



Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete
15 högskolepoäng, avancerad nivå

Att lyckas med att misslyckas.
Hur psykologisk trygghet kan leda till utveckling och lärande.

To succeed in failing.
How psychological safety can lead to development and learning.

Therese Alfredsson
Sofia Baroni

Specialpedagogexamen 90 hp
Slutseminarium: 2021-05-25

Examinator: Anna Jobér
Handledare: Magnus Erlandsson

Förord

Detta arbete är främst ett resultat av många timmars givande samtal. Tillsammans har vi diskuterat och reflekterat kring litteratur, teorier och tidigare forskning om begreppet psykologisk trygghet. Intervjuer och observation genomfördes av tillgänglighets-skäl enbart av Sofia, bearbetning av empiri och uppsatsskrivande har dock gjorts gemensamt.

Vi riktar ett stort tack till samtliga informanter som valde att tala öppet och från hjärtat, med mod och sårbarhet som främsta kompass. Ni gjorde denna studie möjlig. Vi vill också tacka vår handledare Magnus Erlandsson för all feedback och uppmuntran under denna process.

Therese Alfredsson och Sofia Baroni

Malmö i maj 2021

Abstract

Alfredsson, Therese och Baroni, Sofia (2021). *Att lyckas med att misslyckas. Hur psykologisk trygghet kan leda till utveckling och lärande*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Problemområde

Psykologisk trygghet kan beskrivas som en kultur där människor känner sig trygga med att uttrycka sig, ställa frågor samt att ta upp misstag och farhågor (Edmondson, 2019). Begreppet nämndes i forskning redan på 1960-talet, men har aktualiserats av bland annat Edmondson (1999), som i sin forskning har visat på betydelsen av psykologisk trygghet för att ett teamlärande ska komma till stånd. Vi vill undersöka om, och i så fall hur psykologisk trygghet kan bli synligt i ett team.

Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att, genom att följa pedagoger i ett team i grundskolan, undersöka hur psykologisk trygghet kan ta sig uttryck.

Frågeställningar:

- Hur beskriver de intervjuade pedagogerna kulturen som råder i lärgruppen?
- Vilka faktorer menar pedagogerna har format denna kultur?
- Vilka uttryck för psykologisk trygghet blir synliga i pedagogernas upplevelser av lärgruppen och den rådande kulturen i lärgruppen?

Teoretisk ram

Som teoretisk utgångspunkt i denna studie har Wheelans (2009, 2017) teori kring grupputveckling använts. Enligt denna teori går ett team genom fyra faser i sin utveckling för att nå sin fulla potential som ett lärande team. Studien grundar sig även i Senges (1995) teori om lärande organisationer. Fokus har legat på teamlärandet, som enligt Senge är den viktigaste faktorn för att en organisations lärande ska bli en kontinuerlig process. Slutligen har Edmondsons (1999, 2019) teori om psykologisk trygghet bidragit till det teoretiska ramverket. Edmondson beskriver psykologisk trygghet som ett gruppfenomen, och definierar det som en tro på att det i teamet finns en trygghet som möjliggör socialt risktagande.

Metod

Empirin till studien har samlats in genom kvalitativa metoder: enkät, kvalitativa intervjuer samt observation. Utifrån tidigare forskning och teoretiskt ramverk analyserades sedan det insamlade materialet. Analysen gjordes genom kvalitativ innehållsanalys, som enligt Bryman (2011) är ett av de vanligaste sätten att analysera kvalitativa data, och lämpar sig väl vid tolkning av texter, som till exempel observationsprotokoll och utskrifter av intervjuer (Lundman & Hällgren Graneheim, 2008).

Resultat

De intervjuade pedagogerna beskriver en kultur i teamet som kännetecknas av tillit, nyfikenhet och öppenhet. Trots detta ger samtliga även uttryck för att de ibland undviker socialt risktagande, till exempel genom att välja tystnad framför att ställa en fråga eller uttrycka en avvikande åsikt. Ledaren har betydelse för skapandet av psykologisk trygghet genom att skapa förståelse, sätta ramar för arbetet samt synliggöra vilken kultur som ska råda i organisationen och i teamet. Det krävs dock ett konstant underhåll av de interpersonella relationerna för att kultur och psykologisk trygghet i teamet ska bibehållas.

Kunskapsbidrag

Vi vill med denna studie belysa begreppet psykologisk trygghet och hur det kan gestalta sig i ett autentiskt team i grundskolan. Vi hoppas kunna bidra med ytterligare förståelse för betydelsen av psykologisk trygghet för att lärande ska uppstå i team. Psykologisk trygghet bör vara en självklar del i kulturbyggandet av en organisation, vilket vi hoppas blir synligt i denna studie.

Specialpedagogiska implikationer

Ett av specialpedagogens uppdrag är att handleda team och insikten om betydelsen av psykologisk trygghet och kunskap om hur den kan skapas kan vara användbara verktyg i detta handledningsuppdrag. För att skapa lärande team behövs utöver psykologisk trygghet även att teamets rådande förståelse utmanas och reflekteras kring för att möjliggöra lärande, samt att syfte och ramar är tydliga och explicita.

Nyckelord: grupputveckling, lärande organisation, psykologisk trygghet, socialt risktagande, teamlärande

Innehållsförteckning

1 Inledning	9
2 Syfte och frågeställningar	11
2.1 Syfte	11
2.2 Frågeställningar	11
3 Tidigare forskning	12
3.1 Begreppet psykologisk trygghet	12
3.2 Faktorer som påverkar psykologisk trygghet	12
3.3 Effekter av psykologisk trygghet	13
3.4 Sammanfattning	16
4 Teorianknytning	17
4.1 Begreppet team och ett teams utveckling	17
4.2 Teamlärande	18
4.3 Psykologisk trygghet	19
4.4 Sammanfattning	21
5 Metod	23
5.1 Urval	23
5.2 Genomförande	24
5.2.1 Enkät	24
5.2.2 Kvalitativ forskningsintervju	24
5.2.3 Observation	24
5.3 Analys och bearbetning	25
5.4 Studiens tillförlitlighet	25
5.5 Etiska överväganden	26
6 Resultat	27
6.1 Teamet och dess kultur	27
6.1.1 Intervjuer	27

6.1.2 Observation	29
6.1.3 Analys.....	30
6.2 Socialt risktagande	32
6.2.1 Intervjuer	32
6.2.2 Observation	34
6.2.3 Analys.....	34
7 Slutsats och diskussion.....	37
7.1 Slutsats	37
7.2 Resultatdiskussion.....	37
7.3 Specialpedagogiska implikationer.....	38
7.4 Metoddiskussion.....	39
7.5 Förslag på fortsatt forskning	39
8 Referenser	41
Bilaga A: Enkät	45
Bilaga B: Missivbrev	47
Bilaga C: Intervjuguide	49
Bilaga D: Observationsschema	51

1 Inledning

I dagens komplexa arbetsliv är det sällsynt att uppgifter utförs av enskilda individer på ett linjärt och sekventiellt sätt, som exempelvis arbete enligt löpandebandprincipen. Det är mer regel än undantag att dagens arbetsuppgifter kräver samarbete och kommunikation för att kunna genomföras. Detta har bidragit till att arbetsgrupper och team har fått en alltmer betydande roll på våra arbetsplatser, inte minst i skolan. På 1990-talet genomfördes olika organisatoriska och politiska reformer inom svensk skola, däribland kommunaliseringen, som resulterade i ett decentraliserat ansvar för skolan, samt friskolereformen och införandet av det fria skolvalet, som gjorde att skolor tvingades att marknadsföra sig på ett annat sätt än tidigare (Jederlund & Aneer, 2021). Dessa reformer bidrog till ett ökat krav på samarbete.

Vangreiken, Dochy och Raes (2016) menar att utbildningskontexten kan vara försvårande för arbete i team, eftersom lärarprofessionen genom historien kännetecknats av autonomi och undervisningen varit en individuell angelägenhet för den enskilda läraren. Ett krav på samarbete kan därför uppfattas som ett hot mot denna autonomi. Trots detta är de flesta skolor idag organiserade i arbetslag. Detta är dock ingen garanti för att lärarnas samarbete i grunden har förändrats (Jederlund och Aneer, 2021).

I Lgr 11 (Skolverket, 2019) betonas vikten av samarbete och samverkan mellan lärarna för att utvärdera och utveckla undervisningen, och inom skolforskningen nämns den utvidgade lärarrollen och ett gemensamt professionellt lärande som faktorer för att utveckla skolan och öka måluppfyllelsen. För detta krävs undersökande och lärande team som tillsammans fortlöpande analyserar elevernas resultat och lärandebehov, för att tillsammans kunna utveckla undervisningen (Jederlund, 2019). Detta lärarsamarbete med fokus på undervisningen är en utmärkande egenskap hos skolor som anses vara framgångsrika (Jarl, Blossing & Andersson, 2017).

Men vad är det som gör att vissa team lyckas bättre än andra att skapa ett klimat som utmärks av lärande, trots att ramverk och förutsättningar, till exempel i form av skicklighet och kunnande, till synes är desamma?

Just denna fråga ställdes av forskare vid Google som bedrev en flerårig studie kallad Projekt Aristoteles. De fann att teamsammansättning inte kunde förklara varför vissa team presterade bättre än andra (Duhigg, 2016, refererad i Edmondson, 2019). Forskarna såg däremot fem faktorer som kunde förklara skillnad i prestationsförmåga: tydliga mål, pålitliga kollegor,

meningsfulla arbetsuppgifter, en känsla av att arbetet skulle göra skillnad samt psykologisk trygghet.

Psykologisk trygghet kan beskrivas som en kultur där människor känner sig trygga med att uttrycka sig, ställa frågor, ta upp misstag och farhågor (Edmondsson, 2019). Forskarna vid Google fann att psykologisk trygghet var den klart viktigaste av de fem faktorerna och var stöttepelare för de övriga. Med andra ord är alla faktorer viktiga men om psykologisk trygghet saknas är de andra faktorerna otillräckliga.

Begreppet psykologisk trygghet har nämnts i forskning sedan 1960-talet, men har aktualiserats av bland annat Edmondsson (1999), som i sin forskning har visat på betydelsen av psykologisk trygghet för att ett teamlärande ska komma till stånd. Vi vill undersöka hur psykologisk trygghet kan ta sig uttryck i ett team. Genom vårt arbete hoppas vi kunna bidra till ökad kunskap och förståelse för vad som främjar lärande i team i grundskolan.

I detta arbete kommer vi att använda begreppet team när vi resonerar kring arbetsgrupper i allmänhet. När vi använder begreppet lärgrupp syftar vi på teamet som de intervjuade pedagogerna ingår i, eller övriga liknande team på den aktuella skolan.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Enligt Edmondson (1999, 2019) är psykologisk trygghet en avgörande faktor för att lärande ska uppstå i team. Syftet med detta arbete är att, genom att följa pedagoger i ett team i grundskolan, undersöka hur psykologisk trygghet kan ta sig uttryck.

2.2 Frågeställningar

Utifrån syftet har följande preciserade frågeställningar formulerats:

- Hur beskriver de intervjuade pedagogerna kulturen som råder i lärgruppen?
- Vilka faktorer menar pedagogerna har format denna kultur?
- Vilka uttryck för psykologisk trygghet blir synliga i pedagogernas upplevelser av lärgruppen och den rådande kulturen i lärgruppen?

