

Medarbeidersamtalen – mer enn en rituell samtale?

*Samtaler med skoleledere som verdsetter
medarbeidersamtalen høyt.*

Reidun Trandem



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2006

Innhold

INNHold	2
FORORD	5
1. INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING	8
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR	8
2. ET SOSIOKULTURELT VITENSKAPSSYN OG ET RELASJONELT OG DISTRIBUTUERT PERSPEKTIV PÅ LEDELSE.	10
2.1 SOSIOKULTURELL TEORI	10
2.2 ET RELASJONELT OG DISTRIBUTUERT PERSPEKTIV PÅ LEDELSE	15
2.2.1 <i>Det relasjonelle perspektivet</i>	<i>15</i>
2.2.2 <i>Det distribuerte perspektivet</i>	<i>18</i>
3. ET DIALOGISK PERSPEKTIV PÅ SAMTALER	21
3.1 DIALOG	21
3.1.1 <i>Vygotsky</i>	<i>21</i>
3.1.2 <i>Bakhtin</i>	<i>25</i>
3.1.3 <i>Linell</i>	<i>28</i>
3.2 MEDARBEIDERSAMTALEN	33
3.2.1 <i>Formål</i>	<i>35</i>
3.2.2 <i>Forberedelser</i>	<i>36</i>
3.2.3 <i>Selve samtalen</i>	<i>37</i>
3.2.4 <i>Oppfølging</i>	<i>39</i>
3.2.5 <i>Andre perspektiver på medarbeidersamtalen</i>	<i>40</i>
4. METODE	42

4.1	SAMFUNNSFORSKNING	42
4.2	FORSKNINGSPROESSEN	45
4.2.1	<i>Utvalg</i>	45
4.2.2	<i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	46
4.2.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	46
4.2.4	<i>Behandling og bearbeiding av dataene</i>	47
4.2.5	<i>Analyse</i>	48
4.2.6	<i>Pålitelighet og gyldighet</i>	49
4.3	ETISKE VURDERINGER	52
4.4	METODEKRITIKK	53
5.	EMPIRI	55
5.1	PRESENTASJON AV DE FIRE SKOLELEDERNE	55
5.2	HVA VIL SKOLELEDERNE MED MEDARBEIDERSAMTALEN?	56
5.3	HVORDAN PLANLEGGES SKOLELEDERNE MEDARBEIDERSAMTALEN?	56
5.3.1	<i>Innkalling / varsling</i>	56
5.3.2	<i>Tidspunkt</i>	57
5.3.3	<i>Sted</i>	57
5.3.4	<i>Hvem snakker med hvem?</i>	57
5.3.5	<i>Forberedelser fra skolelederens side</i>	58
5.4	HVORDAN GJENNOMFØRES SELVE SAMTALEN?	59
5.4.1	<i>Fokus på medarbeidernes sterke sider</i>	59
5.4.2	<i>Krav og støtte</i>	60
5.4.3	<i>Utvikling og karriereplanlegging</i>	61
5.5	HVORDAN FØLGES SAMTALEN OPP?	63

6.	ANALYSE OG DRØFTING	65
6.1	SYMMETRI VERSUS ASYMMETRI	65
6.1.1	<i>Krav og støtte</i>	66
6.1.2	<i>Makt og tillit</i>	72
6.2	SAMARBEID VERSUS KONKURRANSE	74
6.2.1	<i>Individuelle mål og kollektive mål</i>	74
6.2.2	<i>Styring og utvikling</i>	77
6.2.3	<i>Oppsummering av analysekapittelet</i>	80
7.	AVSLUTNING.....	82
7.1	HAR JEG BESVART PROBLEMSTILLINGEN?	82
7.2	KULTUR FOR LÆRING	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.
7.3	MITT PERSPEKTIV	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.
7.4	UTBYTTE FOR INFORMANTENE?	84
7.5	MULIGE BIDRAG TIL KUNNSKAPSROMMET	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.
7.6	ANDRE MULIGHETER	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.
7.7	PARADOKSET	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.
7.8	EN PRESISERING	FEIL! BOKMERKE ER IKKE DEFINERT.
	ETTERORD	88
	<i>Det er den draumen</i>	88
	KILDELISTE	89
	VEDLEGG	92

Forord

Da jeg ble tatt opp som student ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) i januar 2003, visste jeg relativt lite om hva som ventet av faglige og menneskelige utfordringer knyttet til Masterstudiet i Utdanningsledelse. Etter snart fire år som student på deltid, synes jeg årene har vært lærerike, utviklende og utfordrende. Jeg har fått erfare at det er krevende å kombinere full lærerstilling i skolen med et masterstudium.

Jeg er heldig som har kunnet følge studiet gjennom disse årene. Godt faglig opplegg med dyktige formidlere og spennende medstudenter; det er et privilegium.

Mulighetene for å kunne fordype seg i noe som interesserer en, representerer en glede og en viss stolthet.

Nå er jeg ved veis ende, og det er vanlig å takke. Jeg vil først nevne to bøker som har betydd mye for meg under siste del av studiet. Selv om en rekke titler og forfattere fra et omfattende pensum ville fortjent oppmerksomhet, har boken ”Pedagogisk ledelse - et relasjonelt perspektiv” av Fuglestad og Lillejord (red.) vært særlig inspirerende lesning. Videre har jeg hatt god hjelp av Steinar Kvaales ”Det kvalitative forskningsintervju”.

Det kan være vanskelig å trekke fram enkeltpersoner. Likevel føles det naturlig å nevne at jeg, gjennom disse fire årene på ILS, særlig er blitt inspirert av Jorunn Møller, Kirsten Sivesind, Thorleif Lund, Svein Møthe, Karl Henrik Flyum og Eli Ottesen. Jeg legger ikke skjul på at jeg ble glad for å få nettopp Eli som veileder.

Til slutt takker jeg også Kjell, min beste venn og ektefelle. Han har vært interessert, lyttende, tålmodig og raus gjennom disse årene med studier.

Moss, 1. november 2006

Reidun Trandem

1. Innledning

”Relasjonsbygging er kanskje vår tids viktigste kompetanse” (Spurkeland 2005:129).

Fra jeg begynte å arbeide i skolen tidlig på 80-tallet, har jeg vært opptatt av den sentrale rollen og den viktige ressursen lærerne representerer. For at en skole skal kunne drives og videreutvikles, kreves i første rekke kompetente og motiverte lærere. Jeg har lenge hatt en antakelse om at lærere trenger å bli sett, hørt og støttet der de står i ”førstelinja” og skal møte elever på best mulig måte, både faglig og sosialpedagogisk. Det er, slik jeg ser det, viktig at nærmeste personalansvarlig møter sine medarbeidere og blir kjent med både den enkeltes faglige kompetanse og personlige egenskaper. Jeg får støtte fra en forskningsbasert evaluering av utviklingsarbeid, ledelse og kultur i mer enn tjue demonstrasjonsskoler. Denne evalueringen konkluderer blant annet med at *”lærerne må ha støtte av rektor for å lykkes”* (Møller og Fuglestad 2006:41).

Skoleledere er avhengige av dyktige og entusiastiske medarbeidere som kan jobbe for at skolen utøver godt læringsarbeid i et optimalt læringsmiljø for samtlige elever. Hva er da mer naturlig enn at skoleledere og medarbeidere snakker sammen?

Da jeg skulle bestemme tema og velge problemstilling for masteroppgaven i Utdanningsledelse, ville jeg nettopp fokusere på **samtalen** mellom skoleledere og medarbeidere. Jeg fikk ytterligere inspirasjon til dette valget i en artikkel i *Sparebankledelse* (bilag til Sparebankbladet nr. 3 / 2004). Der leste jeg et intervju med organisasjonspsykolog Inger-Margrete Svendsen. Hun hevder at det er gjennom samtalen at ledere påvirker, motiverer og utvikler medarbeidere. Det er gjennom samtalen ledere gir retning til virksomheten og utløser energi hos andre. Jeg ble fascinert av denne måten å tenke rundt samtalen på, og spør: Dette må da i stor grad gjelde innenfor skoleverket også?

Siden relativt kort tid er avsatt til denne forskningsoppgaven og den skal ha et begrenset omfang, velger jeg å snevre temaet inn til å handle om den formelle, årlige samtalen mellom skoleleder og medarbeider; heretter kalt **medarbeidersamtalen**.

Hva fungerer og hvorfor, i denne dialogen mellom skoleleder og medarbeider? Siden jeg studerer skoleledelse, ville jeg stille spørsmålene til nettopp skolelederne og slik få deres perspektiv. Hvordan bruker skoleledere medarbeidersamtalen aktivt for å utvikle både medarbeidere og organisasjon?

Oppgaven fokuserer på en liten del av en skoleleders mangfoldige og utfordrende jobb; det å gjennomføre formelle samtaler med de ansatte. Medarbeidersamtalen kan være et viktig redskap eller verktøy i arbeidsfellesskapet mellom ledere og medarbeidere, og i mitt prosjekt samtaler jeg kun med ledere som sier at de verdsetter samtalen med de ansatte høyt. Formålet med oppgaven blir da å fokusere på noe som, av noen, oppleves inspirerende og viktig, uten at det nødvendigvis framstår som problemfritt.

Jeg har valgt tittelen ”Medarbeidersamtalen – mer enn en rituell samtale?”. Hvorfor stiller jeg et slikt spørsmål? Egne erfaringer sier meg at både ledere og medarbeidere *kan* oppleve de årlige samtalene mer som pliktløp; symbol til ”pynt”, enn som utbytterik stimulans for videre arbeid. En bare kvitterer ut at samtalen er gjennomført. For å unngå det antatt rituelle og heller sette fokus på samtaler som etter sigende har et reelt innhold, har jeg altså valgt et optimistisk utgangspunkt ved å håndplukke noen ledere. Jeg har en antakelse om at medarbeidersamtalene som praksis vil profitere på positiv omtale. Videre vil skolene som pedagogiske virksomheter være tjent med at det som faktisk fungerer får større oppmerksomhet. Min påstand er at vi trenger de gode eksemplene til inspirasjon og motivasjon.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen min representerer en presisering av temaet jeg har valgt, og den lyder slik:

Hvordan karakteriserer og begrunner skoleledere medarbeidersamtaler som de opplever som gode?

I studien forsøker jeg både å beskrive *hva* skolelederne sier at de gjør og *hvorfor* de gjør det. Fire forskningsspørsmål danner utgangspunkt for intervju spørsmålene i intervjuguiden:

- **Hva vil skoleledere med medarbeidersamtalen?**
- **Hvordan planlegger skoleledere medarbeidersamtalen?**
- **Hvordan gjennomføres selve samtalen?**
- **Hvordan følges samtalen opp?**

1.2 Oppgavens struktur

I tråd med problemstillingen og forskningsspørsmålene over, vil jeg i kapittel 2 og 3 ta for meg teori knyttet til samtalen / dialogen generelt og medarbeidersamtalen spesielt. Jeg velger en sosiokulturell forankring og et dialogisk perspektiv på samtaler med Vygotsky, Bakhtin og Linell som bidragsyttere. Videre velger jeg, blant mange ulike syn på ledelse, et relasjonelt og distribuert perspektiv. Her vil teoretikere / forskere som Sørhaug, Fuglestad, Wadel, Møller og Ottesen bli referert. Denne plasseringen i feltet vil forhåpentligvis prege det jeg vektlegger både i teorikapittelet og i oppgaven for øvrig.

I kapittel 4 begrunner jeg valg av metode ut fra problemstilling, samt redegjør for hvordan jeg har planlagt og gjennomført undersøkelsen. Det er en intensjon å gjøre undersøkelsen så gjennomsluktig som mulig.

I kapittel 5 tegner jeg et bilde av hvordan de fire informantene planlegger, gjennomfører og følger opp medarbeidersamtalene. Slik forsøker jeg å peke fram mot og forberede analyse- og drøftingsdelen i kapittel 6.

I kapittel 7 oppsummerer jeg prosjektet mitt og trekker noen konklusjoner. Jeg vil forsøke å svare på problemstillingen, samt sette medarbeidersamtalen inn i en sammenheng.

Som vedlegg til oppgaven ligger en oversikt over tabeller, brevet som ble sendt skolelederne i forkant av undersøkelsen, samt intervjuguiden jeg har benyttet.

2. Et sosiokulturelt vitenskapssyn og et relasjonelt og distribuert perspektiv på ledelse.

”Ordet er den menneskelige bevissthetens mikrokosmos” (Vygotsky 2004:220).

Innledningsvis plasserer jeg prosjektet mitt innenfor sosiokulturell teori, og jeg lar i første rekke Lev Vygotsky stå som representant for denne måten å se verden på.

2.1 Sosiokulturell teori

Den russiske utviklingspsykologen og litteraturforskeren **Lev Vygotsky** (1896-1934) blir gjerne knyttet til nettopp sosiokulturell teori; en helhetlig teori basert på sosial samhandling og bruk av støtte eller redskaper for å forstå verden. Det som mennesker vet og kan, gir seg uttrykk på mange ulike nivåer og er både kollektive og individuelle kunnskaper og ferdigheter. Hvordan blir kunnskaper og ferdigheter som mennesker tilegner seg videreført og gjort tilgjengelig for andre? Dette spørsmålet danner utgangspunktet for et sosiokulturelt perspektiv på læring, utvikling og kunnskaper (Säljö 2002)¹.

Et sosiokulturelt perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, der det legges vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst. Det å delta i *sosiale praksiser* der læring skjer, står sentralt. Læringen er *situert* i ulike fysiske og sosiale kontekster, og den er *grunnleggende sosial* ved at individene deltar i diskurser og praksiser. Videre er læringen delt (*distribuert*) mellom ulike deltakere som innehar ulike innsikter og ferdigheter, og den er *mediert* ved at deltakerne tar i bruk ulike redskaper. *Språket* er ellers sentralt i læringsprosessene (Dysthe 2003).

Tidligere var dagliglivet i seg selv tilstrekkelig som læringsmiljø. I dagens komplekse samfunn har både individer og grupper mange arenaer for kunnskapsdannelse.

Innenfor ulike virksomheter, i en prosess som kan kalles institusjonalisering, utvikles relevant kunnskap. Dersom en vektlegger sosial samhandling som utgangspunkt for

¹ Det jeg skriver om Vygotsky og sosiokulturell teori i 2.1, bygger først og fremst på Säljö 2002

læring og utvikling, vil en *sammen* kunne konstruere kunnskap. Det vil oppstå et dynamisk og gjensidig forhold mellom individuell utvikling og sosial samhandling. I følge Vygotsky skjer læring gjennom kunnskapskonstruksjon ved deltakelse innenfor ulike sosiale fellesskap. Kunnskap er noe som må erobres.

