenne på at man kan håndtere ulike hendelser. Personlige erfaringer har vært en liten del av spørsmålsgrunnlaget i oppgaven, men analysen viser likevel at den enkeltes personlige erfaringer i stor grad påvirker lederes følelse av resiliens. Tidligere erfaringer og egen forståelse av den pågående hendelsen, vil påvirke hvordan den enkelte opplever situasjonen (Renå, 2022, s. 19). Oppgaven vil delvis diskutere den enkeltes leders kvaliteter og evne til beslutningstaking, men det vil være teamets evne til å handle ut ifra intuisjon og analytisk forståelse, som legges til grunn. Bakken og Hærem trekker frem at en persons evne til å handle både på intuisjon og analytisk evne til å tolke situasjonen er viktig. "A particularly superior combination in dynamic environments (such as crisis management) is the "cognitively versatile" decision maker, who much prefers both intuitive and analytic processing. Such a person will have the ability to switch between processing modes as the situation dictates, and thereby attain superior performance in a wide range of different situations and contexts" (B. T. Bakken & Hærem, 2011, s.128). Spørsmålene til lederne, både i forbindelse med bordøvelsen og i intervju, baserer seg derfor både på individuelle opplevelser og gruppedynamikk.

Opgaven vil i liten grad diskutere Karl Weicks begrep sensemaking, som viser til individers og organisasjoners forståelse av uforutsigbare situasjoner. "Sensemaking involves the ongoing retrospective development of plausible images that rationalize what people are doing" (Weick et al., 2005, s. 409). Intervjuene og bordøvelsene har konsentrert seg om teamets evne til en felles situasjonsforståelse ut ifra sin skole og organisering. Ulik erfaring og bakgrunn kan føre til at en gruppe mennesker vil kunne oppleve sammen situasjon helt ulikt. Dette kan på en måte være en styrke for en sammensatt gruppe, fordi man kan få en utvidet forståelse av situasjonen man står i. Samtidig kan dette være en utfordring når det kommer til hvordan en gruppe skal løse og håndtere en situasjon.

Begrepene resiliens og mestringstro blir nevnt i oppgaven. Mestringstro (efficacy), beskrives av Johnsen og Eid, som å "ha tillit til egne evner og kompetanse for å lykkes med å løse utfordrende oppgaver" (Johnsen og Eid, 2019, s. 143). Bakken og Brinkmann viser til at ordet i dag er forbundet "fenomener der utholdenhet, elastisitet og fleksibilitet kan være avgjørende, gjerne i forbindelse med vår evne til å kunne håndtere krisesituasjoner på en tilfredsstillende måte" (Bakken & Brinkmann, 2022, s. 197). Resiliensen referer derfor til hvordan den enkelte har evne til å håndtere en krise når man står i den. Lederne ble i etterkant av bordøvelsen stilt spørsmål om både sin egen og skolens følelse av å være forberedt og mestre håndtering av en alvorlig hendelse. Disse spørsmålene utfordrer lederne på følelse av mestringstro og resiliens. I tillegg er spørsmålene i intervjuguiden basert på Salas et al. sine ferdigheter og opprettholdende faktorer. Disse egenskapene i et team danner grunnlaget for hvordan en leder og et team opplever egen mestringstro og resiliens.

Oppgaven nevner begrepene operative team og ikke-operative team. Espevik, Johnsen og Eid presiserer at operative team ofte har spesialkompetanse og kjennetegnes ved intensiv arbeidsmengde (Eid & Johnsen, 2018, s. 231). En skoleledelse defineres ut ifra dette ikke som et operativt team, og en første respons ved en alvorlig hendelse, vil alltid være å kontakte alarmsentralen. Treningen til et team i skolen vil derfor ha andre krav og forventninger, enn til et team som alltid handler i beredskapssituasjoner. Drøftingsdesdelen vil se ytterligere på hvilken type organisasjon skolen kan defineres som.

2.1 Ferdighet 1: Teamledelse (team leadership)

Det er få arbeidsbeskrivelser som er så debattert som en "lederfunksjon". For hva legger man i dette begrepet, bortsett fra at det er en som i siste instans "har ansvaret"? Å være rektor kan nok tradisjonelt falle inn under en typisk lederrolle. Samtidig er også en rektor en del av et team, der to eller flere jobber mot samme mål. Jo større teamet er, i dette tilfellet ledergruppen, jo mer ansvar vil naturlig nok falle på andre medlemmer av teamet.

Det er likevel lederen som har det overordnede ansvaret, og man kan gå tilbake til antikken og Platons lære om bystaten, for å finne beskrivelser og debatt om lederfunksjonen. Platon

mente at en god bystat er en stat der styreren eller styrerne ledet med bystatens beste som mål (Tollefsen et al., 1998, s.112). Dette kan man speile inn i lederrollen i dag, der lederens fremste funksjon må være å lede organisasjonen til det beste for organisasjonens formål. I dette tilfellet opplæring og ivaretagelse av elever og skolens ansatte.

Salas et al. beskriver teamledelse ut ifra tre funksjoner. For det første skal teamledere ha ansvar for teamets felles forståelse og felles mentale modeller. Har hvert medlem av teamet en forståelse av sine oppgaver og hvilke rutiner og strukturer teamet har? For det andre skal teamledere gjøre sitt team robust til å håndtere eksterne og interne endringer. En strukturert ledelse som ser på øvelse og utdanning som en naturlig del av arbeidsoppgavene, er derfor nødvendig. Og til slutt skal teamledere definere forventninger til teamets medlemmer. Vet hvert enkelt teammedlem hva som er forventet av en i en alvorlig hendelse ved skolen?

Espevik legger til grunn at en leder både må dirigere og korrigere, i tillegg til å etablere et positivt arbeidsmiljø. "Teamlederskap handler derfor om evnen til å dirigere og koordinere aktiviteter i teamet, som utførelse av oppgaver, læring, motivasjon og planlegging, og om å skape en positiv atmosfære" (Johnsen & Eid, 2019, s. 108). Det er i samspillet mellom mennesker at man kan oppnå store fordeler ved å jobbe effektivt i team, og det er viktig at alle teamets medlemmer jobber mot dette felleskapet. Samtidig som man kan oppnå store fordeler, er det en fare for at team vil kunne være lavt presterende og ineffektivt hvis det mangler tillit og felles mål. "Teamledere må derfor være i stand til å skape tillit og styre samspillet mellom mennesker" (Johnsen & Eid, 2019, s. 103). Salas et al. presiserer at en viktig del av lederskap er forventninger til hva den enkelte skal prestere i den tidsperioden der man faktisk må samarbeide for å møte hendelsen på best mulig måte. Kravet til lederskap er derfor ikke nødvendigvis konstant på samme nivå. Det er i alvorlige hendelser og hvor man må ta raske beslutninger, at forventningen til felles forståelse og til den enkeltes prestasjoner er størst.

Forskningsartikkelen til Salas et al. problematiserer ikke at en leder også kan være en mellomleder, og derfor ikke den som nødvendigvis har siste ord i en beslutning. I skolen vil alltid en rektor svare for sine beslutninger opp mot skoleeier. Det er også, som tidligere nevnt, skoleeier som har ansvar for krisehåndtering ved skolene. Kriseberedskapen sitter på

fylkes -eller kommunehus, og det gjør at rektor må ta hensyn til rutiner og forventninger utenfor egen organisasjon.

2.2 Ferdighet 2: Gjensidig monitorering (mutual performance monitoring)

I et arbeidskollegium er det ikke til å komme i fra at medarbeidere sammenligner andres kvaliteter og arbeidsinnsats med sin egen. Salas et al. sitt begrep mutual performance monitoring, direkte oversatt til gjensidig ytelsesmonitorering, kan beskrives som gjensidig observasjon eller overvåkning. Begrepet er i denne oppgaven oversatt til gjensidig monitorering. Salas et al. beskriver mutual performance monitoring som evnen til å observere kollegaer for å forsikre at prosedyrer blir fulgt: "keep track of fellow team members' work while carrying out their own --- to ensure that everything is running as expected and ... to ensure that they are following procedures correctly" (Salas et al., 2005, s. 575). Her blir det vist til at premissene for gjensidig monitorering er at man har lik forståelse av oppgaver, og at man har et åpent og tillitsbasert arbeidsmiljø. Det positive grunnlaget for gjensidig monitorering og gjensidig tillit er en viktig forutsetning for et velfungerende team. Espevik viser til at den gjensidige monitoreringen blir viktigere i stressende situasjoner (Johnsen & Eid, 2019, s. 109). Det kan derfor, i dette tilfellet, være hensiktsmessig å skille mellom operative og ikke-operative team.

Operative team, som hele tiden trener på sin utførelse, vil i større grad være avhengig av presis og konkret tilbakemelding for å sikre effektivitet. For ikke-operative team, vil man kanskje fokusere mer på hvordan samarbeid fungerer i situasjoner som ikke er akutte. Salas et al. trekker frem to forutsetninger for gjensidig monitorering. For det første må teamet ha en felles forståelse for oppgaver og ansvar, og for det andre må den gjensidige monitoreringen skje i et arbeidsmiljø preget av tillit og åpenhet. Når en ikke-operativ organisasjon skal håndtere en alvorlig hendelse, kan det være større tvil og usikkerhet rundt oppgaver og ansvar. Dette vil også kunne prege tilliten og åpenheten til teamet. Mangel på øvelse og trening på alvorlige hendelser i ikke-operative organisasjoner, vil derfor kunne påvirke i hvilken grad et team har nytte av gjensidig monitorering.

Drøftingsdelen vil se nærmere på forskjellen mellom en generell tilbakemeldingskultur og monitorering. Informasjonsinnhenting gjennom bordøvelser og intervju viste at lederne er tydelige på hva som oppleves som konstruktiv tilbakemelding, og hvordan en slik tilbakemelding bør gis til kollegaer. Tilbakemeldingskulturen i et team vil kunne prege arbeidsmiljøet både i positiv og negativ retning. For at en tilbakemelding skal ha reell verdi og påvirke både individet og teamet, er det avgjørende at mottakerne føler seg trygge på intensjonen bak den - at den er ment for å fremme teamets utvikling og ivareta alles interesser og felles mål. Tilbakemeldingskulturen vil derfor i stor grad påvirke medarbeideres opplevelse av kollegers støttende atferd.

2.3 Ferdighet 3: Støttende atferd (back-up behavior)

I et hvert samarbeid er det viktig å "lese" sine medarbeidere for å bedre kunne forstå hvorfor man handler eller kommuniserer på en viss måte. I et team er derfor god kjennskap til sine kollegers personlighet, styrker og svakheter helt essensielt, for at man best mulig skal kunne bidra med støtte. Dette gjelder både støtte ved å praktisk kunne bistå i gjennomføring av oppgaver, men også å være en psykologisk støtte, slik at teamet sammen best mulig kan løse oppgavene de står overfor. Salas et al. definerer støttende atferd som "ability to anticipate other team members' needs through accurate knowledge about their responsibilities" (Salas et al., 2005, s. 560). For at man skulle kunne forutse andres behov, må man kjenne alle teammedlemmer godt, og det fordrer at alle er ærlige mot hverandre. Salas et al. legger til grunn at evnen til å avlaste medarbeidere og eventuelt ta over eller omorganisere eller redistribuere arbeidsoppgaver er støttende atferd i et team. I artikkelen vises det til at hvis teamet har en fleksibel innstilling til hvordan oppgaver skal løses, så vil teamet bli mer effektivt (Salas et al., 2005, s. 579). I realiteten betyr dette at teammedlemmer og ledere, må vise medarbeidere tillit til å utføre oppgaver på en måte som man kanskje ikke ville valgt selv. Å ha en støttende atferd tilsier derfor et teammedlemmer må være raus i sin tilnærming til andre. Espevik, Johnsen og Eid viser til begrepet teamsamhold for å forklare hvordan et team holder sammen. De mener at følelsesmessige tilhørigheten mellom teamets medlemmer og "solidariteten" er spesielt viktig i operative team (Eid & Johnsen, 2018, s. 235). En følelse av å jobbe sammen mot et felles mål gjør at teamet er bedre rustet for å håndtere krevende situasjoner.

Støttende atferd beskrives altså gjennom å forstå sine kollegers behov og avlaste deretter. "Støtteatferd er evnen til å forutsi andres behov og støtte dem slik at arbeidsbelastningen blir fordelt og avgjørende for teamets evne til å tilpasse seg et dynamisk miljø" (Johnsen & Eid, 2019, s. 110). Salas et al. presiserer likevel, at man må være varsom med å overta eller foreslå å overta oppgaver, hvis behovet ikke er reelt. Utbyttet ved å tilby assistanse, hvis en medarbeider ikke selv ønsker det, vil kunne føre til dårligere teameffektivitet. God kommunikasjon er derfor essensielt for at det ikke skal oppstå misforståelser som kan hindre effektiviteten i teamet.

2.4 Ferdighet 4: Tilpasningsdyktighet (adaptability)

Det er ikke bare forståelsen av enkeltindivider som er viktig for effektiviteten i et team. På samme måte som at alle teammedlemmer må være oppmerksomme på å "lese" og forstå enkeltindivider i teamet, må teamet i sin helhet være tilpasningsdyktige til den situasjonen de står i. Det vil si at teamet må være oppmerksomme på at gjeldende rutiner og strukturer kan endres under forhold som man ikke har opplevd eller tatt stilling til. For at et team skal være tilpasningsdyktig, må det være rom for både støttende atferd og gjensidig monitorering. "Adaptability has been defined as the ability to recognize deviations from expected action and readjust actions accordingly" (Salas et al., 2005, s.582). I en ledergruppe er man derfor avhengig av at lederne kjenner skolen og hverandre godt nok til at de har mulighet og evne til å tilpasse seg nye situasjoner.

Salas et al. trekker også frem at innovasjon og evnen til å tilpasse seg nye rutiner og innfallsvinkler i forbindelse med eventuelle feil er en viktig del av tilpasningsdyktighet. I disse situasjonene er det viktig at teamet forstår når forholdene har endret seg, og deretter kan endre teamets strategi for å møte hendelsene. I praksis betyr dette at selv om man har kriseplaner og rutiner, så vil det være nødvendig for teamet å vurdere når man eventuelt skal avvike fra de rutinene som er formelt besluttet. "(...) changes in the environment or team task must be constantly assessed to determine if the current team processes will continue to be effective in reaching the team objectives" (Salas et al., 2005, s. 582). Det er derfor viktig å evaluere både teamets situasjonsforståelse og den enkeltes oppfatning av hendelsen, for at teamet skal kunne være tilpasningsdyktig i situasjonen.

2.5 Ferdighet 5: Lagarbeid (team orientation)

I de fleste arbeidssituasjoner er man avhengig av andre mennesker, og ofte kreves det at man jobber sammen som et lag, der man samarbeider om felles mål. Begrepet team orientation viser til at man setter teamets behov foran egne individuelle preferanser og behov. I denne oppgaven har jeg valgt å oversette dette til lagarbeid. Man kan argumentere for at lagarbeid er et mer generelt begrep, som kanskje ikke sier noe om utøveres mentale innstilling til utførelsen arbeidet. Det vil si, man kan i teorien utføre et spesifikt lagarbeid, uten at man er overbevist om at individets preferanser til enhver tid skal settes i baksetet. Samtidig kan man argumentere med at hvis ikke teammedlemmene er teamorientert, så vil ikke lagarbeidet kunne fungere optimalt over tid.

Salas et al. mener denne ferdigheten skiller seg fra de fire foregående, ved at man her viser til holdning og ikke til atferd. Denne holdningen vil kunne påvirke teamets tillit. Hvis et team har medlemmer med et stort individfokus, vil dette påvirke teamets tillit til at oppgavene blir utført til det beste for teamet. Det er ikke nødvendigvis slik at individer som uttrykker individuelt fokus, ikke handler ut ifra teamets beste, men holdningen gjør at andre medlemmer kan oppleve en usikkerhet om laget faktisk er det som er første prioritet. Denne usikkerheten kan påvirke teamets evne til å løse oppgaver på en effektiv måte.

I en ledergruppe i skolen bør dette presiseres nærmere ved at ledergruppen har ansvar for alle elever og ansatte. Skolens formål er først og fremst danning og læring, men også ivaretagelse av elever. Det betyr at enhver handling og beslutningstaking skal ha som mål å sørge for dette på best mulig måte. Ferdigheten lagarbeid bør derfor i prinsippet være et samarbeid der alle jobber sammen for dette målet. Lederne bør derfor ikke bare i handle rett, men også inneha en positiv holdning til lagarbeid.

2.6 Opprettholdende faktor 1: Felles forståelse (shared mental models)

Ved en akutt alvorlig hendelse i skolen vil den enkeltes oppfatning av situasjonen påvirke hvordan resten av miljøet handler for å begrense eller stoppe situasjonen. Den enkeltes tidligere erfaringer vil også farge hvordan man oppfatter den spesifikke situasjon. Salas et al.

hevder felles mentale modeller vil kunne skape en felles forståelse av oppståtte situasjoner og slik kunne redusere usikkerhet. "Mental models are what individuals use to organize or encode information (...)" (Salas et al., 2005, s. 565). Med tanke på at det alltid vil være en individuell fortolkning og forståelse, vil det være umulig at hvert teammedlem har en eksakt lik fortolkning og situasjonsforståelse. Forfatterne legger vekt på at hvert medlem derfor må ha *tilstrekkelig* lik og kompatibel forståelse av situasjonen. Det vil si at man har samme forståelse for konteksten i den spesifikke situasjonen, og dette er spesielt viktig i en situasjon preget av krise. Samspeillet mellom teammedlemmene, den kontekstuelle rasjonaliteten, er særlig avgjørende.

Espevik har laget en illustrasjon som viser formålet med mentale modeller. Denne tar som utgangspunkt at teammedlemmer bruker systemer for å skape felles mentale modeller (Johnsen & Eid, 2019, s. 103). Ved å beskrive og forklare fastsatte retningslinjer, kan man bedre forutsi og forstå nye og stressende situasjoner. Faste strukturer og rutiner, som for eksempel kriseplaner og rutinebeskrivelser, blir derfor en viktig del av mentale modeller. I skolen er det derfor viktig at ledergruppen, spesielt, men også resten av organisasjonen, er kjent med og kan forklare og forutsi, når, hvordan og hvorfor man handler og beslutter som man gjør.

De fem ferdighetene til Salas et al. er en essensiell del av å skape felles mentale modeller. For et team som kjenner hverandre godt og har tydelige avklarte rutiner og roller, vil lettere oppnå en felles situasjonsforståelse for en hendelse i sitt miljø. "For å få til en situasjonsforståelse med rask tilpasning, er det derfor avgjørende med teammedlemmer som evner å skape gode mentale modeller av det systemet de er en del av" (Johnsen & Eid, 2019, s. 103). Trening og øving på felles mentale modeller blir derfor en nødvendig del av det å sørge for robuste og effektive team, med tanke på å håndtere alvorlige hendelser. Espevik presiserer at team som er gode på å skape felles mentale modeller, handler implisitt når de koordinerer sine handlinger, og har evne til å forutsi teammedlemmers handlemåte og behov, og deretter justere seg selv. "Dermed vil kunnskap om andre gruppemedlemmer og det totale systemet teamet er en del av, gjøre teamet i stand til hurtig å identifisere endringer i oppgaven eller teamet og implisitt justere strategier som trengs for å møte eksterne krav" (Johnsen & Eid, 2019, s. 105). Dette er enklere og mer relevant for operative team der man har helt klare roller og oppgaver. I ikke-operative team vil det ofte være mindre tydelig. Til tross for at man

har tydelige rollefordelinger i krise- og beredskapsplaner, vil ikke medlemmene ha like stor detaljert kunnskap om hva som er både egen og andres oppgave. På denne måten kan det derfor være vanskeligere for ikke-operative team å justere strategier underveis.