3 Tidigare forskning

Psykologisk trygghet beskrivs av Edmondson (1999) som en kultur som kännetecknas av socialt risktagande, det vill säga en kultur där människor känner sig trygga med att uttrycka sig, ställa frågor, samt att ta upp misstag och farhågor. I detta kapitel presenteras tidigare forskning kring psykologisk trygghet som anses vara relevant för denna studies syfte och frågeställningar.

3.1 Begreppet psykologisk trygghet

Begreppet psykologisk trygghet användes redan på 1960-talet inom organisationsforskning, då framför allt med fokus på individens upplevelse av psykologisk trygghet (Edmondson & Lei, 2014; Frazier, Fainshmidt, Klinger, Pezeshkan & Vacheva, 2017). Förnyat intresse för begreppet väcktes på 1990-talet genom bland annat Kahns (1990) och Edmondsons (1999) forskning. Dessa förhåller sig till begreppet på lite olika sätt, Kahn ser psykologisk trygghet mer som en individuell upplevelse av trygghet, medan Edmondson ser begreppet som ett gruppfenomen (Newman, Donohue & Eva, 2017).

Newman et al. (2017) menar att en anledning till att psykologisk trygghet har blivit ett viktigt fenomen i dagens arbetsliv är det ökade kravet på anställda att utveckla organisatoriska processer och praktiker som möjliggör lärande, vilket också har bidragit till att forskningen kring detta begrepp har ökat. Denna forskning, menar Edmondson och Lei (2014), har fokuserat på att öka förståelsen för begreppet, att identifiera främjande faktorer samt undersöka hur psykologisk trygghet påverkar på individ-, grupp- och organisationsnivå.

3.2 Faktorer som påverkar psykologisk trygghet

Kahn (1990) genomförde en studie med både kvalitativa och kvantitativa inslag, där han kunde identifiera fyra faktorer som påverkar psykologisk trygghet: interpersonella relationer, gruppdynamik, ledarskap samt organisatoriska normer. Interpersonella relationer som upplevs stöttande och tillitsfulla främjar den psykologiska tryggheten i ett team, menar Kahn, och gör att medlemmarna vågar prova och eventuellt misslyckas, utan att oroas över konsekvenserna. Även Frazier et al. (2017) lyfter vikten av ett stöttande klimat i teamet, och nämner, utöver stöd och tillit, även omtanke mellan medlemmarna som en viktig aspekt.

Gruppdynamik påverkar också, och eftersom team är sociala system vars karaktär består av mer än vad de individuella medlemmarna bidrar med, påverkar samspelet mellan medlemmarna dynamiken i teamet (Kahn, 1990). Ett ömsesidigt beroende mellan medlemmarna och känslan av att kunna lita på varandra för att utföra teamets uppdrag stärker dynamiken (Frazier et al.,

2017). Att alla medlemmar i teamet känner sig delaktiga är också viktigt för gruppdynamiken och underlättar utvecklandet av psykologisk trygghet (Gerlach & Gockel, 2018).

Ett tydligt och stöttande ledarskap samt förekomsten av positiva relationer mellan teamets medlemmar och ledaren är faktorer som är främjande för psykologisk trygghet (Frazier et al., 2017; Kahn, 1990). Ett tydligt och stöttande ledarskap bidrar till en öppenhet i teamet som gör det lättare för medlemmarna att prova nytt, trots risken att misslyckas. En ledare som delar makt och ger medarbetarna autonomi i arbetet och beslutsfattandet, synliggör vikten av det arbete som görs samt litar på medarbetarnas kompetens kan öka individens känsla av egenmakt, tilltro till sin förmåga samt motivation. Detta kan i sin tur öka individens förmåga att lösa problem och hantera utmaningar. Vid avsaknad av psykologisk trygghet hämmas dock utvecklandet av denna förmåga, eftersom individens känsla av egenmakt minskar (Zhu, Yao & Zhang, 2019).

Att ledarskapet är av stor betydelse anser också Sidani och Reese (2020), som menar att ledarna i en lärande situation bör vara lärande ledare, och fokusera på lärande i stället för produktion. Ett hierarkiskt ledarskap kan däremot hämma lärandet, då det kan försvåra skapandet av en kultur där man vågar säga sin mening samt prata fritt och öppet.

Slutligen menar Kahn (1990) att de normer som finns i organisationen påverkar den psykologiska tryggheten. Dessa normer kan bestå av de delade förväntningar på hur medlemmar i teamet eller organisationen ska agera i olika situationer. Kahn fann i sin studie att de personer som verkade och agerade inom ramarna för dessa normer upplevde psykologisk trygghet i högre grad än de som befann sig utanför.

En faktor som nämns i senare forskning är individuella skillnader hos medlemmarna i teamet. Olika personlighetsdrag kan göra individer mer eller mindre känsliga för avsaknad av psykologisk trygghet. Frazier et al. (2017) menar till exempel att en individ med en proaktiv personlighet, som tenderar att ta på sig att förändra, att upptäcka problem och sedan lösa dem, upplever i mindre utsträckning att en situation eller en kultur är psykologiskt otrygg.

3.3 Effekter av psykologisk trygghet

Frazier et al. (2017) har i en meta-analys identifierat flera effekter av psykologisk trygghet, på både individ- och gruppnivå. De mest signifikanta är informationsdelning, handlingssätt, kreativitet och lärande, effekter som både Edmondson (1999) och Kahn (1990) framhäver i sin forskning. Enligt Edmondson är informationsdelning en grundläggande process som kan leda till förändring och lärande. Kim, Lee, och Connerton (2020) menar att denna informationsdelningsprocess, i kombination med processen när medlemmar i ett team

interagerar och tillägnar sig de kunskaper och färdigheter som behövs för arbetet, definierar ett teams inlärningsbeteende. Detta inlärningsbeteende samt medlemmarnas tilltro till teamets förmåga att lyckas med sina uppdrag är faktorer som avgör om psykologisk trygghet i ett team kan öka teamets effektivitet. Kim et al. kom i sin forskning fram till att psykologisk trygghet inte räcker för att öka effektiviteten, utan det behövs medlare i form av inlärningsbeteende och tilltro till teamets förmåga, eller sammanfattat: ”psykologisk trygghet är motorn, inte bränslet” (Kim et al., 2020, s. 1).

För att lärande ska ske krävs det att medlemmarna i teamet upplever att kulturen både accepterar och uppmuntrar samarbete och feedback (Edmondson, 1999). Psykologisk trygghet formar ett handlingssätt hos teammedlemmarna där de känner sig trygga med att göra sin röst hörd i olika situationer, till exempel genom att ställa frågor, komma med förslag eller utmana rådande arbetssätt och metoder (Edmondson, 1999, 2019). När det inte finns någon rädsla för att misslyckas kan individerna fokusera på förbättringar och utveckling av uppdraget, i stället för att oroas över hur de uppfattas av andra i teamet. Detta sociala risktagande är en förutsättning för att teamlärande och kreativitet ska uppstå, menar Edmondson.

Han, Lee och Beyerlein (2019) har undersökt möjliga effekter som psykologisk trygghet har på kreativiteten i ett team. De fann att psykologisk trygghet inte på egen hand leder till kreativitet i team, utan kräver medlare, till exempel i form av delat ledarskap. Ett delat ledarskap kan utvecklas i grupper som saknar formell ledare, vilket sker i en ömsesidig påverkansprocess genom interaktion och kommunikation. I ett team med delat ledarskap tenderar medlemmarna att i högre grad ta initiativ till problemlösning, jämfört med team med en formell ledare. Det delade ledarskapet bidrar också till social stöttning genom psykologisk trygghet, vilket ökar individernas kognitiva och mentala resurser, vilket leder till att kreativiteten ökar (Han et al., 2019).

Kahn (1990) lyfter även effekter som positiva attityder gentemot arbetet samt ökad motivation. Han menar att engagemang är ett uttryck för motivation, och uppstår när individen känner sig trygg att engagera sig i sitt arbete, utan oro för negativa konsekvenser. Denna avsaknad av oro är en viktig aspekt av psykologisk trygghet, och nödvändig för att individer ska investera sina fysiska, känslomässiga och kognitiva resurser i arbetet, menar Kahn.

Harvey, Johnson, Roloff och Edmondson (2019) har i en studie ställt sig frågan om det räcker med motivation att lära för att team ska delta i lärande aktiviteter. Tidigare forskning har visat på ett samband mellan motivation och teamlärande, men inte klargjort när och hur motivation

främjar teamlärandet. Harvey et al. definierar motivation som den utsträckning som teamet uppmuntrar till proaktivt lärande och kompetensutveckling. Utöver motivation påverkas teamlärandet av psykologisk trygghet och öppenhet i teamet, vilket enligt Harvey et al. bland annat innebär en nyfikenhet för nya idéer. Psykologisk trygghet är framför allt viktig i team med låg grad av öppenhet, och behövs för att motivation ska leda till lärande.

Tillit som en del av psykologisk trygghet kan bidra med en förklaring till varför vissa skolor är mer framgångsrika än andra, trots att de verkar i likartade kontexter, vad gäller till exempel organisatorisk struktur och/eller elevers socio-ekonomiska bakgrund. Rothstein (2018) menar att man i tidigare forskning främst fokuserade på betydelsen av socio-ekonomiska förhållanden för att förklara elevers skolprestationer, och att man kunde bortse från betydelsen av hur den enskilda skolan verkade och var organiserad. Som en reaktion mot detta har det de senaste decennierna vuxit fram en inriktning inom utbildningsforskning som strävar efter att analysera hur skillnader i elevprestationer kan förklaras av enskilda skolors verksamhet, exempelvis gällande skolans ledning, organisation och arbetssätt (Rothstein, 2018). Rothstein lyfter fram två variabler som kan användas när man studerar organisationer, till exempel skolor: hårdvara (till exempel ekonomiska tillgångar, regelsystem och organisationsstruktur) samt mjukvara (till exempel rådande ledarstil, kultur och sociala normer). En organisations eller ett teams effektivitet handlar mycket om förekomsten av mjukvara. I skolan innebär detta att det behövs tydliga normer som betonar vikten av samarbete, för att utveckla fungerande team vars medlemmar känner tillit och förtroende, både till varandra och till skolans ledning (Rothstein, 2018).

En negativ effekt av psykologisk trygghet har Pearsall och Ellis (2011) lyft fram i sin forskning. Genom att följa 126 team fann de att psykologisk trygghet kan påverka att ett team utvecklar oetiska beteenden och handlingsmönster. I sin forskning skiljer de mellan formalistiskt och funktionellt inriktade team. I formalistiskt inriktade team lutar sig medlemmarna mot tidigare mönster, normer och regler i sina beslut och sitt handlande. Medlemmar i funktionellt inriktade team gör däremot bedömningar av vilka utfall och konsekvenser ett beslut kan få, för att sedan besluta om det bästa tillvägagångssättet. Pearsall och Ellis fann en länk mellan funktionellt inriktade team och oetiskt beteende, där psykologisk trygghet fungerade som en medlare. Även i funktionellt inriktade team behöver medlemmarna känna sig tillräckligt trygga med varandra för att våga föreslå en oetisk lösning eller handling. Psykologisk trygghet kan således fungera som en katalysator för våga lyfta riskabla idéer och alternativ som kan öppna upp för oetiskt beteende, menar Pearsall och Ellis.

3.4 Sammanfattning

Begreppet psykologisk trygghet är ett fenomen som blivit betydelsefullt i dagens arbetsliv på grund av det ökade kravet på anställda att utveckla organisatoriska processer och praktiker som möjliggör lärande (Newman et al., 2017). Detta har bidragit till att forskningen kring detta begrepp har ökat, med fokus på att öka förståelsen för begreppet, identifiera främjande faktorer samt undersöka hur psykologisk trygghet påverkar på individ-, grupp- och organisationsnivå (Edmondson & Lei, 2014).