Kunnskaper, innsikter og ferdigheter vokser fram gjennom sosial praksis, og slik sett er de altså *situert* i forskjellige typer virksomheter. Den situerte karakteren ved menneskers måte å resonnerer på er sentral i et sosiokulturelt perspektiv. Det kan ta tid å gjøre seg kjent med hvordan en skal tenke og arbeide innenfor et bestemt felt, men etter hvert vil en få økt kjennskap til hvordan en bør agere i bestemte sammenhenger. Kontekstualisering handler om at kunnskaper og ferdigheter blir utviklet i sosiale praksiser og først blir behersket som deler av disse praksisene.

I et sosiokulturelt perspektiv står som nevnt begrepet *mediering* sentralt. Mediering handler om alle typer støtte; både andre personer og ulike typer redskaper. Skal mennesker kunne tenke, kommunisere og handle, trenger de forskjellige hjelpemidler. En kan skille mellom intellektuelle redskaper og fysiske redskaper. I følge Vygotsky trenger mennesker redskaper i *all* mulig virksomhet, og språket står særlig sentralt når det gjelder å danne kunnskap og forstå verden (Säljö 2002). Dette kommer jeg nærmere inn på under Vygotskys bidrag i 3.1.1.

Fysiske redskaper spiller også en sentral rolle i sosiokulturell teori; de kan ikke skilles fra menneskelig handling eller læring. Artefaktene representerer idéer og tanker som er blitt materialisert og integrert i det mennesker gjør. Disse redskapene kan gjøre det lettere for oss å tenke og utføre bestemte oppgaver. Den sosiokulturelle måten å se verden på, representerer et syn der mennesker samspiller *med* verden, ikke bare *i* den.

Medierende redskaper, både de intellektuelle og de fysiske, er kollektive. Når vi kommer i kontakt med disse, lærer vi å tenke og handle innenfor det som er rammene for et bestemt samfunn. Intellektuelle og fysiske redskaper går hånd i hånd; de representerer ulike måter å utvikle og uttrykke kunnskaper og ferdigheter på. Den

enkeltes læring kommer til uttrykk når en tar i bruk kollektivt skapte redskaper og gjennom disse mestrer ulike situasjoner. Det kan være hensiktsmessig med visse modifikasjoner og forandringer for at redskapene skal bli brukt optimalt i nye sammenhenger. Dette representerer en aktiv prosess.

I følge Säljö (2002) var Vygotsky en av de første forskerne som så at skriftspråket har konsekvenser på mange plan; ikke minst for menneskers utvikling. Skriftspråket er kollektivt utviklet, og det forandrer de måtene mennesker lærer og kommuniserer på. Skriftlig informasjon som blir bevart representerer en form for kollektiv hukommelse. I forbindelse med medarbeidersamtaler utarbeides det ofte skriftlige avtaler som sier noe om hva det skal satses på videre, og hvem som har ansvar for hva. Et slikt synlig bevis på det man har tatt opp til drøfting, kan være til hjelp for begge parter i oppfølgingen videre. Den skriftlige avtalen kan fungere som et refleksjonsnotat og gi muligheter for ettertanke og utvikling.

Når en kan gå tilbake til en tekst og reflektere over den, skaper dette gode betingelser for læring. Teksten er der over et langt tidsrom, og den egner seg for gjenbruk. Gjennom å lese kan både det enkelte individ og grupper bygge kunnskap. Tekster utvider menneskers referanserammer og stimulerer fantasien. I et sosiokulturelt perspektiv er det ingen motsetning mellom tale og skrift, men skriften har blitt et stadig viktigere medierende redskap i samfunnet.

Innenfor sosiokulturell teori oppfattes ikke kunnskap som noe som blir overført mellom individer. Tvert imot. Når mennesker interagerer og / eller samtaler, blir begge parter delaktige i hverandres erfaringer og kunnskaper. Bare slik kan det etableres en felles forståelse. Menneskelige kunnskaper og ferdigheter har med mening og forståelse å gjøre. Selv om vi tar del i det andre vet og har erfart, kan vi likevel aldri dele hverandres erfaringer og kunnskaper fullt ut. Det som skjer ved læring kan kalles appropriering; det å tilegne seg ulike begreper, perspektiver og ferdigheter. Disse intellektuelle og fysiske redskapene kan vi så ta i bruk i ulike, egnede situasjoner. Her er det snakk om prosesser som pågår kontinuerlig; en blir aldri utlært.

I et sosiokulturelt perspektiv ser en på et menneskes forståelse og ferdigheter som noe dynamisk; noe som er i stadig utvikling. Begrepet *utviklingssone* sier noe om at det er ting vi ennå ikke mestrer, men som vi kan komme til å mestre dersom vi får hjelp av mer kyndige personer. Vygotsky hevdet at den nærmeste utviklingssonen representerer avstanden mellom det en person allerede mestrer, og det vedkommende kan klare å få til med hjelp. Det fins innsikter og ferdigheter som er innen rekkevidde, og disse bør en være på vei mot. I utviklingssonen er en mottakelig for å tilegne seg (appropriere) mer avanserte måter å tenke og handle på. Ved at en får hjelp av mer kompetente personer, eller andre typer redskaper, vil en kunne bli veiledet til å velge en egnet vei mot målet. Denne støtten, også kalt stillasbygging (*scaffolding*), er tilgjengelig uten at det gis direkte instruksjoner. En grunnleggende tanke er at et menneskes kunnskaper og ferdigheter stadig er i utvikling, og individet har et potensial for å takle nye utfordringer. Når en befinner seg i den nærmeste utviklingssonen, er en mottakelig for ny innsikt og forståelse dersom en får relevant støtte utenfra. I følge Vygotsky henger utviklingsprosessen *etter* læringsprosessen, og det er denne rekkefølgen som resulterer i sonen for den nærmeste utvikling. Læring trekker med seg utvikling (Dysthe og Igland 2001).

Skolen representerer blant annet et virksamhetssystem hvor kommunikasjon og interaksjon blir vektlagt med tanke på appropriering av kunnskaper og ferdigheter. Her vil samtale og samarbeid kunne legge til rette for ny erkjennelse og innblikk i hverandres måter å reagere og oppfatte på. Man får del i kunnskaper og ferdigheter som det hadde vært vanskelig å tilegne seg på egen hånd, og som en kanskje aldri ville støtt på i hverdagslivet. Veiledning og støtte fra andre med større erfaring representerer en stor verdi for den enkeltes læring, men den mer erfarne må vokte seg for å overta for mye; gripe for mye inn.

De intellektuelle redskapene har en sosial og kommunikativ opprinnelse, og vi formes som tenkende vesener ved å tilegne oss disse. I et sosiokulturelt perspektiv har de intellektuelle redskapene tenkning og kommunikasjon både en interpsykologisk

funksjon (kommunikasjon mellom mennesker) og en intrapsykologisk funksjon (kommunikasjon med oss selv).

Vygotsky ser på tenkning som en type indre tale. Vi snakker med oss selv ved hjelp av intellektuelle redskaper (Säljö 2002). Selv det mennesker tenker, er altså formet i kommunikative og sosiokulturelle erfaringer. Nettopp fordi vi tilegner oss intellektuelle redskaper, blir vi tenkende mennesker. Tenkningen er rett og slett kulturell i sin natur. Kommunikasjon forbinder samtalen med andre med samtalen med oss selv; vår egen tenkning. I et sosiokulturelt perspektiv kan ikke menneskelig interaksjon reduseres til det som et enkelt individ tenker. Når mennesker samhandler, blir kunnskaper og innsikter brukt på nytt og på andre måter avhengig av aktiviteten som finner sted og den sammenhengen aktiviteten foregår i. I ulike typer samtaler, som for eksempel medarbeidersamtaler, møtes personer som innehar ulike roller og som representerer ulike innsikter. Samtalepartnerne kan låne ord fra hverandre, utfylle hverandre og supplere hverandre. I beste fall kan delt forståelse og delt innsikt bli resultatet.

Når individer kommuniserer og samarbeider i ulike sammenhenger, utvikler den enkelte forståelse og mening. Men selv om individer lærer, betyr det ikke at kunnskapene og ferdighetene blir værende hos bare disse individene. I et sosiokulturelt perspektiv fins kunnskaper og ferdigheter også i kollektiver og i ulike typer redskaper; for eksempel samtalen. Ulike typer samtaler, som for eksempel medarbeidersamtaler, får sine unike uttrykk som del av en praksis.

Mennesker er kommuniserende og redskapsavhengige. Kunnskaper og ferdigheter blir reproduisert gjennom kollektive prosesser. Det vil blant annet kunne bety at nyansatte på en arbeidsplass lærer ved å samarbeide med mer kyndige kolleger. Gjennom institusjonalisering dannes kunnskap hos både individer og kollektiver. De ulike virksomhetssystemene utvikler intellektuelle og fysiske redskaper for å nå bestemte mål og forbedre sine arbeidsmetoder (Säljö 2002).

En annen russer, litteraturviteren og språkfilosofen **Mikhail Bakhtin** (1895-1975), knyttes også gjerne til sosiokulturell teori. Selv om Vygotsky og Bakhtin ikke samarbeidet med hverandre, delte de den grunnleggende forståelsen av at individet er forankret i en kultur og i en sosial sammenheng (Dysthe og Igland 2001). Bakhtins språkfilosofiske tenkning, dialogismen, har fått betydning for sosiokulturell læringsteori. Jeg kommer tilbake til Bakhtin i 3.1.2.

Før vi ser nærmere på dialogen generelt og medarbeidersamtalen spesielt, er det naturlig å velge perspektiv på ledelse. Blant mange ulike ledelsesstrategier, peker *relasjonell* og *distribuert* ledelse seg ut i forhold til studien min. Disse ledelsesperspektivene kan forstås innenfor rammen av sosiokulturell teori.

2.2 Et relasjonelt og distribuert perspektiv på ledelse

I et sosiokulturelt perspektiv handler det som nevnt om at alle individer er forankret i en kultur og står i en sosial sammenheng. Kunnskaper og ferdigheter som mennesker tilegner seg, blir ført videre og gjort tilgjengelig for andre ved at individene samhandler både med personer og med ulike redskaper i et praksisfellesskap. Bare slik settes de i stand til å forstå verden. Dette harmonerer med et relasjonelt og distribuert perspektiv på ledelse. Disse to perspektivene har mye til felles, men det distribuerte perspektivet er forankret i aktivitetsteori, noe det relasjonelle perspektivet ikke er (Ottesen og Møller 2006). Ledere må, i følge begge perspektivene, uansett stadig forhandle fram relasjonene med dem de leder og de situasjonene de er i.

2.2.1 Det relasjonelle perspektivet

Sørhaug (2003) får fram det mellommenneskelige og relasjonelle ved ledelse når han hevder: *”Ledelse er selvsagt først og sist en relasjon. Den baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta”* (ibid.:45).

Sørhaug (2003) poengterer at makt og tillit både forutsetter hverandre og truer hverandre, og det er ikke mulig bare å basere seg på en av disse størrelsene. Ledelse handler om å balansere mellom det å stole på noe som ennå ikke er realisert, og det å

ha mulighet til maktbruk for å hindre illojalitet og ”grådighet”; det Sørhaug kaller vold (ibid.:24). Hvis tilliten blir borte, er det bare hierarkiet som kan stoppe og regulere denne volden. Tillit er avhengig av makt fordi mennesker ikke tør å ha tillit til hverandre hvis det ikke finnes noe eller noen som kan hindre at noen bare tar seg til rette. Det handler om at virksomheter må ha grenser rundt seg som beskytter mot uønskede krefter både fra egne rekker og utenfra. I en periode kan makt overse behovet for tillit og tvinge fram handlinger som ledelsen vil at personene skal gjennomføre. På sikt vil imidlertid dette bli vanskelig. Skal en få til samhandling og utvikling innenfor en virksomhet, må det opprettes tillitsforhold og skapes legitimitet. Fuglestad (2003) hevder at legitimitet handler om at formelle ledere må gjøre seg fortjent til den makten de blir tildelt av andre.

I følge Sørhaug (2003) er det altså et spenningsforhold mellom makt og tillit. Han kaller disse begrepene ”flytende”. De er tomme uten en forankring i en kontekst; en konkret situasjon. Tillit kan bare oppstå i samhandling mennesker i mellom, og Sørhaug hevder at alle virksomheter er avhengige av personlige relasjoner basert på tillit. Det personlige møtet er trolig uerstattelig med tanke på å bygge nettopp tillits- og autoritetsforhold, og det er et ledelsesansvar å legge til rette for kommunikasjon. I dialoger, som for eksempel medarbeidersamtalen, kan fri kommunikasjon få fram ulike synspunkter og argumenter. Sørhaug kaller disse dialogene for kunnskapsproduserende (ibid.:151). Når innsikt og erfaringer møtes, kan nye synspunkter vokse fram og resultere i at det beste argumentet vinner. Det å legge til rett for åpne diskusjoner før beslutninger fattes, er trolig en forutsetning for at en virksomhet skal lykkes på sikt og oppnå ønskede resultater.

Sørhaug hevder at gode betingelser for dialog vil kunne føre til meningsutvekslinger som konstruerer læring og utvikling. Uten en god kombinasjon av personlig autonomi (det at personer har selvkontroll og tar ansvar) og hierarki (det at ledelsen kan ta i bruk styringsretten), blir det vanskelig å regulere forholdet mellom det enkelte individ og virksomheten. Ledere må finne balansen mellom det å være åpne

(dialogen) og det å avgrense (monologen). Det er et lederansvar å produsere individuell så vel som kollektiv identitet og legge til rette for læring i arbeidet.

I følge Fuglestad (2003) handler ledelse i et relasjonelt perspektiv om *prosesser* der både formelle ledere og de som blir ledet deltar. Han er opptatt av det som aktører gjør i forhold til hverandre; det at de påvirker hverandre og er avhengige av hverandre. Samhandlingsaspektet står med andre ord sentralt. Fuglestad hevder at *pedagogisk ledelse* handler om å lede utviklings- og læringsprosesser i en organisasjon, og i et relasjonelt ledelsesperspektiv ser en i stor grad bort fra de egenskapene formelle ledere har og det disse personene gjør. I stedet for å fokusere på individuelle egenskaper, rettes oppmerksomheten mot hva personer får til *sammen*.

Fuglestad får støtte av Wadel (2003) som skiller mellom *formelle ledere* og *ledelse* ved å poengtere at ledelse er noe annet og noe mer enn det formelle ledere gjør. I et relasjonelt forhold mellom ledere og ledede, der samhandling og dialog står sentralt, vil alle fra tid til annen utøve ledelse. Det er nettopp i samhandlingen mellom aktørene at mening blir skapt og skolekulturer tar form og utvikler seg. I følge Wadel handler pedagogisk ledelse om å legge til rette for og utvikle læringsrelasjoner og skape bedre læringskulturer i skolen. Han understreker at ledelse som prosess både stimulerer læring og fremmer utvikling og endring. Han omtaler pedagogisk ledelse som en type ledelse som både initierer og leder refleksjons- og læringsprosesser i en virksomhet som skolen (ibid.:39). Det er de ulike ferdighetene som formelle ledere innehar *sammen med* de ledede, som er avgjørende for ledelse som prosess. Siden ledelse blir sett på som noe personer utfører sammen, blir ledelse en relasjonell ferdighet; en ferdighet som forutsetter dialog. Wadel gjør det til et poeng at ledelse handler om å være spørrende og få i gang refleksjonsprosesser. Slik ledelse krever også at de ledede lærer fra seg; tar initiativ og kommer med innspill.