En måte man kan øve på å skape en felles forståelse av hva som er god og effektiv håndtering av situasjonen, er å øve på tenkte scenarier. I *The Generative Properties of Richness* diskuterer Karl Weick hvordan sammenligninger kan gjøre at man blir bedre mentalt forberedt. Han hevder at ved å forestille seg noe som er helt forskjellig fra virkeligheten (altså "rike sammenligninger"), kan man styrke sin evne til å håndtere utfordringer, altså skape større resiliens. "(...) the power of richness lies in fact that it feeds in ways that enlarge our understanding of the human condition" (Weick, 2007, s. 18). Dette kan være en del av teamets arbeid med mentale modeller. Skoler kan trene på scenarier som involverer usikkerhet og krav om rask beslutningstaking, og dermed utvikle en mental robusthet slik at man opplever å være bedre forberedt på ulike situasjoner.

2.7 Opprettholdende faktor 2: Sirkelkommunikasjon (closed loop communication)

Kommunikasjon er essensielt i alt samarbeid. I krisekommunikasjon, der tid og informasjon er avgjørende for et effektivt samarbeid, er det desto viktigere at avsender og mottaker har samme forståelse av hva som er kommunisert. Salas et al. presiserer at sirkelkommunikasjon (closed loop communication) er den beste måten å kommunisere på for å sikre at alle har samme situasjonsforståelse. "Med sirkelkommunikasjon menes det at avsenderen initierer en melding, og at mottakeren mottar meldingen, tolker den og bekrefter at den er mottatt, ved å gjenta den" (Johnsen & Eid, 2019, s. 106). Dette er en metode som ikke er vanlig utenfor operative yrkesgrupper, der man er under tidspress for å utveksle informasjon. Samtidig er det mange som øver seg på kommunikasjon og samtaler i andre situasjoner.

Innen skoleforskning har Vivian Robinson skrevet om "åpen-for læring samtalen." I denne modellen er en av nøkkelkomponentene at mottakeren omformulerer avsenders synspunkt og sjekker ut om man har forstått det riktig, slik at man kan etablere et felles forståelsesgrunnlag, og en mer lik oppfatning av konteksten (Robinson, 2014, s. 47-48). Hvis teamet har et felles

språk der man beskriver og forklarer hva man opplever og forstår av situasjonen, vil det redusere sjansen for misforståelser og ulik situasjonsforståelse i en akutt situasjon.

2.8 Opprettholdende faktor 3: Gjensidig tillit (mutual trust)

Salas et al. definerer tillit som en felles tro på at alle vil utføre sine roller og beskytte teammedlemmenes interesser: "The shared belief that team members will perform their roles and protect the interests of their team mates" (Salas et al., 2005). Det blir videre presisert at det er et behov for tillit i et team fordi teammedlemmer aksepterer en viss risiko ved å stole på de andre til å utføre oppgavene. Det bør eksistere en tillit til at alle teammedlemmer bidrar inn i teamets arbeid og samarbeider uten undergravende intensjoner (Salas et al., 2005, s. 569). Hvis et hvert teammedlem har tillit til at de andre vil handle på bakgrunn av felles verdier, så vil det være lite utfordrende å melde ifra om eventuelle feil eller mangler om utført arbeid. Årsaken er at man vet intensjonen bak handlingen var ment i beste mening.

Et annet aspekt ved tillit i et team, er medarbeideres tro på at lederen utfører sine arbeidsoppgaver i tråd med organisasjonens verdier. Njå et al. viser til lederstyrte beslutninger der ledere alltid har et stort antall beslutninger å forholde seg til, og at man ofte går for akseptable og ikke "optimale" løsninger. "De ser etter hva som er godt nok ut ifra den gitte konteksten, og referansen er ofte tidligere erfaring" (Njå et al., 2020, s. 189). Her problematiseres det at ledere ofte kan mangle erfaring fra kriser. For at medarbeidere og team skal ha tillit til beslutninger som blir tatt, er det derfor viktig at den grunnleggende tilliten ligger som et utgangspunkt. Nils Brunsson bruker begrepet "hykleri" i organisasjoner når det er et avvik mellom snakk og handling. "Offentlige ledere kan for eksempel bedrive "double talk". Det vil si snakke om reformer på en måte som gjør at folk tror de setter dem ut i livet, mens det i realiteten gjøres lite for å få de nye ideene implementert" (Christensen, m. fl., 2021, s. 83). Medarbeidere må derfor, i utgangspunktet, ha en grunnleggende tro på at ledere både tar beslutninger som samsvarer med organisasjonens verdier, i tillegg til at de faktisk har en evne til å gjennomføre. Medarbeidere må i en krise kunne stole på at ledelsen har en evne til å fatte beslutninger, selv om de ikke har den fulle oversikten over situasjonen.

Den opprettholdende faktoren tillit, henger tett sammen med ferdigheten teamledelse.

Lederen har et ansvar for å samle teamet og skape felles verdier. Ledelsens beslutninger må i

tillegg være basert på tillit til at medarbeidere utfører sine oppgaver etter rutiner og ansvar. Dette samsvarer godt med Salas et al. sin forventning til at tillit bygges ved en felles tro på at alle utfører sine oppgaver og utfører til det beste for organisasjonen.

3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med oppgaven er å undersøke om ledere i videregående skoler opplever at de er forberedt og erfarer mestring i håndtering av alvorlige hendelser. Dette er undersøkt gjennom intervjuer og bordøvelser. Gjennom intervjuene ønsket jeg å undersøke skoleledernes opplevelse av mestring og evne til beslutningstaking i krisesituasjoner. Det er ledernes egen mestringstro, altså hvordan ledere og ledergrupper selv ser på sin egen og gruppens evne til krisehåndtering, som var utgangspunktet. Bordøvelsene hadde et pedagogisk utgangspunkt, der jeg ønsket å få fram ledernes refleksjoner gjennom diskusjon om egne erfaringer, samtidig som ledergruppene skulle lære gjennom prosessen, og dermed fremme den aktuelle skolens utvikling på området.

Problemstilling:

Hvor godt forberedt opplever skoleledere å være på å håndtere alvorlige hendelser i skolen?

Forskningsspørsmål:

- 1 Hvordan opplever ledere i skolen støtte i en eventuell alvorlig hendelse i skolen?
- 2 Hvilke faktorer påvirker lederes mestringsfølelse i akutte beslutningsprosesser?

4 Metode

4.1 Kvalitativ metode

Det er gjennomført en kvalitativ oppgave med fokusgrupper og intervju. Ved å være en observerende deltaker i tre ledergrupper i videregående skole, har jeg gjennomført bord-/diskusjonsøvelser med scenarioer relatert til krisehåndtering, og påfølgende individuelle intervjuer. Deltagerne ble introdusert for et case som var laget av rektor ved egen skole. Skolen har slik definert scenariet som de anser mest relevant for egen skole. Ledergruppene diskuterte seg frem til hvilke beslutninger og handlinger som er best i den situasjonen de er en del av. I etterkant av case-oppgaven ble det gjennomført individuelle intervjuer med et utvalg av deltakerne. Alle spørsmålsrundene var semistrukturerte, med én del med forhåndsdefinerte spørsmål, og én del med oppfølgingsspørsmål som var avhengig av deltagerens svar. Dette førte til at jeg hadde anledning til å stille mer utfyllende oppfølgingsspørsmål for å forstå bedre hva som faktisk påvirker lederes mestringsfølelse. Kvalitativ forskning gjør at man har muligheten til å gå mer i dybden på problemstillingen, ved å stille mer utfyllende spørsmål. "Qualitative research aims to generate deep insights concerning particular topics, and it does this through a considered engagement with places and social actors" (Clark et al., 2021, s. 350).

Oppgaven er skrevet med et induktivt utgangspunkt, der Salas et al. sin teori om at det er fem ferdigheter og tre opprettholdende faktorer et team bør etterstrebe for å oppnå optimal funksjonalitet, er utgangspunktet. Ved at lederne diskuterte en spesifikk case ved egen skole, ønsket jeg å se om Salas et al. sine ferdigheter og opprettholdende faktorer faktisk var det lederne trakk frem som de viktigste elementene i et lederteam. Det ble brukt to ulike innsamlingsmetoder; bordøvelse med filming og observasjon, og individuelle semistrukturerte intervjuer med et tilfeldig utvalg av ledere i de tre ledergruppene. Ved at ledergruppene ble filmet, hadde jeg som observatør mulighet til å studere reaksjoner og samspill i scenariooppgaven i mer detalj. Basert på observasjon kan man få en forståelse for enkeltindividers og gruppers atferd, handlinger og opplevelse. De individuelle intervjuene i etterkant av observasjonen, gjorde at jeg kunne stille mer spesifikke spørsmål om den enkeltes opplevelse av diskusjonen. Kombinasjonen med ustrukturert deltakerobservasjon og påfølgende intervju kan brukes for å se om det er avstand mellom oppgitt og faktisk atferd. I

denne oppgaven ble det ikke laget en observasjonsplan, men opplevelsen av gruppedynamikken ble observert, samt svarene som deltakerne gav på sin egen opplevelse og mestring ved slike hendelser.

4.2 Valg av informanter

Utvalget av informanter er målrettet, der informantene er valgt grunnet sin funksjon og rolle i arbeidet. Oppgaven tar utgangspunkt i ledergrupper og ledere i tre videregående skoler. Det var egen erfaring fra kriseledelse i videregående opplæring som var noe av motivasjonen for å undersøke hvor godt forberedt ledere og ledergruppene er til å håndtere alvorlige hendelser i skolen. Det målrettede utvalget var ønskelig for å undersøke skolelederens egenskaper under alvorlige hendelser; "the goal is to sample cases or participants in a strategic way, selecting participants on the basis of the kind of information they can provide, usually because they have the right kind of life experience for the research question or because they are expert in a certain field" (Clark et al., 2021, s. 378). Det målrettede utvalget av skoleledere, gjorde det mulig å sammenlikne informasjonen fra de tre ledergruppene.

Ved å bruke fokusgrupper til bordøvelsen, kunne jeg observere gruppedynamikken under diskusjonen. Selv om atferd ikke har blitt analysert, så har det vært en del av undersøkelsen for å se om de individuelle svarene samsvarer med gruppediskusjonene som ble gjennomført. "The interactive, fluid nature of focus group discussions, which do not follow the predictable question-answer pattern of an individual interview, can mean that researchers gain more nuanced and interesting accounts than they would through other methods" (Clark et al., 2021, s. 454). Gruppediskusjonene under bordøvelsene førte til bedre kunnskap og informasjon om ledergruppens organisering og arbeid rundt alvorlige hendelser og kriser i skolen.

4.3 Observasjon og filming

Det kan være nyttig å gjennomføre observasjon for å undersøke om det er skille mellom et individs eller en gruppes oppgitte atferd og den faktiske atferden. Ved å observere deltakere i deres naturlige miljø, kan man lettere bli kjent med deltakerne og observere deres interaksjon med andre. I denne oppgaven ble det først gjennomført enkel observasjon av ledergruppene mens de løste en ukjent bordøvelse. Enkel observasjon (simple observation) er en metode der

man observerer, uten å gripe inn eller påvirke situasjonen. Samtidig er det viktig å huske på at ved å være til stede som en ukjent observatør kan man også påvirke situasjonen og interaksjonen i gruppen. Clark et al. viser til "Unobtrusive Measures: Nonreactive Measures in the Social Sciences" fra 1966, der Webb et al. fant at observasjon kan endre deltageres atferd. En effekt er at deltageren er klar over observasjonen og ønsker å gjøre et bedre inntrykk. Slik kan atferden og uttrykksmåten endre seg til noe annet enn det som er vanlig. En annen effekt kan være at en deltagerne adopterer andre roller i forskningssituasjonen enn det de vanligvis har (Clark et al., 2021, s. 267). Som observatør er det derfor viktig å være klar over at observasjon kan påvirke atferd og respons. Observasjonen av bordøvelsen ble gjennomført på ledergruppens egen skole, på et møterom de kjente, og det var ingen andre som observerte bordøvelsen, slik at de skulle være minst mulig påvirket av andre faktorer.

I forkant av case-øvingen ytret noen engstelse for å bli filmet og ikke vite hva de skulle møte. Som deltakende observatør ble det derfor viktig å berolige deltakerne ved at metoden kun var for meg som observatør. Johnsen og Eid problematiserer bruken av videoopptak. De refererer til at ved å konfronteres med et opptak av egen prestasjon, så kan man skape en forståelse eller oppfatning av at miljøet ikke er trygt for egen refleksjon og tilbakemelding (Johnsen & Eid, 2019, s. 130). Min erfaring under selve filmingen, var at deltagerne raskt "glemte" at kameraet stod på. Noen var kanskje mer opptatt av min tilstedeværelse som observatør, enn av selve filmingen, på den måten at de kunne henvende seg til meg for å forsikre at de ikke diskuterte utenfor bordøvelsens tema.

En av utfordringene jeg erfarte i selve analysen var hvordan jeg som observatør vurderte ledergruppen. Når man kommer inn i en ukjent gruppe kan det være en utfordring at man får et inntrykk og forståelse av samarbeidet i gruppen, som ikke nødvendigvis er representativ. En enkelt times observasjon kan ikke sies å være nok til å bli kjent med gruppen og dens dynamikk, og analysen av observasjonen må derfor gjøres med omhu. Det var også viktig i denne studien at ledergruppene ikke følte at de ble vurdert ut ifra deres kompetanse eller måte å løse oppgaven på. Øvelsen skulle fullt og helt være en læringssituasjon som de skulle hente erfaringer og bygge videre kompetanse ut ifra. Analysen fra hver skole er derfor skrevet så objektivt som mulig ut ifra direkte utsagn og diskusjoner flettet sammen med informantenes svar i intervjuene. Oppen et al. skriver "Mens vi gjennom intervjuer får beskrivelser fra informantene om deres opplevelser og betraktninger om et fenomen som ofte allerede har

skjedd, får vi gjennom observasjon empiri mens det skjer i sin naturlige setting" (Oppen et al., 2020, s.357). I denne studien synes jeg det var vanskelig å tillegge, for eksempel samarbeid og lederskap, som en del av empirien til observasjonen. Årsaken til dette er at observasjonen kun var en enkelthendelse, og utgangspunktet for observasjonen var ikke at selve samholdet eller samarbeidet i ledergruppene skulle observeres. Det var det pedagogiske utbyttet for ledergruppene, ved å gjennomføre bordøvelser, som skulle ligge til grunn for observasjonen.

Utgangspunktet for observasjon og intervju ble derfor noe ulikt i oppgaven. Observasjonen dannet grunnlaget for den pedagogiske delen av å gjennomføre bordøvelser, mens de individuelle intervjuene var basert på de ulike ferdighetene og opprettholdende faktorene som Salas et al. legger til grunn for gode og effektive team. Etske retningslinjer forutsetter at forskeren skal være saklig og objektiv i sine gjengivelser av innhentet informasjon.

"Saklighet innebærer å holde seg til saken og å unngå tendensiøse fremstillinger.

Gjengivelser av andres bidrag må ikke være fordreide, og meningsmotstandere må ikke tillegges feilaktige synspunkter." (Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Denne balansegangen ved å gjengi mest mulig av det som ble observert i både bordøvelse og intervju, uten å evaluere eller tillegge egne antakelser eller evalueringer, var noe av det mest krevende ved å gjennomføre analysen.

4.4 Bordøvelse

De tre ulike skolene gjennomførte bordøvelser som var forberedt av sine respektive rektorer. "Bordøvelse, også kalt tabletop eller forkortet TTX (tabletop exercise), har til hensikt å generere diskusjon rundt ulike forhold knyttet til håndtering av tenkte hendelser og løsning av sentrale problemstillinger ved ulykker og kriser" (Sommer et al., 2020, s.133). Rektorene laget derfor tenkte scenarier der formålet var at diskusjonene skulle gjøre at ledergruppene som helhet, men også hver enkelt leder, skulle kunne løse krisesituasjoner og alvorlige hendelser på en best mulig måte. Målet med bordøvelser er at man skal lære og gjøre deltakere bedre kjent med eksisterende roller og rutiner.

Erfaringen fra denne metoden er at det er nyttig måte for en ledergruppe å diskutere konkrete scenarier. De tre gjennomførte bordøvelsene resulterte i gode diskusjoner, samt tydelige

oppfølgingspunkter som ledergruppene ønsket å jobbe videre med i etterkant. Det ble gjennomført enkle bordøvelser, det vil si at forutsetningen for diskusjonene ikke endrer seg underveis, den er konstant. Som en første gjennomføring og øvelse, var erfaringen at en slik enkel bordøvelse, er en god oppstart for å øve på denne metoden. Hvis ledergruppen har gjennomført en eller flere slike enkle bordøvelser tidligere, kan det være naturlig å utvikle til at forutsetningene kan endres underveis i diskusjonen. "I mer avanserte bordøvelser vil scenarioet endre seg etter hvert som deltakere foreslår tiltak som de ville gjennomført eller ukontrollerbare forutsetninger endrer seg (f.eks. vær, teknisk svikt eller andre tilfeldigheter)" (Sommer et al., 2020, s. 133). I denne studien var det eneste kriteriet for casen at rektorene skulle lage et scenario som de mente var nyttig for deres ledergruppe. Hvis bordøvelsene skulle ha vært mer avanserte, så ville det vært nødvendig å gi sterkere retningslinjer på hva caset skulle inkludere.

I forkant var det viktig å avklare at det ikke kom til å være store, konkrete hendelser og eksterne aktører som ville delta på case-øvelsen. Flere gav uttrykk for bekymring over at de ikke visste hva case-øvelsen gikk ut på. Å ufarliggjøre situasjonen og bedre forklare hva en bordøvelse innebærer ble også et viktig læringspunkt etter den første gjennomføringen av scenarioøvelser. Når selve øvelsen var i gang, opplevde jeg som observatør at det var et godt samarbeidsklima, der alle ledergruppene ønsket å lære mest mulig fra det tenkte scenarioet.