Kahn (1990) identifierade i sin studie fyra faktorer som påverkar psykologisk trygghet: interpersonella relationer, gruppdynamik, ledarskap samt organisatoriska normer. Ytterligare en faktor som nämns i senare forskning är individuella skillnader hos medlemmar i teamet, det vill säga olika personlighetsdrag, vilket kan göra individer mer eller mindre känsliga för avsaknad av psykologisk trygghet i ett team (Frazier et al. 2017).

Bland de effekter av psykologisk trygghet som lyfts fram i tidigare forskning är informationsdelning, kreativitet och lärande samt handlingssätt de mest signifikanta (Edmondson, 1999; Frazier et al., 2017; Kahn, 1990). Informationsdelning är en process som ingår i ett teams inlärningsbeteende, vilket tillsammans med teamets tilltro till dess förmåga att lyckas med sitt uppdrag är avgörande för om psykologisk trygghet i ett team kan öka effektiviteten och teamlärandet (Kim et al., 2020). Även Han et al. (2019) har i sin forskning funnit att psykologisk trygghet inte på egen hand leder till kreativitet, utan att det behövs en medlare, till exempel i form av ett delat ledarskap. Ytterligare en viktig effekt av psykologisk trygghet är att den möjliggör skapandet av ett handlingssätt hos medlemmarna i teamet där de känner sig trygga med att ställa frågor, komma med förslag eller utmana rådande arbetssätt och metoder (Edmondson, 1999, 2019).

Tillit som en del av psykologisk trygghet kan även bidra med en förklaring till att vissa skolor är mer framgångsrika än andra, trots att de verkar i liknande kontexter. Rothstein (2018) menar att ett teams effektivitet till stor del är beroende av tydliga normer som betonar vikten av samarbete för att utveckla en kultur som kännetecknas av tillit och förtroende.

Slutligen lyfter Pearsall och Ellis (2011) fram en negativ effekt av psykologisk trygghet. För att våga förslå en oetisk handling eller lösning behöver medlemmarna i teamet känna sig trygga med varandra. psykologisk trygghet kan således fungera som en katalysator för att våga lyfta riskabla idéer och alternativ som kan öppna upp för oetiskt beteende.

4 Teorianknytning

Den kultur som råder i ett team är av betydelse för möjligheten för teamet att utveckla psykologisk trygghet. Vi ansåg det därför vara av betydelse att inkludera teorier kring team, teamutveckling och teamlärande i vårt teoretiska ramverk.

4.1 Begreppet team och ett teams utveckling

Ett team kan beskrivas som ”en organisatorisk enhet där de ingående individerna arbetar med en gemensam uppgift, har ett eller flera gemensamma mål och är ömsesidigt beroende av varandras arbetsinsatser för att kunna genomföra arbetet” (Ohlsson, 2016, s. 23). Vidare betonas tydligt medlemskap och gemensamt ansvar för teamets arbete som betydelsefulla aspekter för att teamet ska bli ett lärande team. Wheelan (2009, 2017) menar att ett team behöver genomgå tre stadier innan det når denna fas i utvecklingen. Den första fasen, *Tillhörighet och trygghet*, kännetecknas av att medlemmarna i teamet är beroende av ledaren, och oro kring att tillhöra eller inte tillhöra, samt upplevelser av trygghet respektive otrygghet råder. Denna fas kan inträffa i nya situationer som inte upplevs klart definierade. Medlemmarna tenderar att uppträda artigt mot varandra och undviker konflikter, exempelvis genom att undvika arbete.

Den andra fasen benämner Wheelan (2009, 2017) *Opposition och konflikt*. I denna fas försöker medlemmarna göra sig oberoende av ledaren, och förhandlar med varandra för att utveckla mål och rutiner för teamet. Denna förhandling kan skapa konflikter i teamet, men leder förhoppningsvis till gemensamma mål, värderingar och rutiner, samt ett klimat som kännetecknas av tillit och en trygghet för medlemmarna att tycka olika. Det finns dock en risk att teamet fastnar i konflikterna och stannar i fas 2, eller att teamet återgår till fas 1, vilket kan inträffa om medlemmarna försöker undvika konflikter.

I fas 3 menar Wheelan (2009, 2017) att medlemmarnas tillit, engagemang och villighet att samarbeta ökar, och kommunikationen dem emellan blir mer öppen och uppgiftsorienterad. Denna fas kallar Wheelan *Tillit och struktur*, med mer fokus på teamets uppdrag, i stället för att fokusera på förhandling av status, makt och inflytande. Diskussionerna kring mål, roller, organisation och rutiner fördjupas och medlemmarna utvecklar positiva relationer till varandra.

Om teamet lyckats ta sig genom dessa första tre faser når det fas 4, *Arbete och produktivitet*. Denna fas kännetecknas enligt Wheelan (2009, 2017), utöver det som nämns ovan, av en intensiv produktivitet och effektivitet. Medlemmarna upplever delaktighet och tydlighet kring mål, rutiner och roller, och öppen kommunikation råder i teamet.

4.2 Teamlärande

Senge (1995) menar att organisationer påverkas av hur medlemmarna i organisationen tänker och interagerar, och för att förändra en organisation behöver tankemönster och interaktioner förändras. Denna förändring bidrar till att lärande i organisationen blir en kontinuerlig och pågående process, och Senge har identifierat fem faktorer, eller discipliner, som främjar detta: personligt mästerskap, teamlärande, systemtänkande, tankemodeller samt gemensamma visioner. För en organisations möjlighet att lära är teamlärandet den viktigaste disciplinen (Ohlsson, 2016), och en förutsättning för att en organisation ska kunna lära (Senge, 1995).

Ohlsson (2016) menar att enskilda individer i ett team kan lära, men det krävs att dessa lärdomar delas av teamet för att organisationen som helhet ska gagnas. Teamlärande beskrivs som en kollektiv lärandeprocess där individer genom teamlärande bidrar med kunskaper till organisationen, utifrån sina erfarenheter och reflektioner. Förståelse för det kollektiva kunskapsområdet återförs sedan från organisationen till individerna. Teamlärandet är således en viktig länk mellan individ och organisation (Senge, 1995). Denna kollektiva process som teamlärandet utgör grundar sig i teammedlemmarnas samspel. Samspelet innefattar utveckling av tankemodeller, konflikter och rivalitet samt sociala och dynamiska processer (Ohlsson, 2016).

Att teamet utvecklar gemensamma tankemodeller och en gemensam förståelse är viktigt för teamets lärande, menar Ohlsson (2016). Enligt Senge (1995) kan en sådan utveckling komma till stånd genom öppen kommunikation, och med dialog och diskussion som aktiva processer. Senge skiljer på dessa processer, där dialog kännetecknas av lyssnande, fria meningsutbyten, samt framförande och delgivande av åsikter för att nå en gemensam förståelse. Diskussion kännetecknas av ställningstaganden och meningsutbyten genom argumentation för att hitta möjliga lösningar på problem som teamet står inför. Senge menar att det är viktigt att teamet hittar en balans mellan dialog och diskussion för att optimera teamlärandet.

Lärande främjas inte enbart av gemensamma tankemodeller och gemensam förståelse, utan även av konflikter och rivalitet, vilket Ohlsson (2016) menar också påverkar teammedlemmarnas samspel. Utifrån Wengers (1998) sociala lärandeteori kan medlemmarna i ett team ses som deltagare i en social praktikgemenskap, där det förutom samarbete och harmoni kan råda konkurrens och rivalitet mellan individer. Detta påverkar teamets samspel, men kan, om det hanteras på ett konstruktivt sätt, främja teamets lärande. Om teamet lyckas med att hitta former för detta kan konflikter generera reflektion och nyskapande (Lotz, 2010, refererad i Ohlsson, 2016).

Sociala och dynamiska processer påverkar också teamets samspel, till exempel i vilken utsträckning sammanhållning och psykologisk trygghet existerar i teamet (Ohlsson, 2016). Ett team med psykologisk trygghet kan tillåta varandra att göra misstag, och tillsammans lära av dessa (Edmondson, 2019). Team med låg psykologisk trygghet har svårare att hantera konflikter och det finns en risk att utveckla groupthink, då medlemmarna inte utmanar eller ifrågasätter varandra eller kritiserar dåliga beslut (Ohlsson, 2016). Som kontrast till groupthink kan teamthink nämnas (Neck & Manz, 1994, refererad i Ohlsson, 2016), en positiv teamkänsla, där teamets medlemmar tillsammans söker konstruktiva lösningar på problem. Medlemmarna kan och vågar ifrågasätta och fråga varandra, vilket stödjer utvecklandet av gemensam reflektion och kollektivt lärande, menar Ohlsson. Att våga fråga och ifrågasätta varandra är också tecken på psykologisk trygghet (Edmondson, 2019).

4.3 Psykologisk trygghet

Edmondsson (1999, 2019) definierar psykologisk trygghet som en tro på att det i teamet finns en trygghet som möjliggör socialt risktagande och att det är accepterat att presentera ofärdiga idéer samt lyfta frågor och farhågor. I ett team med psykologisk trygghet litar medlemmarna på och respekterar varandra och känner att de kan vara uppriktiga. Vidare fördjupar Edmondsson resonemanget med att psykologisk trygghet möjliggör öppen och äkta kommunikation som kan belysa eventuella problem, misstag och möjligheter till förbättring, vilket kan bidra till ökat teamlärande.

Enligt Edmondson (2019) är det en skillnad mellan psykologisk trygghet och tillit även om dessa har mycket gemensamt. Hon menar att psykologisk trygghet upplevs på gruppnivå medan tillit upplevs på individnivå, vilket hon anser är en viktig skillnad. Medlemmar i ett team har oftast samma uppfattning om kulturen i teamet är psykologisk trygg eller inte. Tillit är däremot något som skapas i interaktionen mellan två individer, vilket innebär att man kan känna tillit till en kollega i teamet även om psykologisk trygghet saknas.

Edmondson (2019) menar att människan har utvecklat strategier för att hantera de sociala risker hen utsätts för, som till exempel att framstå som okunnig eller inkompetent. Redan som barn börjar man inse att andras åsikter är viktiga, vilket gör att man försöker undvika att bli utstött eller hånad. Detta gör att vi som vuxna har väl utvecklade strategier för att påverka hur andra uppfattar oss. Vi har lärt oss strategier för att minska de sociala riskerna. Ett socialt risktagande är dock en av förutsättningarna för att psykologisk trygghet ska kunna uppstå i ett team. Utan psykologisk trygghet kan social rädsla uppstå, menar Edmondson, vilket begränsar lärandet.

Enligt Edmondson har neurovetenskaplig forskning visat att rädsla hämmar den del av hjärnan som sköter arbetsminnet, vilket kan leda till att bearbetning av ny information samt förmågan till analytiskt tänkande, kreativitet och problemlösning begränsas. När social rädsla råder i ett team finns det dessutom en risk att det i teamet utvecklas vad Edmondson kallar tystnadsepidemin, en kultur där individen ofta väljer att inte ta till orda i olika situationer. Det kan gälla att erkänna misstag, be om råd och hjälp eller lyfta egna förslag eller farhågor.