I følge Møller (2004) er tilhørighet og relasjoner sentrale dimensjoner ved det å utøve ledelse: ”*Ledelse oppstår i møtet med mennesker og er dermed dypest sett relasjonell i sin karakter*” (ibid.:69). Hun hevder at praktisk utøvelse av ledelse alltid vil være relasjonell og basert på gjensidighet; man påvirker hverandre. Det interessante er altså hvordan ulike aktører opptrer i *forhold* til hverandre. En leder må ha noen å lede, og ledelse er knyttet til hvordan en utøver makt og skaper tillit. Tillit og legitimitet er helt avgjørende for forholdet mellom ledere og dem de er satt til å lede. I likhet med Sørhaug (2003) poengterer Møller at det å oppnå andres tillit er grunnleggende for en (skole)leders maktposisjon. Men tillit og legitimitet som leder er ikke noe en bare får en gang for alle. Her er det snakk om kontinuerlig å gjøre seg fortjent til disse ”godene”. En må bli godkjent som leder. Relasjoner er ikke statiske, og derfor må ledere reforhandle både tilliten og legitimiteten alt etter hvilke medarbeidere de snakker med og hvilke situasjoner de inngår i.

Møller (2006) nevner at ledes kommunikasjonsferdigheter er viktige, samt evnen til å involvere seg i utviklingen av medarbeiderne. Dette peker blant annet mot medarbeidersamtalen som ett av flere verktøy og en viktig arena for kommunikasjon ansikt til ansikt. Når det gjelder personalutvikling, hevder Møller: ”*Å bidra til personalutvikling innebærer å være opptatt av den enkelte medarbeiders behov og sørge for å gi støtte slik at de best mulig kan mestre hverdagen*” (ibid.:35).

Det som framstår som felles når det gjelder det relasjonelle perspektivet, er først og sist *samhandlingen* mellom mennesker. I stedet for å fokusere på individene og deres egenskaper, rettes interessen mot det som mennesker får til sammen. Videre er alle typer relasjoner basert på *tillit*. I et relasjonelt perspektiv på ledelse står i tillegg *dialogen* og forankringen i en *kultur* sentralt.

2.2.2 Det distribuerte perspektivet

Distribuert ledelse har mye til felles med relasjonell ledelse, men dette perspektivet legger enda større vekt på aktivitet og samhandling (Ottesen og Møller 2006). Det å nettopp se ledelse som en *aktivitet* i virksomheten står sentralt, noe også internasjonal ledelsesforskning viser seg å dreie mot. I det distribuerte perspektivet blir ledelse

forstått som en praksis som skapes i relasjonene mellom deltakere, omgivelser og redskaper. Slik sett kan det variere hvem som i ulike situasjoner bidrar til ledelse. Det er snakk om praksisfellesskap der det er et nært samspill mellom ulike deltakere som tar i bruk verktøy når de samhandler. Søkelyset rettes særlig mot verktøyene eller redskapene. Prosessene og samhandlingen er det viktige, og målene forhandles fram underveis. Det fokuseres i liten grad på *den enkeltes* handlinger.

Siden ledelse kommer til syne i aktiviteter og handlinger, står naturlig nok interaksjon og dialog sentralt i en distribuert tilnærming. Når ledelse hevdes å skulle utspille seg i konkrete handlinger, blir det mulig å tenke seg medarbeidersamtalen som et verktøy som medierer ledelseshandlinger.

Spillane (2006), en sentral teoretiker innenfor det distribuerte ledelsesperspektivet, hevder at ledelse er en praksis som strekker seg over både ledere, ledede og redskaper i en gitt situasjon. Konteksten som ledelse foregår i skaper både muligheter og begrensninger for utfoldelsen. Siden ledelse oppstår gjennom de handlingene den inngår i, blir ledelsesfenomenet forstått gjennom forholdet til praksis. Slik blir det synliggjort at ledelse slett ikke bare er det formelle ledere foretar seg. Kollektive aktiviteter blir mulige gjennom ulike historiske, sosiale og kulturelle betingelser; betingelser som også kan legge begrensninger på aktivitetene. Dette viser det distribuerte perspektivets forankring i sosiokulturell teori.

Gronn (2003), en annen sentral teoretiker, fokuserer særlig på menneskene i organisasjonen og hvordan disse samarbeider. Han er blant annet opptatt av hvordan aktivitetsteori, en analysemodell som bruker *aktivitet* som analyseenhet, flytter fokus fra det som enkeltmennesker gjør til det som mennesker får til *sammen*; i samhandling.

Uten å gå ytterligere inn på hva disse teoretikerne bidrar med, kan det hevdes at ledelse i et distribuert perspektiv er opptatt av ledelse som et viktig aspekt ved *all praksis* i organisasjoner. Ledelse er som nevnt langt fra bare det de formelle lederne representerer, og den formelle lederen har ikke alltid ”ledelsesoppgaver”. Når ledelse

forstås som aktivitet, må en rette søkelyset mot hvordan *samlige deltakere* utøver ledelse i forhandling og samhandling med hverandre.

Med tanke på medarbeidersamtalen som aktivitet og praksis i organisasjoner, kan det være interessant å se om dialogen mellom formell leder og medarbeider legger til rette for nettopp samhandling og distribusjon av ledelsesoppgaver. Nettopp i denne type samtaler kan det ligge til rette for å forhandle om ulike oppgaver.

3. Et dialogisk perspektiv på samtaler.

”Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig (Bakhtin 1979:328).

I 2.2.2 ble ledelse forstått som aktivitet og samhandling; noe som skapes i relasjonene mellom deltakere, omgivelser og redskaper. Siden ledelse slik er en sosial og kulturell aktivitet, blir samspillet mellom aktører sentralt. For å forstå ledelse som aktivitet, må en forstå dialoger.

3.1 Dialog

Det er mest vanlig å definere begrepet dialog som en ansikt-til-ansikt samtale mellom to eller flere personer. En slik *deskriptiv* forklaring er vanligvis tilstrekkelig. I vår sammenheng her, blir det nødvendig å gå inn på det *normative* ved begrepet også; de kvalitetene dialogene måtte ha.

I følge Dysthe (2003) er dialog en måte å forstå og tenke relasjoner på. Hun nevner symmetri, vilje til å lytte og det å være åpen for andres argumenter som aktuelle og mulige kjennetegn ved ”sann” dialog. Videre knytter hun ord som likhet, likeverd og gjensidighet til begrepet (ibid.:90). Det kan ellers være et ideal at samtalepartnerne finner fram til en felles forståelse.

I denne forskningsoppgaven setter jeg som kjent søkelyset på dialogen som *samtale* mellom ledere og medarbeidere i skolen. Før vi ser nærmere på medarbeidersamtalen som en egen sjanger i 3.2, tar jeg for meg tre teoretikere som hver bidrar med sine innsikter knyttet til dialogen. I et dialogisk perspektiv på samtaler er både Vygotsky, Bakhtin og Linell sentrale.

3.1.1 Vygotsky

Som nevnt under 2.1 Sosiokulturell teori er Vygotsky aktuell i forbindelse med kommunikasjon og dialog. Dette fordi han hevder at språket står i en særstilling når det gjelder å danne kunnskap og forstå verden. En dialog mellom mennesker vil slik

kunne ses som et medierende redskap for å konstruere og dele kunnskaper og ferdigheter.

I følge Vygotsky (2004)² utgjør tenkning og språkbruk en enhet; språklig tenkning. Tale uttrykker tenkning, og tenkning foregår ved hjelp av tale. Menneskelig bevissthet utvikles først i et fellesskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap innen det enkelte menneske. Talens primære funksjon er kommunikasjon og sosialt samkvem, og Vygotsky hevder at forståelse mellom mennesker ikke er mulig uten et eller annet medierende uttrykk. Et system av tegn må til. Redskaper og tegn er viktige midler for menneskelig aktivitet, og Vygotsky hevder at språket er et verktøy som kan forklare utviklingen av våre høyere mentale funksjoner. I kraft av sin tenkning kan et menneske ta i bruk språket på nye og overskridende måter, og tenkning og språkbruk påvirker hverandre gjensidig. I følge Vygotsky uttrykker ikke tenkningen seg i ord; den nærmest realiserer seg i dem (ibid.:216).

Vygotskys perspektiv fanger inn at de intellektuelle redskapene tenkning og kommunikasjon har en sosial og kommunikativ opprinnelse. Vi formes som tenkende vesener ved å tilegne oss disse redskapene, og tenkning og kommunikasjon har både en interpsykologisk funksjon (kommunikasjon mellom mennesker) og en intrapsykologisk funksjon (kommunikasjon med oss selv). Mennesker er slik sett både kommuniserende og redskapsavhengige.

Vygotsky ser på tenkning som en type indre tale, og vi snakker med oss selv ved hjelp av dette intellektuelle redskapet. Selv det som mennesker tenker, er formet i kommunikative og sosiokulturelle erfaringer. Nettopp fordi vi tilegner oss intellektuelle redskaper, blir vi tenkende mennesker. Tenkningen er rett og slett kulturell i sin natur. Kommunikasjon forbinder dialogen med andre med samtalen med oss selv; vår egen tenkning. Menneskelig interaksjon kan ikke reduseres til det som et enkelt individ tenker. Når mennesker samhandler, blir kunnskaper og innsikter

² Der ikke noe annet blir anført, bygger det jeg skriver i 3.1.1 på Vygotsky 2004.

brukt på nytt og på andre måter avhengig av aktiviteten som finner sted og den sammenhengen aktiviteten foregår i. I ulike typer samtaler, som for eksempel medarbeidersamtaler, møtes personer som innehar ulike roller og som representerer ulike innsikter. Samtalepartnerne kan låne ord fra hverandre, utfylle hverandre og supplere hverandre. I beste fall kan delt forståelse og delt innsikt bli resultatet.

Når individer kommuniserer og samarbeider i ulike sammenhenger, utvikler den enkelte forståelse og mening. Men selv om individer lærer, betyr det ikke at kunnskapene og ferdighetene blir værende hos bare disse individene. I følge Vygotsky fins kunnskaper og ferdigheter også i kollektiver og i ulike typer redskaper; for eksempel samtalen. Ulike typer samtaler, herunder medarbeidersamtaler, får sine unike uttrykk som del av en praksis.

Når mennesker kommuniserer, styrer de seg selv utenfra ved hjelp av psykologiske verktøy og mellommenneskelige forbindelser. Vår individuelle bevissthet bygges utenfra gjennom relasjoner til andre. Vi er slik oppmerksomme på oss selv fordi vi er oppmerksomme på hverandre. Ordet er noe i vår bevissthet som er helt umulig for én person; det er bare mulig for to (Vygotsky 2004:219-220).

Talebevegelser letter tankegangen, og den såkalte *indre talen* er en viktig faktor i overgangen fra tanke til ytre tale. Vygotsky er opptatt av denne indre talen; forholdet mellom tanke og ord i menneskers språklige tenkning. For fullt ut å forstå det kompliserte forholdet mellom tenkning og ord, må en forstå den indre talens natur. I følge Vygotsky er ikke indre tale et indre aspekt av det å snakke. Den er en funksjon i seg selv. Likevel er denne talen en form for språkbruk; tanke forbundet med ord. Vygotsky hevder at to prosesser blir vevd inn i hverandre i forbindelse med indre tale. Det er på den ene siden snakk om overgangen fra ytre kommunikasjon til indre dialog, og på den andre siden må ens innerste tanker få en språklig form for at de skal kunne formidles til andre. Indre tale hos Vygotsky er noe annet enn egosentrisk tale. For Vygotsky representerer egosentrisk tale utgangspunktet for indre tale. Den indre talen kommer altså på et senere stadium i utviklingen. Her skiller han seg fra Piaget, som så på egosentrisk tale som noe som kunne følge eller ledsage ulike handlinger.

Vygotsky så annerledes på dette. Han var opptatt av at den egosentriske talen også kunne *foregripe* handlinger (2004:47). Slik sett blir egosentrisk tale en overgangsform mellom ytre, sosial tale og indre, privat tale. I følge Vygotsky går utviklingen fra sosial tale via egosentrisk tale til indre tale. Det samme ”mønsteret” gjelder for tenkningen. Den utvikler seg også fra det sosiale til det individuelle. Når det gjelder det Vygotsky kaller skrevet tale, skriftspråk, kommer denne etter den indre talen og forutsetter at den eksisterer.

Den indre talen for en selv oppstår gjennom differensiering fra tale for andre (ibid.:197). Ytre tale er en prosess der tanker forvandles til materialiserte ord, og denne prosessen går innenfra og ut. Ytre tale sublimeres så til tanker, og i indre tale går prosessen utenfra og inn. Denne formen for tale er et redskap for individuell tenkning.

I følge Vygotsky gjenspeiler ikke talens struktur tankens struktur, og derfor kan ikke tanken uten videre kle seg i ord. Tenkningen gjennomgår mange forandringer når den forvandles til tale, og kommunikasjon kan bare oppnås gjennom en omvei. Først må tenkningen gjennom betydninger, og deretter må den gjennom ord. Tanken strever for å kunne uttrykke seg i ord (ibid.:191). Tanken finner ikke bare sitt *uttrykk* i talen; den finner sin *virkelighet* og *form* også. I følge Vygotsky er ikke tankeprosessen en autonom strøm av tanker som tenker seg selv; den er ikke skilt fra den enkeltes behov og interesser, tilbøyeligheter og impulser.

Vygotsky peker på at det fins mange funksjonelle forskjeller i språket; blant annet forskjellen mellom monolog og dialog. Skrevet tale og indre tale representerer monologen, mens muntlig ordbruk for det meste står for dialogen.

I følge Vygotsky forutsetter dialogen samtalepartnere som vet nok om et emne til å tillate forkortet tale. Videre kan det være en styrke at samtalepartnerne ser hverandre; ser ansiktsuttrykkene og gestene. Ellers bidrar tonefall og setningsmelodi også til en dypere forståelse av ords betydning. Mennesker som har nær kontakt vil forstå

hverandres kompliserte tanker ved hjelp av knapp og klar kommunikasjon ved bruk av færrest mulig ord.