4.5 Semistrukturert intervju

Intervjuene i denne oppgaven ble gjennomført som semi-strukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju viser til at intervjueren har en intervjuguide, men er fri til å følge opp med eventuelle oppfølgings spørsmål eller stille spørsmålene i ulik rekkefølge i de ulike intervjuene. Dette kan gjøre at man får en mer samtalebasert dialog, og man har mulighet til å følge opp med ytterligere spørsmål, hvis man ønsker mer utfyllende svar eller ekstra informasjon som kan belyse forskningsspørsmålet. "Being flexible when conducting qualitative interviews is not only about being responsive to what interviewees say to you and following up interesting points that they make. (...) flexibility is also significant in such areas as varying the order of questions, following up leads, and clearing up inconsistencies in answers" (Clark et al., 2021, s. 435). I tillegg til å ytterligere belyse intervjuerens spørsmål, er det også en mulighet for at man får nye innspill og tilnærminger til emnet. Blant annet

snakket en av informantene uoppfordret om hva slags type øvelser man kunne videreutvikle for å fortsette med progresjon i bordøvelsene, mens en annen presiserte gruppefokuset, fremfor individfokuset i gruppen. Dette viser at man ved å ha en mer naturlig samtale, gjør at man får mer informasjon og blir bedre kjent med informantenes syn på emnet.

Intervjuguiden ble laget ut ifra de 5 ferdighetene og 3 opprettholdende faktorene som Salas et al. legger til grunn for sin artikkel. Ved å kategorisere spørsmålene i forkant, kunne jeg i analysen og drøftingen lettere finne informasjon og tolke de innenfor teorien som ble brukt som utgangspunkt. I etterkant erfarte jeg at det kunne vært hensiktsmessig med flere, og kanskje mer utdypende spørsmål innen hver kategori. Samtidig er dette en problemstilling som må settes opp mot hvor langt intervjuet med hver informant skulle være.

Intervjuobjektene hadde i forkant gjennomført en bordøvelse i sin ledergruppe, og dette i kombinasjon med intervju, opptar en del av ledernes tid.

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ metode, viser til forskningens pålitelighet. Siden man i kvalitativ metode ikke så lett kan etterprøve, vil åpenheten rundt forskningsmetoden være essensiell. "(...) vektlegginga av transparens i kvalitativ forskning vil vere ein måte å vise andre kva ein har gjort, men sjølvstøtt utan at det blir direkte etterprøvbart i ordets rette forstand" (Krumsvik, 2013, s. 158). Transparens i forskning inkluderer derfor at alle sider av forskningen bør være tilgjengelig for både forskere og andre. Dette gjelder både informasjonsinnhenting og metoder som har blitt brukt.

Bordøvelsene ble forberedt av den respektive rektor, for at de skulle være mest mulig relevante til skolens utforming, organisering og erfaring. Det kan argumenteres for at studien ville vært mer etterprøvbar hvis alle ledergruppene fikk samme uforberedte case. Samtidig er det min vurdering at de ulike case-oppgavene ikke er veldig forskjellige, og at debatten og erfaringen som ble gjennomført i bordøvelsen ikke ble påvirket av de ulike case-oppgavene. Alle de tre caseoppgavene er publisert i oppgaven.

Intervjuguiden er den samme for alle intervjuobjekter. Det ble brukt transkribering i Word, med lyd til tekst. Rett i etterkant av intervjuet ble det skrevet korrektur på dette dokumentet.

"I kvalitative intervju er forskeren eit forskingsvilkår, og då må ein spørje seg sjølv om ein har gått fram på same måten i dei ulike intervjusituasjonane" (Krumsvik, 2013, s. 159). Fremgangsmåten var den same i alle intervjuene som ble gjennomført. Den semistrukturerte intervjuguiden (vedlegg 1) er kategorisert etter de ulike ferdighetene og opprettholdende faktorene. I analysen blir svarene fra intervjuene gjort rede for under de samme kategoriene.. Dette er med på å sikre at andre kan sammenlikne spørsmål og kategorisering av ulike ferdigheter og opprettholdende faktorer basert på forskningen til Salas et al., hvis man ønsker å undersøke tilsvarende forhold.

4.7 Validitet

Validitet kan defineres som "assessment of the integrity of the conclusions that are generated from a piece of research" (Clark et al., 2021, s. 616). Validiteten sier altså noe om hvordan man skal vurdere integriteten eller ærligheten til resultatene i forskningen.

Intern validitet viser til samsvar mellom forskeres observasjoner og de teoretiske ideene som utvikles (Clark et al., 2021, s. 363). I denne oppgaven er det først og fremst intervjuobjektene svar og diskusjonene under bordøvelsen som danner grunnlag for konklusjonene. Ved å bruke to ulike tilnærminger til informasjonsinnhenting, har oppgaven fått et bredere grunnlag til å vise informantenes erfaringer og synspunkter, enn om det kun ble brukt intervjuer. En måte å styrke validiteten på kunne vært at det var flere til stede under intervjuene som ble gjennomført. Her ville den andre intervjueren kunne kvalitetssikre at de samme oppfølgingsspørsmålene ble stilt. Samtidig vil en intervjusituasjon, der to personer stiller spørsmålene, kunne medføre en ulikhet i hvordan spørsmålene blir stilt.

Ekstern validitet viser til om funnene i oppgaven kan generaliseres til andre forhold (Clark et al., 2021, s. 363). En slik generalisering kan gjøre studien mer relevant for andre, og kanskje øke kunnskapsnivået for andre. Ledergrupper i videregående skoler er organisert ganske likt, og selv om de individuelle forutsetningene og ledergruppenes ferdigheter kan variere, er det mulig å tenke at funnene til en viss grad kan overføres til andre videregående skoler, og kanskje til en viss grad også skoler i grunnskolen. For å kunne sikre den eksterne validiteten ville det i dette tilfellet vært nødvendig å utvide utvalget, slik at man hadde gjennomført bordøvelsen med intervjuer til flere skoler, i flere fylker og eventuelt også til kommuner og

grunnskoler. Samtidig kan det argumenteres for at resultatene er overførbare til andre ikke-operative organisasjoner utenfor skolesektoren. De fem ferdighetene og tre opprettholdende faktorene vil være relevante også i andre typer organisasjoner, og det er sannsynlig at andre team kan ha nytte av funnene, og bruke de til egen planlegging og forberedelse til krisehåndtering.

4.8 Troverdighet

Forskerne Y.S. Lincoln og E.G. Guba viser til fire ulike kriterier for at forskningen skal være troverdig. Det er *kredibilitet*, *overførbarhet*, *pålitelighet* og *bekreftelse*. De tre første kriteriene er diskutert over. Kredibilitet viser til den interne validiteten, altså om det er samsvar mellom forskningens funn og teoriene. Overførbarhet viser til den eksterne validiteten og generalisering til andre forhold. Pålitelighet viser til reliabilitet og om forskningen er sannferdig. Det siste kriteriet, bekreftelse, viser til objektivitet (Clark et al., 2021, s. 363-364).

Objektivitet forutsetter at forskningen er upartisk og nøytral, slik at den ikke påvirker resultatene med subjektive vurderinger. De valgte metodene la til grunn at forskningen var objektiv. De ulike case-oppgavene ble laget av de respektive rektorene selv, og den semi-strukturerte intervjuguiden var lik for alle. Fremgangsmåten med først å gjennomføre bordøvelse og deretter intervjuere ledere i hver ledergruppe er lik. Alle ledergruppene ble filmet under bordøvelsen, og det ble brukt lyd til skrift-opptak på alle intervjuer. Med bakgrunn i disse forutsetningene, er det naturlig å konkludere med at objektiviteten under oppgaven er ivaretatt. Samtidig er det viktig å evaluere intervjuers rolle som diskutert i forbindelse med validitet. Det er en fin balanse mellom å analysere og legge egne presupposisjoner i tolkningen av informasjonen som er innhentet. Ved å gjennomføre semi-strukturert intervju i en fysisk samtale, var det hele tiden en mulighet for å spørre opp igjen og stille spørsmålet på en ny måte, for at man skulle være sikker på at man hadde forstått det informanten kommuniserte. På samme måte hadde informanten mulighet til å spørre hva intervjueren ønsket å spørre om, for å sikre at man hadde forstått spørsmålet.

5 Analyse

5.1 Presentasjon av bordøvelsene

5.1.1 Skole A (case: knivepisode)

Den første observasjonen ble gjennomført i skolens ledergruppe. I tillegg til selve ledergruppen på sju ledere, var to ansatte i elevadministrasjon med; studieveileder og resepsjonsmedarbeider. Rektor ledet gjennomføringen av bordøvelsen, og hadde laget en caseoppgave som var ukjent for deltagerne. Rektor leste casen høyt og delte ut kopi av casen, før de deltakende fikk tre minutter til å ta egne notater. Rektor presiserer i forkant av caseoppgaven at det er viktig å snakke seg igjennom løsninger, for hvis det oppstår en reell akutt hendelse, vil det ikke nødvendigvis være tid til å ta frem beredskapsplanen. Da alle hadde lest, var det mulighet til å si noe om hvordan de ville ha løst dette. Dette gikk på rundgang, og rektor skrev ned punkter på en tavle i rommet. I etterkant av øvelsen ble spørsmålene understilt i plenum, og hver deltaker fikk mulighet til å svare ut.

1. Hvor godt forberedt opplever du at skolen er for å håndtere en alvorlig hendelse?
2. Hvor godt forberedt føler du deg for å møte en alvorlig hendelse ved skolen?
3. Har du gjort noen erfaringer som krever endringer i skolens rutiner etter denne casen?

Case – Knivepisode

I midttimen blir en av skolens elever knivstukket i lår og skulder. Det er en medelev som er gjerningsperson, og vedkommende har løpt og gjemt seg. Det er ukjent om gjerningspersonen var alene eller om det var flere som var deltagende gjennom å være til stede. Hendelsen skjedde i kantinen med mange elever som vitner. Det er uoversiktlig, og mye uro i elevgruppen. Hva gjør vi nå?

Rektor begrunnet case-oppgaven med at kniv-episode er valgt, fordi det er dette scenarioet som er mest tenkelig, da kniv er så lett tilgjengelig for alle. Alle er enige om at det er minuttene fra hendelsen skjer og nødetater er kontaktet til de er på plass, som er den kritiske perioden. Det er i denne perioden situasjonen er uoversiktlig, og alt skal håndteres. Det ble også kommentert at tidligere erfaringer viser at disse 6-7 minuttene der man venter på nødetater er lange, når man står i en akutt kritisk hendelse. Det neste alle er enige om, er at når nødetater er på plass for å håndtere situasjonen, så er neste steg å ivareta alle skolens

elever og ansatte som skolen har ansvar for. Diskusjonen i etterkant av case-oppgaven viser kompleksiteten av en alvorlig hendelse på en skole. Stort bygg, med mange innganger/utganger, store og små rom, og mange steder å forsvinne gjør at en alvorlig hendelse her er vanskelig å forutse. I tillegg er det flere hundre elever og mange ansatte som skal skjermes og ivaretas, både under selve hendelsen og i etterkant. Problemstillingen med ungdom og bruk av sosiale medier er også en stor del av diskusjonen. Filming og eventuell deling av hendelser på sosiale medier, av bivånere underveis, er en utfordring som kan skape mer uro og forvirring.

I oppsummeringen på bordøvelsen bekrefter deltagerne at de er ganske godt forberedt på hvordan de selv vil håndtere en alvorlig hendelse. Mange har erfaring fra tidligere hendelser, enten i jobbsammenheng eller på andre områder, og har en trygghet på at de vil håndtere en alvorlig hendelse greit. Samtidig blir det presisert at øving og felles diskusjoner om slike hendelser er viktig, da rektor konkluderer med at lederne ikke er helt sikre på egen rolle. Hele gruppen er enig i at ytterligere trening og utvikling vil bedre hele organisasjonens evne til å være forberedt på en alvorlig hendelse.

Tre medlemmer av ledergruppen ble intervjuet i etterkant. Filmingen og observasjon inkluderte kun selve bordøvelsen med hele gruppen.

5.1.2 Skole B (case: slåsskamp)

Den andre observasjonen ble gjennomført i skolens ledergruppe på ni personer. Her var det ingen andre fra administrasjonen til stede. Rektor ledet gjennomføringen av bordøvelsen, og hadde laget en caseoppgave som var ukjent for deltagerne. Rektor presiserte at bordøvelsen var laget med en "lavterskelinngang" og skulle gi rom for refleksjoner. Caset var basert på hendelser som skolen hadde vært delvis introdusert for tidligere. Det ble presisert før bordøvelsen startet at casen skulle løses uten handlingskort for krisehåndteringsplan, og at det var diskusjonen som var viktig. Casen ble delt ut skriftlig på papir. Lederne leste casen individuelt og noterte, før alle fikk komme med sine innspill på hvordan man tenkte å løse de ulike oppgavene.

Case – Slåsskamp

xxx vgs har akkurat gjennomført sin årlige "Bli kjent dag" med ulike arenaer for elevgruppen. Ledergruppen samles på møterommet for å kort oppsummere de umiddelbare erfaringene, da en medarbeider i resepsjonen kommer inn på møterommet. Hen er tydelig opprørt og klarer nesten ikke å få frem hva det dreier seg om. Adm. Leder som er hens nærmeste leder klarer å roe ned såpass at hen klarer å snakke.

I foajeen var det akkurat to ungdommer som gikk i tottene på hverandre, og det utviklet seg til en slåsskamp. En av våre lærere gikk imellom og ble slått ned og blær kraftig fra nesen. Han har trukket seg bort. Slåsskampene har nå tiltrukket seg grupperinger, og jeg så at det kom folk inn fra ungdomsskoleområdet. Det er helt kaos der ute nå.

Følgende spørsmål ble stilt i plenum:

1. Hvor godt forberedt opplever du at skolen er for å håndtere en alvorlig hendelse?
2. Hvor godt forberedt føler du deg for å møte en alvorlig hendelse ved skolen?

Første del av bordøvelsen viste at alle i ledergruppen hadde tydelig tildelte roller på skolens krisehåndteringskort. Det var også avklart på forhånd, at man alltid oppsøker situasjoner i "to-spann", det vil si at man alltid er to personer. Gruppen diskuterer også personlig egnethet for stedfortredere, hvis ledergruppen ikke er til stede. Det var ønskelig å bruke mer tid på å evaluere hvem på skolen som egnest seg for ha tildelt ansvar.

Ved oppsummering av bordøvelsen ble det presisert av deltagerne at de syntes det var nyttig å diskutere bordøvelsen uten at man var bundet til konkrete ansvarsoppgaver og handlingsplaner. Dette medførte at man hadde en større refleksjon rundt hvordan man eventuelt ville håndtere en slik situasjon. Lederne synes skolen er ganske godt forberedt, men de ser nytten av å øve og mener at dette vil gjøre organisasjonen bedre samkjørt. Også her trekker lederne fram at tidligere erfaringer gjør at de føler de selv er relativt godt forberedt for å håndtere en alvorlig hendelse. Da ledergruppen oppsummerte ved slutten av bordøvelsen, var de ganske tydelige på hvilke problemstillinger som skulle diskuteres videre.

Oppfølgingsspørsmålet om erfaringer som krever endringer (som ble stilt på skole A), ble derfor ikke tatt opp.

To av lederne ble intervjuet i etterkant av bordøvelsen. Filming og observasjon ble kun gjennomført av øvelsen.

5.1.3 Skole C (case: voldsepisode verksted)

Den tredje observasjonen ble gjennomført i skolens ledergruppe. I denne ledergruppen er det seks ledere, og ingen andre ansatte ved skolen deltok. Rektor ledet gjennomføringen av bordøvelsen, og hadde laget en caseoppgave som var ukjent for deltagerne. Case-oppgaven ble lest høyt av rektor, og deretter fikk lederne noen minutter til å notere ned sine innspill til hvordan de ville løst oppgaven. Det ble presisert at lederne skulle ta utgangspunkt i at de selv var første person på åstedet, og at handlingspunktene de foreslo derfor skulle ha det som utgangspunkt.

Case – Voldsepisode verksted

I et friminutt blir en av skolens elever slått kraftig i hodet med en metallstang nede på TIF verksted. Det er en medelev som er gjerningsperson, og vedkommende har dratt fra skolens område med eget kjøretøy. Det er ukjent om gjerningspersonen var alene eller om det var flere som var deltagende gjennom å være til stede. Hendelsen skjedde i verksted med mange elever som vitner. Det er uoversiktlig, og mye uro i elevgruppen. Hva gjør vi nå?

Dette er en skole som har store verksteder og flere ulike bygg. Diskusjonen bærer derfor preg av at ledere må bevege seg mellom de ulike byggene. Også her kommer det frem at det er ønskelig at man er to som oppsøker situasjonen og ivaretar den skadede og andre elever. I etterkant av øvelsen ble følgende spørsmål stilt i plenum, og hver deltaker fikk mulighet til å svare ut.

1. Hvor godt forberedt opplever du at skolen er for å håndtere en alvorlig hendelse?
2. Hvor godt forberedt føler du deg for å møte en alvorlig hendelse ved skolen?
3. Har du gjort noen erfaringer som krever endringer i skolens rutiner etter denne casen?

Lederne opplever at skolen er ganske godt forberedt gjennom kriseplaner og tidligere diskusjoner. Når det gjelder den enkelte leder, så har man ulik erfaring med krisesituasjoner. Noen ledere er trygge på at de vil håndtere en slik situasjon på en trygg og god måte, mens andre har liten erfaring med alvorlige hendelser og uttrykker noe usikkerhet rundt egen reaksjon. Det er enighet om at man ønsker å jobbe videre med faste bordøvelser, og at man kan videreutvikle dette til øvelse ut på egen avdeling. Ved å bruke en bordøvelse med case ute på avdelingen vil man kunne øve resten av personalet til å være bedre beredt til å møte en slik alvorlig hendelse. Det er også ønskelig at skoler kan ha mer erfaringsdeling innen håndtering av alvorlige hendelser i skolen.

To medlemmer av ledergruppen ble intervjuet i etterkant. Filming og observasjon inkluderte kun ledergruppens bordøvelse.

5.2 Teamledelse

Skole A (knivepisode)

Rektor og ledergruppen har tidligere gjennomgått krisehåndteringsplanen og en plan for ansvarsfordeling, inkludert hvem som er stedfortreder. Alle informantene svarer at de er klare på hva som er forventet av dem ved en alvorlig hendelse.

Noen trekker inn at det er en forutsetning at ledelsen er til stede på skolen, men dette er ikke alltid tilfellet. Gruppen er ikke enig i hva som skal skje etter at den sårede er ivaretatt, nødetater er tilkalt og det nærmeste området ryddet. Her diskuteres det om skolen skal evakueres eller ikke, om det skal brukes brann- eller talevarsling og hva som eventuelt er den mest hensiktsmessige møteplassen. Det presiseres at det ikke finnes et fasitsvar, og at hvordan man løser oppgaven er situasjonsavhengig.

I intervju i etterkant bekrefter informantene at de vet hva som er forventet av dem ved en eventuell hendelse på skolen. Dette begrunnes med at det er laget en krisehåndteringsplan, der alle har fått egne oppgaver. I tillegg har gruppen diskutert hvem som har hvilke ansvarsområder. Informantene bekrefter at de ikke har øvd på hvordan oppgaver skal løses, hvis ansvarlige personer ikke er til stede. Selv om det ikke er gjennomført øvelser, der

definerte funksjoner ikke er til stede, er det diskutert og definert at alle roller har en stedfortreder.