Edmondson (2019) understryker dock att psykologisk trygghet inte ska förväxlas med en kultur där alla håller med varandra för att vara trevliga eller ger varandra ogrundat beröm. I stället menar Edmondsson att psykologisk trygghet innebär det motsatta, det vill säga en öppenhet och ett produktivt utbyte av tankar, idéer och åsikter. I ett team med psykologisk trygghet kan medlemmarna vända meningsskiljaktigheter och konflikter till något positivt, i stället för att låta dessa negativt påverka teamets prestation.

Psykologisk trygghet handlar heller inte om att sänka prestationskraven (Edmondson, 2019). I stället skapar psykologisk trygghet en mer effektiv arbetsmiljö, genom att främja en positivt utmanande kultur som kännetecknas av ärlighet och samarbete. Edmondson menar att psykologisk trygghet och prestationskrav är två olika, men dock lika viktiga, dimensioner som båda påverkar ett teams prestationer (se figur 1).

	Låga krav	Höga krav
Hög psykologisk trygghet	Bekvämlighetszonen	Lärandezonen
Låg psykologisk trygghet	Apatizonen	Ångestzonen

Figur 1. Förhållandet mellan psykologisk trygghet och prestationskrav (Edmondson, 2019).

Ett team som befinner sig i apatizonen upplever låg psykologisk trygghet i kombination med att det ställs låga krav på teamet. Teamets medlemmar kan fysiskt vara på arbetet, men det sker ingen större ansträngning. Skulle ett team med låg psykologisk trygghet uppleva höga krav på prestation kan det hamna i ångestzonen, vilket enligt Edmondson (2019) är relativt vanligt på dagens arbetsplatser. Ångestzonen kännetecknas av en rädsla hos medarbetarna att ta till orda, vilket leder till att både kvaliteten på arbetet och kulturen i organisationen eller teamet påverkas negativt. Organisationer eller team som upplever hög psykologisk trygghet och låga prestationskrav kan hamna i bekvämlighetszonen. I denna zon trivs medarbetarna med att arbeta

tillsammans och de är öppna och kollegiala mot varandra, men utmanas sällan i sitt arbete. Avsaknaden av utmaningar gör att det sällan sker någon utveckling eller något lärande i dessa team. Slutligen, i lärandezonen är både graden av psykologisk trygghet samt prestationskrav höga. I denna zon samarbetar teamets medlemmar och det sker ett aktivt lärande under arbetets gång.

Vidare lyfter Edmondson (2019) fram tre kategorier av handlingar och beteenden hos ledaren som kan främja utvecklandet av psykologisk trygghet i en organisation eller i ett team: att skapa utrymme, att bjuda in till medverkan samt att reagera produktivt. Att skapa utrymme innebär enligt Edmondson till exempel att förändra synen på misslyckanden. En rädsla för att erkänna misstag är en tydlig indikation på en kultur med låg psykologisk trygghet. Därför är det viktigt att ledaren kommunicerar en syn på misslyckanden som kännetecknas av att se dem som värdefull information och något som teamet kan dra lärdom av.

För att motverka en tystnadsepidemi och främja modet att ta till orda menar Edmondson (2019) att det är viktigt att bjuda in till medverkan. Detta kan ske genom att ledaren visar ödmjukhet genom att medge sina brister. Genom att ledaren ställer kraftfulla frågor och visar uppmärksamt lyssnande övar teamet på frågvishet. Med kraftfulla frågor menar Edmondson frågor som väcker nyfikenhet, berör något djupare eller stimulerar eftertänksamhet.

Slutligen tar Edmondson (2019) upp vikten av att ledaren reagerar produktivt på de risker som medlemmarna i teamet tar. Detta kan ledaren göra genom att uttrycka uppskattning, till exempel genom att lyssna och bekräfta, samt att sträva efter att motverka misslyckandets stigma genom att utforma en produktiv reaktion när misslyckande uppstår.

4.4 Sammanfattning

I ett team arbetar medlemmarna med en gemensam uppgift, har ett eller flera gemensamma mål samt är ömsesidigt beroende av varandra (Ohlsson, 2016). För att ett team ska bli ett lärande team behöver det enligt Wheelan (2009, 2017) genomgå fyra faser i sin utveckling: *Tillhörighet och trygghet*, *Opposition och konflikt*, *Tillit och struktur* samt *Arbete och produktivitet*. Teamlärande, som uppstår i den fjärde fasen, beskrivs av Ohlsson (2016) som en kollektiv lärandeprocess där individer genom sina erfarenheter och reflektioner bidrar med kunskaper till organisationen. Teamlärande är således en viktig länk mellan individ och organisation (Senge, 1995). En utveckling av gemensamma tankemodeller och en gemensam förståelse är viktiga faktorer för ett teams lärande, menar Ohlsson, och denna utveckling kan komma till stånd genom öppen kommunikation mellan teamets medlemmar (Senge, 1995). Teammedlemmar

som vågar fråga och ifrågasätta varandra främjar utvecklandet av gemensam reflektion och kollektivt lärande (Ohlsson, 2016), och är enligt Edmondson (1999) ett tecken på psykologisk trygghet.

I ett team med låg psykologisk trygghet finns en risk att det i teamet utvecklas vad Edmondson (2019) kallar tystnadsepidemin, en kultur där individen i olika situationer väljer att inte ta till orda. Det kan till exempel gälla att erkänna misslyckanden, be om råd eller att uttrycka en avvikande åsikt. Låg psykologisk trygghet i kombination med låga respektive höga krav på prestation kan göra att teamet hamnar i apati- respektive ångestzonen. I ångestzonen kan en tystnadsepidemi lätt utvecklas, då den kännetecknas av en rädsla att ta till orda, menar Edmondson. Edmondson menar vidare att psykologisk trygghet inte ska förväxlas med en kultur där alla håller med varandra. Ett team med sådan kultur, med hög psykologisk trygghet och låga prestationskrav, riskerar att hamna i bekvämlighetszonen. I bekvämlighetszonen trivs medlemmarna med att arbeta tillsammans, och de är öppna och kollegiala mot varandra, men utmanas sällan i sitt arbete. Psykologisk trygghet innebär en öppenhet och ett produktivt utbyte av idéer, tankar och åsikter, vilket i kombination med höga krav på produktivitet bidrar till att teamet hamnar i lärandezonen, som kännetecknas av samarbete och lärande (Edmondson, 2019).

Ledaren har enligt Edmondson (2019) en viktig roll för att främja den psykologiska tryggheten, och lyfter fram tre kategorier av handlingar och beteenden: att skapa utrymme, att bjuda in till medverkan samt att reagera produktivt. Att skapa utrymme innebär att förändra synen på misslyckanden. Detta gör ledaren genom att hen kommunicerar en syn på misslyckanden som värdefull information som teamet kan dra lärdom av. Genom att medge sina brister, ställa kraftfulla frågor samt visa uppmärksamt lyssnande kan ledaren bjuda in till medverkan, vilket kan främja modet hos medlemmarna att ta till orda och motverka en tystnadsepidemi. Slutligen kan ledaren reagera produktivt på de risker som medlemmarna i teamet tar, till exempel genom att lyssna på och bekräfta teammedlemmarna, samt sträva efter att motverka misslyckandets stigma genom att reagera produktivt när misslyckanden uppstår.

5 Metod

Den tidigare forskning som vi tagit del av har främst haft en kvantitativ ansats, med ett stort antal respondenter. Vårt syfte är dock att synliggöra några pedagogers upplevelse av psykologisk trygghet snarare än att eftersträva generaliserbarhet, och vi valde därför kvalitativa metoder för vår insamling av empiri.

5.1 Urval

Urvalet till studien gjordes genom ett så kallat bekvämlighetsurval (Bryman, 2011). Ett bekvämlighetsurval består enligt Bryman av ”personer som för tillfället finns tillgängliga för forskaren” (s. 194). Denna urvalsstrategi medför dock att det inte är möjligt att generalisera resultatet, vilket heller inte var syftet med denna studie. Studien genomfördes på en F-9-skola med ca 650 elever. Skolans pedagoger är indelade i fem lärgrupper: årskurs F-3 och 4-6 samt tre lärgrupper i årskurs 7-9: ma/no, sv/so samt en grupp med de lärare som undervisar i engelska och moderna språk. Den inledande enkäten skickades till de 26 pedagoger som ingår i någon av ovanstående lärgrupper. Utifrån svaren och kommentarerna på enkäten valdes personer ut till de fortsatta intervjuerna. Detta urval skulle kunna anses vara ett målstyrt urval (Bryman, 2011), då personerna valdes ut utifrån att de tillhörde samma lärgrupp, vilket var ett viktigt kriterium för studien.

Pedagogerna som valdes ut till intervjuerna tillhör lärgrupp F-3. Denna lärgrupp består av sex pedagoger: två förskollärare, varav den ena har specialpedagogisk kompetens i sin examen, två grundskollärare med inriktning ma/no och två med inriktning sv/so.

Tabell 1. Översikt över intervjuade pedagoger.

Pedagog	Undervisar i	Yrkesverksam i skolan	Tid i lärgrupp
A	åk 1	6 år	2 år
B	f-klass	3 år	1 år
C	f-klass	3 år	1 år
D	åk 2–3	4 år	1 år
E	åk 1	12 år	2 år
F	åk 2–3	5 år	1 år

Studien genomfördes på en för oss känd skola. Vi var medvetna om risken för bias genom detta val. Vi upplevde dock att denna risk kunde minskas genom att vi båda, först var för sig och sedan tillsammans, tolkade och analyserade intervjuerna. Fördelen med ökad tillgänglighet till

intervjupersonerna var avgörande för vårt val. I metoddiskussionen för vi ett vidare resonemang kring eventuell bias.

5.2 Genomförande

5.2.1 Enkät

En online-enkät (bilaga A) skickades till samtliga pedagoger som ingår i någon av skolans lärgrupper. Enkäten var inspirerad av Edmondson (1999), med en femgradig Likertskala, där 1 motsvarade "Håller inte alls med" och 5 "Håller helt med". Efter varje påstående fanns möjlighet att ge exempel. Syftet med enkäten var att få en övergripande bild av hur pedagogerna upplever kulturen och klimatet i lärgrupperna. Informanternas svar och kommentarer sammanställdes och kategoriseras, samt var vägledande i upprättandet av en intervjuguide (bilaga C).

5.2.2 Kvalitativ forskningsintervju

Ett missivbrev (bilaga B) lämnades ut till pedagogerna i den utvalda lärgruppen. Pedagogerna intervjuades enskilt, och intervjuerna genomfördes på pedagogernas arbetsplats under deras arbetstid, vilket hade godkänts av skolans ledning. Intervjuerna varade mellan 28 och 32 minuter. Intervjufrågorna (bilaga C) togs fram både utifrån det teoretiska ramverket och den inledande enkäten. Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer för att ge informanterna möjlighet att svara med egna ord. Enligt Patel och Davidson (2011) skiljer sig kvalitativa intervjuer sig från kvantitativa genom att den senare, till exempel i form av surveyintervjuer, har en högre grad av strukturering. Den kvalitativa intervjun ställer däremot högre krav på intervjuaren, denne bör vara väl insatt i ämnet samt ha utvecklade intervjuferdigheter, då datainsamlandet sker i samspelet mellan intervjuare och informant (Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjuerna spelades in och de delar av intervjuerna som ansågs ha relevans för studien transkriberades.

5.2.3 Observation

För att få en bild av lärgruppens samspel, kommunikationsmönster och fördelning av talutrymme genomfördes en observation av lärgruppens samtal under ett lärgruppstillfälle. Utifrån ett observationsschema (bilaga D) dokumenterades hur kommunikation skedde mellan deltagarna, samt varje deltagares talutrymme i minuter. Vilken typ av kommunikation som skedde dokumenterades också. För att deltagarna skulle påverkas så lite som möjligt gjordes valet att inte spela in samtalet.