Det er en nødvendig forutsetning for normal dialog at samtalepartnerne oppfatter det som sies likt, slik at det blir meningsfylt. Skal mennesker forstå hverandre, må de legge samme betydning i ordene de bruker. Menneskelig tale er, i følge Vygotsky, skapt av behovet for kommunikasjon under arbeidet. Virkelig kommunikasjon forutsetter *generalisering*. For at en skal kunne bringe egne erfaringer og egen tenkning videre til andre, kreves kjente klasser eller grupper av fenomener. Et ords betydning er ikke bare en forening av tenkning og tale. Det er også en forening av generalisering og kommunikasjon; tenkning og kommunikasjon. Virkelig forståelse og kommunikasjon kan bare oppstå gjennom generaliseringer og begrepsklassifisering av våre egne erfaringer. Slik kan erfaringene våre bli plassert i den klassen fenomener som er kjent for samtalepartnerne våre.

I følge Vygotsky forutsetter dialogen at tingene sies øyeblikkelig uten å være ferdig formulert på forhånd. Den består av svar og raske gjensvar; den er en rekke reaksjoner. Hver setning vi uttaler, har en eller annen underliggende mening; en tanke som skjuler seg bak den. Det er ikke mulig å overføre en tanke til ord direkte, siden tanker ikke alltid lar seg uttrykke.

I følge Vygotsky er sann og full forståelse av et annet menneskes tenkning først mulig når vi forstår dets følelsesmessige og viljesmessige grunnlag. For å forstå hva en annen person sier, er det altså ikke nok å forstå ordene. Vi må også forstå den andre personens tanker, og vi må kjenne vedkommendes motivasjon.

3.1.2 Bakhtin

Bakhtin er kanskje den teoretikeren som i sterkest grad har satt sitt preg på *dialog* som begrep og fenomen. Hans bidrag er omfattende, og under følger noe av det han særlig har gjort seg til talsmann for.

I følge Bakhtin er livet dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialog; stille spørsmål, lytte, svare og være enig eller uenig. Dialogiske relasjoner er et

universelt fenomen, basert på ytringer mellom selvstendige subjekt; jeg og du (Igland og Dysthe 2001). ”Den andre” har stor betydning, og i følge Bakhtin kan vi bare få bevissthet om oss selv i forhold til andre, og vi kan ikke se oss selv som hele uten i forhold til andre (Dysthe 2003). Selve menneskets vesen er dyp kommunikasjon.

Mennesket bruker først og fremst språket for å kommunisere, være i dialog. Fordi mennesker defineres gjennom forholdet til andre, blir naturlig nok det språklige samspillet sentralt. Tilbakemeldingen fra mottakeren legger grunnen for forståelsen, som kommer til sin rett bare i responsen.

Tenkning er indre tale; indre dialog mellom ulike stemmer. Bakhtin hevder at vi lever i en verden av andres ord, og understreker at vi alltid er pålagt et ansvar i møtene våre med andre. Hvert ord vi bruker er fylt med ekko av stemmene til dem som har brukt ordene før oss (Igland og Dysthe 2001). Å være betyr å kommunisere, og i følge Bakhtin blir mening skapt og kunnskap utviklet i nettopp *dialogen*.

Bakhtin bruker dialogbegrepet i ulike sammenhenger (Dysthe 2003). I et *makroperspektiv* representerer dialogen basis for all menneskelig eksistens, og Bakhtin gir med dette uttrykk for et menneskesyn der enkeltmennesket ikke blir definert gjennom egenskapene sine, men gjennom forholdet til andre. Det språklige samspillet blir dermed helt sentralt, og Bakhtin fokuserer på språkets spesielle evne til å skape dialog.

I et *mikroperspektiv* blir mening skapt i et samspill. Det er ikke individet som skaper mening, men ”vi”. Det som legger til rette for en aktiv forståelse, er nettopp responsen og tilbakemeldingen fra mottakeren. Forståelse og respons er slik gjensidig avhengig av hverandre. I følge Bakhtin blir mening konstruert som en type dialogisk bro mellom dem som kommuniserer (Dysthe 2003:81). Konsekvensen av dette blir at mening oppstår i dialogisk utveksling mellom mennesker.

Dialog ses også som motsetning til monolog. I følge Bakhtin er monologen på sett og vis en form for dialog med den som hører på, men potensialet blir ikke utnyttet. I

beste fall skjer det en indre dialog der tilhøreren kan tenke ut motargumenter som blir liggende latent enn så lenge.

Ytringen er den grunnleggende enheten som bærer dialogiske relasjoner i seg.

Ytringene våre er aldri originale i betydningen opprinnelige, men de bærer som nevnt med seg stemmene til tidligere brukere. Disse ordene trekker med seg ny læring, og samspillet mellom ulike ytringer fører til at vi blir formet og utvikler oss. I følge Bakhtin vokser individet inn i kulturen, og kulturen vokser inn i individet. Utvikling forutsetter rom for dialog, og sannheten må alltid konstitueres på nytt gjennom dialogen. En skal ha respekt for forskjeller, kunne lytte til det andre har å si, samt være i stand til å ta en annens perspektiv. Slik blir mening skapt og kunnskap utviklet i dialogen.

I et bakhtinsk perspektiv på medarbeidersamtalen, vil begge dialogpartnerne være medprodusenter av mening, kunnskap og innsikt i en gjensidig prosess. Det er et "vi" som skaper meningen, og dialogen bidrar til at begge parter både får bevissthet om seg selv og mulighet til å se seg selv som hele.

Bakhtin setter *det autoritative ordet* opp mot *det indre overbevisende ordet*. Det autoritative ordet krever at mottakeren godkjenner det som kommer uten innsigelser og refleksjoner. Det indre overbevisende ordet kommer også til oss utenfra, men her møtes våre egne tanker og den andres tanker på halvveien. Slik bidrar begge parter til at både egne og andres erfaringer kan bli nyttige videre. Den indre overbevisningen betyr at det er blitt vårt (Dysthe 2003). I forhold til medarbeidersamtalen, kan nettopp disse begrepene være aktuelle. Både leder og medarbeider bør ideelt sett bidra med erfaringer og refleksjoner og slik gjensidig påvirke og utfylle hverandre.

Dialogismen tegner et bilde av samtalen som en grunnleggende sosial og kollektiv prosess der den som snakker er avhengig av den som lytter; som medforfatter. Den som snakker er samtidig tilhører til sin egen ytring og er opptatt av at samtalen skal gi mening. Både forhandling om mening, det flerstemmige, respekten for den andres ord, vilje til å lytte, det å forstå på den andres premisser samt bruke den andres ord

som tankeredskap; alt dette er viktig i følge Bakhtin. Samtidig er det grunnleggende viktig å beholde respekten for sitt eget ord. Det ligger ikke noe dramatisk i å artikulere forskjeller og det å leve med motsetninger (Igland og Dysthe 2001).

3.1.3 Linell

Per Linell, svensk kommunikasjonsprofessor og dialogforsker, står også sentralt i et dialogisk perspektiv på samtaler. Han har arbeidet videre med mye av det nettopp Bakhtin sto for når det gjelder kommunikasjon og dialog.

I følge Linell (1997)³ fungerer språket vårt som et redskap i sosial interaksjon, og samtaler kan ikke bli skilt fra den sammenhengen de inngår i. Linell er med andre ord opptatt av å sette samtalen inn i en situasjon; en sosiokulturell praksis. Det blir en gjensidig påvirkning mellom samtalen og virksomheten, og slik vil del og helhet forutsette hverandre for at de skal kunne tolkes. Dette kaller Linell et dialogisk prinsipp. Det handler om å føre samtalsituasjonen og den sosiokulturelle praksisen sammen, slik at virksomheten ikke blir stående isolert. Aktørene og omstendighetene spiller også inn og sørger for at samtalene blir heterogene. Den doble dialogisiteten ser altså samtalen som situert interaksjon (her og nå), samtidig som den representerer en situasjonsoverskridende sosiokulturell praksis. Medarbeidersamtaler kan være aktuelle eksempler på denne type samtaler. Disse har egenverdi for kommunikasjonspartnerne i de konkrete samtalene, samtidig som denne type samtaler har verdi som institusjonell praksis og som symbol på at en organisasjon fungerer etter intensjonene.

Dialog kan defineres som interaksjon mellom to eller flere personer som er til stede samtidig, og der disse personene interagerer språklig og/eller ved hjelp av andre symboler: *"Any interaction through language (or other symbolic means) between two or several individuals who are mutually co-present"* (Linell 1997:13). Linells dialogiske perspektiv fanger imidlertid inn samtalen som en *"between" process*

³ Når jeg her i 3.1.3 henviser til Linell, er det med referanse til Linell 1997.

(ibid.:24) der deltakerne deler kunnskap og gjensidig sørger for å ”føre bevis” for at de har en delt forståelse av hva det er snakk om i samtalen.

Dialogene konstruerer altså en virkelighet i en sosial kontekst. Ytringene og de kontekstene de inngår i, er et integrert hele. De kan ikke fungere uten hverandre, og den ene delen kan ikke settes høyere enn den andre. Det er en nær forbindelse mellom ytring, mening og kontekst, og aktørene kan påvirke og fornye de sammenhengene de agerer i. Slik sett blir også kontekstene en slags kommunikative konstruksjoner.

Linell hevder at menneskelig aktivitet har en historie som ”ligger der” og startet lenge før personer møtes til samtaler her og nå. Det mennesker tar opp i sine samtaler i dag, er kunnskaper, følelser, meninger og budskap som de omskaper og reforhandler. Individuer blir støttet av og forhandler med sine samtalepartnere og tilgjengelige artefakter. Disse redskapene er sentrale for menneskelig aktivitet.

Det som mennesker snakker om og uttaler seg om, sier noe om personens bakgrunn og oppvekst; den kulturelle identiteten. I følge Linell kan to eller flere personer gjennom dialog prøve å koordinere sine mentale og mellommenneskelige aktiviteter. Det er ikke alltid lett å planlegge en samtale; ha noe klart på forhånd. Under samtalene blir det som vi ikke er sikre på, bearbeidet til noe med presist. Dette skjer i en prosess sammen med dialogpartneren. Ulike uttaleleser samspiller og er avhengige av hverandre.

I følge en ”idealisert” definisjon, involverer dialog og kommunikasjon en form for koordinering, samarbeid, sammenheng, vekselvirkning og gjensidighet. Linell hevder imidlertid at disse kjennetegnene sjelden framstår slik i praksis. Dersom en bruker et mer ”realistisk” dialogbegrep, vil en måtte se på motsetningspar som *symmetri / asymmetri* og *samarbeid / konkurranse* (Linell 1997, Dysthe 2003). Det kan imidlertid være asymmetri i kunnskap om det som det snakkes om, uten at det er noe konkurranseaspekt inne i bildet. Til tross for ulikhet, kan samtalepartnerne likevel ha felles forståelse for det en samtaler om og dele sammenfallende interesser. Alle

kommunikasjonssituasjoner har som regel innslag av både dominans og samarbeid, men balansen eller vektingen er ofte ulik.

Nedenfor følger en tabell som viser forholdet mellom samarbeid og konkurranse på den ene siden, og symmetri og asymmetri på den andre. Jeg kommer tilbake til disse begrepsparene både i kapittel 4 og kapittel 6.

Samarbeid/konkurranse versus symmetri/asymmetri

Utgangspunkt for samhandling:	Mønster for deltakelse:	
	Relativt symmetrisk	Relativt asymmetrisk
Samarbeid	Symmetrisk, nøytral samhandling, for eksempel uformelle samtaler	Asymmetrisk arbeidsfordeling mellom ulike parter som utfyller hverandre i arbeidet for å oppnå felles mål, for eksempel i samhandling mellom profesjonelle og lekfolk
Konkurranse	Symmetrisk samhandling med to likeverdige parter, der samhandlingen er konkurransepreget, for eksempel reelle diskusjoner, krangler og verbale dueller	Asymmetrisk samhandling med en overlegen part, der den underlegne parten yter passiv motstand, for eksempel rettsaker og forhør der intervjuobjektet er tilbakeholdent eller gjenstridig

Tabell 1 Samarbeid/konkurranse versus symmetri/asymmetri
Linell 1997:258 Min oversettelse

I et spesialisert samfunn kan ikke alle være like kompetente på alle områder. Linell snakker om profesjonelle kontra lekfolk, og innenfor visse samtaletyper vil det være store forskjeller mellom deltakernes fortrolighet med og kunnskap om sjangerne. De profesjonelle setter i større grad dagsorden og velger perspektiv på det en skal ta opp i samtalen. Da er det ikke minst viktig å kunne ta den annens perspektiv.

Kjernen i dialoger består, i følge Linell, av at de gode argumentene vinner over de dårlige, og at samtalepartnerne når fram til felles forståelse. Dette betyr ikke nødvendigvis at partene kommer fram til enighet. Idealet er uansett grundig argumentasjon; fri for overtalelser, følelser og makt.

I en dialog låner vi ofte ord fra hverandre, og mange nøkkelord kan gå igjen og bli gjentatt. Hvis en deler noen erfaringer, vil det være naturlig å bruke de samme ordene når en konstruerer sine historier. Når to mennesker snakker sammen, deler de noe der og da. Linell snakker om et "vi" i motsetning til "alle andre". Man tar initiativ med det for øyet at den andre har planer om å svare på det som blir sagt. En bytter på å ta initiativ og respondere. Hver ytring er både en respons og et initiativ. Mening er altså ikke bare talerens intensjon eller det lytteren oppfatter. Mening skapes i et samspill.

I følge Linell er samtaler sosiale virksomheter med forventninger og antakelser om hva som foregår og hva som kan komme til å skje. Disse kommunikative virksomhetene eller samtalekulturene har deltakere som kan inneha like eller ulike roller og kunnskaper. Linell karakteriserer samtalene som sosiale fordi de foregår mellom mennesker og er institusjonelt bestemte eller definerte. De fungerer blant annet ved at partene kompletterer hverandre. Asymmetriske interaksjoner er mest vanlige der samtalepartnerne har ulik status, kompetanse og ansvar.

I institusjonelle samtaler deltar minst en av partene som del av sin profesjon. Intraprofesjonelle samtaler blir da samtaler mellom mennesker som innehar samme yrke eller tilhører samme profesjon. Medarbeidersamtaler kan være eksempler på slike samtaler. En medarbeidersamtale er som hovedregel planlagt og forberedt av begge parter. Likevel kan samtalen oppleves som asymmetrisk både når det gjelder deltakelse, kunnskap og innsikt. Ansvar ligger hos den mest erfarne som kan legge til rette for felles kunnskapskonstruksjon og innsikt. En kan uansett utfylle hverandre og gjensidig anerkjenne den delte kunnskapen en tilegner seg.

I følge Linell har det imidlertid liten hensikt å kommunisere dersom det alltid er symmetri i kunnskap og innsikt. Hvis alle sitter inne med samme informasjon, er det ikke så aktuelt å kommunisere. Når de som snakker sammen kan utfylle og supplere hverandre, gir det mer mening. Da er det muligheter for at begge parter kan oppnå en viss grad av delt forståelse og delt innsikt.