Skole B (slåsskamp)

Under bordøvelsen viste flere avdelingsledere til at skolen til dels er forberedt, men det er fremdeles behov for å få ytterligere rutiner på plass. Samtlige trekker frem at man bør øve mer, slik at man blir tryggere på rutiner. Det er også flere som trekker frem at man bør trene en større del av organisasjonen, og særlig ledergruppens stedfortredere. Dette arbeidet var allerede startet og skulle arbeides videre med. I løpet av bordøvelsen ble det diskutert personlig egnethet for å være en del av beredskapsapparatet. Både grad av tilstedeværelse og personlig egnethet blir trukket frem som viktige elementer i denne sammenheng.

Intervjuobjektene viste til at tidligere øvelser, definerte roller og handlingskort bidro til at de visste hva som var forventet av dem ved en eventuell alvorlig hendelse. Samtidig nevner én at det fremdeles er behov for ytterligere øving, men at alt ikke trenger å stå skrevet i kulepunkter eller rutiner.

Skole C (voldsepisode verksted)

Lederne opplever at de vet hva som er forventet av dem gjennom både stillingsinstruks som leder og de skriftlige dokumentene som ligger til grunn for beredskap. Under bordøvelsen viser de ulike lederne til at arbeid med kriseplan og revidering av krisekort gjør at man er bedre forberedt nå enn man har vært tidligere. Dette gjør at lederne føler seg tryggere. Ved en alvorlig hendelse skal det settes kriseteam. Samtidig blir det trukket frem at siden man ikke har vært igjennom en reell krise eller øvd på dette, så kan det være situasjoner der det ikke er klarhet i hvordan man skal løse situasjonen. Gruppen har ikke øvd på hvordan beredskapen skal løses hvis rektor eller andre ledere ikke er til stede, men fremhever likevel at andre ansatte skal ha øvd så mye at de klarer å løse situasjonen. En leder trekker frem at selv om man på en måte er likestilt i ledergruppen, så er det rektor som har det øverste ansvaret.

5.3 Gjensidig monitorering

Skole A (knivepisode)

Alle svarer at de i stor grad er komfortable med å si ifra til en kollega, hvis man mener andre handler på en måte man ikke synes passer i situasjonen. Det kan likevel være utfordrende i noen situasjoner. To ledere trekker frem at det kan være person- og saksavhengig. En nevner at tillitten til de ulike lederne kan være litt ulik, mens en annen presiserer at det ofte er relatert til type sak. En av lederne trekker også frem at måten man sier ifra er viktig. Hvis det er en litt vanskelig sak, bør man kanskje ikke ta den i plenum. Det er også viktig å at man tenker igjennom hvordan man formidler tilbakemelding. Informantene er alle enige om at de selv ønsker tilbakemelding fra sine kolleger. En presiserer at tilbakemeldinger er helt nødvendig i et samarbeid, for at man skal kunne komme til den beste løsningen.

Skole B (slåsskamp)

Lederne ved skole B er også tydelige på at de både gir og får tilbakemelding av sine kolleger. En leder sier man må ha mot til å være uenig, og diskutere om man skulle ha løst utfordringer på en annen måte. Samtidig trekker de frem at dette kan være person- situasjonsbetinget. Lederne er opptatt av åpenhet innad i gruppen og at saker bør løftes, men også av at man må kunne tilpasse tilbakemeldingen slik at den er konstruktiv og ikke oppleves som kritikk. Noen kan oppleve at tilbakemeldinger blir kommunisert negativt, og sier at dette handler mye om psykologisk trygghet i den situasjonen man står i. Det er derfor viktig å snakke om tilbakemeldinger, og være åpen for hvordan man har opplevd de ulike situasjonene.

Skole C (voldsepisode verksted)

Intervjuobjektene trekker fram at tilbakemeldinger og feedback i kollegiet er en naturlig del av samarbeid. Som leder har man en forpliktelse til å si ifra, selv om det gjelder en mindre sak. Det blir trukket frem at det er situasjonsavhengig hvor og hvordan man sier ifra, og det trenger ikke å være tilbakemelding i andres påhør. Lederne synes selv det greit å få tilbakemelding på eget arbeid, og det presiseres at ledergruppen synes dette uproblematisk. En leder trekker frem at man kan savne og ønske seg mer tilbakemeldinger i hverdagen, og at

alle liker å få høre at jobben er godt nok utført. Når det gjelder tilbakemeldinger der man ikke har gjort god nok jobb, så synes vedkommende det er skjerpene, selv om man ikke liker denne type tilbakemeldinger. En annen leder presiserer at hen er ydmyk for tilbakemeldinger, men det er viktig at det blir kommunisert på en "grei" måte.

5.4 Støttende atferd

Skole A (knivepisode)

Alle intervjuobjektene ved skole A mener at de blir støttet, og de ønsker tilbakemelding fra andre ledere. Under bordøvelsen viser deltagerne til at de opplever en støtte i egen ledergruppe og hos merkantilt ansatte i administrasjonen, og man stoler på hverandre i ulike situasjoner. Det blir likevel fremhevet at det er mange ansatte ved skolen, og her opplever man en større usikkerhet. Denne usikkerheten handler om at man ikke vet hvordan andre i personalet vil reagere under en eventuell alvorlig hendelse.

I intervju trekker informantene frem at støttende atferd fra kollegaer er å bli sett, og at man har noen å diskutere store og små saker i hverdagen med. Støttende atferd kan kjennetegnes ved at kollegaen lytter, og at man har en samtalepartner. Det presiseres at støttende atferd ikke nødvendigvis betyr at man støtter hverandres synspunkter og gir ros, men at man er en engasjert og deltakende diskusjonspartner i ulike situasjoner. Det trekkes frem at den daglige samhandlingen, der man hjelper hverandre i mindre saker, gjør at man bygger et fundament som gjør at man opplever støtte.

Skole B (slåsskamp)

Lederne opplever tillit i ledergruppen. Noe av dette begrunnes med at man har tillitt til at kolleger har kompetanse til å utføre oppgavene på en god måte, men det er også støttende atferd som at kolleger bryr seg og tilbyr hjelp i ulike situasjoner. Kolleger som gir gode tilbakemeldinger og god veiledning oppleves som støttende. Disse personene kan være gode diskusjonspartnere uten at man selv kjenner på at man ikke strekker til. Også her trekkes det frem at støttende atferd betyr at man klarer å gi råd og tips, uten at det oppfattes som kritikk. Det er en åpenhet for å gjøre feil, og dette merker lederne ved at man tør å løfte inn

problemstillinger og utfordringer i ledergruppen. Her kan man være ærlig på at noen saker er vanskelig, og man får tips av de andre på måter å løse det på. En leder sier at ulike lederes ressurser og kompetanse er med å gjøre de andre gode.

Skole C (voldsepisode verksted)

De fleste i ledergruppen har jobbet sammen over flere år og kjenner hverandre derfor veldig godt. Begge intervjuobjektene trekker frem at støttende atferd oppleves ved at kolleger lytter og viser forståelse, uavhengig av hva som blir tatt opp. Hvis man som kollega oppfatter at man blir sett og hørt, så opplever man et støttende kollegium. En leder trekker frem at hen bruker mye tid på både uformelle og formelle samtaler med kolleger. Ved å bruke seg selv og egne erfaringer som eksempel, opplever hen at man lettere kan få en god relasjon med andre. Samtidig trekker hen frem at ved å åpne seg, så viser man sårbarhet, men at dette også kan være med på å skape en større forståelse for hverandre i arbeidsmiljøet.

5.5 Tilpasningsdyktighet

Skole A (knivepisode)

Alle lederne ved skole A følte at ledergruppen var tilpasningsdyktig. De trekker frem tidligere erfaring, der man har løst og erfart ulike situasjoner gjennom et lengre samarbeid. Dette har styrket tillitten til at man kan løse oppgaver sammen som team. Den tidligere erfaringen kan også være positive hendelser, der man har fått en bekreftelse på at man har gjort noe riktig, som man tar med seg videre. Ved å jobbe sammen om felles prosjekter viser lederne at de kan stole på hverandre og evner å jobbe sammen mot felles mål. Det trekkes frem at noe av det som gjør denne ledergruppen tilpasningsdyktig, er nettopp at man har felles erfaringer og kjenner hverandre godt. Hvis man har møtearenaer hvor kolleger blir kjent med hverandre, både i saker i og utenfor jobb, så bedrer dette samarbeidet. God kjennskap til hverandre fører også til bedre tillit lederne imellom.

Lederne plasserer seg mellom 3,5 og 4 på skalaen over hvor godt forberedt de er (1 lite forberedt og 5 veldig godt forberedt). Begrunnelsen for dette er at ingen er helt forberedt på en krise, men ledergruppen opplever at de vil håndtere en alvorlig hendelse godt. En leder

trekker frem ledergruppens ulike kompetanse som en sterk faktor. Samtidig blir det presisert at skolen ikke er en beredskapsorganisasjon. Med dette mener hen at skolen skal være forberedt på å løse alvorlige hendelser på en best mulig måte, men det blir samtidig tilkalt nødetater. Skolens oppgave blir derfor å håndtere situasjonen på best mulig måte, sikre elever og minske skadeomfang, inntil nødetater er på plass.

Informantene opplever selv at de er gode på hurtig omstilling, og noe av årsaken til dette er nettopp at man jobber innen skoleverket. En leder sier det er sjelden noe går akkurat som planlagt, når man jobber med en stor gruppe mennesker, så man er vant med å kaste seg rundt for å løse oppgavene.

Skole B (slåsskamp)

Lederne trekker frem at alle er gode på å legge fra seg arbeidsoppgaver umiddelbart, og omprioritere til der det er behov. Dette ser man også i mindre alvorlige hendelser, der alle stiller opp, når det er behov. Her blir tiden under covid-pandemien trukket frem som et eksempel, for her måtte skolene være raske til å aksjonere og omstille seg. Samtidig trekkes det frem at det noen ganger kan bli for mye diskusjoner, og man kan stille spørsmålstejn ved prioriteringer. En leder trekker frem at man kanskje noen ganger kan bruke litt lang tid på å komme til en konklusjon, og at det man diskuterer ikke alltid er relevant for det man skal komme frem til.

Lederne plasserer seg på 3 og 4 på skalaen på hvor godt forberedt de føler seg på å håndtere en alvorlig krise (1 er lite forberedt og 5 er veldig godt forberedt). Lederen som plasserer seg på 4 begrunner dette med tidligere personlige erfaringer, som gjør at hen er trygg på å håndtere slike situasjoner uten å bli stresset. Lederen som plasserer seg på 3 begrunner dette med at hen kjenner handlingskort og rutiner, som gjør at man føler seg trygg.

Informantene er samstemte på at ledergruppen er god på omstilling, selv om det noen ganger kan bli diskusjoner om hva som bør prioriteres i den gitte situasjonen.

Skole C (voldsepisode verksted)

Det siste året har ledergruppen brukt mer tid på beredskapsarbeid, og følelsen av robusthet har derfor blitt forsterket blant lederne. Det trekkes fram at det å handle rolig og rasjonelt er viktig. Flere i ledergruppen har lang arbeidserfaring, og dette gjør at man har en større trygghet på at ledelsen vil kunne håndtere ulike hendelser. En leder plasserer seg på 3, når det gjelder hvor godt forberedt hen føler seg for å møte en alvorlig hendelse (1 er lite forberedt, mens 5 er veldig godt forberedt). Begrunnelsen er at man aldri kan være 100% forberedt til hendelser som tar utgangspunkt i case-oppgaven ledergruppen nettopp har diskutert. Lederen velger å differensiere ulike hendelser, og trekker frem at skolen vil være bedre forberedt (4 eller opp mot 5 på skalaen) på en type vann- eller strømkrise, fordi her har skolen god beredskap og mer erfaring. Den andre lederen plasserer seg på 4, men presiserer at det er avhengig av situasjon og type hendelse. Hen sier at treningen og arbeidet med kriseplaner det siste året, har gjort at man har hevet seg fra 3 til 4. Ledergruppen har blitt mere robust og mer forberedt.

Begge lederne synes ledergruppen er gode på omstillinger. Også her blir covid-pandemien trukket frem, for da var skolene nødt til å kaste seg rundt og ta avgjørelser med korte tidsfrister. Personlige egenskaper i ledergruppen blir også trukket frem. Lederne beskriver hverandre som erfarne, rolige og omstillingsflinke, noe som gjør at man er rask til å omstille seg ved behov.

5.6 Lagarbeid

Skole A (knivepisode)

Under bordøvelsen mente flere at skolen var ganske godt forberedt, men presiserte likevel at de var uenigheter om hvordan man burde løse hendelsen i praksis. Behovet for øvelse ble diskutert, mens en deltaker mente at krisesituasjoner, som caseoppgaven, kunne man ikke øve på. Dette ble støttet av flere andre, samtidig ble den mentale øvingen presisert. Gruppen er enige om det vil bli kaotisk under en pågående hendelse, men det understrekes at det å diskutere og øve på ulike scenarioer har høy verdi for ledergruppen. På spørsmål om den enkeltes følelse av forberedelse, så blir det kommentert at noen føler seg bedre forberedt ved

å diskutere og øve. Flere snakker ut ifra egne erfaringer om at man vet at man er rolig i en slik type hendelse. Hvis man har erfaring med at man er rolig i en krisehendelse, så gir det en trygghet til hvordan man har evne og ferdighet til å møte en slik situasjon. Det blir også presisert at det er viktig samsnakke, slik at man bidrar til relativt likt handlingsmønster.

I intervjuene svarer lederne litt ulikt på om de opplever at ledergruppen er samstemt på prioriteringer. En mener gruppen er ganske samstemt, selv om prioriteringene i diskusjonen er litt ulik, mens en annen opplever at gruppen kunne vært mer samstemt. Samtidig presiseres det at diskusjonen med ulike oppfatninger er viktig, og denne refleksjonen gjør at man får et bedre fellesskap. Det ble også trukket frem at ledergruppen er samstemte på at skolens elever skal sikres, og at dette er første prioritet.

Skole B (slåsskamp)

Ledergruppen fremstår godt organisert, og det er tydelig at alle lederne har sine ansvarsområder i forbindelse med alvorlige hendelser, som de er godt kjent med. På runden om hva de ville gjøre ved denne situasjonen, svarte alle tydelig ut ifra tildelte roller. Utgangspunktet for svarene var beskrivelser i eksisterende handlingskort. Det blir kommentert at man ikke alltid har de samme prioriteringene, og at dette er noe som ledergruppen skal fortsette å jobbe mer med i sine rutiner.

Intervjuobjektene svarer begge at ledergruppen noen ganger er uenig om prioriteringene. En leder mener man bør se mer på rutiner, og trekker frem at det kan være viktig å samsnakke mer før man handler. Den andre ledere mener at man i akutte situasjoner må være tydeligere på prioritering og vente med visse saker. Begge mener at prioriteringer kan diskuteres mer i ledergruppen, men de er samstemte på at første prioritet er elevene.

Skole C (voldsepisode verksted)

Ledergruppen er samstemt på store prioriteringer, som for eksempel å sikre elever. Samtidig viser bordøvelsen at de ikke er helt samstemt på hvordan de ville prioritere og handle i den konkrete case-oppgaven. I intervjuene bekrefter begge intervjuobjektene at de opplever ledergruppen som homogen på prioriteringer. Selv om man kunne ha noe ulik tilnærming til hvordan man løser bordøvelsen, viser den også at gruppen er samstemt. Det blir også trukket

frem igjen at gruppen er mer uniform på nåværende tidspunkt, enn de har vært før de hadde jobbet med kriseberedskap og øvelse. En leder trekker fram at gruppen kanskje til tider kan være litt for enige. Hen etterlyser flere ulike synspunkter, en saklig uenighet i ledergruppen, og mener at dette vil heve diskusjonen, og dermed kan føre til en bedre løsning på det man jobber med.

5.7 Felles forståelse

Skole A (knivepisode)

Bordøvelsen viste at stort sett alle deltakerne var enige om at man først skal ringe nødetater og skjerme skadet elev. Deretter ble det diskutert hvordan man skulle ivareta elevene og sikre området. Hvordan dette skulle gjøres var det noe uenighet om. En mente at man burde sette sammen en gruppe som leter etter gjerningspersonen, mens andre mente at dette er politiets oppgave fordi gjerningspersonen kan være farlig. Gruppen var enige om at sikring av elever i en slik situasjon er krevende. Skal elevene evakueres, eller skal de få beskjed om å sikre seg der de er? Utfordringen er hva som skjer i de 6- 10 minuttene før politiet er på plass og tar over styringen.

I intervju presiserte lederne at selv om gruppen kanskje hadde noe ulik situasjonsforståelse i mindre hendelser, hadde man stort sett lik forståelse i større situasjoner. Lederne som ble intervjuet viser alle til at de er ganske samkjørte på hvordan de oppfatter de ulike situasjonene. To av medlemmene viser til at det kun er ved de mindre alvorlige hendelsene, altså de hendelsene som man ser ukentlig eller ofte i skolesammenheng, som gjør at man kan ha en ulik oppfatning av hvordan man skal håndtere situasjonen. Når det kommer til de store hendelsene, som skolen stort sett har vært forskånet for, så mener lederne at de er samkjørt. Hvis lederne har opplevd uenigheter om hvordan en sak skal løses, så vises det til at det er rektor som skal fatte avgjørelsen.

Skole B (slåsskamp)

Bordøvelsen viser at ledergruppen har felles forståelse på hva som er først punkt ved en alvorlig hendelse: ringe politiet og oppsøke situasjonen for å få oversikt. I løpet av

diskusjonen kommer det frem flere elementer som ledergruppen diskuterer. Det er blant annet viktig å få ryddet elever unna situasjonen, og ledere bør ha gule vester for å være synlige fellesområdet. Flere av lederne sier det er ikke noe fasitsvar på hvordan man skal håndtere en slik hendelse, fordi man må se an situasjonen. Alle var enige om at det er bra å være flere som oppsøker situasjonen, slik at man kan rådføre seg med en kollega på hvordan man møter og agerer på hendelsen. Det er en rutine ved skolen at man alltid er to personer sammen i slike situasjoner.

I intervjuene bekrefter lederne at til tross for at man i stor grad har felles forståelse for situasjoner som oppstår, så kan man ha ulik oppfatning av prioriteringer. De nedfelte handlingskortene gir god oversikt over de ulike oppgavene den enkelte har, men det kan likevel oppstå ulike oppfatninger av hva som er riktig prioritering. Dette kan føre til at man føler seg noe handlingslammet i situasjonen, at man starter å diskutere og at dette tar tid. En leder trekker frem at den ulike forståelsen også kan komme til syne i en evaluering i etterkant, og ikke når man står i situasjonen.

Skole C (voldsepisode verksted)

Bordøvelsen viser at alle i ledergruppen i stor grad har lik tilnærming til hvordan de vil møte situasjonen som casen beskriver. Første prioritet er å få oversikt over situasjonen, deretter sikre nødvendig førstehjelp, før man ringer nødnettet. Alle ønsker å tømme lokalet for elever/bivånere. Lederne viser til en lik forståelse for situasjonen, men samtidig viser casen at de ulike lederne bytter noe om på rekkefølgen av de neste hendelsene. Noen vil eksempelvis kontakte rådgivere som har god kjennskap til elever, mens andre tenker at det viktigste er at voksenpersoner blir kontaktet og tar kontroll over situasjonen. I det store og hele er det likevel enighet om den umiddelbare håndteringen. Intervjuene bekrefter også at ledergruppen opplever en felles forståelse for hvordan man skal løse ukjente og alvorlige hendelser, selv om man aldri kan være sikker på hvordan en selv eller andre reagerer i situasjoner man aldri har vært i tidligere.