Vid observationstillfället deltog samtliga sex pedagoger i lärgruppen. Lärgruppstillfället varade i 60 minuter och syftet med samtalet var att diskutera ämnesövergripande undervisning samt sätta upp lärandemål. Samtalet som observerades varade i 23 minuter.

5.3 Analys och bearbetning

Ett av de vanligaste sätten att analysera kvalitativa data menar Bryman (2011) är genom kvalitativ innehållsanalys, där materialet analyseras för att hitta bakomliggande teman. Enligt Lundman och Hällgren Graneheim (2008) lämpar sig denna metod väl vid tolkning av texter, som till exempel utskriften av intervjuer och observationsprotokoll. I analysen identifieras och sammanställs likheter och skillnader i textinnehållet i kategorier och teman, för att beskriva variationer i materialet.

För att skapa ett analyschema gjorde vi som beskrivs i Bryman (2011) och bekantade oss först med materialet genom att transkribera och läsa två intervjuer, först enskilt och sedan tillsammans. Genom att identifiera nyckelord i informanternas utsagor, och gruppera de ord som vi upplevde hade liknande innehåll tematiserades innehållet i ett antal underkategorier. Därefter sökte vi efter samband mellan dessa underkategorier för att synliggöra vilka som vi tyckte hörde ihop i kategorier. Vi upprättade ett analyschema med de kategorier som vi enats om skulle vara tillämpliga, varpå vi provade schemat vid en genomgång av dessa två intervjuer. Därefter reviderade vi schemat utifrån hur utprovningsen hade utfallit för att sedan använda det reviderade schemat vid genomgången av resten av intervjuerna och observationsprotokollet. Då vår studie fokuserar på upplevelsen av psykologisk trygghet identifierade och använde vi endast de delar, eller domäner, i texterna som berörde psykologisk trygghet eller något närliggande begrepp.

5.4 Studiens tillförlitlighet

I kvantitativ forskning används begreppen validitet och reliabilitet som kriterier för att bedöma en studies tillförlitlighet. Enligt Bryman (2011) är dessa begrepp inte direkt överförbara till kvalitativa studier, och det har därför föreslagits andra kriterier för värdering och bedömning. Ett grundläggande kriterium är *tillförlitlighet*, som består av fyra delkriterier med motsvarighet i kvantitativ forskning (Bryman, 2011):

- *Trovärdighet*, vilket motsvarar intern validitet, det vill säga om en slutsats om ett orsakssamband är hållbart eller ej. I kvalitativ forskning kan detta tillgodoses genom att undersökningen är genomförd utifrån de regler som finns, samt att informanterna får ta del av resultatet för att säkerställa att informationen uppfattats på rätt sätt. I denna studie har en

form av respondentvalidering genomförts, genom att varje informant fått ta del av en sammanfattning av intervjun.

- *Överförbarhet*, som motsvarar extern validitet, det vill säga om resultaten kan generaliseras till andra kontexter. Eftersom kvalitativ forskning sällan eftersträvar generaliserbarhet sätts fokus på djup framför bredd i kvalitativa studier, och fylliga beskrivningar eftersträvas för att avgöra om resultaten kan vara överförbara. Djup framför bredd samt fylliga beskrivningar har således eftersträvats i denna studie.
- *Pålitlighet*, kan jämföras med reliabilitet, det vill säga stabiliteten i en mätning. För att en kvalitativ studie ska visa pålitlighet bör det finnas en fullständig redogörelse av alla delar i undersökningsprocessen, för att kvaliteten i de valda procedurerna ska kunna bedömas. Vi har därför i denna studie försökt att beskriva tillvägagångssätt så utförligt som möjligt.
- *Möjlighet att styrka och konfirmera*, vilket motsvarar objektivitet. En viktig insikt i kvalitativ forskning är att det inte går att få fullständig objektivitet. Därför är det av vikt att inte medvetet påverkas av personliga värderingar och uppfattningar i utförande och analys, vilket vi har eftersträvat under arbetet med denna studie.

5.5 Etiska överväganden

Genom missivbrevet informerades de som skulle delta i studien om sina deltaganderättigheter, utifrån Vetenskapsrådets etiska forskningsprinciper (2017). Informationskravet innebär att personerna som deltar i studien ska ha fått information om studien, dess syfte och de moment som ingår (Bryman, 2011). Konfidentialitetskravet handlar om att deltagarna i studien ska ges största möjliga anonymitet. Detta innebär att eventuella personuppgifter behandlas med sekretess och att samtliga deltagare avidentifieras i studien, samt att allt insamlat material förstörs efter avslutad studie. Enligt nyttjandekravet informerades även deltagarna om att materialet endast kommer att användas i nämnda studie. Samtyckeskravet uppfylldes genom att deltagarna i missivbrevet informerades om att de hade möjlighet att närsomhelst avbryta sitt deltagande i studien, samt skriftligen godkänna sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2017).

6 Resultat

Under bearbetningen av det insamlade materialet framträdde två relevanta teman: teamet och dess kultur samt socialt risktagande. Resultatet kommer att redovisas under dessa två rubriker. Utifrån den tidigare forskning och teoretisk förankring som beskrivs i kapitel 3 analyseras och tolkas resultaten som framkommer i dessa två teman.

6.1 Teamet och dess kultur

6.1.1 Intervjuer

Öppenhet, nyfikenhet och tillit är några av de begrepp som används av informanterna för att beskriva kulturen i lärgruppen. Detta yttrar sig genom att man vågar presentera ofärdiga tankar, prova nya metoder, våga erkänna misstag och felaktiga beslut samt tänka om och göra annorlunda.

Jag känner ändå att vi har lyckats bygga upp något bra, från att vara helt nya för varandra så har vi skapat en kultur där vi vågar visa varandra våra svaga punkter, tala om misslyckanden, sårbarhet och alltid vågat tänka utifrån hur vi kan komplettera varandra istället för att man försöker vara störst, bäst och vackrast, det flesta av oss är nog väldigt öppna i att våga tänka om, och tänka nytt (pedagog E).

Informanterna menar att man tillsammans har byggt upp denna kultur, men en av dem understryker samtidigt vikten av kontinuitet för att upprätthålla den:

Jag upplevde nog att tryggheten var mer närvarande tidigare när vi sågs mer regelbundet, just nu är vi inne i en tid där vi inte alls ses med samma kontinuitet och det märks, tilliten finns där men jag tror ändå att det måste finnas en mer regelbundenhet för att upprätthålla det vi har lyckats skapa so far. Tidigare tyckte jag att det märktes genom att vi vågade lyfta saker mer, man kunde slänga ur sig ofärdiga tankar utan att ha bearbetat det först (pedagog A).

Informanterna är således eniga om att de tillsammans skapat kulturen som råder i lärgruppen, men betonar att även skolans ledning samt lärgruppens ledare har spelat en avgörande roll. Det ledningen sänder ut anammats av lärgruppen, menar en av informanterna. Skolans rektor, som av en informant beskrivs mer som ledare än chef, har gett lärgruppen frihet under ansvar, men samtidigt gett en bild av hur man vill att kulturen på skolan ska vara. Det har tagit tid att återskapa den kulturen i lärgruppen, menar pedagog A, och fortsätter ”i början var alla tysta,

man ville inte trampa någon på tårna”. Lärgruppens ledare är också viktig, menar pedagog B: ”Det hjälper att en ledare styr upp, genom att vara mån om att alla ska komma till tals och visa att allas idéer tas på allvar.” Pedagog E framhåller även gruppmedlemmarnas ansvar: ”Genom att visa svaghet öppnar man upp för andra. Om alla håller på sig vågar ingen blotta sig.”. Pedagog F för ett liknande resonemang: ”Vi har en väldigt öppen kultur inför varandra. Vi leder alla lärgruppen och tar ett ansvar för att släppa in alla.”. Att gruppmedlemmarna var nya för varandra när lärgruppen bildades var också en bidragande faktor som påverkat kulturen, eftersom ”gruppens kultur inte var satt när gruppen bildades” (pedagog E).

Vidare menar de flesta informanter att de egentligen inte är så beroende av varandra för att lyckas med uppdraget. Pedagog A framhåller de sociala aspekterna av arbetet i lärgruppen:

På en skala mellan ett och tio är vi kanske på sex i att vara beroende av varandra för att klara vårt jobb, våra uppgifter. Hade det varit dåligt hade jag ändå som klasslärare kunnat klara mitt jobb på egen hand. Sen är lyckokänslan i gruppen betydligt högre, där behöver vi varandra för att skapa en bra stämning på jobbet (pedagog A).

Endast pedagog C upplever att de är beroende av varandra för att lyckas med uppdraget: ”Vi är väldigt beroende av varandra för att det på lång sikt ska bli bättre för eleverna. Tillsammans kan vi utveckla undervisningen.”.

Tre av pedagogerna beskriver sig själva och sin roll i gruppen som någon som inte hörs eller syns så mycket, utan tänker mycket, lyssnar in och håller sig i bakgrunden. Exempelvis menar pedagog B att ”jag är nog inte den som hörs eller syns mest, men jag löser gärna praktiska uppgifter före att vara en idéspruta, jag gillar att strukturera upp saker”. Det är också dessa tre som har kortast tid i läraryrket, och kortast tid i lärgruppen. Pedagog E har flest antal år i yrket och lyfter den erfarenhet hen har med sig: ”Ibland undrar jag om jag tar för mycket plats i gruppen, jag har ju ändå en viss erfarenhet med mig.”. Vidare menar pedagog E att de mindre erfarna kanske inte har samma syn på saker, och att man då får hitta en medelväg. ”Erfarenheten gör något med en”, menar hen.

Informanternas tankar kring hur man ska vara för att passa in i lärgruppen är ganska samstämmiga. Det är till viss del samma egenskaper som de använder för att beskriva lärgruppen som helhet: öppensinnad, nyfiken, intresserad och engagerad.

Jag tror för att passa in i vår grupp bör man följa den kultur som ändå finns här just nu. En kollega sa det så bra: våra dörrar kan vara fysiskt stängda men mentalt är den alltid öppen. Det är det förhållningssätt som vi vill att det ska vara på (pedagog E).

Ingen av pedagogerna i gruppen menar att de haft så mycket konflikter, utan beskriver det mer som att de tycker olika, vilket leder till diskussion.

Jag vet inte om vi haft så många konflikter i lärgruppen, det är mer diskussioner och meningsskiljaktigheter och de brukar vi lösa genom att någon ger sig och går med på att prova det nya och sen ser man hur det gick (pedagog B).

Pedagog E uttrycker sig på liknande sätt: ”...man kan väl ha olika syn på saker och ting och det är väl då vi alla tänker, amen jag backar, eller så tar jag den [diskussionen] om den verkligen är viktig för mig.”

Syfte och mål med lärgruppens arbete uppfattas lite olika av pedagogerna, endast en av dem uttrycker att syfte och mål inte är riktigt tydliga:

Jag kände ett tag att mål och syfte var tydligare. Just nu har vi fastnat i väldigt mycket praktiska saker, vi borde stanna upp mer och kanske dela upp tiden så vi fick en del av tiden där vi planerade framåt och den andra delen ägnades åt fördjupande didaktiska diskussioner (pedagog D).