Hensikten med ulike typer samtaler kan være å nå både individuelle og kollektive mål. Det kan videre være interessant å undersøke om agendaen er transparent; om dagsorden er eksplisitt eller implisitt. Dialogene kan framstå som fortellende, instruerende, argumenterende, konverserende eller forhørende. Mange samtaler resulterer også i en skriftlig rapport.

Når det gjelder medarbeidersamtalen som sjanger, kan flere av kjennetegnene nevnt ovenfor være aktuelle. Det er ofte snakk om både individuelle og kollektive mål, og begge parter kjenner rom regel dagsorden og kan være med på å påvirke denne. Idealet er en dialog preget av likeverd og gjensidighet. Ellers er det vanlig å lage skriftlige avtaler for videre arbeidsoppgaver og utvikling.

Samtaler kan inneholde spørsmål, svar og gjensidige kommentarer. Det kan være snakk om agendabundne spørsmål eller såkalte kontingente spørsmål; spørsmål som er avhengige av hvilke tilleggsspørsmål som måtte bli stilt. Hvordan er dominansmønsteret og holdningen til andre deltakere og til utsagn? Er det aktiv lytting? I følge Linell fins det en grunnleggende moralsk dimensjon i all interaksjon, og samtalen er ikke noe unntak i så måte.

En dialogisk tilnærming er nødvendigvis ikke fruktbar i alle sammenhenger, og i følge Linell må ikke dialogismen oppfattes dit hen at aktørene er ”bestemt” av krefter som stammer fra sosiale strukturer, roller og posisjoner. Den enkelte har mange muligheter og kan ta selvstendige valg. Menneskelig virksomhet er ikke satt ut av spill; vi er ikke marionetter priggitt sosialt etablerte krefter.

Vi kan imidlertid ikke se bort fra den materielle virkeligheten vi er en del av, og denne virkeligheten influerer blant annet på hvordan vi snakker om emner som kriminalitet og fattigdom. Sosial konstruksjon foregår ikke i et vakuum, men er avhengig av den materielle verden; av det sosioøkonomiske og sosiokulturelle. *Alt* er imidlertid ikke dialog. Vi har en kropp og kan bli syke. Selv om det har mye å si *hvordan* ulike funksjonshemminger og sykdommer blir omtalt og satt ord på, er ikke dette plager vi kan ”diskutere oss bort fra”. Noe er faktisk ”dekontekstualisert”.

I følge Linell er monologismen en variant av dialogismen. Både teorier og ideologier bygger på praksis, og selv monologismen bygger på praksis. Når vi forsker, systematiserer og analyserer, er vi monologiske; vi dekontekstualiserer. Linell hevder at det som skiller monologisme fra dialogisme, er at monologismen tar feiltolkninger "ille opp" der dialogismen tar disse feiltolkningene som noe naturlig; en ressurs en kan bygge videre på.

Med dette som bakteppe, skal vi se nærmere på medarbeidersamtalen som egen sjanger.

3.2 Medarbeidersamtalen

Denne oppgavens hovedfokus er medarbeidersamtalen. I utgangspunktet er det mulig å betegne *alle* samtaler mellom ledere og medarbeidere som en form for medarbeidersamtaler, men i mitt prosjekt velger jeg som tidligere nevnt å se på den formelle og systematiske samtalen som gjerne finner sted minst en gang i året. Innenfor feltet skoleledelse har denne type samtaler fått godt fotfeste.

I følge Garmannslund (1994) har medarbeidersamtaler som et ledelsesverktøy blitt praktisert i Norge i en årrekke. Allerede på 70-tallet tok ulike norske bedrifter i bruk denne type samtaler, og utover på 80-tallet ble konseptet et mye brukt hjelpemiddel. I følge Rogalandsforskning (Hvitved - Jacobsen 2005) blir rundt 60 prosent av alle arbeidstakere i Norge, uansett fagfelt, invitert til medarbeidersamtaler. Det hevdes at tallet er økende. Skolelederundersøkelsen 2005 (Møller, Sivesind, Skedsmo og Aas 2006) viser at rektorer innenfor alle skoleslag har etablert gode rutiner for å sikre kvaliteten på arbeidet i skolen. Medarbeidersamtaler med skolens personale inngår i dette kvalitetsarbeidet, og 93 % sier at de gjennomfører slike samtaler årlig (ibid.:73).

Medarbeidersamtalen som institusjonell praksis har vist seg å være tilpasningsdyktig og fleksibel, uavhengig av skiftende trender (Mikkelsen 1996). Mikkelsen får støtte av Røvik (1998), Wollebæk (2000) og Kjærre (2004). I løpet av de siste 20 - 25 årene er som nevnt medarbeidersamtaler blitt vanlige både i offentlig og privat sektor.

Disse samtalene er et symbol på at personalpolitikken og de ansatte som menneskelig ressurs, blir tatt på alvor (Mikkelsen 1996).

I følge Holt Larsen, Nilsen og Helmersen (1997), er medarbeidersamtaler et generelt ledelsesverktøy som sikrer sammenhengen mellom en virksomhets strategiske utvikling og bruk av de menneskelige ressursene. I litteraturen kan vi finne mange ulike betegnelser på de samtalene som finner sted mellom ledere og medarbeidere; jobbsamtaler (Wollebæk 2000), veiledningssamtaler, planleggingssamtaler, målstyringssamtaler, planleggings- og utviklingssamtaler (Kjærre 2004). Jeg velger som nevnt betegnelsen medarbeidersamtaler i denne oppgaven, og begrepet defineres slik av Røvik (1998:52):

En medarbeidersamtale er en periodisk (i betydningen regelmessig tilbakevendende), systematisk (i betydningen planlagt og godt forberedt) og forpliktende personlig samtale mellom en leder og en medarbeider om forholdet mellom den enkelte og virksomheten.

Røvik peker på tre hovedtyper av medarbeidersamtaler; personalbedømmelsessamtaler (jf. 3.2.5), vurderings- og veiledningssamtaler og den skandinaviske medarbeidersamtalen.

Tidligere i teorikapitlene har jeg tatt for meg sosiokulturell teori (jf. 2.1) og et relasjonelt og distribuert perspektiv på ledelse (jf. 2.2). Videre har jeg valgt et dialogisk perspektiv på samtaler (jf. 3). Her i 3.2 om medarbeidersamtalen spesielt, løsriver jeg meg fra mitt teoretiske perspektiv og velger å *beskrive innholdet* i denne type institusjonelle samtale. Hvordan kan medarbeidersamtaler, normativt sett, planlegges, gjennomføres og følges opp? Jeg bruker særlig Mikkelsen (1996) og Spurkeland (2005) som referanser. Begge disse representerer et *utviklingsperspektiv* og bygger på en human-resource-ramme. En slik tilnærming kan være en god innramming for dem som ønsker å gjennomføre medarbeidersamtaler.

Boken "Relasjonskompetanse" (Spurkeland 2005) bidrar med innsikter om dialog, samhandling og gjensidig påvirkning mellom mennesker. Denne boken representerer

en annen type litteratur enn den forskningslitteraturen jeg har valgt å bygge på, men Spurkeland⁴ løfter fram temaer som har bidratt til å stimulere meg i arbeidet med nettopp dialogen. Medarbeidersamtalen blir nevnt spesielt som en mulighet til å bygge og vise tillit gjennom oppgavetildeling og delegering (ibid.:44). Spurkeland hevder at alle gode løsninger oppstår i spenningsfeltet og i relasjoner mellom samhandlende mennesker, og da må det investeres i mellommenneskelige relasjoner.

Boken ”Medarbeidersamtaler og læring i organisasjoner” (Mikkelsen 1996) er både teoretisk og praktisk. I boken kommer det fram at målsettingene med medarbeidersamtalen er knyttet til blant annet produktivitet, kompetanseheving, arbeidsmiljø og trivsel (ibid.:19).

I det følgende skal vi altså se nærmere på hva en medarbeidersamtale *kan* være; hvordan den kan planlegges, gjennomføres og følges opp.

3.2.1 Formål

I følge Mikkelsen (1996) er formålet med medarbeidersamtaler at leder og medarbeider gjennom *dialog* om medarbeiderens situasjon, best mulig kan legge til rette arbeidssituasjonen og læringsmulighetene for den enkelte. Det er et mål at interessene til både den enkelte medarbeider og virksomheten kan ivaretas optimalt. Mikkelsen får følge av Spurkeland (2005) og Arneberg (2004) som også tror på dialogen som utgangspunkt for refleksjon, engasjement, handling og utvikling. Det er et mål å få til dialoger som frigjør, myndiggjør og gir mennesker tro på seg selv; tro på at nettopp deres bidrag og engasjement er viktig for utviklingen av fellesskapet.

Mikkelsen (1996) hevder at det å legge til rette for kontinuerlig læring på individ- og organisasjonsnivå, forutsetter dialog mellom leder og medarbeider. Derfor kan medarbeidersamtalen være et viktig verktøy for å sette i gang og vedlikeholde lærings- og kompetanseutviklingsprosesser.

⁴ Spurkelands bok har for øvrig vært så befriende lesning at jeg velger å sitere fra den på ulike steder gjennom denne oppgaven.

I følge Spurkeland (2005) skal medarbeidersamtalen ideelt sett være en utviklingsarena som setter søkelyset på medarbeideres *trivsel* i jobbsituasjonen og i fritiden, *oppgaver og mål* for kommende periode samt *utviklingsbehov* med tiltak. Spurkeland hevder:

”Medarbeidersamtalen er et relasjonsbyggende tiltak, men isolert sett er den et vedlikeholdstiltak. Alle samtalene og møtene som ligger før en slik strukturert samtale, gjør at medarbeidersamtalen blir meningsfull og nyttig. Den skal hovedsakelig bekrefte og videreutvikle forholdet (2005:142).

Som vi ser, er det mange gode og velfunderte grunner til å gjennomføre medarbeidersamtaler. I tillegg til å kartlegge kompetansebehov, karriereønsker og identifisere medarbeidere med spesielt potensiale, er det et mål å motivere de ansatte, samt sørge for samarbeid og gode relasjoner mellom leder og medarbeider. Dette vil trolig føre til økt trivsel og et bedre arbeidsmiljø. Håndtert og brukt ”riktig”, kan kanskje medarbeidersamtalen bli den mest positive av alle samtaler mellom leder og medarbeider gjennom året?

3.2.2 Forberedelser

Siden medarbeidersamtalen ofte både er en oppsummeringssamtale og en basissamtale for det som skal skje i kommende år, blir det, i følge Mikkelsen (1996), viktig å framskaffe grunnlag og dokumentasjon for erfaringsutveksling og arbeid i selve samtalen. Her må både leder og medarbeider bidra. Det er vanlig at begge parter fyller ut forberedelsesskjemaer i tida før selve medarbeidersamtalen finner sted. Ved hjelp av forberedelse og refleksjon på forhånd kan eventuelle ulike oppfatninger av virkeligheten og ”tingenes tilstand” komme fram i samtalen.

I følge Mikkelsen (1996) er det mest vanlig å bruke standardiserte skjemaer med noe felles og noe individuelt. Skjemaene kan fungere som sjekkliste, slik at forberedelsen blir systematisk og omfatter alle aktuelle dimensjoner. Utfordringen blir å utarbeide skjemaer som ikke er *for* generelle.

Spurkeland (2005) er opptatt av at det skriftlige ikke må få for stor plass, og i følge ham er et stort skjemavelde unødvendig. Medarbeidersamtalen er ikke en skriftlig øvelse, men først og fremst en fortrolig samtale mellom to personer.

3.2.3 Selve samtalen

Det finnes utallige gode råd for gjennomføring av medarbeidersamtaler, og det finnes knapt noen fasitsvar på de rette løsningene. Mikkelsen (1996) hevder at *tilbakemelding, støtte og veiledning* likevel er hovedfundamenter både for selve samtalen og det som foregår gjennom resten av året. Skal en oppnå god kommunikasjon og godt samarbeid, kreves åpenhet og tillit. Felles visjoner må baseres på felles idéer. Det er viktig med deltakende åpenhet; at en snakker om det en har på hjertet til den andre og sier sin mening. Egne oppfatninger bør komme fram. Hvis medarbeidere og ledere oppdager at det ikke er noen av dem som har den endelige løsningen, vil fellesskapet frigjøre en kreativ prosess i letingen etter gode løsninger. Gjennom personlige samtaler kan det skapes kjennskap og fortrolighet.

I følge Mikkelsen (ibid.) ligger betydningen av selve medarbeidersamtalen i at det er satt av tid til en systematisk gjennomgang av det som er vesentlig for arbeidsoppgaver, utvikling og trivsel for den enkelte. Hva som blir tatt opp til daglig, kan bli relativt tilfeldig. Det er vanskelig å få et *helhetsbilde* av situasjonen uten de formelle og systematiske samtalene.

Spurkeland (2005) hevder at to mennesker i en god dialog⁵ vil ha en tendens til å ”harmonisere seg” emosjonelt, noe Bakhtin også peker på (jf. Igland og Dysthe 2001). Emosjonell kalibrering handler om å finne tonen og stille seg inn på hverandres følelsesmessige nivå. En god og avslappet medarbeidersamtale vil oppnå harmoni etter kort tid, og samtalen oppleves som positiv av begge parter. I følge Spurkeland (2005) bør ledere gi såkalt prestasjonshjelp. Det handler om å få et menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, mer kompetent og i stand til å ta i bruk

⁵ Spurkeland (2005) bruker dialogen / dialogbegrepet synonymt med det vi i dagligtale kaller samtale.

det beste i seg sjøl. Dette harmonerer godt med det Vygotsky kaller å være i den nærmeste utviklingssonen (jf. 2.1 s.13). Det handler om å gi hverandre gjensidig støtte og kyndig veiledning videre. Spurkeland (ibid.:285) bruker uttrykket *komplementær kompetanse*, og med det mener han at ulike ferdigheter, evner eller holdninger bidrar til et større og mer kompetent hele. Det gjelder å utfylle hverandres svake sider og utnytte hverandres sterke sider.

I følge Spurkeland skal begge parter oppleve respekt og høy personlig delaktighet i dialogen. Både leder og medarbeider får uttrykke sine meninger og vise interesse for den andres meninger. Slik preges samtalene av spørsmål, lytting, refleksjon og læring. Relasjoner bygges best i direkte møte mellom mennesker, og det er helt avgjørende å kjenne folk som en skal lede eller jobbe sammen med. Spurkeland (ibid.:50) hevder at det eneste anvendelige og aktuelle verktøyet her er dialogen. Den som ikke behersker dialogen, kan heller ikke bli god leder.