5.8 Sirkelkommunikasjon

Skole A (knivepisode)

Bordøvelsen viser at det er viktig å øve på kommunikasjon, både innad i gruppen, men også ut mot organisasjonen. Hvordan man varsler, over calling-anlegg eller stillevarsling, vil være et viktig punkt å vurdere i en alvorlig hendelse. Uansett konkluderte gruppen med at klarspråk er viktig i slike situasjoner, slik at det ikke oppstår misforståelser. Det blir også diskutert at tidligere øvelser har vist at kommunikasjon per telefon er utfordrende fordi alle til enhver tid er opptatt i samtaler med andre i en slik situasjon. En leder presiserer at man bør dobbeltkontrollere budskapet begge veier i en hektisk situasjon, slik at mottaker har forstått det som har blitt sendt og motsatt.

Når det kommer til kommunikasjon viser alle intervjuobjektene til at det må øves. Her kan man øve på ulike scenarioer, og gjerne øve på en situasjon der det er krav til hurtig informasjonsdeling. En leder trekker frem at ledergruppen øver mer på felles kommunikasjon ut mot personalet nå, sammenliknet med tidligere. I ledermøter snakker man igjennom hvordan vedtak skal kommuniseres ut mot ansatte, slik at alle får samme forståelse og informasjon. Dette kan man øve mer på, også når det gjelder mer akutte situasjoner.

Skole B (slåsskamp)

Det presiseres under bordøvelsen at loggføring og kommunikasjon er viktige elementer i løpet av en alvorlig hendelse. All informasjon må innom loggansvarlig, slik at kommunikasjon også kan komme ut til foresatte. I tillegg ble det trukket frem av flere ledere at her vil det kunne være forsinkelser. Alle kan ikke prioritere informasjon til loggfører, når man er i en kritisk situasjon. Det vil derfor kunne ta litt tid før loggfører vet hva som skjer. Lederne sier også at tydelig styring fra rektor er nødvendig, og at god kommunikasjon kan øves. En leder trekker frem at kommunikasjon også handler om å ta seg tid til å stille kontrollspørsmålet: "Er det dette her som er saken? ", slik at alle er sikre på at de har forstått det samme. Bordøvelsen inkluderte også en diskusjon rundt behovet for å varsle elever, og hvordan man gjør det. Skolen avdekket svakheter ved bruk av calling-systemet, og dette ble tatt med som et forbedringspunkt.

Intervjuobjektene hadde litt ulik tilnærming til spørsmålet om hvordan man best mulig kan kommunisere og få samme situasjonsforståelse ved en alvorlig hendelse. En leder trakk frem at kort tydelig informasjon om hva som er situasjonen, er essensielt ved en alvorlig hendelse. Deretter ble det presisert at rektor, eller den som er utpekt til å være rektors stedfortreder, må ta ledelsen og styre sine medarbeidere. En annen leder ønsket å sette beredskapsgruppen, og diskutere saken, slik at alle hadde fått lik forståelse. Begge er enige om at man må snakke sammen for å forsikre seg om at man har samme forståelse av hva som er situasjonen, og slik unngår å snakke forbi hverandre.

Skole C (voldsepisode verksted)

Ledergruppen opplever at kommunikasjonen i gruppen er god, men det problematiseres at kommunikasjon kan være vanskelig. Hva som blir sagt av avsender og hva som blir oppfattet av mottaker, er ikke nødvendigvis det samme. Ingen kan komme på en situasjon der man har snakket forbi hverandre. Samtidig trekkes det frem utfordringer som kan oppstå hvis man ikke snakker sammen direkte, fysisk på samme sted. Det kan være at man ikke har tilgang på telefon, eller utfordringer med felles varsling ut til elever og foresatte. En leder trekker frem at det er ønske om et bedre verktøy som sikrer varsling ut mot elevene. Hvis både strøm- og telefonnettet er nede, blir det nødvendig å sette krisestab med fysisk oppmøte på avtalt plass. Her vil man løse kommunikasjonen så godt det lar seg gjøre ut ifra den aktuelle hendelsen og situasjonen.

5.9 Gjensidig tillit

Skole A (knivepisode)

Det blir presisert at man er trygg i egen gruppe. Det vil si, at hvis alle i ledergruppen er på jobb og er tilgjengelig for sine oppgaver ved en alvorlig hendelse, så er medlemmene trygge på en god håndtering. Utfordringen som flere trekker frem er at det vil være krevende hvis mange i ledergruppen er borte fra jobb. Usikkerheten blir derfor hvis de nærmeste er borte fra jobb, og man skal ta ansvar for hendelsen alene.

Alle intervjuobjektene fra skole A viser til høy tillit mellom medlemmene i ledergruppen. Med ulike formuleringer viser de alle til at tilliten kommer ved at man kan søke råd, støtte hverandre i hverdagen og lese hverandre. Det vil si at tilliten kommer ved at kollegaen "leser" hvordan man har det, om man trenger hjelp til å løse en utfordring, og hvordan man eventuelt kan støtte kollegaen i det den står i. De opplever at det er rom for å gjøre feil, og at alle de andre medlemmene ønsker å løse oppgaven til det beste for skolen. De trekker frem at dette merker man ved at man ikke er stresset for å gå inn i ledergruppen og si at man har gjort en tabbe eller innrømme at noe ikke har blitt utført. Det trekkes frem at man kan ha diskusjoner og uenighet innad i møtene, men når man går ut av møterommet, så er man ferdig med saken og forholder seg til det som har blitt bestemt.

Skole B (slåsskamp)

Lederne ved skole B uttrykker at de har tillit til hverandre, og de er trygge på at de vil støtte hverandre i ulike hendelser. Denne tilliten kommer til syne ved at det er rom for å gjøre feil, og alle tør å løfte ulike problemstillinger inn i gruppen, slik at man kan få støtte og veiledning. Tilliten vises også ved at man har erfart at kolleger legger bort det de holder på med for å hjelpe til der det er behov. Det kommer frem at tilliten er noe ulik i gruppen. En leder viser til at det er en psykologisk trygghet, men at kommunikasjonsmåte blant de ulike lederne kan være med på å skape en viss utrygghet. Hen presiserer da at det er viktig at man kan ta opp dette i etterkant, slik at man kan diskutere hvordan man har opplevd situasjonen man stod i. En annen leder opplever god tillit i ledergruppen på den måten at hen vet at alle vil gjøre sitt beste. Det var likevel en usikkerhet på om alle har tillit til hverandre, når det gjelder måten ulike arbeidsoppgaver løses på i organisasjonen.

Skole C (voldsepisode verksted)

Lederne opplever stor tillitt, både til hverandre i ledergruppen og fra nærmeste leder, til å utføre sine oppgaver. Det er takhøyde for at man kan gjøre feil, og man opplever å få støtte til det man trenger. Det merkes ved at man blir gitt tillit til å utføre oppgaver, men også ved at man ikke er engstelig for å ta opp saker, når man har gjort en feil. En leder føler man kan ta opp ting med den det gjelder, men sier også at mennesker er ulike. Når det er noe man ikke vil ta opp, så kan det hende at man "putter det i en skuff". Det er en forutsetning for tilliten at

man kan si ifra til hverandre, men dette er også personavhengig. Det blir nevnt at enkelte synes det er vanskelig å høre at man har gjort en feil, og tar seg nær av tilbakemeldinger, så det er viktig at man gjør det på en "ordentlig måte". Hvis en kollega har handlet på en måte som man tenker ikke passer i situasjonen, så vil lederen gi tilbakemelding og ha dialog i etterkant. Dette vil være unntatt påhør av elever og andre ansatte

5.10 Skolenes samsvar med Salas's modell

For å vise skolenes samsvar med Salas et al. sine fem ferdigheter og tre opprettholdende faktorer, er informasjonen oppsummert i en tabell. Sammenlikningen viser at de tre skolene er relativt like i hvordan de opplever det er å håndtere en alvorlig hendelse i skolen.

Ferdigheten gjensidig monitorering skiller seg ut, ved at den ikke oppleves å ha like stor innvirkning på teamets effektivitet, som de andre ferdighetene og opprettholdende faktorene.

Ferdigheter/ faktorer	Skole A	Skole B	Skole C	Samsvar med Salas' modell
Teamledelse	Kriseplan og handlingskort gir klare forventninger	Kriseplan og handlingskort gir klare forventninger	Kriseplan og handlingskort gir klare forventninger	I høy grad
Gjensidig monitorering	Det er lett å si fra til kolleger, men det er person og saksbetinget.	Ledere både gir og får tilbakemeldinger, men det er person og situasjonsbetinget.	Tilbakemeldinger og feedback er naturlig del av arbeidsmiljøet, men det er situasjonsbetinget.	I mindre grad
Støttende atferd	Defineres som engasjerte og lyttende diskusjonspartnere	Defineres som kolleger bryr seg og tilbyr hjelp.	Defineres som kollegaer som lytter og viser forståelse.	I høy grad
Tilpasningsdyktighet	Felles erfaringer gjør at teamet er robust og man er god på hurtig omstilling.	Felles erfaringer gjør at teamet er robust og man er god på hurtig omstilling.	Felles erfaringer gjør at teamet er robust og man er god på hurtig omstilling.	I høy grad
Lagarbeid	Teamet er samstemt på den akutte reaksjonen, deretter noe ulik prioritering.	Teamet er samstemt, men kan tidvis ha ulike prioriteringer.	Teamet er delvis samstemt. De er raske til å aksjonere, men kan ha ulik prioritering.	I høy grad
Felles forståelse	Likt reaksjonsmønster på alvorlig hendelse og beredskap, men kan ha ulik oppfatning av alvorlighetsgrad.	Likt reaksjonsmønster på alvorlig hendelse, men kan oppstå diskusjoner på hvem som gjør hva.	Likt reaksjonsmønster på alvorlig hendelse. Har ingen konkret erfaring å vise til.	I høy grad
Sirkelkommunikasjon	Må øve på god kommunikasjon. Ta eget initiativ.	Kommunikasjon bør øves. Sette beredskap. Forventer tydelig føring fra rektor (stedfortreder).	Kommunikasjon må øves. Har ikke erfart at det er utfordringer.	I høy grad
Gjensidig tillit	Opplever trygghet i egen ledergruppe, og det er rom for å gjøre feil.	Opplever trygghet i egen ledergruppe, og det er rom for å gjøre feil.	Opplever trygghet i egen ledergruppe, og det er rom for å gjøre feil.	I høy grad

Tabell 1: Skolenes samsvar med Salas's modell

6 Drøfting

Informasjonsinnhenting og gjennomføring av bordøvelser i de ulike ledergruppene, viser i aller høyeste grad at Salas et al. sine ferdigheter og opprettholdende faktorer er relevante innen ledergrupper i skolen. Ut ifra analysen har jeg valgt å kategorisere drøftingsdelen i fokusområder jeg mener det er vesentlig for skoler å være bevisst på, i sitt arbeide for å videreutvikle seg innen kriseledelse. Disse områdene er *verdier og kultur, kommunikasjon, skolen som organisasjon, tilbakemelding eller monitorering, og øvelse og kompetanse*.

6.1 Verdier og kultur

Bordøvelsene og intervjuene viste tydelig at skolene har et sterkt felles verdigrunnlag. Det er elevenes ve og vel som har første prioritet ved enhver hendelse. Når lederne er trygge på hverandres verdier, vil dette fremme tillit og skape felles forståelse, også i kritiske situasjoner.

Det er nødvendig med en grunnleggende tillit i alle typer organisasjoner, uavhengig om det er en krisesituasjon eller ikke. "Det å dele verdier, normer, interesser og et kognitivt fellesskap bidrar til tillit" (Olsen, 2014, s.188). Et hvert medlem av teamet må derfor kunne stole på at de andre utfører sine oppgaver til det beste for de gjeldene verdier i enhver situasjon. Den "tykke", incentivorienterte institusjonalismen som bør prege et team, handler om å ha klare ideer om hva som er riktig å gjøre i ulike situasjoner. "Denne formen for tillit vil ikke være betinget av at det finnes gode kontroll- og insentivsystemer som så å si gjør det lønnsomt å følge handlingsnormene gitt gjennom en formell normativ struktur. (...)

Kontrollmekanismene har en indre forankring i de felles normene som er sosialisert inn i individene" (Høyer, et al., 2016, s. 19). Tillit til de andre lederne, basert på felles normer, er en viktig opprettholdende faktor for at et team skal være effektivt og kunne utføre sine oppgaver.

Christensen et al. definerer verdier som en "moralsk ramme rundt mål og aktiviteter" (Christensen et al., 2021, s. 109). Felles verdier er en motsetning til en "tynn", normorientert institusjonalisme, der utgangspunktet vil være at noen vil forsøke å maksimere sine egne interesser uten hensyn til andres. "Tilliten er en konsekvens av kontroll, og blir dermed en

avhengig variabel i forhold til kontroll. Tilliten og kontrollen er avgrenset til spesifikke saksforhold eller situasjoner" (Høyser, et al., 2016, s. 48). Tillit forankret i felles verdier blir en sentral faktor i dynamikken mellom tillit og kontroll. Det gjelder både tillit til medlemmene i gruppen og tillit til de som tar beslutninger.

Lederne diskuterte i sine bordøvelser hvordan de ville løse de forskjellige krisescenariene ved sin skole, og den umiddelbare reaksjonen var hvordan man best skal skjerme og hjelpe elevene. En leder presiserte det på denne måten:

"Jeg tenker at vi er veldig samstemte på å sikre elever. Sikre de som er her. Det er liksom førstepri, også får da alt det andre komme etterpå, tenker jeg. Eleven i sentrum på en måte."

Lederne hadde en felles forståelse og en gjensidig tillit til at slik var det for alle. Kulturen i skolene bærer derfor preg av hva som er den viktigste prioriteringen. De opprettholdende faktorene felles forståelse og gjensidig tillit er dermed med på å legge grunnlaget for disse felles verdiene. Selznick viser til felles kultur og verdier i organisasjoner. "Når en organisasjon får et "jeg", en klar identitet, blir den en institusjon. Dette omfatter å godta verdier, handlemåter og oppfatninger som anses som viktige i seg selv" (Selznick, 1997, s. 29). Skolens klare verdigrunnlag er med på å skape en sterk tillit mellom lederne. Dette gjør at lederne er trygge på hverandre og den støtten de vil ha ved en eventuell hendelse. En leder uttrykte det slik:

"Jeg er trygg på ledergruppa. Jeg føler at hvis alle dere er på jobb så skal vi klare dette bra. Og så er det sånn at hvis det er veldig mange borte, så må vi utvide det spekteret, slik at jeg får flere som kan trygge meg. For sammen greier vi det bra."

For et team er det derfor viktig å jobbe med å skape felles normer, der hvert teammedlem har tillit til at de andre vil prioritere organisasjonens verdier. Dette stemmer også godt med Salas et al. sin definisjon at et team, der teammedlemmer samhandler mot felles, verdsatte mål (Salas et al., 2005, s. 559-562). Hvis medarbeidere har grunnleggende tillit til at andre i teamet vil utføre sine arbeidsoppgaver i tråd med et felles verdigrunnlag, vil dette føre til en trygghet arbeidsmiljøet. Rutiner kan også være med på å skape verdier. Når rutinene blir en

del av hverdagen, påvirker de hvordan mennesker samhandler og arbeider sammen. Konsekvent utførelse av rutiner kan derfor forsterke bestemte verdier, som gradvis former organisasjonens kultur. Salas et al. viser til at man må ha en tillit til at teammedlemmene beskytter interessene til teammedlemmene, mens Olsen peker mer på interessene til felles verdier. Begge disse aspektene er derfor viktig når man diskuterer tillit i et team og en organisasjon.

Som nevnt mener Salas et al. at ferdigheten lagarbeid viser til en holdning. Hvis alle teammedlemmene stoler på at holdningen til de andre bunner i et felles verdisyn, skaper dette en felles kultur. En felles kultur og verdisyn vil være med på å gjøre lederne tryggere i sitt møte med alvorlige hendelser. Skolene fremstår, som tabellen i 5.10 viser, ganske samstemt. Selv om de har brukt litt ulike ord og formuleringer, så fremhever de mange av de samme ferdighetene i sine ledergrupper. Denne samstemtheten kan være et resultat av felles verdier.

6.2 Kommunikasjon

Under bordøvelsene og intervjuene ble kommunikasjon diskutert, og hos alle ledergruppene inkluderte den to ulike former for kommunikasjon. Den ene er kommunikasjon innad i ledergruppen, det vil si hvordan lederne kommuniserer seg imellom. Dette er kommunikasjonen som Salas et al., diskuterer i sin modell. Den andre er kommunikasjonen som må skje ut mot elever og foresatte. Dette er i utgangspunktet ikke en del som involverer Salas et al. sin modell. Siden den har en stor betydning for hvordan skoler skal løse eventuelle alvorlige hendelser i skolen, har jeg likevel valgt å kommentere denne problemstillingen noe.

Alle de tre ledergruppene diskuterte en bekymring for at skolene ikke innehar gode nok varslingssystemer i en pågående alvorlig hendelse. Skolene har store arealer med mange bygg. Det er derfor viktig å ha gode rutiner for hvordan man skal kunne varsle samtlige elever ved en alvorlig hendelse. Eksisterende calling-anlegg har begrenset kapasitet på flere skoler, enten ved at lyden ikke er god nok, eller ved at den ikke dekker alle bygg/områder. En annen bekymring som ledergruppene diskuterte, var hvordan man best mulig skal varsle foresatte. I de ulike ledergruppene, ble forskjellige scenarioer diskutert, og avhengig av hvordan den potensielle situasjonen utvikler seg, vil man vurdere hvilken informasjon som er

påkrevd til elever, foresatte og generell offentlighet. Det er likevel slik at skolene opplever å ha manglende informasjonskanaler ut mot foresatte. Skolens tekniske løsninger har per i dag ikke gode muligheter for å sende felles SMS-meldinger eller e-postvarslinger. Når det gjelder elever over 18 år, er det heller ikke føringer for hvordan man kan kontakte nærmeste pårørende. Diskusjonen viste at dette er en stor bekymring i forbindelse med skolenes beredskapsplaner. Denne typen kriseledelse er i stor grad styrt av skoleeier, og vil ikke bli drøftet ytterligere i denne oppgaven. Det er likevel verdt å merke seg at kommunikasjon i krise er et område som bør tas tak i, ikke bare innad i skolene, men også av skoleeier, som i stor grad legger føringer og har det overordnede ansvaret i slike situasjoner. Klare retningslinjer for kommunikasjon bør derfor være en del av skolers øvelse, slik at man kan sikre at skolen og skoleeier (kommune og fylkeskommune) har tydelige og gode rutiner for kommunikasjon, som ledere kan støtte seg på, hvis de står i en alvorlig hendelse. Dette vil være med på å sikre at ledere kan håndtere kommunikasjonen effektivt i en presset situasjon.