Övriga pedagoger uttrycker att de upplever att syfte och mål är tydliga, men har lite olika bild av dessa: ”att alla elever ska lyckas, det är målet i sig” (pedagog A), ”syftet är bland annat att utvecklas i vårt kollegiala samarbete” (pedagog C), ”målet är tydligt från ledningen att vi ska samplanera, utvecklas i våra professioner för att våra elever ska få ökad måluppfyllelse” (pedagog B).

6.1.2 Observation

I diskussionen som observerades fördes resonemang kring ämnesövergripande undervisning och olika aktiviteter planerades. Observatören upplevde att medlemmarna i lärgruppen fokuserade på uppgiften. Pedagog E upplevdes vara den mest drivande, då hen tog större delen av talutrymmet. Kommunikationen bestod mest av påståenden och erfarenhetsutbyten, de få frågor som ställdes var av nyfiken karaktär (till exempel: ”Hur upplevde du detta på din förra skola?” (pedagog A)). Däremot ställdes inga klagörande eller fördjupande frågor som hade kunnat utveckla och fördjupa lärgruppens diskussion.

6.1.3 Analys

Genom intervjuerna framkommer en bild av kulturen i lärgruppen som kännetecknas av öppenhet, nyfikenhet och tillit. Vid en första anblick skulle detta kunna tyda på att lärgruppen är i det som Wheelan (2009, 2017) kallar fas 3 (Tillit och struktur), och som kännetecknas av att teamets diskussioner kring mål, roller, och rutiner fördjupas och positiva relationer utvecklas mellan teammedlemmarna. Samtidigt skulle vissa av pedagogernas utsagor kunna tolkas som att lärgruppen endast är i fas 1 (Tillhörighet och trygghet) i sin utveckling. Enligt Wheelan kan teamets medlemmar i fas 1 pendla mellan upplevelser av trygghet och otrygghet, vilket kan urskiljas hos de intervjuade pedagogerna. Deras skilda beskrivningar av syftet med lärgruppens arbete antyder att uppdraget inte är klart definierat, samtidigt som de verkar uppträda artigt mot varandra och undvika konflikter, företeelser som enligt Wheelan också är vanliga i fas 1.

De intervjuade pedagogerna beskriver lärgruppens kommunikation som öppen. Ett exempel på detta blev synligt i observationen, nämligen att samtliga medlemmar kom till tals, om än i olika utsträckning. Under observationen diskuterades enbart ämnesövergripande undervisning, vilket var syftet med lärgruppens samtal. Enligt Wheelan (2009, 2017) är en öppen och uppgiftsorienterad kommunikation kännetecknande för fas 3, vilket till viss del talar mot att lärgruppen skulle befinna sig i första fasen. En öppen kommunikation kan enligt Senge (1995) bidra till att teamet utvecklar gemensamma tankemodeller och en gemensam förståelse, vilket är en viktig förutsättning för att lärande ska uppstå. De frågor som ställdes av medlemmarna under observationstillfället var av nyfiken karaktär, inga klagörande eller fördjupade frågor ställdes. Utifrån intervjuerna och de kommunikationsmönster som blev synliga i observationen kan lärgruppen för att ta sig till nästa fas behöva utveckla sin förmåga till proaktiv frågvishet (Edmondsson 2019), det vill säga förmåga att ställa kraftfulla frågor. Dessutom kan lärgruppen vara i behov av att ytterligare fördjupa diskussionen kring mål och syfte då dessa uppfattas på olika sätt av informanterna. För att nå fas 4 menar Wheelan att det krävs en samsyn kring teamets mål, vilket behöver utvecklas i denna lärgrupp, då samsyn i nuläget inte råder.

Utifrån de fyra faktorer som påverkar psykologisk trygghet som Kahn (1990) identifierade i sin studie, är framförallt tre av dem mer synliga i den aktuella lärgruppen: interpersonella relationer, ledarskap och organisatoriska normer. De interpersonella relationerna i lärgruppen beskrivs av pedagogerna som stöttande och tillitsfulla, och bidrar till att skapa en acceptans i lärgruppen, både vad gäller att prova nytt och att misslyckas. Detta förstärks av ett tydligt och stöttande ledarskap, vilket pedagogerna ger uttryck för att de upplevs ha, både på grupp- och på organisationsnivå. De organisatoriska normerna, det vill säga de förväntningar från skolans

ledning som medlemmarna i lärgruppen förväntas handla efter, bedöms vara tydliga och explicita. Pedagogerna är dessutom samstämmiga i sina beskrivningar om hur man ska vara för att passa in i lärgruppen. Detta kan tolkas som att gruppens normer upplevs accepterade och tydliga av pedagogerna, och genom att handla inom dessa normer har psykologisk trygghet kunnat skapas i gruppen, vilket kompletterar Kahns resultat. Den fjärde faktorn, gruppdynamik, upplevs inte vara lika framträdande i lärgruppen. Frazier et al. (2017) menar att gruppdynamiken förstärks genom ett ömsesidigt beroende mellan teamets medlemmar, något som verkar saknas i denna lärgrupp, då majoriteten av informanterna ger uttryck för att de inte är beroende av varandra för att lyckas med det dagliga arbetet. De flesta lyfter endast de sociala aspekterna av att vara medlem i en lärgrupp. Avsaknaden av kontinuitet för lärgruppen verkar främst ha påverkat de interpersonella relationerna, då tryggheten i lärgruppen på grund av detta har minskat, enligt en av informanterna. Att det främst är relationerna som har påverkats stärker uppfattningen att medlemmarna inte upplever att de är beroende av varandra, då ingen av informanterna lyfter detta som en konsekvens av brist på kontinuitet.

Att individuella faktorer som till exempel olika personlighetsdrag kan påverka upplevelsen av psykologisk trygghet, vilket Frazier et al. (2017) lyfter fram i sin forskning, blev inte synligt i vår studie. Pedagogernas utsagor i kombination med den roll de verkar ta i lärgruppen tyder på att medlemmarna har olika personlighetsdrag, något som inte verkar påverka deras upplevelse av kulturen i lärgruppen. Samtliga pedagoger ger uttryck för att den rådande kulturen kännetecknas av tillit, nyfikenhet och öppenhet, vilket kan tolkas som att de alla upplever viss psykologisk trygghet i lärgruppen.

Informanterna uttrycker att kulturen i lärgruppen har skapats av dem själva men att ledningen haft en viktig roll, genom att ge en bild av vilken kultur som ska råda på skolan. Ett sådant tydligt ledarskap är en faktor som främjar psykologisk trygghet (Frazier et al., 2017; Kahn 1990). Flera av informanterna uttrycker att ledningen gett dem frihet under ansvar, vilket kan tolkas som att ledaren delat makt och gett medarbetarna autonomi i arbetet. Ett hierarkiskt ledarskap kan däremot hämma lärandet då det kan försvåra skapande av en psykologisk trygg miljö där man vågar säga sin mening och prata fritt och öppet, enligt Sidani och Reese (2020). Även lärgruppens medlemmar har ett ansvar för kulturbyggandet, menar en av informanterna: ”Genom att visa svaghet öppnar man upp för andra”. Denna informant sätter ord på det som Edmondson (2019) menar är ett effektivt sätt att skapa psykologisk trygghet i ett team, nämligen att agera som att psykologisk trygghet redan finns.

Om konflikter hanteras på ett konstruktivt sätt kan de generera reflektion och nyskapande, vilket främjar lärandet (Lotz, 2010, refererad i Ohlsson, 2016). Informanterna upplever inte att de haft så mycket konflikter och att de meningsskiljaktigheter som har uppstått har lösts genom att någon har backat. Genom denna strategi kan lärgruppen gå miste om ett tillfälle att lära och utvecklas tillsammans. Förutom konstruktiva konflikter betonar Ohlsson vikten av att teamet utvecklar gemensamma tankemodeller och en gemensam förståelse, vilket främjar teamets samspel och lärande. För att detta ska ske menar Senge (1995) att det behövs en balans mellan dialog och diskussion, två aktiva processer som kännetecknar en öppen kommunikation. Utifrån intervjuerna och observationen är en möjlig tolkning att det finns en obalans mellan dialog och diskussion i lärgruppens kommunikation. Syftet med lärgruppens kommunikation verkar inte sällan vara att hitta lösningar snarare än att nå en gemensam förståelse, vilket begränsar lärgruppens möjligheter till lärande.

6.2 Socialt risktagande

6.2.1 Intervjuer

I intervjuerna framkommer olika uttryck för socialt risktagande, till exempel att välja tystnad, att våga be om hjälp samt att påtala och/eller erkänna misstag.

Det finns ett genomgående mönster bland informanterna i form av att alla vid något tillfälle valt tystnad före talutrymme. Det finns dock en viss variation i skälet till att man valt att stå tillbaka. Två av informanterna menar att de väljer att backa för att låta någon annan ta plats, och en tredje hänvisar till mindre erfarenhet och värderar således kollegornas kunskaper och erfarenheter högre: "...kanske om vi har stormöte så skulle jag inte välja att ta plats, tänker kanske att någon med mer erfarenhet skulle ha bättre saker att säga" (pedagog B). Pedagog C lyfter ytterligare en anledning till att välja tystnad: "Jag är en person med mycket tankar och om jag vill presentera en idé så brukar jag nog oftast prova själv först, sen ber jag om input om det sen är något.". Att välja att vara tyst för att inte blotta sin okunskap uttrycker pedagog E: "Till exempel om X som gärna använder finare, akademiska ord och så, då kan jag känna att det kanske förväntas av mig att jag borde kunna detta och då vågar man inte säga något."

En konsekvens av valet att hålla tyst menar samtliga informanter kan vara att lärgruppen går miste om goda idéer eller alltför snabbt väljer en lösning. En av pedagogerna menar att:

Konsekvensen av att inte säga vad man tror på kan i vissa fall leda till att man gör något som man egentligen inte tror på. Det har varit vissa situationer där vi har fått gå tillbaka

och göra om när det blivit fel, då har det kanske varit en följd av att jag inte sa ifrån (pedagog A).

Enligt pedagog D kan även diskussionens kvalitet påverkas:

En annan konsekvens blir att man inte fokuserar på att få fördjupade diskussioner kring sånt som är viktigt, andra tankemönster som lyfts, då tror jag att man kan gå miste om tillfällen där man lyfter blicken från sina egna inkörda tankar (pedagog D).

Ett liknande resonemang för pedagog A: ”En annan konsekvens blir kanske att man inte deltar lika aktivt i diskussionerna som de andra, när man väljer tystnad. Då blir det mer att jag sitter och lyssnar in andras behov, åsikter och står själv vid sidan”.

Alla informanter uttrycker att det är lätt att be om hjälp och att det är lättast att be den som man arbetar allra närmast:

Jag tycker det är ganska lätt att be om hjälp om jag till exempel ser till hur jag och min närmsta kollega arbetar så är det så vi har det alltid, vi bollar, ber varandra avlösa om något är tufft, vi liksom gör allting tillsammans (pedagog A).

Samtidigt framkommer en vilja att klara av utmaningar på egen hand hos några av pedagogerna. Pedagog B uttrycker att ”jag ber nog inte gärna om hjälp om det bara handlar om mig...jag personligen tycker nog att jag ska klara saker på egen hand”, och pedagog D att ”jag skulle nog aldrig avstå att be om hjälp, men jag går alltid till mig själv och frågar mig själv vad jag själv kan göra, innan jag ber om hjälp”. Pedagog D menar också att det ”såklart kan vara jobbigare att blotta sin egen sårbarhet” när man ber om hjälp.