”Skjønner lederen hvem jeg er? Hvem jeg virkelig er? Ikke bare hvilken kompetanse jeg drar inn i jobben, men hva som driver meg til innsats og bidrag?” Dette er spørsmål Spurkeland (2005:38) stiller på vegne av medarbeideren. Det er viktig å vise interesse for medarbeideren som menneske, ikke bare som leverandør av en jobb. Han nevner *trivsel*, *oppgaver* og *utvikling* som viktige fokusområder under selve samtalen. Hemmeligheten ligger i å stille åpne spørsmål. Bare slik vil den som skal svare føle at vedkommende deltar i en dialog og ikke blir eksaminert som i et intervju. I følge Spurkeland representerer medarbeidersamtalen en minstegaranti for at tilbakemelding skjer (ibid.:81). I denne skal alle bli sett, bli hørt, få snakke med en personalansvarlig person og vite at de er verdsatt.

Spurkeland (2005) hevder at dialogkunst handler om å lytte; lytte på ord og ladede begreper. *”Uten at du får vite hva som trykker og hva som tenner en person, kan du like godt kutte hele samtalen”* (ibid:53). I følge ham trenger vi alle hjelp til å oppdage våre særegenheter og våre talenter. Det å være leder handler blant annet om å ta et skritt nærmere andre mennesker, og dialogen er altså verktøyet.

Som vi skal se senere i oppgaven (jfr. 5.2. s.57), bruker de fire informantene også uttrykket verktøy om den dialogen medarbeidersamtalen representerer.

3.2.4 Oppfølging

I følge Mikkelsen (1996) ønsker de fleste medarbeidere mer og bedre tilbakemelding, støtte, veiledning, oppfølging, opplæring og bedre ledelse. I studier blant ansatte i ulike virksomheter, kommer det fram at mangelfull oppfølging gjerne kritiseres mest. Medarbeiderne har en samtale med sin leder, og så skjer det ingenting mer (ibid.:111).

I følge Spurkeland (2005) er overføring av kunnskap og ferdigheter mellom medarbeidere lite påaktet innenfor ulike virksomheters opplæring. Han hevder at det i medarbeidersamtalen bør gjøres avtaler om slike oppgaver. Det gjelder å utnytte interne muligheter gjennom avtalt og systematisk kompetanseoverføring. Spurkeland bruker her begrepet *overføring* når han snakker om kunnskaper og ferdigheter (ibid.:54), noe som bryter med min forankring i det sosiokulturelle, relasjonelle og distribuerte. I et dialogisk perspektiv på samtaler handler det i første rekke om samhandling og felles *kunnskapskonstruksjon*.

Mikkelsen (1996) er også opptatt av at det ikke er nok å oppmuntre de ansatte til å dele kunnskaper med hverandre. Organisasjonen må aktivt legge forholdene til rette for kollektiv læring og bedring av læringsmiljøet. I følge Mikkelsen handler det om å lage individuelle planer for å utvikle og bruke den enkeltes egenskaper til beste for den ansatte selv, kollegene og virksomheten samlet sett (ibid.:95).

Det er vanlig med et avtaleskjema som underskrives av begge parter. Det er viktig å få konkretisert og fastlagt medarbeidernes utvikling videre. Når noen hevder at medarbeidersamtalen kan være unyttig, handler det trolig om at det er uklarerhet rundt nettopp dette med den videre oppfølgingen og utviklingen. Ellers er det viktig at virksomhetens behov kobles mot medarbeidernes ønsker. I følge Mikkelsen (1996) må begge parter i fellesskap følge opp oppgaver, mål og utviklingstiltak, og eventuelt justere disse gjennom året. Det kan også bli behov for oppfølgingsamtaler (ibid.:75).

Spurkeland er opptatt av at samtalen og de avtalene som blir gjort blir ”moralsk forpliktende” (2005: 165). Som nevnt under 3.2.2, advarer han mot å gjøre skjemaene *for* styrende. I følge Spurkeland kan noen ord som oppsummerer eller bekrefter samtalens konklusjoner være nok. Det er uklokt å ha for store ambisjoner når det gjelder det skriftlige. Når det er sagt, kan det være fare for at en dialog uten oppsummering og konklusjoner gir en følelse av å kaste bort tiden. Men igjen; *dialogen* er viktigere enn det som skrives ned.

I 3.2.1 – 3.2.4 har jeg beskrevet hvordan en kan tenke seg *innhold* og *praktisering* i forhold til medarbeidersamtaler. Under følger et avsnitt om andre perspektiver på medarbeidersamtalen.

3.2.5 Andre perspektiver på medarbeidersamtalen

Som nevnt over, fins det ulike betegnelser på den systematiske samtalen mellom leder og den enkelte medarbeider. Røvik (1998) kaller medarbeidersamtalekonseptene for en type organisasjonsoppskrifter. Slike oppskrifter har gjerne en felles kjerne, men de kan likevel framstå i ulike varianter. Det handler uansett om et samtalsystem som klart skiller seg fra den mer uformelle og spontane kontakten mellom aktørene.

Hensikten eller formålet med medarbeidersamtaler kan variere fra virksomhet til virksomhet. Hva kjennetegner samtalene? Fokuseres det på styring og kontroll, prestasjoner eller utvikling? Forsth (1994:22) understreker at enhver organisasjon må velge den eller de hensiktene som samtalene skal oppfylle. En medarbeidersamtale kan ikke brukes til alle formål samtidig. Ikke alle hensikter lar seg blande, og en må derfor vite hva slags samtale en ønsker. Dette handler både om tid og kapasitet

I såkalte personalbedømmelsessamtaler, der lederen oftere intervjuer medarbeideren enn samtaler med vedkommende, står innsats, prestasjoner og resultater i fokus (Røvik 1998). Disse samtalene representerer en kontinuerlig bedømmelse av de ansatte, både med tanke på fastsettelse av lønn og videre engasjement. I følge Røvik

er denne type samtaler vanligere i USA og England enn i Norge og Skandinavia for øvrig (ibid.:52).

En litt ”mildere” variant av personalbedømmelsessamtalene er de såkalte vurderings- og veiledningssamtalene. Dette konseptet setter, i tillegg til prestasjonsvurderinger, også søkelys på karriereplaner og videre utsikter for vedkommende innenfor virksomheten (ibid.:52-53).

Det *kan* være en motsetning mellom bedømmelse av prestasjoner og tillitskapende dialog, men det trenger ikke være det. Dette med å utfordre medarbeidere på det de eventuelt *ikke* gjør, behøver ikke stå i noen motsetning til det å ha et dialogperspektiv. I følge Holt Larsen, Nilsen og Helmersen (1997), er det uansett viktig at en utarbeider samtalsystemer som er tilpasset virksomhetens struktur, kultur og formål. De advarer blant annet mot en ukritisk bruk av andres samtalsystemer (ibid.:77).

Medarbeidersamtaler kan altså ha ulike formål. I denne studien har jeg valgt å snakke med skoleledere som sier de verdsetter samtalene med medarbeiderne høyt og opplever samtalene som viktige. Jeg har bevisst valgt å se bort fra spørsmål om lønn og lønnsfastsettelse i denne oppgaven; intervjuguiden fokuserer ikke på dette.

Før de fire skoleledernes uttalelser og erfaringer fra praksis blir framstilt i kapittel 5, skal jeg gjøre rede for valg av metode og gjennomføring av forskningsprosjektet.

4. Metode

I det følgende redegjør jeg for hvordan jeg har planlagt og gjennomført undersøkelsen. Etter en innledning om metode generelt og forskningsintervjuet spesielt, tar jeg for meg temaer som utvalg, analyse og etikk.

4.1 Samfunnsforskning

I følge Ragin (1994) bruker samfunnsforskere, til forskjell fra for eksempel journalister og filmskapere, en egen vitenskapelig metode når de skal framstille sosialt liv. Samfunnsforskningen løfter det individuelle inn i et historisk og kulturelt perspektiv, og målet er å konstruere velbegrunnede og velfunderte framstillinger av menneskelig aktivitet. Ragin hevder at samfunnsvitenskap er en type samarbeidsprosjekt som består av å kombinere teorier og data. Slikt blir det mange framstillinger og stor synergieffekt av (ibid.:164). Målet er uansett å utvikle ny og mest mulig sikker kunnskap om virkeligheten (Holter 2002).

Betegnelsen *metoder* blir brukt om framgangsmåter knyttet til hvordan en innhenter og analyserer et datamateriale (Holter 2002), og et forskningsmateriale kan bygges opp på forskjellige måter. Metoderepertoaret er etter hvert blitt ganske omfattende. Ragin hevder at samfunnsvitenskapelige undersøkelser omfatter tre hovedformer; *kvalitativ metode*, *komparativ metode* og *kvantitativ metode*.

Uansett hvilke metoder en velger, er det snakk om systematisk innsamling og undersøkelse av relativt store datamengder (ibid.) Der kvantitativ metode behandler tall og fokuserer på noen få kjennetegn eller egenskaper ved en lang rekke tilfeller, behandler den kvalitative forskningen ord og erfaringer. Her fokuseres det på mange kjennetegn eller egenskaper ved relativt få tilfeller. Samfunnsforskere som søker en begrenset mengde informasjon om et stort antall tilfeller, benytter altså *kvantitativ metode*. Samfunnsforskere som lodder dypt i forhold til et begrenset antall tilfeller, benytter derimot *kvalitativ metode*.

Komparativ forskning knyttes til det å finne forskjeller mellom et moderat antall individuelle tilfeller (Ragin 1994), mens *mixed methods* handler om å kombinere både kvantitative og kvalitative elementer (Teddlie og Tashakkori 2001).

Når en ønsker å fortolke historie og gi stemme til informanter, hevder Ragin (1994) at den kvalitative tilnærmingen er overordnet. Det er imidlertid ulike måter å få denne dybdekunnskapen på; deltakende observasjon, feltstudier og dybdeintervjuer representerer noen av disse. Fordypelse er et stikkord, og en oppnår en form for erfaringsbasert intimitet (ibid.:92). Dataene som framkommer er å forstå som *konstruksjoner* mellom forskeren og den utforskede.

Jo tydeligere en problemstilling blir formulert, desto klarere blir retningen videre. Metodespørsmålet kan ikke ses isolert; det avgjøres ut fra aktuell problemstilling, forskningsopplegget og den vitenskapsteoretiske forståelsen (Holter og Kalleberg 2002).

I kvalitativ forskning har både relasjoner og kontekst en framtrædende plass, og de ulike fasene i forskningsprosessen henger sammen på en helhetlig måte (Holter 2002). Kvalitative metoder er altså holistiske; aspekter ved tilfellene blir sett i lys av helheten i den aktuelle konteksten. Metodene blir brukt for å avdekke viktige trekk ved et gitt tilfelle, for deretter å belyse nøkkelrelasjoner mellom disse trekkene (ibid.).

I denne studien er det hensiktsmessig å bruke *det kvalitative forskningsintervjuet* for å kunne belyse problemstillingen på en god måte, og det blir interessant å finne ut *hvordan* skoleledernes samtaler med medarbeiderne gjennomføres og *hvorfor* de verdsettes høyt. Framgangsmåten er såkalt idiografisk; en gjennomfører individuelle intervjuer og åpne samtaler med enkeltpersoner (Kalleberg 2002, Kleven 2002).

I følge Kvale (2006) er det å samtale en eldgammel måte å tilegne seg kunnskap på, og samtaler mellom mennesker representerer et stort kunnskapspotensial.

Intervjupersonene besvarer ikke bare forberedte spørsmål. Gjennom dialog med intervjueren, formulerer de også sin egen oppfatning av den verden de lever i.

Kvale hevder at intervjuet er en samtale hvor resultatet er en *samproduksjon* mellom intervjueren og den intervjuede. Han får støtte av Kalleberg (2002:29) som mener at forskerens forhold til dem som studeres bør omtales som et subjekt – subjekt – forhold, siden *både* forskeren selv *og* subjektet har vilje og bevissthet. Det er ofte slik at temaet en samtaler om interesserer begge parter. Kvale hevder at forskningsintervjuet vil forstå verden fra intervjupersonens side; få fram betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden. For å relatere dette til formålet med oppgaven min og bruken av dialogperspektivet, har jeg vært ute etter å fokusere på en liten del av en skoleleders mangfoldige og krevende jobb; nemlig det å gjennomføre formelle medarbeidersamtaler med de ansatte. Jeg har ønsket å la informantene få snakke relativt fritt om det den enkelte synes er særlig viktig i forhold til denne personlige samtalen. Jeg har formidlet til mine informanter at jeg var ute etter deres *opplevelser og erfaringer*.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en faglig konversasjon, selv om det er basert på den hverdagslige samtalen (Ragin 1994, Kvale 2006). En forskningsprosess følger langt på vei hverdagslivets tenkemåte. En kan ta noe av mystikken ut av forskningsbegrepet ved å følge den vanlige logikken i en samtale. Både Ragin og Kvale hevder at samfunnsforskningen i bunn og grunn er en dialog mellom teorier og data. Teoriene gir mening til dataene, og dataene blir brukt til å utvide, endre og teste teoriene. Slik blir dataene skapt og gjenskapt av teoriene. Jeg vil imidlertid presisere at dialogbegrepet her ikke har samme betydning som dialogforståelsen jeg har utviklet i teorikapittelet.

Et hovedtema hos Kvale (2006) er den gjensidige avhengigheten mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon. Vi konstruerer data framfor å samle dem inn. I samtalene med mine informanter, ser jeg av transkripsjonene at jeg som forsker også deltar aktivt i samtalene som finner sted.

Ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer konstruerer informantene og jeg kunnskap om virkeligheten ved å samtale. Slik kommer empirisk kunnskap om skoleledernes erfaringer knyttet til medarbeidersamtalen fram. *Både* teorien *og*

beskrivelsene av virkeligheten er viktige i denne studien. Det teoretiske perspektivet danner grunnlaget for analysen i kapittel 7.

4.2 Forskningsprosessen

Mitt forskningsopplegg går ut på å stille spørsmål til fire skoleledere, samle inn og systematisere dataene, samt analysere dataene i lys av teorier og begreper. Det handler om både klargjøring og presisering av begrepene (Kalleberg 2002:57).

Videre ønsker jeg å komme med begrunnede konklusjoner.

4.2.1 Utvalg

Som jeg nevner og begrunner i innledningen til denne oppgaven, bestemte jeg meg for å fokusere på skoleledere som tydelig har uttalt at samtaler med medarbeiderne er viktige for dem. Det ble derfor naturlig å kontakte profilerte skoleledere; ledere som har ”stått fram”. Jeg er blitt oppmerksom på én av dem gjennom et fagtidsskrift, to av dem gjennom positiv omtale fra etatshold, samt én av dem gjennom tidligere samarbeid i forbindelse med et regionalt prosjekt. Samtlige skoleledere har gjort seg synlige i det offentlige rom. Jeg kjenner imidlertid ingen av de fire skolelederne personlig.

Etter å ha fått godkjent prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, mailet jeg en forespørsel til de potensielle informantene med begrunnelse for ønsket om å intervju dem (se vedlegg 2). Alle fire svarte umiddelbart ja til å stille tid og erfaringer til disposisjon for prosjektet. Den skriftlige aksepten via mail anså jeg for å være dokumentasjon god nok som avtale oss i mellom.