Den andre typen kommunikasjon gjaldt innad i gruppen. Hvordan kommuniserer lederne med hverandre når det er en alvorlig hendelse? Effektiv og tydelig kommunikasjon er en viktig del av å lykkes i håndtering av en krise. Under beskrivelse av sirkelkommunikasjon (2.7), vises det både til Salas et al. sin sirkelkommunikasjon, men også til Robinsons åpen-for-læring-samtale. Begge disse metodene innebærer at mottaker sjekker ut at man har forstått budskapet riktig. Flere mente også at ved å venne seg til å bruke litt ekstra tid på å stille utsjekk-spørsmål, ville man kunne skape en bedre felles forståelse av situasjonen. Samtlige ledere var inne på at en slik type kommunikasjon bør man øve på. I en hektisk situasjon er det lett å misforstå, slik en av informantene fremhever;

"Jeg tror noen ganger det handler om å gi hverandre 30 sekunder ekstra tid. Å bare ha stilt det ekstra spørsmålet: Var det dette du mente? For å bekrefte eller avkrefte, og være sikre på at vi har forstått det riktig."

Renå legger vekt på at timing og hvem som koples til hvilken informasjon blir sentralt. "Hvordan aktørene fortolker og forstår situasjonen, avhenger naturligvis av hvilken informasjon den enkelte aktøren har tilgjengelig til enhver tid og hvilken rolle de respektive aktørene har, etter hvert som krisen utvikler seg" (Renå, 2022, s. 108). Noen ledere viste til denne utfordringen, og ved en av skolene ble det presisert spesifikt utfordringen ved at informasjonsdeling og krav om informasjon kan bli et hinder for at man faktisk får utført

oppgavene. Hvis alle ønsker å være informert til enhver tid, så vil dette kunne begrense teamets effektivitet og evne til å løse oppgavene. Renå bekrefter paradokset at informasjon og informasjonsdeling både er utfordring og løsning. "Feiltolkninger og kommunikasjonsproblemer kan også oppstå som følge av at mange personer og organisasjoner blir involvert i krisehåndteringen" (Renå, 2022, s. 129). Det er derfor viktig at teamet har avklart, så langt det er mulig, hvor mye informasjon som er nødvendig ut til alle ledd i gruppen, for at man skal kunne sikre effektivitet. Dette krever øving på kommunikasjon i ledergruppen, slik at man unngår unødig stress og frustrasjon i alvorlige situasjoner. Skolene bør derfor legge inn kommunikasjon som en del av den spesifikke trainingen på alvorlige hendelser, slik at lederne er trygge på denne delen av krisehåndteringen.

Begge formene for kommunikasjonsutfordringer, som ble tatt opp i bordøvelser og intervju, krever oppfølging av ledergruppene. Ndlela viser til evaluering av krisekommunikasjon. I en slik evaluering er det naturlig å se faktorer som påvirker kommunikasjonsprosessen og hvordan budskapet ble formidlet og oppfattet. I tillegg bør man evaluere hvilke kanaler som ble brukt under krisen. "Evalueringen av kommunikasjonen under en krise er ikke et mål i seg selv (...) En god evaluering avslører organisasjonens styrker og svakheter, krisehåndteringen og interessentenes opplevelse av hendelsen og organisasjonens håndtering av situasjonen" (Ndlela, 2019, s. 154). Dette bekreftes gjennom informantene som alle trakk frem at kommunikasjon er noe ledergruppene bør øve på, slik at den fungerer mest mulig effektivt.

Uansett hvilken situasjon man er i, er det viktig å legge vekt på at budskapet som formidles faktisk når frem til mottakeren. Salas et al. trekker frem at i stressende situasjoner, eller når avsenderen blir mer opptatt av egne oppgaver, enn av hvordan informasjonen påvirker mottakeren, så kan det hindre kommunikasjonen. I tillegg er det en fare for at man ønsker å gi mest mulig informasjon i en kritisk situasjon, noe som kan føre til for mye informasjon, til at mottaker klarer å handle effektivt. Som de fleste har erfart, kan kommunikasjon være vanskelig, uansett om det foregår i en krisesituasjon eller ordinær dialog. Salas et al. presiserer viktigheten av at team øver på sirkelkommunikasjon, for å sikre effektiviteten til et team under alvorlige hendelser (Salas et al., 2005, s. 568). Espevik, Johnsen og Eid viser til at når et team har den informasjonen man trenger til rett tid, uten at man må be om det, så har

man et godt samarbeid (Eid & Johnsen, 2018, s. 242). Denne egenskapen kommer ikke av seg selv, og kommunikasjon bør derfor være en sentral del av beredskapstrening.

6.3 Skolen som organisasjon

Når man snakker om effektive team, er det nødvendig å differensiere mellom ulike typer organisasjoner. I en nødetat, der arbeidsoppgavene i sin helhet dreier seg om akutt håndtering av alvorlige hendelser, er det naturlig at man har en annen tilbakemeldingskultur enn i en organisasjon, der arbeidsmetodene legger vekt på andre typer samarbeid og arbeidsformer. Alle ledergruppene var tydelige på at skolen ikke er en beredskapsorganisasjon, og at de ikke skal trene på å håndtere alvorlige hendelser på samme måte som beredskapsenheter. Min tolkning er at lederne her legger til grunn at skolene ikke er operative enheter, der lederne har spesialkompetanse på beredskap og kjennetegnes ved intensiv arbeidsmengde, slik Espevik, Johnsen og Eid viser til (Eid & Johnsen, 2018, s. 231). Det er likevel slik at skolen har som plikt å ivareta elevene, og som skoleleder har man ansvar for dette mandatet. En skoleleder må derfor øve på hvordan man best mulig ivaretar elever og ansatte under alvorlige hendelser.

Hannah et al. skiller mellom ulike typer organisasjoner eller organisasjonskontekster, som påvirker hvordan en organisasjon evner å møte og respondere på trusler. "Thus different organization types will have different sets of attenuators and abilities to manage intensifiers" (Hannah et al., 2009, s. 899). De ulike organisasjonene vil altså kreve ulike tilnærminger for å møte og håndtere en krisesituasjon på best mulig måte. Hannah et al. skiller mellom fire forskjellige typer organisasjoner; *trauma organizations*, *critical action organizations*, *high reliability organizations* og *naive organizations* (Hannah et al., 2009, s. 900). De tre første vil eksempelvis innebefatte nødetater og militære organisasjoner som arbeider med operasjonell kriseledelse på daglig basis, som en del av sin kjernevirksomhet. En skoleledelse, som ikke har dette som sitt operative hovedfokus vil i utgangspunktet høre hjemme i organisasjonstypen *naive organizations*. Naive organisasjoner defineres som organisasjoner som tilfeldigvis havner i krisesituasjoner, "organizations that are thrust into extreme contexts by chance" (Hannah et al., 2009, s. 901.) Selv om mange skoler i dag har tydelige beredskapsplaner, så trakk, som tidligere nevnt, flere ledere frem under bordøvelsene og intervjuene, at skolene ikke er beredskapsorganisasjoner. Beredskapsplaner foreligger, men

det er bred enighet om at det er få som er godt trent for alvorlige hendelser. Skolene må øve seg på å håndtere og være forberedt på håndtering av krisen frem til nødetater er på plass. Det er og bør være økende forventninger til at skolene er proaktive i sin forberedelse til krisehåndtering. Alle de tre skolene trakk frem at de det siste året har hatt et økt søkelys på kriseplaner og beredskap. Lederne presiserer at denne planleggingen har vært med på å bedre forberede skolene på hvordan de skal håndtere alvorlige hendelser.

Til tross for at man kan dele ulike organisasjoner inn i typer etter arbeidsform og ansvarsområder, er det viktig at enhver organisasjon forstås i sin kontekst. Espevik et al. presiserer i sin forskning på Salas et al. sin modell innen politiet at enhver organisasjon må trene på ferdigheter som er nødvendig i sin organisasjon. Han mener med dette at modellen må forstås innenfor rammeverket til det teamet man undersøker. "Policing shares similarities with other teamwork in other domains but is also distinctly different from other teams. "Big five" behavior in one domain thus does not necessarily translate into high performances in another" (Espevik et al., 2022, s. 852). Espevik et al. sier dermed at ferdigheter som fungerer bra i politiet, ikke nødvendigvis fungerer bra i andre team, som kan ha liknende organisering. Informasjonsinnhenting og konklusjonene relatert til Salas et al. sin modell inn i denne oppgaven, må derfor forstås innenfor sin egen kontekst. Skoler må følgelig være bevisste på hva som er viktige ferdigheter i sitt team, med sin organisering og arbeidsform.

6.4 Tilbakemelding eller monitorering

Lederne fremhevet betydningen av egenskaper som lytting og engasjement i diskusjoner om andres problemstillinger. Dette mener de er nødvendig for at man skal kunne være en støttende kollega. Alle presiserer at det ikke er en forutsetning med positive tilbakemeldinger for at det skal oppleves som støtte. Det er mer vesentlig at kollegaer tar seg tid til å lytte og komme med innspill. Her handler det ikke om å finne en endelig løsning på utfordringen, men heller om å delta ved å dele egne erfaringer og engasjere seg i den problemstillingen som blir diskutert. En av lederne illustrerer hvordan lederne mener støttende atferd kan beskrives:

"Støttende atferd er jo at man lytter og tenker litt høyt sammen. Man trenger ikke nødvendigvis å komme med råd eller ros, men at man

diskuterer. Jeg tror at det er lurt at tilbakemeldingen er løsningsorientert, altså det å drodle samme. Det er jo støttende atferd å be om råd òg, for det viser jo at man har tillit til hverandre."

Flere trekker også frem at det er ikke nødvendigvis de store problemstillingene som gjør at man opplever at en kollega er støttende, men heller den dagligdagse involveringen i små og store utfordringer. Felles for alle lederne var at de mente det var en fordel at man kjente hverandre godt, og hadde felles erfaring med å løse oppgaver og utfordringer sammen. Hvis en kollega tar seg tid til å lytte og være en del av utfordringen, så opplevdes dette som støtte, selv om man ikke kom frem til konkrete løsninger. En annen leder beskriver støttende atferd slik:

"Det er jo at man blir sett i den situasjonen man er i, eller den følelsen man har, den dagen og får en aksept for det. Hvis noen stiller spørsmål kan det oppleves som støtte. Man er ikke sterkere enn kollegaene – har jeg ikke gode kollegaer blir jeg ikke god selv heller."

Lederne trekker frem at tilbakemeldingskulturen påvirkes både av person og situasjon. En slik involvering gjør også at man kjenner sine kollegaer bedre, og dette oppleves som en styrke, når det kommer til å håndtere større og mer krevende situasjoner eller hendelser. Det blir presisert at det er viktig at man vurderer situasjonen og hvordan man gir tilbakemelding til en kollega. Flere nevner at man bør evaluere om tilbakemeldingen skal gis i plenum eller om den bør gis individuelt. Lederne trekker også frem kommunikasjonsmåte. Det er viktig å gi en saklig tilbakemelding, som ikke oppleves som personlig kritikk. Så til tross for at alle er enige om at åpenhet og tilbakemeldinger på eget og andres arbeid er nødvendig, er det altså avhengig av kommunikasjonsform, person og situasjon. Tilbakemeldingen må vise at den gis for at man ønsker at teamet skal lykkes, og at den er ment som en støtte. Tilliten til hvordan en kollega gir tilbakemelding, leder altså tilbake igjen til teamets ferdighet om støttende atferd. Denne presiseringen hos lederne gjør at det er naturlig å se mer på forskjellen mellom monitorering og tilbakemelding.

Ingen av lederne var redde for å gjøre feil i gruppen, og samtlige trakk fram at de ikke hadde noen utfordringer med å si ifra til kolleger. Denne tilliten innad i gruppene var felles for de tre ledergruppene, og flere begrunnet tilliten med at man kjente sine kolleger godt, og det var stor takhøyde i ledergruppene.

"Ja, det er åpenhet for å gjøre feil, og det merker vi ved at vi tør å ta opp saker. Det trenger ikke være krisehåndtering heller for så vidt. Det kan være utfordringer med medarbeidere eller andre ting. Men ledere tør å løfte dette inn som en utfordring i ledergruppa for å drøfte hvordan man skal løse det her, få tips til hvordan man skal løse saker og være litt ærlig på at man synes man ikke fikk til dette så bra."

Samtidig presiserte lederne, som nevnt tidligere, at tilbakemelding kunne være avhengig av situasjon, person og hvordan det ble formidlet – det vil si kommunikasjonsform. Salas et al. viser i sin forskning til to forutsetninger for at gjensidig monitorering skal fungere. Den første forutsetningen er et åpent og tillitsbasert miljø. Den andre forutsetningen er at teamet har en felles forståelse av oppgaver og ansvar.

Den første betingelsen er altså et åpent og tillitsfullt miljø, og lederne var tydelige på at de er en del av dette i sine ledergrupper. De ikke har utfordringer med å ta opp problemstillinger eller utfordringer. Ved involvere seg i medarbeideres hverdag og utfordringer, vil en tilbakemeldingskultur danne grunnlaget for samarbeidet. Likevel er det naturlig å videre diskutere graden av åpenhet, da flere føler at man ikke kan ytre seg uten forbehold om situasjon og person. Lederne presiserer at de ønsker et åpent arbeidsmiljø, der saklige tilbakemeldinger gis et i samarbeidsklima med psykologisk trygghet. Dette fordrer at man kan lytte, diskutere og engasjere seg i andres problemstillinger og utfordringer. Et slikt arbeidsklima vil øke teamets effektivitet. Når medlemmene kjenner hverandre godt, kan de organisere oppgavene på en måte som utnytter den enkeltes styrker og ressurser på best mulig måte. Ved å verdsette et åpent samarbeidsklima, der man har god kunnskap om hverandres arbeidsoppgaver og utfordringer, vil man bedre kunne danne felles mentale modeller i eventuelle krisesituasjoner, og støtte hverandre der det er behov.

Når umiddelbare tiltak som å håndtere personskader, kontakte nødetatene og sikre de nærmeste elevene er satt i gang, innser lederne at de har litt forskjellige prioriteringer. Det er likevel her alle lederne sier at de opplever støtte. Når man har kolleger som gir tilbakemeldinger og fungerer som sparringspartnere i utfordrende situasjoner i hverdagen, skaper dette et støttende kollegialt miljø. En av lederne trekker frem at man bør ha tid til å bli kjent med hverandre:

"Det blir ikke en ledergruppe av å jobbe som bare individer. Det må noe mer til. Det må være rom og tid for samarbeid, refleksjon, og det å bli såpass kjent at man vet hvor man har hverandre. Jeg tenker at man må ha arenaer hvor man tilbringer mer tid sammen og øver på mer hverdagslige ting. Det er viktig at vi erfarer at vi oppfatter ting forskjellig."

Alle lederne bekrefter at teamene de er en del av, er fleksible og omstillingsdyktige. Noen trekker frem tidligere erfaringer rundt andre kriser, som for eksempel covid-pandemien. Her måtte skolen gjennom store endringer på kort tid, og det var et stort informasjonsbehov ut til elever og foresatte. Andre trekker frem mer hverdagslige eksempler som viser at alle stiller opp, når det er behov ved skolen. Lederne trekker frem at "alle mann på dekk" i krevende situasjoner er en viktig egenskap i en ledergruppe.

Som tidligere nevnt, trekker flere likevel frem at det bør vurderes hvordan, hvor og når man gir tilbakemelding. Så hvor går grensen mellom det man anser som tilbakemelding og positiv påvirkning, og det man kan oppleve som gjensidig monitorering? Hvis man har tillit til at andre ledere i gruppen både gir og tar imot tilbakemeldinger i et tillitsfullt samarbeidsklima, så kan man anta at gjensidig monitorering oppleves som en naturlig del av støttende atferd. Med andre ord; hvis tillitt og støttende atferd er grunnleggende i teamets arbeid, så vil trolig ikke gjensidig monitorering oppleves som en trussel av medarbeiderne. Det vil tvert imot, oppleves som støttende atferd. Lederne som ble intervjuet trekker frem at støtte er å diskutere og ta opp saker som man ønsker innspill på.

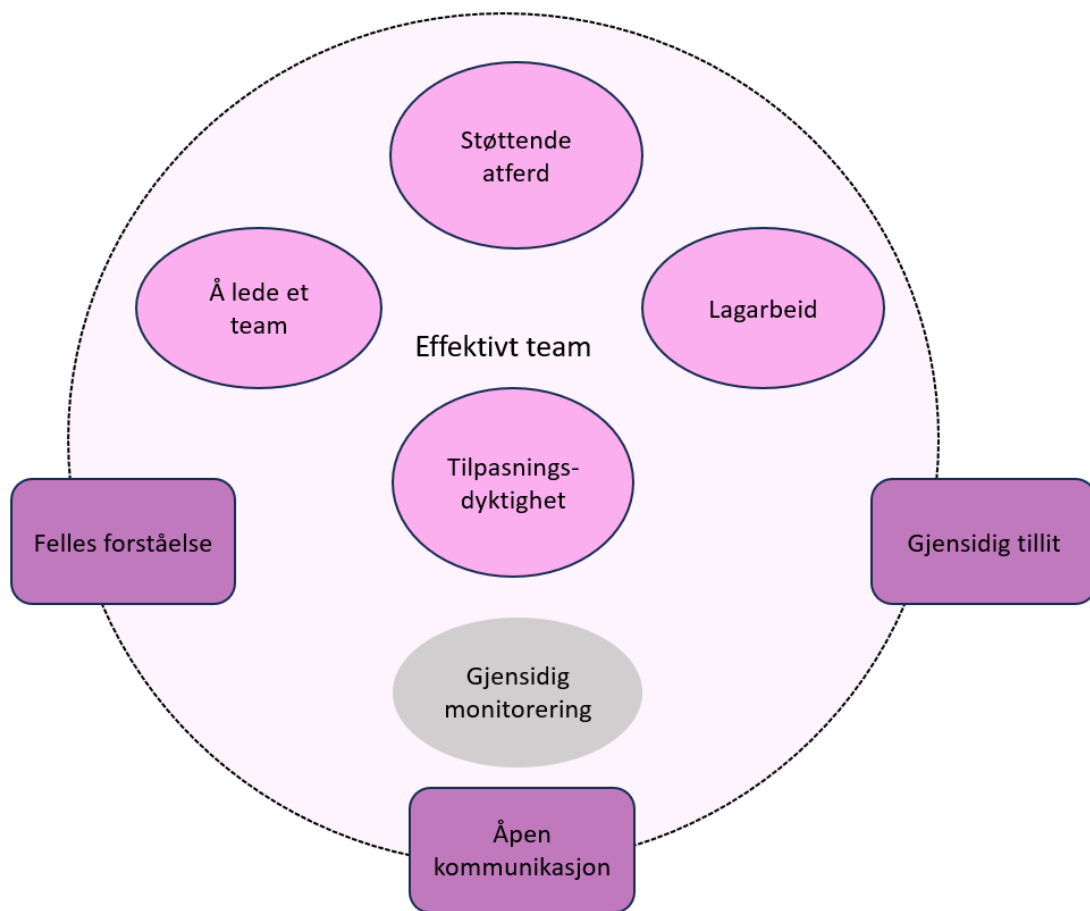
Den andre forutsetningen for gjensidig monitorering, ifølge Salas et al., er at teamet har en felles forståelse for oppgaver og ansvar. Under intervju og gjennomføring av bordøvelsen, viste lederne til at handlingskort og beredskapsplaner førte til at de opplevde tydelige forventninger til egen rolle under en eventuell alvorlig hendelse. I tillegg var det noen som forventet en tydelig føring fra rektor, eller den som er rektors stedfortreder, i en pågående situasjon. For at et team skal være effektivt, er det nødvendig med klare forventninger og rolleavklaringer i et støttende arbeidsmiljø. Her er det naturlig å komme tilbake til ledernes arbeidsmetode i en naiv organisasjon, i et team som ikke er en operativ beredskapsenhet. Lederne i skolen er ikke trent i detalj på sine arbeidsoppgaver og funksjoner under en alvorlig hendelse. Dermed kan man også tenke seg at en gjensidig monitorering i en slik situasjon, vil kunne oppfattes mer som kritikk enn konstruktiv tilbakemelding. Dette antyder at en type

direkte tilbakemelding, som man kan forstå gjensidig monitorering som, ikke nødvendigvis er hensiktsmessig i ledergrupper i skolen. Direkte tilbakemeldinger i stressende situasjoner, som lederne ikke er trent for, eller opplever å være forberedt for å håndtere, kan mulig gjøre større skade enn hjelp. Lederne trakk frem at kommunikasjonsform var viktige premisser for at det i realiteten skulle oppleves som støtte, og ikke kritikk.