När det gäller att påtala misstag framträder en viss variation i pedagogernas svar. Några menar att det beror på vem det gäller samt hur man väljer att uttrycka sig.

Det är lite olika beroende på vilken kollega det är, överlag tycker jag det är lättare att ta upp saker med de kollegor som man ser ofta och arbetar nära. Jag tror aldrig det är positivt om kollegan upplever något som direkt kritik, utan jag vill mer vända mig till hen med en dialog om hur hade vi kunnat lösa detta på ett bättre sätt? (pedagog D).

Flera pedagoger uttrycker att det är lättare att påtala misstag för någon som man arbetar nära, än för någon som man arbetar längre ifrån, speciellt om man upplever att samsyn saknas.

Två av pedagogerna uttrycker att de upplever att det kan vara svårt att påtala misstag, och lyfter vikten av att ha en plan för dessa situationer samt att väga sina ord: ”Det kanske mer handlar om hur man säger det, hur man framför det, som är avgörande. Jag skulle tycka det var obehagligt om det blev en konflikt” (pedagog A).

Ingen av pedagogerna ger uttryck för att misstag skulle ligga någon till last, utan att lärgruppen lär av de misstag som görs. ”Det blir inget drama av misstag, det är vi-känsla som råder” menar pedagog A, och tillägger ”senast när vi åkte i sjön fick vi backa bandet och göra om, göra annorlunda”. Pedagog D menar dock att gruppen inte diskuterar misstag i önskad utsträckning:

Jag känner inte att vi pratar om dessa [misstag]...jag tänker ibland att vi borde göra det i mycket större utsträckning som vi gör med eleverna...ställt oss frågan vad vi kunde gjort annorlunda...vad kan vi tänka på till nästa gång och sådär (pedagog D).

6.2.2 Observation

Under observationstillfället upplevde observatören en avsaknad av frågor som kunde uppfattas som tecken på socialt risktagande, exempelvis frågor som blottar okunskap eller sårbarhet. En utmanande fråga ställdes av pedagog C då hen ifrågasatte om det lärandemål som tagits fram var genomförbart i förskoleklass. Det blev en kort diskussion där olika argument fördes fram. Denna diskussion avstannade dock relativt snabbt, då pedagog C valde att backa och gå på gruppens linje genom att säga att hen var med på det som majoriteten tyckte.

6.2.3 Analys

Trots att informanterna beskriver lärgruppens klimat som tryggt, öppet och tillåtande framkommer det att det finns situationer då de väljer tystnad. Beslutet att ta till orda verkar inte sällan föregås av en inre monolog som till viss del begränsar pedagogernas talutrymme. Detta kan vara ett exempel på den skillnad i tolkning av begreppet psykologisk trygghet som Kahn (1990) och Edmondson (1999) gör. Kahn menar att psykologisk trygghet är något som främst upplevs av individen. Utifrån Kahns förståelse av begreppet skulle således en möjlig tolkning kunna vara att psykologisk trygghet till viss del saknas i denna lärgrupp. Utifrån Edmondsons syn på psykologisk trygghet som ett gruppfenomen framkommer flera uttryck i pedagogernas utsagor som skulle kunna tyda på att det på gruppnivå finns en viss grad av psykologisk trygghet. Framförallt gäller detta hur pedagogerna beskriver kulturen i lärgruppen, det verkar finnas en respekt och en öppen kommunikation mellan pedagogerna. Att det känns tryggt att ställa frågor och be varandra om hjälp ger också flera av pedagogerna uttryck för. Trots detta

menar några pedagoger att de helst inte ber om hjälp samt att de undviker frågor som kan blotta deras okunskap, vilket kan tolkas som olika sätt att undvika socialt risktagande. Enligt Edmondson är socialt risktagande en viktig förutsättning för psykologisk trygghet, men i denna lärgrupp är inte detta risktagande utvecklat fullt ut. I sin tolkning av begreppet skiljer Edmondson dessutom mellan tillit och psykologisk trygghet. Det är möjligt att pedagogerna i lärgruppen upplever tillit till varandra som individer, och därför uppfattar hela lärgruppen som psykologiskt trygg. Den trygghet de upplever kanske därför främst är av social karaktär, och skapad utifrån den tillit som råder mellan pedagogerna.

Lärgruppen verkar befinna sig i det som Edmondson (2019) kallar bekvämlighetszonen. Det verkar finnas en viss grad av psykologisk trygghet i lärgruppen, samtidigt som flera pedagogers utsagor kan tolkas som att prestationskravet i lärgruppen är relativt lågt, eller snarare otydligt. Exempel på detta är att pedagogerna uttrycker olika syften med lärgruppsarbetet, samt att de inte upplever att de är beroende av varandra för att klara uppdraget. En möjlig tolkning av detta är att lärgruppen saknar en gemensam förståelse av uppdrag och förväntningar. I bekvämlighetszonen kan teamets medlemmar vara sig själva, men undviker utmaningar och konflikter, det vill säga undviker socialt risktagande (Edmondson, 2019).

Rothstein (2018) lägger tonvikt vid förekomsten av mjukvara för att en skola ska vara effektiv. Pedagogerna uttrycker i intervjuerna att skolledningen har kommunicerat vikten av samarbete dem emellan, samt att man har arbetat för att skapa en tillitsfull och nyfiken kultur, något som skulle kunna definieras som mjukvara. Som ett komplement till Rothsteins betoning av mjukvara vill vi utifrån resultatet på denna studie även lyfta fram betydelsen av hårdvara, i form av tydliga rutiner och organisationsstrukturer, framförallt när ett team är nybildat. De intervjuade pedagogerna ger uttryck för att de givits mandat att själva utforma innehåll och upplägg för lärgruppens arbete, vilket kan ha bidragit till ett otydligt prestationskrav. För att lärgruppen ska ta sig ur bekvämlighetszonen och in i lärandezonen kan de behöva ett tydligare ramverk för arbetet, samt stöttning och vägledning i form av strukturer och rutiner.

Ett socialt risktagande innebär också att prata öppet om och lära sig av misstag och misslyckanden, menar Edmondson (2019). Pedagogerna i denna lärgrupp beskriver och ger exempel på att de upplever att de kan berätta om sina misstag, men helst gör det med den kollega som de arbetar närmast. Detta kan tyda på att det finns en tillit mellan de som arbetar nära varandra, men att psykologisk trygghet till viss del saknas i lärgruppen som helhet, utifrån Edmondsons tolkning av begreppet. Flera av informanterna som uttrycker att det känns tryggt att göra och erkänna misstag hänvisar till misstag som lärgruppen begått, i stället för

individuella misstag. Det kan vara ett tecken på att det är lättare att ta ett kollektivt ansvar för misstag än att blotta sina egna, vilket också tyder på att psykologisk trygghet delvis saknas i lärgruppen.

7 Slutsats och diskussion

7.1 Slutsats

Syftet med denna studie var att undersöka hur psykologisk trygghet kan ta sig uttryck i ett team som arbetar i grundskolan. Nedan följer en kortfattad sammanfattning om våra slutsatser utifrån de specificerade frågeställningarna.

De intervjuade pedagogerna uttrycker att lärgruppen kännetecknas av öppenhet, nyfikenhet och tillit. För att passa in i lärgruppen bör man vara öppensinnad, intresserad och engagerad, men inte ta för mycket plats. Enligt pedagogerna har det knappt varit några konflikter i lärgruppen, det har däremot hänt att de varit oense, vilket lett till diskussioner i lärgruppen. Vidare menar pedagogerna att de tillsammans har format den rådande kulturen, men lyfter samtidigt fram ledarens roll i denna process. Genom att skolans ledare ger en tydlig bild av vilken kultur som ska råda kan medlemmarna sträva efter att återskapa denna i lärgruppen. Lärgruppens ledare är också en viktig faktor för att alla ska komma till tals samt visa att allas idéer och tankar är av värde. Slutligen ger de intervjuade pedagogerna till viss del uttryck för att det råder psykologisk trygghet i lärgruppen. De upplever att de vågar presentera ofärdiga tankar, prova nya metoder, våga erkänna misstag och felaktiga beslut samt känner att de kan tänka om och göra annorlunda. Pedagogerna uttrycker att det känns tryggt att ställa frågor och be varandra om hjälp vid behov. Samtidigt kan några av pedagogernas utsagor tolkas som att pedagogisk trygghet till viss del saknas. Det kan handla om att välja tystnad, att inte be om hjälp eller att inte ställa frågor som kan blotta deras okunskap, strategier för att undvika socialt risktagande.

7.2 Resultatdiskussion

De intervjuade pedagogerna ger en samstämmig bild av kulturen i lärgruppen, en kultur som de menar kännetecknas av tillit, nyfikenhet och öppenhet. Trots detta ger samtliga även uttryck för att de ibland undviker socialt risktagande, till exempel genom att välja tystnad framför att ställa en fråga eller uttrycka en avvikande åsikt. Detta tyder på att psykologisk trygghet inte är ett entydigt eller statiskt begrepp, utan något som kan variera både över tid och i olika kontexter. Psykologisk trygghet är dessutom något som kan upplevas både på individnivå och gruppnivå, vilket vi upplever att vissa pedagoger uttryckt i sina svar.

Ledarens betydelse för att skapa psykologisk trygghet bekräftades i vår studie. För att främja psykologisk trygghet behöver ledaren skapa förståelse, sätta ramar för arbetet samt synliggöra vilken kultur som bör vara rådande. Implementerandet av lärgrupper är ett pågående förändringsarbete på den aktuella skolan, och vid förändringsarbete är det viktigt att ledningen

skapar förståelse hos medarbetarna, för att förhindra att en motivationsklyfta uppstår, vilket kan hända i ett förändringsarbete om ledaren utgår från att medarbetarna delar hans motivation och förståelse för förändringsarbetet (Ahrenfelt, 2013). I intervjuerna blir det tydligt att pedagogerna inte har en gemensam förståelse för lärgruppens syfte, vilket kan hämma det gemensamma lärandet i gruppen. Enligt Sandberg och Targama (2013) behöver medarbetare genom reflektion ifrågasätta den etablerade förståelsen för att på så sätt nå en ny förståelse, det vill säga för att möjliggöra lärande.

Flera av de intervjuade pedagogerna uttrycker att de i lärgruppen fått ”frihet under ansvar”, vilket skulle kunna tyda på att ledaren gett dem autonomi i upplägget av lärgruppsarbetet. Det finns emellertid i pedagogernas utsagor tecken på att denna autonomi, i kombination med att samsyn kring uppdraget saknas, försvårar lärgruppens arbete. Att ledaren sätter och kommunicerar tydliga ramar för arbetet är således av stor vikt. Pedagogerna uttrycker att skolans ledning, genom att synliggöra vilken kultur som ska råda, har lyckats med att främja en kultur i lärgrupperna som kännetecknas av samarbete och tillit. Dock krävs det, enligt en av de intervjuade pedagogerna, ett konstant underhåll av de interpersonella relationerna för att lärgruppens kultur och psykologisk trygghet ska bibehållas.

7.3 Specialpedagogiska implikationer

För oss var psykologisk trygghet ett relativt okänt begrepp innan vi började arbetet med denna uppsats. Under arbetets gång har vi insett betydelsen av psykologisk trygghet för att öka ett teams lärande och på sikt öka kvaliteten i organisationen. För oss som blivande specialpedagoger är detta en viktig insikt. Som specialpedagoger förväntas vi bland annat handleda olika team i skolans verksamhet, och genom kunskapen om psykologisk trygghet och hur den kan skapas i ett team upplever vi att vi fått nya och användbara verktyg. Ledaren är av stor betydelse för att sätta kulturen i teamet, och genom att till exempel blotta våra egna svagheter eller tillkortakommanden samt att förändra synen på misslyckanden kan vi bidra till att skapa en kultur som upplevs psykologisk trygg.