Jeg har plukket ut og forespurt fire skoleledere som jeg har ønsket å intervju om deres syn på og erfaringer med den formelle medarbeidersamtalen. Det har i denne omgang ikke vært aktuelt å fokusere på verken kjønn, alder, skoleslag, skolestørrelse eller lokalisering. På grunn av oppgavens problemstilling og omfang, velger jeg å se bort fra de nevnte faktorene. I denne studien ble det, tilfeldigvis, to av hvert kjønn.

Jeg ser imidlertid at det kunne vært interessant å berøre temaer som for eksempel kjønn og skolestørrelse. Dette kommer jeg litt tilbake til under den kritiske gjennomgangen av oppgaven i 4.4.

4.2.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Det er forskeren som konstruerer spørsmål og som må ta ansvaret for dem. I denne studien har jeg ønsket å stille konstaterende spørsmål for å finne ut hva som faktisk er tilfelle og eventuelt hvorfor det er slik. Jeg velger å følge Kalleberg (2002:39) som snakker om å grave der en står; jeg utforsker et tema som jeg selv har en viss erfaring med.

Det ble utarbeidet en guide med fire forskningsspørsmål og dertil hørende intervju spørsmål. Intervju spørsmålene representerer en spesifisering og operasjonalisering av forskningsspørsmålene og kan studeres nærmere i vedlagte guide (se vedlegg 3). Som det fremgår av innledningen til dette metodekapitlet, ble forskningsintervjuene mer *samtale* enn intervju. Intervjuguiden gir i første rekke generelle retningslinjer for gjennomføringen og styringen av samtalene (Gønmo 2002). Guiden ble sendt til informantene i god tid før samtalene skulle finne sted, men det viste seg at den ble lite brukt. Den styrte ikke samtalene i særlig grad, og informantene fikk snakke relativt fritt om det de synes er mest interessant knyttet til temaet medarbeidersamtaler. Denne ”løsrivelsen” fra skjemaet opplevde jeg som intervjuer som positiv. Det den enkelte var spesielt opptatt av å formidle, fikk slik god anledning til å komme til uttrykk. Jeg sørget likevel for at informantene fikk sagt noe om de temaene *jeg* var opptatt av å få dekket. Først og fremst ville jeg ha deres frodige fortellinger; så kunne jeg ”rydde opp” i etterkant.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuene

I løpet av fire uker i april- og maimåned 2006, hadde jeg gjennomført intervjuene med de fire informantene. Jeg valgte å samtale med én skoleleder pr. uke, slik at jeg rakk å bearbeide inntrykkene og dataene fra det ene intervjuet før jeg møtte til det neste.

De fire intervjuene ble tatt opp på bånd. Jeg brukte opptaksutstyr som jeg, etter en del prøving og feiling, ble relativt fortrolig med. For likevel å være på den sikre siden, valgte jeg å ha to innspillinger på gang samtidig. Her tok jeg ingen sjanser. Og opptakene *ble* tydelige.

Jeg gjorde det til å regel å møte til samtalene i god tid. Slik fikk jeg anledning til å kikke meg litt rundt og ”lodde stemningen” utenfor og i skolebygningen. Uten at jeg eksplisitt har brukt observasjonene i oppgaven, har jeg en antakelse om at det jeg har sett, hørt og deretter skrevet ned i loggboka, *feltnotatene* mine, representerer en viktig kontekst i forhold til å forstå informantenes utsagn og fortellinger bedre (jf. 4.2.5).

4.2.4 Behandling og bearbeiding av dataene

Når en vil ordfeste de erfaringene en gjør, handler det om å omforme disse erfaringene til språk; til kvalitative data (Holter 2002). Siden samtalene med informantene ble tatt opp på bånd, ble det naturlig å skrive dem ned. Jeg valgte å transkribere de fire intervjuene i sin helhet. Hvert intervju varte i ca. 70 minutter og resulterte i mellom 10 og 12 sider på datamaskinen. Siden jeg arbeider med denne forskningsoppgaven alene, skulle jeg ikke dele transkriberingen med andre. Jeg valgte å lytte til hver samtale to ganger. Etter den første nedskrivningen, lyttet jeg igjennom intervjuene en gang til mens jeg hadde øynene på transkripsjonene; klar for tilføyelser eller endringer dersom noe ikke var korrekt. Slik ble jeg ekstra godt kjent med informantene og det de og jeg samtalte om.

Etter å ha skrevet ned samtalene så nøyaktig som mulig, valgte jeg å klippe bort ”utenforliggende” kommentarer; temaer som opplagt handlet om andre ting enn problemstillingen og oppgavens fokus. Dette stoffet anser jeg likevel for å være så interessant og nyttig for meg som skoleleder in spe, at jeg har gjort som Maria; gjemt det i mitt hjerte og grunnet på det (Matteus 2,19), i tillegg til å lagre det på datamaskinen.

Ut fra den nye ”kortversjonen”, fortok jeg et utvalg av relevante erfaringer, kommentarer og uttalelser som så ble plassert under aktuelle rubrikker i

intervjuguiden. Jeg har slik helt konkret brukt intervjuguiden som en disposisjon når jeg har sortert dataene ut fra temaene og spørsmålene i denne. Jeg har klipt ut utsagn fra transkripsjonene og limt disse inn på ”riktig” sted. Denne ”spissingen” av dataene har vært en nyttig prosess for meg, og helt nødvendig med tanke på å finne det innholdet og den kunnskapen som sier noe om problemstilling og intervju spørsmål. Denne bearbeidingen av dataene har trolig lettet det videre arbeidet med analysen.

4.2.5 Analyse

Kvalitativ forskning kjennetegnes ved at analyse har en relativt framtrædende plass gjennom hele forskningsprosessen. Allerede under intervjuene og når dataene behandles videre, er analysen i gang (Grønmo 2002); analyse og tolkning foregår slik sett parallelt med datainnsamlingen. Kvalitative analyser legger vekt på innlevelse og innsikt, og i min undersøkelse søker jeg å utvikle en *helhetlig* forståelse av virkeligheten til fire skoleledere hva angår deres erfaringer med medarbeidersamtaler. I tillegg utgjør erfaringer fra feltarbeidet en viktig kontekst for tolkningen av materialet.

I følge Holter (2002) kan resultatene av relativt åpne samtaler ordnes på ulike måter, og i mitt prosjekt ble det naturlig å velge en type teoridrevet, kategoribasert analyse. Ut fra min teoretiske interesse for samtalen / dialogen, men også ut fra det innholdet som ”trer fram” i samtalen, har jeg funnet kategorier som jeg kan ordne materialet mitt etter. Slik blir kategoriene *både* brakt inn fra den teoretiske forståelsen og fra samtaletekstene som er blitt produsert. I 3.1.3 refererer jeg til Linell (1997) og hans syn på dialog; hans dialogiske perspektiv. Linell bruker begreper som kan egne seg for analyse av mine data, og jeg har valgt å benytte kategoriene **samarbeid/ konkurranse** og **symmetrisk/asymmetrisk** (se *Tabell 1* i 3.1.3 s.31) som analytisk ramme og som hovedoverskrifter for noen underkategorier.

Da jeg hadde foretatt den første oppstillingen av mulige kategorier og arbeidet med plassering av funn under disse, valgte jeg nok en gang å lese igjennom transkripsjonene i sin helhet. Etter å ha fått på plass teorien i kapittel 2 og 3 og deretter funnet kategorier ut fra deler av denne teorien, ville jeg slik ”sikre” at

datamaterialet hadde blitt utnyttet optimalt. Det *kunne* være at jeg ville finne uttalelser fra informantene som, etter at kategoriene var på plass, ville framstå med ny aktualitet. Og det erfarte jeg.

Under arbeidet med analysen har jeg stadig vendt tilbake til det informantene har uttalt. Jeg har gått fram og tilbake mellom de ”strippede” transkripsjonene, intervjuguiden og den analytiske rammen, og forsøkt å se uttalelsene i forhold til de kategoriene jeg har valgt å bruke som analysebegreper. Som kapittel 5 og 6 viser, har jeg funnet sitater som har kunnet kaste lys over de valgte kategoriene. Samtidig har jeg erfart at kategoriene har hjulpet til med å finne relevante sitater. Dette vitner om et tett samspill og en god dialog mellom teoribaserte kategorier og empiriske data.

I følge Ragin (1994) handler analyse om å plukke fenomener fra hverandre og studere de ulike bestanddelene i forhold til den helheten de danner. Når en setter bitene sammen igjen, kan en kombinere elementene på nye måter. Slik kan en kanskje få ny innsikt? Innenfor samfunnsforskningen kommer framstillingene av sosialt liv fram nettopp gjennom samspillet mellom det Ragin kaller analytisk ramme (begreper avledet fra teorier) og reflekteringer⁶ (avledet fra data). Det er et samspill mellom analytiske rammer og reflekteringer. De sosiale teoriene representerer abstrakt kunnskap om sosialt liv, mens dataene eller reflekteringen blir den konkrete kunnskapen om det sosiale livet. Dette synes jeg stemmer med de erfaringene jeg har gjort her.

4.2.6 Pålitelighet og gyldighet

I følge Kleven (2002) vil det alltid finnes kilder til usikkerhet knyttet til forskning, og forskningsresultater representerer sjelden udiskutable sannheter.

Forskningsprosessene har likevel ofte kvaliteter som tilsier at vi kan legge vekt på resultatene som framkommer, og forskningsresultater kan ha både teoretisk og

⁶ Ragins begrep er *images* (1994:56).

praktisk verdi. Relatert til min undersøkelse, kan jeg stille meg selv spørsmål som: Er resultatene jeg kommer fram til i denne intervjustudien troverdige eller pålitelige? Og har resultatene gyldighet eller relevans for andre enn oss som har snakket sammen?

I følge Dalen (2004) bør gyldighet og pålitelighet behandles annerledes innenfor kvalitative studier enn innenfor kvantitative. Hun begrunner blant annet dette med forskerens rolle. I en kvalitativ studie utformes forskerrollen i et samspill med informanten, noe som gjør en slik studie vanskelig å etterprøve av andre forskere.

Ut fra interesse har jeg valgt en problemstilling. Denne problemstillingen har det vist seg hensiktsmessig å besvare ved å velge kvalitative intervjuer som forskningsmetode. Når en slik foretar subjektive valg og forsker på noe som interesserer en, er det viktig at forskningsresultatene kan bli kritisk vurdert.

Hva kan en gjøre for å ivareta kravet om *pålitelighet* på best mulig måte? I kvalitative intervjuer oppnår en nærhet til den en samtaler med. Dette gjør at forskeren selv blir et viktig instrument i datainnsamlingen og datakonstruksjonen. Når dataene skal analyseres, er også forskeren aktivt med og representerer en subjektivitet som både kan være positiv og negativ (Kleven 2002:23). I dette metodekapitlet forsøker jeg å gjøre forskningsopplegget så ”gjennomsiktig” som mulig ved å beskrive relativt inngående hvordan jeg har gått fram i studien min. Dette antar jeg er med på å skape troverdighet.

Videre antar jeg at studenter ved Universitetet i Oslo framstår som relativt pålitelige i den forstand at vi som forskere får veiledning og blir fulgt opp. Godkjenningen fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste er også med på å kvalitetssikre forskningen. Videre skulle åpenheten rundt prosjektet, men skriftlige avtaler og forhåndstilsendt intervjuguide, tilsi at forskningsarbeidet framstår som troverdig.

Jeg valgte å ta opp samtalene med informantene på bånd. Dette gjør det mulig å ”bevare” dataene og lytte til dem flere ganger, samt ha et godt utgangspunkt for å transkribere korrekt. Så lenge opptakene er klare og lett hørbare, sikres en nøyaktig gjengivelse. Jeg tilbød informantene å lese igjennom transkripsjonene når de forelå,

men de ville heller ha den ferdige oppgaven tilsendt i ettertid (jf.4.3). Dette er også med på å sikre påliteligheten. Jeg som forsker vil at informantene skal kjenne igjen egne uttalelser og erfaringer, og det er viktig å være ”tro” mot det informantene bidrar med.

I følge Kleven (2002:133) er det rimelig å se spørsmålet om gyldighet i forhold til hva målingen skal brukes til. I mitt prosjekt ønsker jeg at resultatene først og fremst skal være gyldige for andre skoleledere. Det er å håpe at også aktører som medarbeidere, etatsledere og skoleeiere også kan bli inspirert til refleksjon (jf.7.4).

Relatert til min undersøkelse har jeg en antakelse om at de fire skolelederne, informantene, har vært med på å ”sikre” gyldigheten underveis. Dersom intervjuguiden hadde stilt helt andre spørsmål enn dem som kan kaste lys over medarbeidersamtalen, vil jeg tro informantene hadde reagert og korrigert meg. Det at jeg får bevisste mennesker med på en prosess som denne, opplever jeg er en form for validering i seg selv.

Det som gjerne kalles forforståelse, egne erfaringer og forventninger, får ofte gode ”kår” innenfor et kvalitativt opplegg (Holter 2002). Denne forforståelsen bør en være bevisst på, slik at en som forsker i størst mulig grad unngår å farge spørsmålene og måten spørsmålene blir stilt på. Jeg har som tidligere nevnt en forforståelse knyttet til *viktigheten* av medarbeidersamtaler, men denne oppfatningen har hele tiden vært kjent for informantene mine. Jeg har imidlertid ingen garanti for at jeg ikke kan ha påvirket dem. Kanskje jeg gjennom samtalene har lagt ord i munnen på dem som faktisk mer er mine enn deres? Kanskje jeg har tolket inn mer enn det informantene kan stå inne for? Det er en viss fare for at utvelgelsen av data blir påvirket av forskerens ønsker om bestemte konklusjoner. Det at informantene får forskningsoppgaven når den foreligger, anser jeg som ”forebyggende” i forhold til at jeg bevisst skulle forsøke å pynte på uttalelser og eventuelt tolke inn mer enn det er grunnlag for i materialet.

Ragin (1994) understreker også at det er viktig å ”dempe” stemmen til forskeren. I denne prosjektoppgaven møter jeg fire sterke skoleledere som tilsynelatende liker å snakke om egen funksjon og betydningen av gode medarbeidersamtaler. Slik sett er det lite trolig at jeg som forsker er i stand til å ”overkjøre” informantene og påvirke dem i nevneverdig grad. Ragin (1994) minner likevel om at det er viktig å framstå som relativt objektiv og nøytral i møte med informanter.

4.3 Etske vurderinger

I forskningssammenheng kan en tenke seg etikk på flere nivåer. Det handler først og fremst om å opptre etisk forsvarlig overfor informanter. I tillegg handler det om å være sannferdig; følge de spillereglene som er satt for forskning generelt (jf.4.2.6).