Med utgangspunkt i dette foreslår derfor denne oppgaven en endring i Salas et al. sin modell der gjensidig monitorering er slått sammen med støttende atferd. Ved en norsk oversettelse vil modellen kunne fremstilles som Figur 1. Modellen er forenklet, ved at pilene i Salas et al. sin opprinnelige modell, ikke er markert.

Denne modellen viser derfor til at felles forståelse, sirkelkommunikasjon og tillit "omringer" ferdighetene, slik at man får et effektivt team. Forslaget tar utgangspunkt i at operative team har forskjellige forventninger og krav til tilbakemeldinger fra sine medlemmer sammenlignet med ikke-operative team, slik det tidligere ble nevnt. Ferdighetene med gjensidig monitorering og støttende atferd kan kombineres når modellen skal anvendes for å undersøke hva som bidrar til at skoleledere opplever støtte i sitt arbeid. Argumentet som ligger til grunn for dette er at hvis man har gjensidig tillit, vil en viss grad av gjensidig monitorering være en selvsagt del av en medarbeiders støttende atferd.

En annen årsak til at modellen foreslås endret, er at ledergruppene har vært i få situasjoner der monitorering vil være nødvendig. Operative team, der man gir kontinuerlig tilbakemelding, har en annen arbeidsmetode enn en ledergruppe som ikke opplever akutte hendelser i det daglige arbeidet. I operative team, er arbeidsmetoder og oppgaver i stor grad automatisert, og hele formålet med gjensidig monitorering er at man skal oppdage avvik, så snart man ser at man ikke følger planlagt metode. En krisesituasjon er unntaket for en ledergruppe i skolen, og arbeidsformen beskrevet over er ikke en del av rutinen. Når arbeidsmetoder og arbeidsoppgaver ikke er automatisert, kan en tilbakemelding i større grad oppleves som kritikk, og ikke støtte. Ved en alvorlig hendelse i skolen, vil derfor en slik type gjensidig monitorering muligens være til større skade enn hjelp. Støttende atferd og tilbakemelding er derfor en mer naturlig del av samarbeidet i en ledergruppe.



Figur 1: Illustrasjon av de fem ferdighetene og tre opprettholdende faktorene i skolen

Modellen omhandler også lederne prioritinger og evne til lagarbeid. Det kommer tydelig frem gjennom informasjonsinnsamlingen, at lederne er samstemte på at elevenes sikkerhet skal prioriteres først. Alle diskusjoner omhandler derfor hvordan man i best mulig grad skal sikre elever, både fysisk og psykisk i enhver situasjon. Lederne ved de ulike skolene fremhevet at i akutte situasjoner opplever de at førsteprioriteringene er relativt like, og at ledergruppene er samstemte i sin intuitive respons. Ferdigheten lagarbeid viste videre at flere ledere la vekt på at de ikke hadde samme prioritering i ulike situasjoner. En av lederne uttrykker de opplevde forskjellene slik:

"Ja, dette er jo litt interessant, for hva er en hendelse i skolesammenheng? For du kan si bråk i en klasse er en hendelse. Hvis du definerer det som en hendelse, så kan vi jo si at vi har litt ulik oppfatning av alvorlighetsgrad av hendelsen, og hvordan vi skal løse

den. Så hvis det er en hendelse, så kan jeg si at vi kanskje kan være litt uenig. Men hvis det er sånn akutt, en elev som går i bakken og må ha hjelp av ambulanser og tilsvarende, så er det jo en enighet om hvordan vi skal løse det."

Lederne i alle ledergruppene er samstemte om at elevenes sikkerhet er første prioritet, men fremgangsmåten kan variere. Her er det naturlig å trekke frem at lederne som deltok i studien viser til de samme verdiene. Selv om fremgangsmåten og rekkefølgen på arbeidsoppgavene i en krise varierte, var alle lederne helt tydelig på at den viktigste oppgaven var elevens sikkerhet og trygghet. Dette viser at skolene har et felles verdisyn, som ligger til grunn for enhver beslutning og aktiv håndtering i en krisesituasjon.

6.5 Øvelse og kompetanse

Renå viser til at arbeidsutøvere som har erfaring fra tidligere alvorlige situasjoner, ofte klarer å frigjøre seg fra regler, og heller ha fokus på det som kreves i situasjonen de er en del av. "De evner å etablere en egnet situasjonsforståelse ved å gjenkjenne mønstre i situasjonen og å velge effektive handlingsmønstre som respons" (Renå, 2022, s. 107). Dette bekrefter ledernes erfaring med at tidligere reelle hendelser og gjennomførte øvelser trygger dem i følelsen av å være forberedt. Dane og Pratt viser til intuisjon blant beslutningstakere: "We review and reconceptualize "intuition," defining intuitions as affectively charged judgments that arise through rapid, nonconscious, and holistic associations. In doing so, we delineate intuition from other decision-making approaches (e.g., insight, rational)" (Dane & Pratt, 2007, s. 33). Dette blir verifisert i observasjonene av case-scenario ved skolene. Lederne trekker frem erfaringer fra tidligere hendelser i skolen som noe som gir dem større mestringsfølelse til å handle rett ved en alvorlig hendelse.

Samtidig viser Renå til at selv om man har tilegnet seg erfaring og god evne til å handle korrekt basert på intuisjon, så vil man erfare at i krevende og uoversiktlige situasjoner, snevrer man inn evnen til å oppfatte omgivelser og muligheter for valg av beslutninger (Renå, 2022, s. 106). Treningen på krisescenarier er derfor viktig for å heve kompetansen hos personalet, og i dette tilfellet ledergruppene. I øving på håndtering av kriser bør man skille mellom bevisst og ubevisst kompetanse, og også inkompetanse. Når en leder er bevisst på sin

egen kompetanse, så er man klar over hvilken kunnskap og kompetanse man innehar og ikke innehar. Dette gjør at ledergruppene lett kan lage en strategi for hvordan man skal innhente og øve på den kompetansen man ikke har. Når det gjelder den ubevisste kompetansen og eventuelt inkompetansen, så er det vanskelig å vite hva man faktisk skal øve på, og hvilken kompetanse man bør tilegne seg. Gjennom å jobbe med scenarioer og bordøvelser i ledergruppene, vil man lettere kunne identifisere hva man kan og hva man ikke kan, altså hvilken kompetanse de enkelte individene har og ledergruppens kompetanse i fellesskap. Flere av lederne var inne på personlige egenskaper, og hvordan man bør sette sammen beredskapsgruppen og gi ansvar til personer som innehar spesielle egenskaper og erfaring. "Organisasjoner blir lett avhengig av slike mennesker, og tar dem for gitt – helt til de ikke er lenger. Dette gjør organisasjonen sårbar, gjerne fordi leder ikke alltid er klar over hvilken kompetanse de har mistet" (Renå, 2022, s. 113). Dette bør ledergruppene være klar over, når de skal fordele roller og ansvar, samt øve personalet. Flere ledere viste til at de hadde jobbet sammen lenge og kjente hverandre godt. Den regelmessige treningen i en organisasjon er derfor viktig for å opprettholde kompetansen i store deler av personalet.

I bordøvelsene var det ledere som trakk frem fordelene ved å oppsøke alvorlige hendelser sammen med en kollega. Slik vil man kunne få støtte, og en mulighet til å konferere, før man fattet en beslutning i en situasjon som kan være ukjent. På en arbeidsplass er det avgjørende å anerkjenne både den uformelle læringen som foregår blant arbeidstakere og i organisasjonen, i tillegg til de formelle læringssituasjonene som ledelsen kan tilrettelegge for. Sommer et al. skiller mellom formell læring og uformell læring. Den formelle læringen er det de kaller "tilrettelagte læringsaktiviteter." Her har man planlagt ulike øvingsinitiativ. Det kan være kurs eller undervisning eller annen planlagt aktivitet i forbindelse med arbeidet. Den uformelle læringen er det som skjer når man utfører jobben sin. Dette kan være i samarbeid med andre, å utforske nye arbeidsmetoder, eller gjennom erfaring av ulike situasjoner (Sommer et al., 2020, s. 104 - 105). Bordøvelser og intervjuer gjennomført i denne oppgaven viser at ledere i skolen har god nytte av både formell og uformell læring. Skoleledere har behov for felles øving for å bli bedre forberedt på alvorlige hendelser, men samtidig er den daglige håndteringen og erfaringen i skolen en kontinuerlig læring og trening på uforutsette hendelser. "The goal of training is to create sustainable changes in behavior and cognition so that individuals possess the competencies they need to perform a job" (Salas et al., 2012, s.77). Salas et al. diskuterer videre at trening og læring ikke er det samme. Treningen trenger

ikke nødvendigvis føre til læring, og mye læring skjer utenfor fastsatte treningsøkter.

"Learning is a desired outcome of training – a process of acquiring new knowledge and behaviors as a result of practice, study, or experience" (Salas et al., 2012), s. 77). Det blir derfor viktig for organisasjonen å sørge for at gjennomførte øvelser, fører til læring både hos enkeltindivider og i organisasjonen som helhet.

Ut ifra intervjuer og gjennomførte bordøvelser, er det tydelig at ledere synes det er nyttig og hensiktsmessig å øve på alvorlige hendelser i skolen. Trening på alvorlige hendelser vil også kunne påvirke lederne til å ta beslutninger. Det anbefales at skoler legger opp til en progressiv utvikling i sine øvelser, der man starter med enkle bordøvelser og fortsetter utviklingen med mer avanserte bordøvelser, der resultatet av hendelsen vil variere ut ifra de beslutninger og avgjørelser som lederne tar underveis. Salas et al. viser til viktigheten av å gjøre analyser på hva organisasjonen trenger. "The first step in training development effort ought to be a training needs analysis (TNA) – conducting a proper diagnosis of what needs to be trained, for whom, and within what type of organizational system" (Salas et al., 2012, s. 80). Dette var også utgangspunktet for bordøvelsene som ble gjennomført i denne studien. Hver rektor fikk i oppdrag å lage en case som var relevant for deres egen skole. Slik tilpasses bordøvelsen mer etter organisasjonens og de ansattes behov for hva de trenger å øve på. Alle skolene diskuterte også videre scenarioer, som burde være en oppfølging av den bordøvelsen de nå hadde gjennomført.

Til tross for at alle presiserte at de ønsket mer trening, skal man ikke undervurdere den erfaringen skoleledere har i å håndtere mindre alvorlige hendelser mellom elever, mellom elever og lærere, og mellom skole og hjem i sitt daglige virke. Denne opplevelsen av å være forberedt kan eksemplifiseres med én leders beskrivelse:

"Når jeg svarer nå, så er det ut ifra de store sakene som er terror og skyting og slike ting. Fordi i hverdagen, så løser vi opp i kriser hele tiden. Det er jo elever som går i bakken, så vi må ringe ambulanse. Det er elever som er sinte som kan oppleves truende på personalet. Det håndterer vi bare. Da tenker jeg at det bare gjør vi. Det bare løser vi sammen som ledergruppe."

Mindre hendelser fører til tettere samarbeid og mer kunnskap om kollegers ferdigheter og økt tillit til hverandre. Dette er læring som kan overføres til større og mer alvorlige hendelser.

Slik erfaring viser at skoler i dag kan sies å ha en grunnleggende kompetanse i å overføre kunnskap til nye situasjoner. Hvis man klarer å overføre det man har lært og erfart, enten fra mindre alvorlige hendelser eller øvelser, til den faktiske hverdagen, har man tilegnet seg ny kunnskap i organisasjonen. Dette er et premiss som må ligge til grunn for økt kompetanse i teamet. Salas et al. viser til dette når de skriver om "transfer of training." "The organizational context after training can have as great an impact on training effectiveness as what happens during training because posttraining events influence whether trained skills transfer and are used on the job" (Salas et al., 2012, s. 88).

Motivasjon for øvelser og trening på alvorlige hendelser er et viktig aspekt for å få mest mulig ut av læringsprosessen. Alle ledergruppene, som var deltagende i denne studien, viste stor interesse for å trene mer på rutiner og mulige hendelsesforløp ved skolene. Grunnan og Fridheim viser til deltageres motivasjon, som en viktig suksessfaktor, for å lykkes med trening. "One of the key challenges in exercise conduct is to involve the participants and provide a good learning environment" (Grunnan & Fridheim, 2017, s. 91). En aktiv deltagelse vil være motiverende for læring og være en viktig forutsetning for å videreutvikle teamets kompetanse innen beredskapstrening.

Et neste steg, er å sette av tid til å evaluere øvelsen som er gjennomført. Denne oppgaven har ikke inkludert evaluering av øvelsene. Selv om diskusjonen i etterkant av bordøvelsene til en viss grad evaluerer hva som er viktige forbedringspunkter i utviklingsarbeidet fremover, har ikke læringspunktene blitt fulgt opp og evaluert i studien. Sommer et al. belyser viktigheten av evaluering og oppfølging etter øvelser. De foreslår at alle forbedringspunkter defineres ut ifra avvik, og at man her kan bruke en trafikklysmoell. Grønn definerer at man kan fortsette med dagens rutiner. Gult definerer at man må vurdere å sette inn eventuelle korrigerende tiltak. Rødt krever at mangler må forbedres, før man fortsetter i øvingsprosessen. "Det er hele tiden viktig å ha klart for seg at prosessen med øvelses- og læringsarbeid er dynamisk" (Sommer et al., 2020, s.199). Dette fordrer at øvelse og krisehåndtering er en naturlig del av ledergruppens arbeid og utvikling. Selv om de tre skolene som er inkludert i denne studien alle hadde beredskapsplaner og rutiner, hadde de ingen konkrete planer for øving og progresjon på alvorlige hendelser. Skolene vil nok finne god støtte i å ha en tydeligere progresjonsplan for øving. Da ville det være enklere å planlegge for hvilken kompetanse man skulle øve på i de kommende øvelsene. Oppsummert kan man si at skolene har gode

beredskapsplaner og rollefordeling, og alle ønsker og ser behovet for å bruke mer tid på øving. Dette gjelder både for ledergruppene spesifikt, men også for skolens øvrige ansatte.

Beer et al. peker på flere områder som er viktig i en læringsprosess. Blant dem er uklare og manglende prioriteringer i ledelsen. De legger vekt på at organisasjonens kontekst er viktig, for at en organisasjon og den ansatte faktisk skal lære og ta med seg kunnskapen fra øvelsen videre. "Context sets the stage for success or failure, so it's important to attend to organizational design and managerial process first and *then* support them with individual tools (...)" (Beer et al., 2016). Med utgangspunkt forskningen til Beer et al. og Sommer et al., ser man at det ville kunne være hensiktsmessig med en mer strukturert plan for øving på alvorlige hendelser i skolene. En klar prioritering i arbeidet for skolers ledelse, vil kunne bedre ledergruppens følelse av mestring i akutte beslutningsprosesser. Intervjuene og diskusjonene rundt bordøvelsen viser, til tross for dette, at skolene med tilhørende ledere, føler seg bedre forberedt enn den konkrete øvingsmengden kunne tilsi. Årsaken til dette er nok skolens dynamiske behov, som gjør at man er nødt til å være forberedt på det uventede i hverdagen.

Samtaler og bordøvelser med norske ledergrupper viser at det er et behov for større oppmerksomhet på kriseledelse. Jevnlige øvelser på alvorlige hendelser innenfor skolens miljø, med tydelige definerte roller og kommunikasjon, vil bedre lederes håndtering av alvorlige hendelser. Ingen kan forutsi når en krise vil oppstå. Ved å trene på krisehåndtering blir skolens ledere bedre rustet til å håndtere kriser på en god måte. Dette er en kontinuerlig prosess, der hele teamet er involvert, og det krever innsats og samhold av alle involverte. I tillegg er det viktig å huske at et godt team er preget av et åpent og tillitsfullt arbeidsmiljø. Det må bli opp til de ulike ledergruppene, hvor grensen mellom tilbakemelding og gjensidig monitorering går, men også dette er noe som må øves på. Det kan i en hektisk hverdag være vanskelig å prioritere tid til øvelser og tenkte krisesituasjoner. Denne studien viser likevel at ledere ønsker å prioritere dette, da det oppleves som både nyttig og lærerikt. En trygg ledergruppe, som gjenkjenner og overfører kunnskap fra tidligere erfaringer, kan være avgjørende i kritiske situasjoner. Skoler i Norge bør derfor ha et økt søkelys på øvelser og krisehåndtering.

7 Styrker og svakheter ved oppgaven

Når oppgaven nå er ferdigstilt, er det hensiktsmessig å evaluere faglige styrker og svakheter, samt vurdere hvordan forskningen eventuelt har vært med på å skape ny innsikt på fagfeltet.

Utgangspunktet med den kvalitative tilnærmingen, mener jeg gir en god forståelse for hva lederne legger til grunn for å oppleve støtte i å håndtere alvorlige hendelser. Semi-strukturerte dybdeintervjuer og bordøvelser danner utgangspunktet for den faglige analysen, og gir en god indikasjon på hvilke faktorer som påvirker lederes mestringsfølelse. En kvantitativ tilnærming, med utgangspunkt i en større spørreundersøkelse, ville selvsagt ha et potensiale for å nå flere ledere, slik at analysegrunnlaget hadde vært større. Samtidig ville en kvantitativ undersøkelse ikke hatt samme mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Min erfaring i løpet av intervjuene, er at de små tenkepausene til intervjuobjektet alltid resulterte i gode og mer personlige refleksjoner, som det ville vært vanskeligere å fange opp i en annen situasjon. Jeg erfarte også at å gjennomføre intervjuer i etterkant av å ha vært observatør i case-oppgaven, var positivt. Gjennom bordøvelsene fikk jeg kjennskap til ledergruppen, og sett noe av dynamikken i gruppen. Min opplevelse er at dette gjorde det lettere for lederne å være åpne i intervjuet. Vi hadde noen felles holdepunkter, der refleksjonene gikk direkte på det som hadde blir diskutert i case-oppgaven. Det er likevel vanskelig å si noe om dette faktisk har hatt noen effekt på informasjonen som ble samlet inn.