Betydelsen av ett tydligt ramverk och en gemensam förståelse för uppdraget är en annan insikt som vi gjort, och något som vi tar med oss i vår blivande yrkesroll. För att skapa effektiva team räcker det inte med att teamet är psykologiskt tryggt. Risken finns då att teamet stannar i bekvämlighetszonen. För att bli ett effektivt, och lärande, team behöver den kollektiva och rådande förståelsen för uppdraget utmanas och reflekteras kring, för att ny förståelse och

lärande ska möjliggöras. Som blivande specialpedagoger kan vi ha en handledande roll i dessa reflekterande samtal.

7.4 Metoddiskussion

Då syftet med vår studie var att undersöka hur psykologisk trygghet kan ta sig uttryck i ett autentiskt team i grundskolan var en kvalitativ ansats ett självklart val. Genom att välja att inleda med en enkät synliggjordes en övergripande bild av hur informanterna upplevde den psykologiska tryggheten på arbetsplatsen, samt gav vägledning i utformandet av intervjufrågor. Då svarsfrekvensen var relativt låg (57%) hade det varit en fördel att avsätta tid för pedagogerna att svara på enkäten, till exempel i början på ett lärgruppsstillfälle. Det hade förmodligen ökat svarsfrekvensen och gett oss ett ännu mer tillförlitligt underlag.

Intervjufrågorna var av semistrukturerad karaktär, då vi ville ge informanterna möjlighet att svara med egna ord. Den låga graden av strukturering möjliggjorde också att vi kunde ställa följdfrågor samt vid behov be informanterna att förtydliga och utveckla sina svar. Dock upplever vi att vi borde ha gjort ett par pilotintervjuer, då vi upplevde att pedagogerna tolkade några frågor och begrepp på ett annat sätt än vad vi hade avsett. Hade vi upptäckt detta efter några pilotintervjuer hade vi kunnat formulera om ett par av frågorna, och på så sätt ökat kvaliteten i den insamlade empirin.

Observationen av lärgruppens samtal gav ytterligare information om dynamiken i lärgruppen, och kompletterade intervjuerna. Däremot hade vi önskat att det funnits möjlighet att genomföra fler observationer för att öka tillförlitligheten. Trots att det endast genomfördes en observation valde vi att ha med den i studien då vi upplevde att den bidrog med ytterligare perspektiv på det som framkom i intervjuerna.

Att genomföra intervjuerna på en för oss känd skola såg vi både för- och nackdelar med. Risken för bias var den största nackdelen, och den försökte vi minska genom att genomföra analysarbetet först enskilt och sedan tillsammans. Detta gjorde att vi kunde jämföra våra tolkningar och analyser, vilket vi upplever reducerade denna risk. Den största fördelen var den höga tillgängligheten till intervjupersonerna, vilket bland annat underlättade genomförandet av respondentvalidering, vilket vi upplever ökar studiens trovärdighet.

7.5 Förslag på fortsatt forskning

I denna studie har vi mött pedagoger i ett arbetslag i grundskolan för att undersöka om och på vilket sätt psykologisk trygghet kan bli synligt i ett team. Det hade varit av intresse att undersöka

om det finns skillnader i upplevd psykologisk trygghet mellan olika team inom samma organisation. Teamet i denna studie är relativt nybildat, och att genom en longitudinell studie följa ett teams utveckling med fokus på psykologisk trygghet hade gett ytterligare perspektiv och kunskap om begreppet.

8 Referenser

- Ahrenfelt, B. (2013). *Förändring som tillstånd. Att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C. (2019). *The Fearless Organization. Psykologisk trygghet på jobbet*. Stockholm: Sanoma Utbildning.
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: the history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43.
- Frazier, M. L., Fainshmidt, S., Klinger, R. L., Pezeshkan, A., & Vracheva, V. (2017). Psychological safety: a meta-analytic review and extension. *Personnel Psychology*, 70(1), 113–165.
- Gerlach, R., & Gockel, C. (2018). We belong together: belonging to the principal's in-group protects teachers from the negative effects of task conflict on psychological safety. *School Leadership & Management*, 38(3), 302–322.
- Han, S. J., Lee, Y., & Beyerlein, M. (2019). Developing Team Creativity: The Influence of Psychological Safety and Relation-Oriented Shared Leadership. *Performance Improvement Quarterly*, 32(2), 159–182.
- Harvey, J-F., Johnson, K. J., Roloff, K. S., & Edmondson, A. C. (2019). From orientation to behavior: The interplay between learning orientation, open-mindedness, and psychological safety in team learning. *Human Relations*, 72(11), 1726–1751.
- Jarl, M., Blossing, U. & Andersson, K. (2017). *Att organisera för skolframgång. Strategier för en likvärdig skola*. Stockholm: Natur och kultur.
- Jederlund, U. (2019). Tillit som förutsättning för skolutveckling. En studie av skolutveckling genom kollektivt lärande i arbetslag. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(3–4), 7–34.
- Jederlund, U., & Aneer, L. (2021). *Lärares samarbete*.
<https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktnin>

[gar/4specialpedagogik/Grundskola/131_Samspel_for_inkludering/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/SP101_1-9_02A_01_samarbete.docx](#), per den 12 mars 2021.

- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Kim, S., Lee, H., & Connerton, T. P. (2020). How Psychological Safety Affects Team Performance: Mediating Role of Efficacy and Learning Behavior. *Frontiers in Psychology*, 11, Artikel 1581.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundman, B. & Hällgren Graneheim, U. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 159–172). Lund: Studentlitteratur.
- Newman, A., Donohue, R., & Eva, N. (2017). Psychological safety: a systematic review of the literature. *Human Resource Management Review*, 27(3), 521–535.
- Ohlsson, J. (2016). Teamlärande. I O. Granberg & J. Ohlsson (Red.), *Kollektivt lärande – i arbetslivet* (s. 9–40). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pearsall, M. J., & Ellis, A. P. J. (2011). Thick as Thieves: The Effects of Ethical Orientation and Psychological Safety on Unethical Team Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 96(2), 401–411.
- Rothstein, B. (2018). Tillit som grund för framgångsrika organisationer – skolan som exempel. I *Styra och leda med tillit. Forskning och praktik* (SOU 2018:38), s. 39–59.
- Sandberg, J. & Targama, A. (2013). *Ledning och förståelse – en förståelsebaserad syn på utveckling av människor och organisationer* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Senge, P. (1995). *Den femte disciplinen*. Stockholm: Thomson fakta.
- Sidani, Y., & Reese, S. (2020). Nancy Dixon: Empowering the learning organization through psychological safety. *The Learning Organization*, 27(3), 259–266.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019* (6 uppl.).

- Vangreiken, K., Dochy, F., & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education, 31*, 275–298.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* (VR1708).
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheelan, S. A. (2009). Group Size, Group Development, and Group Activity. *Small Group Research, 40*(2), 247–262.
- Wheelan, S. A. (2017). *Att skapa effektiva team – en handbok för ledning och medlemmar*. Lund: Studentlitteratur.
- Zhu, J., Yao, J., & Zhang, L. (2019). Linking empowering leadership to innovative behavior in professional learning communities: the role of psychological empowerment and team psychological safety. *Asia Pacific Education Review, 20*, 657–671.

Ge exempel från fråga 4: *

5. Det känns tryggt att erkänna mina misstag i gruppen. *

1	2	3	4	5
Håller inte alls med				Håller helt med

Ge exempel från fråga 5: *

6. Min kompetens och mina kunskaper tas tillvara i gruppen. *

1	2	3	4	5
Håller inte alls med				Håller helt med

Ge exempel från fråga 6: *

7. I gruppen finns en öppenhet inför nya idéer och metoder. *

1	2	3	4	5
Håller inte alls med				Håller helt med

Ge exempel från fråga 7: *

8. Det känns tryggt att diskutera en ofärdig tanke. *

1	2	3	4	5
Håller inte alls med				Håller helt med

Ge exempel från fråga 8: *

Bilaga B: Missivbrev

Malmö i mars 2021

Till pedagoger i lärgrupp F-3

Hej.

Vi heter Therese Alfredsson och Sofia Baroni och är blivande specialpedagoger. Under våren 2021 arbetar vi med vårt examensarbete vilket syftar till att undersöka hur psykologisk trygghet skapas i lärande team.

Vår handledare i detta arbete är Magnus Erlandsson vid Malmö Universitet.

Insamlandet av empirin till studien sker bl a genom kvalitativa forskningsintervjuer med verksamma pedagoger som ingår i samma team. Intervjuerna kommer att ske under april månad på överenskommen tid och plats. Sofia Baroni ansvarar för intervjuerna.

Det är vår förhoppning att Du vill delta i denna studie.

Vi följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att personuppgifter hanteras med sekretess samt att alla medverkanden i studien har rätt att avbryta deltagandet om så önskas. Allt insamlat material anonymiseras och kommer endast att användas i denna studie, samt kommer att förstöras efter studien är avslutad.

Har ni frågor eller önskar mer information är ni välkomna att höra av er.

Vänliga hälsningar

Sofia Baroni sofia.baroni@malmo.se

Therese Alfredsson therese.alfredsson@svedala.se

Jag samtycker härmed till att delta i ovanstående studie.

Underskrift: _____

Bilaga C: Intervjuguide

Inledande frågor

- Hur länge har du arbetat som pedagog?
- Hur länge har du varit i detta arbetslag?
- Tystnadsepidemin
- Finns det någon gång som du velat ställa en fråga eller presentera en idé, men valt att hålla tyst? I gruppen? Gentemot din chef? Beskriv situationen.
- Vad fick dig att hålla tyst?
- Vad blev följden?

Socialt risktagande

- Beskriv hur du tror att du hade upplevt det att ta upp med en kollega/din chef att du tycker att hen har gjort fel.
- Har detta hänt någon gång? Beskriv situationen.
- Hur upplever du att det är att be en kollega om hjälp?
- Är det lättare/svårare i olika situationer?
- Finns det situationer som du avstår/hade kunnat avstå att be om hjälp?
- Om du bär på ett dilemma eller har begått ett misstag vem ber du om hjälp?
- Konflikter
- Beskriv hur ni hanterar konflikter i lärgruppen?
- Meningsskiljaktigheter?
- Olika synsätt?

Misstag/misslyckanden

- Hur upplever du att reaktionen i gruppen blir när någon begår ett misstag?
- Kan misstagen ligga till last?
- Lär gruppen sig av eventuella misstag som görs? Ge exempel.

Gruppklimat

- Upplever du att det finns trygghet/öppenhet/nyfikenhet/tillit i gruppen?
- Hur yttrar detta sig?
- Vilka faktorer tror du bidrar till att skapa detta i en grupp?
- Hur beroende av varandra skulle du beskriva att ni som lärgrupp är för att lyckas med ert uppdrag? Är det något som ni uttryckt högt för varandra?
- Hur upplever du att olika examensprofiler/ämneskompetenser/arbetsroller tas tillvara i lärgruppen?

Bilaga D: Observationsschema

Deltagare	Taltid	Påstående/ berättande	Fråga				Övrigt
			Nyfiken	Fördjupande	Klargörande	Utmanande	
A							
B							
C							
D							
E							
F							
G							