En av svakhetene ved oppgaven er omfanget av datainnsamlingen. Informasjonsinnhentingene i skolene ble gjort med grunnlag i de fem ferdighetene og tre opprettholdende faktorene som ligger til grunn for Salas et al. sin forskning. For at oppgaven skulle hatt en innflytelse på forskningsfeltet, burde det vært gjennomført flere case-observasjoner med tilhørende intervjuer. Dette kunne vært både ledergrupper i flere videregående skoler, men det kunne også vært utvidet til grunnskole (barne- og ungdomsskole), for å få et større totalbilde av beredskapssituasjonen i skolesektoren i Norge. På denne måten ville resultatene sikret en bedre ekstern validitet, ved å vise til relevans utenfor fokusgruppene.

En annen svakhet ved oppgaven er at den ikke følger progresjonen og utviklingen til ledergruppene som er observert og intervjuet. Bordøvelsen og intervjuene er kun enkelthendelser, og det er derfor ikke mulig å følge opp hvilken effekt selve øvelsen har hatt

på deltagerne og deres grupper. Som vist til i drøftingsdelen, er evaluering en viktig del av øvelser og tilhørende kompetanseheving. Siden rektorene fikk i oppdrag å lage en case-oppgave som var tilpasset deres skole og ledergruppe, var ikke forberedelse og vurdering av læringspunkter en del av informasjonsinnsamlingen. En oppgave som tydeligere hadde vurdert de potensielle læringspunktene for ledergruppene, hadde bedre kunnet vise til progresjon. Bordøvelsene ville da kunne være en del av en utviklingsplan innen krisehåndtering i en større sammenheng. Det ville styrket overførbarheten til andre fagfelt, hvis det hadde vært rom for å gjennomføre nye observasjoner av case, med tilhørende nye intervjuer, i de samme ledergruppene. Ved å gjennomføre flere observasjoner og intervjuer med de samme fokusgruppene og informantene, ville resultatene blitt mer pålitelige. Man kunne da også stilt nye oppfølgingsspørsmål, som ivaretok teorien i enda større grad. Slik kunne man ha fått en bedre kunnskap om gruppenes evaluering av forrige øvelse, og hvordan de eventuelt kunne vise til progresjon ved gjennomføring av nye øvelser. Med progresjon menes her både den enkeltes egen opplevelse av mestring, og hvordan deltagerne hadde evaluert ledergruppenes evne til å være forberedt på en alvorlig hendelse.

Et spørsmål som melder seg er om min egen rolle som skoleleder har vært en styrke eller svakhet i oppgaven. Min evaluering er at det er en styrke å kjenne til skolens struktur og organisering, når man har relativt lite tid sammen med informantene. Dette gjorde at jeg kunne "gå rett på sak" uten å bruke tid på å bli kjent med intern skoleterminologi og kulturforståelse. Samtidig kan denne kunnskapen også ses på som en svakhet fordi man eventuelt bringer med seg en forutinntatthet om organisasjonskulturen man observerer og intervjuer. Min etiske refleksjon er likevel at informantene og informasjonen har blitt behandlet og analysert objektivt for å speile ledergruppene og intervjuobjektene opplevelse best mulig.

8 Konklusjon

Målet med oppgaven er å utforske om ledere på videregående skoler føler seg tilstrekkelig forberedt og opplever mestring når de håndterer alvorlige hendelser. Forskningsspørsmålene etterlyser hvordan ledere i skolen i dag finner støtte i ledergruppen ved en eventuell hendelse, og videre hvilke faktorer som påvirker lederes mestringsfølelse i akutte beslutningsprosesser.

Gjennom denne oppgaven har jeg lært at skoleledere ofte tar viktige valg, og de står i mange situasjoner som til en viss grad kan sammenlignes med alvorlig hendelser. Alle disse daglige valgene, hvor ledergrupper håndterer mindre alvorlige hendelser blant elever og lærere og andre i skolen, vil være med på å styrke ledernes evne til å håndtere krisesituasjoner. Hvis en leder er trygg på sin ledergruppe, og diskuterer hvordan man skal håndtere mindre situasjoner, så vil lederne i stor grad oppleve mestring og robusthet til å håndtere alvorlige hendelser. Det daglige samholdet og samarbeidet i skolen er derfor god forberedelse og øvelse til større hendelser.

Premisset for oppgaven er Salas et al. sine fem store ferdigheter og tre opprettholdende faktorer, og det stilles spørsmål om "de fem store" eksisterer i skolers beredskapstrening. Konklusjonen er at det gjør de, men med visse begrensninger. Drøftingen viser at tilbakemeldinger og dialog rundt arbeidsoppgaver er en naturlig del av ledernes arbeidsmetode. Teamledelse, støttende atferd, tilpasningsdyktighet og lagarbeid er viktige faktorer i team i skolen. Salas et al. sin ferdighet gjensidig monitorering (mutual performance monitoring), har derimot blitt noe nedskalert, sammenlignet med Salas et al. sin opprinnelige teori. Drøftingen foreslår å kombinere gjensidig monitorering og støttende atferd i skolen, da dette samsvarer mer med informasjonen som kom frem i intervjuer og bordøvelser. Det er et skille mellom gjensidig monitorering og tilbakemelding, og bordøvelsene og intervjuene viser at skoleledere opplever dette. Det er et ønske og en forventning om tilbakemelding fra kolleger, men det er samtidig en viktig forutsetning at dette skjer til rett tid og med en situasjonstilpasset kommunikasjonsform, for at den skal oppleves som støttende. Man kunne ha stilt spørsmål ved om skoleledere bør trene mer på gjensidig monitorering. Med utgangspunkt informasjonsinnhenting, konkluderer jeg med at dette vil være feil fokus i skolen. I minuttene frem til nødetater er på plass, er det teamets samarbeid, tillitt og kommunikasjon, som vil påvirke utfallet av situasjonen. Hvis teamet har et felles

verdigrunnlag der man stoler på at alle jobber for samme mål, vil man ha større sjanse for å ta gode beslutninger og lykkes med krisehåndtering.

Metoden som deltagende observatør i scenarioøvelser og intervjuer ble valgt for å undersøke hvor godt forberedt ledere i videregående skoler opplever de er på å håndtere alvorlige hendelser. Utvalget for undersøkelsen er begrenset, og derfor er det vanskelig å trekke en bastant konklusjon om hvor godt forberedt ledere føler seg. Resultatene i oppgaven gir likevel en god indikasjon på hvor trygge ledergrupper og de enkelte medlemmer av ledergruppen opplever å være på å håndtere en alvorlig hendelse i skolen, og hvilke faktorer de mener er viktig for å være trygge. Å gjennomføre øvelser på alvorlige hendelser oppleves av ledere og ledergrupper som nyttig, og både skolen og den enkelte leder får et bedre bilde av sin egen bevisste og ubevisste kompetanse. God kommunikasjon, tillit og samarbeid er viktige elementer for at ledergruppene skal oppleve å være godt rustet for alvorlige hendelser. Krisehåndbøker og tydelige rollebeskrivelser gjør at lederne relativt trygge på sine oppgaver. Samtidig er dette en liten del av hverdagen, slik at ledere i skolen i liten grad har trent detaljert på hendelsesforløp under en mulig alvorlig hendelse. Medlemmer av operative team har større mulighet for å terpe på konkrete hendelser og handlingsforløp, slik at de kan være mest mulig effektive og presise i akutte situasjoner

En anbefaling til videre forskning er å se på hvordan ledergrupper i skoler på en hensiktsmessig måte kan videreutvikle rutiner og kompetanse innen krisehåndtering. Ved å lage en mer systematisk plan for sin kompetanse- og beredskapsøving kan man anta at ledergruppene føler seg bedre forberedt. Kategorisering av øvelser og strukturerte planer for progressiv utvikling vil bidra til at den enkelte leder kan oppleve en større mestringsfølelse. Hvis skolen har en slik dynamisk avvik- og øvingsplan, vil lederne være tryggere på å møte alvorlige hendelser.

Oppgaven skulle undersøke hvilke faktorer som gjør at ledere opplever støtte og hva som påvirker deres mestringsfølelse i akutte beslutningsprosesser. Mitt hovedinntrykk er at ledere i skolen føler seg bedre forberedt enn man kanskje skulle tro, grunnet sin allsidige hverdag som krever små og store akutte beslutninger på daglig basis. Det er likevel slik at ledere etterlyser og ønsker mer strukturert arbeid med målrettet øving på alvorlige hendelser.

Oppgaven sender derfor en oppfordring til både skoleeiere og skoleledere i Norge om å inkludere øving på alvorlige hendelser som en del av den langsiktige skoleutviklingen.

Et siste moment, som ikke er dekket av Salas et al. sin teori eller bordøvelse, er viktigheten av å arbeide forebyggende i norsk skole. At skolen har et felleskap som inkluderer alle, der ungdommer og unge voksne blir sett, hørt og respektert er viktig for å forhindre utenforskap. Synlige og aktive ledere i skolemiljøet er en viktig del av dette arbeidet. Det har en forebyggende effekt på alvorlige hendelser at ungdom blir sett og hørt. Ikke bare av lærere og andre elever, men også av skolens øvrige ansatte. Denne oppgaven tydeliggjør viktigheten av at skoleledere er ute i miljøet, for å møte elever og håndtere ulike situasjoner. Dette medfører også at lederne selv føler seg mer resilliente, og opplever å være bedre forberedt på å håndtere uønskede krisesituasjoner. At elever og skolens ansatte gjenkjenner disse verdiene i sitt daglige virke, er derfor et viktig moment å ta med seg i videre arbeid med beredskapsøving.

Drøftingen viser at felles verdier, kommunikasjon, organisasjonsform, tilbakemeldingskultur og øvelser kan være områder man skal være bevisst når man forbereder seg på kriseberedskap. Den bevisste og ubevisste kompetansen lederne har på disse områdene kan påvirke utfallet av hvordan man møter og håndterer en kritisk hendelse i skolen. At hver leder har kunnskap om egen og ledergruppens kompetanse og evne til beslutninger kan være avgjørende når det virkelig gjelder.

9 Referanser

- Bakken, B. T., & Hærem, T. (2011). Intuition in crisis management: The secret weapon of successful decision makers. I *Handbook of intuition research* (s. 122–132). Edward Elgar Publishing Limited.
- Bakken, T., & Brinkmann, J. (2022). *Krise, risiko og uvisshet sosiologiske refleksjoner* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Beer, M., Finnstrøm, M., & Schrader, D. (2016, oktober). Why leadership training fails—And what to do about it. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2016/10/why-leadership-training-fails-and-what-to-do-about-it>
- Christensen, T., Læg Reid, P., & Røvik, K. A. (2021). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition). Oxford University Press.
- Dane, E., & Pratt, M. G. (2007). Exploring Intuition and Its Role in Managerial Decision Making. *The Academy of Management Review*, 33–54. <https://doi.org/10.2307/20159279>
- Eid, J. & Johnsen, B. H. (2018). *Operativ psykologi* (3. utg). Fagbokforlaget.
- Espevik, R., Johnsen, B. H., & Hystad, S. W. (2022). Police Dyads Within an Operational Simulation: An Empirical Test of the Research Propositions Made in the “Big Five” Teamwork Approach. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 37(4), 844–855. <https://doi.org/10.1007/s11896-022-09513-x>
- Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (2021). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Grunnan, T., & Fridheim, H. (2017). Planning and conducting crisis management exercises for decision-making: The do's and don'ts. *EURO Journal on Decision Processes*, 5(1–4), 79–95. <https://doi.org/10.1007/s40070-017-0065-0>
- Hannah, S. T., Uhl-Bien, M., Avolio, B. J., & Cavarretta, F. L. (2009). A framework for examining leadership in extreme contexts. *The Leadership Quarterly*, 20(6), 897–919. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.09.006>
- Høyer, H. C., Kasa, S., & Tranøy, B. S. (2016). *Tillit, styring, kontroll*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, B. H., & Eid, J. (Red.). (2019). *Operativ psykologi 2: Anvendte aspekter* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2013). *Innføring i forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Larssen, A.K., & Dyndal G.L. (Red.) (2020) *Strategisk ledelse i krise og krig. Det norske systemet*. Universitetsforlaget.
- Merriam Webster. (u.å.). *Skill*. Hentet 15.mars 2024 fra <https://www.merriam-webster.com/dictionary/skill>
- Ndlela, M.N. (2019). *Interessentperspektiv på krisekommunikasjon*. Universitetsforlaget.
- Njå, O., Sommer, M., Rake, E. L., & Braut, G. S. (2020). *Samfunnssikkerhet: Analyse, styring og evaluering*. Universitetsforlaget.

- Olsen, J. P. (2014). *Folkestyrets varige spenninger: Stortinget og den norske politiske selvforståelsen*. Universitetsforlaget.
- Oppen, M. (2020). *Kvantitative og kvalitative metoder i merkantile fag—En introduksjon*. Cappelen Damm.
- Politiets sikkerhetstjeneste. (2024). *Nasjonal trusselvurdering*.
https://pst.no/globalassets/2024/ntv2024/nasjonal-trusselvurdering-2024_uuweb.pdf
- Renå, H. (2022). *Krisehåndtering i et organisasjonsperspektiv* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm akademisk.
- Salas, E., Sims, D. E., & Burke, C. S. (2005). Is there a “Big Five” in Teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555–599. <https://doi.org/10.1177/1046496405277134>
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74–101. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1529100612436661>
- Selznick, P. (1997). *Lederskap*. Universitetsforlaget.
- Sommer, M., Pollestad, Bjørn, & Steinnes, Tommy. (2020). *Beredskapsøving og—Læring*. Fagbokforlaget.
- Tollefsen, T., Syse, H., & Nicolaisen, R. F. (1998). *Tenkere og ideer: Filosofiens historie fra antikken til vår egen tid* (2. utg). Ad Notam Gyldendal.
- Weick, K. E. (2007). The Generative Properties of Richness. *The Academy of Management Journal*, 50(1), 14–19.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M, & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of Sensemaking. *Organization Science*, 16 (4), 409- 421.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Teamledelse (team leadership)

1. Vet du hva som er forventet av deg i en eventuell alvorlig hendelse ved skolen? Hva ligger til grunn for svaret?
2. Har dere øvd på hvordan dere løser oppgavene hvis en ansvarlig ikke er til stede ved i en kritisk situasjon? Hvordan?

Felles forståelse

3. Opplever du at medlemmer i ledergruppen har samme forståelse for oppgaver som skal løses og hvilke strukturer dere er organisert etter?
4. Har du opplevd av ledergruppen noen gang uenig med hverandre for hvordan man leser/oppfatter en hendelse eller eventuell kritisk situasjon i skolen? Hva ble i så fall utfallet av denne ulikheten?

Sirkelkommunikasjon

5. Hvordan tenker du at dere best mulig kan kommunisere og få samme situasjonsforståelse i en eventuell alvorlig hendelse?
6. Har du opplevd at dere har snakket forbi hverandre i en hektisk situasjon? Hvordan tenker du at dere kan bedre eller øve på god kommunikasjon?

Mutual trust

7. På hvilken måte opplever du at medlemmer i ledergruppen har tillit til hverandre?
8. På hvilken måte opplever du at kollegaene dine er til støtte i en eventuell alvorlig hendelse i skolen?
9. Er det åpenhet for å gjøre feil i ledergruppen? Uavhengig om svaret er ja eller nei; Hvordan merker du det?

Gjensidig monitorering (mutual performance monitoring)

10. Er du komfortabel med å si ifra til en kollega hvis du tenker han/hun handler på en måte som du tenker ikke passer situasjonen dere er i?
11. Hvordan opplever du selv å få tilbakemelding fra en kollega på din måte å løse oppgaver på?

Støttende atferd

12. Opplever du at du kjenner kollegaene dine godt nok til at du kan være en støtte?
13. Hva kjennetegner støttende atferd fra en kollega for deg?

Tilpasningsdyktighet

14. På hvilken måte opplever du at ledergruppen robust og klar for å løse ukjente situasjoner?
15. Hvor godt forberedt føler du deg for å møte en “alvorlig hendelse” ved skolen? Skal fra 1-5 (1 lite forberedt – 5 veldig godt forberedt). Hva legger du til grunn for svaret?
16. Opplever du at ledergruppen er god hurtig omstilling? I så fall hvordan?

Team orientation

17. Opplever du at ledergruppen er samstemt på prioriteringer ved en eventuell alvorlig hendelse i skolen?

Er det noe du har kommet på i forbindelse med casen dere løste sammen eller intervjuet som du ønsker å kommentere eller fremheve?

Vedlegg 2

Samtykkeskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Krisehåndtering og øvelse på kriser i ledergrupper i skolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på lederes følelse av å være forberedt på å håndtere «alvorlige hendelser ved skolene». I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom covid-19 og pandemien var skolene i konstant beredskap og endringstilstand. Men hvor godt forberedt er ledelsen ved skoler på å håndtere akutte kriser, som må løses på skolens område og innen en kort tidsperiode? Denne oppgaven ser på lederes egen følelse av å være beredt på å håndtere akutte kriser, og hvordan øvelse og ulike faktorer kan påvirke opplevelsen av å være forberedt. For til tross for at Norge i stor grad har vært spart for store alvorlige hendelser i skolen, vil alle være tjent med at den enkelte skoleledelse er i beredskap for mulige krisesituasjoner når det virkelig gjelder.

Forskningsspørsmål

Hvor godt forberedt opplever skoleledelsen å være på å håndtere alvorlige hendelser i skolen?

- I. Hvordan opplever ledere i skolen støtte i en eventuell alvorlig hendelse i skolen?
- II. Hvilke faktorer påvirker lederes mestringsfølelse i akutte beslutningsprosesser?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne oppgaven utforsker hvordan ledere ser på sin egen evne til krisehåndtering.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dette er en kvalitativ oppgave med fokusgrupper og intervju. Ved å bruke en bordøvelse, der jeg er en observerende deltaker, er det ønskelig å undersøke hva som gir ledere i skolen en følelse av trygghet til å løse akutte hendelser. Case-oppgaven er laget av rektor, og ledergruppen skal diskutere seg frem til hvilke beslutninger og handlinger som er best ved deres skole. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du

deltar i en bordøvelse sammen med din ledergruppe, med påfølgende intervju. Jeg tar videoopptak og notater fra gjennomføring av øvelsen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om dere i ledergruppen til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til videoopptak og intervju, og navnet på skolen og deltakere i ledergruppen vil bli anonymisert i prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes våren 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen Innlandet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Ann-Cecilie Blom-Hagen: annblo@innlandetfylke.no.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Ann-Cecilie Blom-Hagen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Krisehåndtering og øvelse på kriser i ledergrupper i skolen**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i intervju og bordøvelser

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)