Forskningsetikk handler blant annet om at informanter ikke skal kunne kjennes igjen eller identifiseres. Konfidensialitet er viktig, og i min undersøkelse er informantene anonymisert. Det skal ikke være mulig å spore tilbake til de fire skolelederne. Jeg bruker fiktive fornavn på dem, og slik kommer ingen andre personopplysninger enn kjønn fram.

Det er viktig å innhente informert samtykke fra intervjuobjektene i forkant av et prosjekt. At samtykket er informert handler om at informantene vet hva oppgaven handler om og hva den skal brukes til. Siden mine fire informanter ble informert i et brev godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, samt at de fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd, er jeg trygg på at det forskningsetiske er tilfredsstillende ivaretatt i dette prosjektet. Informantene fikk ellers tilbud om å lese igjennom transkripsjonene av samtale. Ingen uttrykte at de var interessert i dette. De ville imidlertid gjerne få den ferdige oppgaven tilsendt (jf.4.2.6).

Når jeg ulike steder i oppgaven viser til og /eller siterer skolelederne mine, bruker jeg altså de fiktive fornavnene. Dette gjør jeg for om mulig å gi et mer ”autentisk” og levende bilde av informantene.

Samtlige informanter samtykket i at samtalene kunne tas opp på bånd. Disse båndene vil bli makulert så snart denne oppgaven er innlevert 1. november 2006.

4.4 Metodekritikk

Det kvalitative forskningsintervjuet som metode vil kunne belyse problemstillingen og formålet med oppgaven min på en god måte. Denne metoden harmonerer også med det jeg forstår med dialog; det å bidra med erfaringer og refleksjoner og slik gjensidig utfylle hverandre. Jeg kunne valgt å benytte også andre metoder i tillegg til forskningsintervjuet. *Deltakende observasjon* er en mye brukt tilnæringsmåte innenfor samfunnsforskning (Holter 2002, Grønmo 2002). I følge Holter kombineres ofte denne metodetypen med kvalitativ intervjuing. Det hadde trolig representert en styrke om jeg hadde kunnet observere reelle medarbeidersamtaler mellom ledere og medarbeidere. Ut fra denne samtaletypens personlige og intime karakter, ble imidlertid slik observasjon en uaktuell metode.

Jeg har vurdert å foreta *dokumentanalyse* av informantenes ulike skjemaer knyttet til forberedelser og oppfølging av medarbeidersamtalene. Dette ville trolig supplert og styrket funnene mine, samt representert det jeg kaller verktøy eller redskap på en håndfast måte. På grunn av begrensninger i forhold til omfang og tid, har jeg måttet la det bli med de fire intervjuene. Jeg ser imidlertid at fraværet av dokumentanalyse kan representere en svakhet ved undersøkelsen min. Jeg kunne med fordel ha tatt i bruk også denne metoden for ytterligere å belyse og besvare problemstillingen.

Jeg har et beskjedent antall informanter. Poenget er ikke nødvendigvis å finne svært mange entusiastiske skoleledere som jeg intervjuer om det samme. Det er å håpe at fire ulike formelle ledere *sammen* bidrar til at materialet blir stort nok til å si noe fornuftig om problemstillingen. En kan, i følge Holter (2002), nå et slags metningspunkt der ytterligere materialinnsamling kanskje ikke bidrar med noe særlig nytt. I mitt tilfelle leter jeg etter visse typer av "begivenheter", ikke nødvendig etter disse begivenhetenes hyppighet (ibid.).

Spørsmål kan bli ledende, og svar kan bli feiltolket. Siden jeg arbeider alene med denne prosjektoppgaven, har jeg ikke hatt noen samarbeidspartner til å korrigere og kvalitetssikre arbeidet sammen med meg underveis. Det kan representere en styrke at jeg har måttet transkribere og skaffe meg oversikt over hele datamengden selv. Slik har i beste fall materialet blitt enhetlig behandlet. På den andre siden kan det å arbeide alene også representere en svakhet. Det blir bare mitt perspektiv. Jeg får ikke brynet meg på en makker som kanskje kunne sett andre muligheter i datamaterialet.

Dialog er samkonstruksjon. I dialogen skapes det et *samarbeid* mellom to, og i denne forskningsoppgaven blir det redegjort for dialogen slik Vygotsky, Bakhtin og Linell forstår den. Når jeg samtaler med informantene i forskningsintervjuene, *konstruerer* vi noe sammen. Men når resultatene av samtalene skal analyseres og presenteres, er min stemme borte. Dette paradokset, at min stemme faktisk blir borte når resultatene av samtalene legges fram, er noe jeg kan ta inn over meg og reflektere litt over her.

5. Empiri

”Dialogkunst handler om å lytte. Lytte på ord og ladede begreper” (Spurkeland 2005:52).

Gjennom svarene på forskningsspørsmålene avdekkes praksiser og måter å forberede, gjennomføre og følge opp medarbeidersamtalene på.

Etter en kort presentasjon av informantene, *beskriver* jeg erfaringene og uttalelsene deres i lys av de fire forskningsspørsmålene i 5.2 – 5.5. Jeg ønsker på denne måten å gi et bilde av *helheten* før fokuseringen på enkelte *kategorier* i analysedelen.

5.1 Presentasjon av de fire skolelederne

Jeg velger å kalle skolelederne Peder, Lisbeth, Roar og Annette. Som nevnt har disse, på ulike måter, stått fram i det offentlige rom og gjort seg synlige. De har på forskjellig vis uttalt og markert at de verdsetter samtalene med sine medarbeidere høyt.

Oversikten under viser skoleslag og antall medarbeidere. I tillegg tar jeg med det skolelederne *tror* medarbeiderne ville sagt om dem som ledere.

Navn	Skoleslag	Antall medarbeidere	Medarbeidernes antatte karakteristikk av skolelederen
Peder	1-10 skole	70	Tydelig og klar. Kreativ. Handlekraftig. Går i bresjen.
Lisbeth	Ungdomsskole	40	Demokratisk. Lite selvhøytidelig.
Roar	1-10 skole	50	Klar og tydelig. Stor tro på skolens vegne. Stolt av skolen. Pragmatisk. Lite detaljstyrende.
Annette	Barneskole	50	Har tid til dem, prater med dem, lytter til dem og tar vare på dem også når ting er vanskelig. Holder læringstrykket oppe.

Tabell 2 Oversikt over informantene, skoleslag, antall medarbeidere og medarbeidernes antatte karakteristikk av skolelederen

Under organiserer jeg framstillingen ved hjelp av de fire forskningsspørsmålene (jf. intervjuguiden i vedlegg 3). I tillegg til beskrivende tekst og direkte sitater, vises noen punktlister og tabeller.

5.2 Hva vil skolelederne med medarbeidersamtalen?

Dette første forskningsspørsmålet er ment å være så åpent at det kan fange inn flest mulige aspekter ved medarbeidersamtalene. Informantene hevder at de bruker samtalen som et **verktøy** for blant annet å

- gi og få energi (Annette)
- gi og få tilbakemelding (Peder, Lisbeth, Roar, Annette)
- gi vekst, arbeidsglede, egenutvikling og pedagogisk utvikling ved skolen (Lisbeth, Annette)
- bli bedre kjent med hverandre (Lisbeth)
- gå på talentjakt (Peder, Lisbeth)
- bygge opp en kultur (Lisbeth)
- gi rom for refleksjon (Annette)

Punktene over kommer til syne og blir berørt ulike steder både i empiri- og analysedelen (jf.6.2.2).

5.3 Hvordan planlegger skolelederne medarbeidersamtalen?

For å få et samlet bilde av hvordan skolelederne forbereder både seg selv og medarbeiderne før den formelle medarbeidersamtalen, følger en gjennomgang av ulike momenter knyttet til planlegging.

5.3.1 Innkalling / varslings

Alle informantene forteller om skriftlige innkallinger som medarbeiderne får i hyllene sine i god tid før samtalen skal finne sted. Noen gir også muntlig beskjed om at invitasjonen til samtale snart kommer.

Tre av de fire har et skriv som følger med innkallingen. Her blir de ansatte bedt om å tenke igjennom ulike spørsmål på forhånd. Annette uttaler at hun har forsøkt ulike varianter, og at hun de siste årene ikke har hatt noe eget skjema. Hennes konklusjon er likevel at *"det bør være noe."*

5.3.2 Tidspunkt

Samtlige skoleledere legger hovedmedarbeidersamtalen til våren. De begrunner valget av tidspunkt med at de knytter samtalen til neste skoleårs forberedelser. Peder gjennomfører også en litt løsere, men likevel strukturert, samtale før jul.

Når det gjelder de nytilsatte, tar skolelederne en samtale med dem tidlig på høsten.

Skoleledelsen foreslår et tidspunkt for medarbeidersamtalen ut fra når lærerne ikke er opptatt med undervisning. Lærernes "hulltimer" blir benyttet til samtaler; de frigjøres ikke fra ordinær undervisning.

5.3.3 Sted

Alle informantene velger som hovedregel å bruke et nøytralt møterom. Roar poengterer at hans kontor godt kan benyttes dersom det aktuelle møterommet skulle være opptatt. Det er uansett viktig at en får sitte uforstyrret, men det er ikke så vesentlig *hvor* samtalen finner sted. Som Roar sier: *"Det er selve samtalen som er viktig."*

5.3.4 Hvem snakker med hvem?

Det er mellom 40 og 70 ansatte på de fire skolene jeg har besøkt. Både Peder, Lisbeth og Roar deler på å gjennomføre samtaler med assisterende rektor eller inspektør(er). Annette, som er skoleleder på en skole med rundt 50 ansatte, velger å ta alle medarbeidersamtalene selv.

Samtlige rektorer tar imidlertid alltid den første samtalen med de nytilsatte selv. Roar velger også å følge opp de nye medarbeiderne i opptil tre år; *"avhengig av hvordan jeg synes utviklinga går"*.

Videre gjennomfører samtlige rektorer medarbeidersamtaler med dem som har funksjonsstillinger; trinnledere, teamledere, fagkoordinatorer og tillitsvalgte.

5.3.5 Forberedelser fra skolelederens side

Med tanke på forberedelser i forkant av medarbeidersamtalene, praktiserer de fire informantene noe ulikt.

Peder tar opp med avdelingslederne eller teamlederne om det skulle være noe spesielt ledelsen bør vite om medarbeiderne. I følge ham *”kan det være både pluss og minus, det”*. Videre er ledelsen (rektor og assisterende rektor) ute og *”vandrer”*. De kan gå inn i undervisningstimer, sitte og prate litt på arbeidsrommene og snakke med folk under morgenkaffen og i lunsjen. I forbindelse med besøk i undervisningsrom, uttaler Peder at *”vi har en slik policy at jeg bare går inn når det passer. Det er helt naturlig.”*

Lisbeth observerer de ansatte på det hun karakteriserer som *”arenaen”*. *”Sånn, det er jo helt utrolig hva du registrerer når du går gjennom gangene, vet du.”* Hun presiserer at medarbeiderne aldri blir stressa dersom hun skulle komme inn i en undervisningsøkt med en eller annen beskjed.

Roar går omkring i skolebygningen så godt som daglig. *”Hvis det er ansatte som tror at ikke rektor her vet hva som foregår, så tar de feil, altså. Det er trygghet, og hele systemet bærer preg av det.”* Ellers presiserer Roar at han har jevnlige møter i ledergruppa, og der tar de blant annet opp hvordan de ulike medarbeiderne har det og fungerer.

Annette har sin egen strategi: *”Du kan si at jeg innhenter ikke noe spesifikt på forhånd, og det blir mer det som jeg vil kalle bakhodestoff...”*

Oversikten under viser hvordan de fire rektorene og deres medledere forbereder seg til samtalene:

Navn	Type forberedelse
Peder og assisterende rektor	<ul style="list-style-type: none"> • Snakker med avdelingsledere og teamledere i forkant av samtalen. • Vandrer rundt og besøker klasser. • Samtaler med ansatte på arbeids- og personalrom.
Lisbeth og inspektør	<ul style="list-style-type: none"> • Observerer de ansatte og får et inntrykk av hvordan ting fungerer når hun beveger seg rundt i skolebygningen.
Roar og inspektører	<ul style="list-style-type: none"> • Avholder møter i ledergruppa. • Vandrer rundt i skolebygningen.
Annette	<ul style="list-style-type: none"> • Kaller fram det hun betegner som bakhodestoff.

Tabell 3 Oversikt over forberedelser til medarbeidersamtalene

Tabellen over gir en samlet oversikt over noe av det skolelederne gjør i forkant av samtalen med de ansatte. I tillegg til å vise hvem som er involvert i samtalen fra ledelsens side, eksemplifiserer tabellen hvordan lederne innhenter informasjon og bakgrunnsstoff før medarbeidersamtalene finner sted.

5.4 Hvordan gjennomføres selve samtalen?

I følge informantene handler selve medarbeidersamtalen i stor grad om å identifisere de ansattes sterke sider, kombinere forventninger og krav med støtte og veiledning, samt sette søkelys på den enkeltes utvikling og karriere videre.

Med fare for å foregripe noe av det som kommer i drøftingsdelen, velger jeg likevel å referere til de nevnte temaområdene her.

5.4.1 Fokus på medarbeidernes sterke sider

Alle informantene er opptatt av at medarbeidernes sterke sider skal komme fram i samtalen. Peder er den som kraftigst poengterer dette: *”Vi skal ha en kultur hvor det skal være ålreit, og det skal være in å si at jeg er kjempegod på det og det.”*

Også Lisbeth uttaler at hun er svært opptatt av å motivere for at den enkelte får brukt kompetansen sin: *”Jeg har vært helt strategisk i forhold til å styrke vedkommendes talent*

og engasjement.” Hun hevder videre at i et personale med mange ansatte som har lang fartstid, fins det ulike spesialfelt og ulike talenter: *”Altså, det er kilovis. Og så skulle vi ikke bruke det?”*

Skoleledernes synspunkter og erfaringer kan sammenfattes i følgende punkter:

Det handler om å

- bevisstgjøre medarbeiderne i forhold til det de er ekstra gode på
- identifisere og benytte kompetansen som fins i eget personale, samt styrke talent og engasjement
- fokusere på det som fungerer

Vi ser her at skolelederne ønsker å få fram det den enkelte allerede mestrer og er god til (jf. 6.2.1).

5.4.2 Krav og støtte

Krav og støtte er noe informantene tar opp og velger å snakke relativt mye om under intervjuene. Balansen mellom krav og støtte er noe blant andre Peder tar opp:

*”Det blir stilt veldig klare og sterke krav til lærerne om hva de skal oppnå. Og det er min stil i det hele tatt: En tøff tilbakemelding som er direkte, ærlig og tydelig, som også er det samme når det er positivt...”*Så kan det komme folk som jeg må veilede litt. Og det skal de få. De skal få full veiledning. Det kan være ting de får veldig støtte på. De må bare komme og spørre om støtte.”

Annette kommer inn på at medarbeidere er forskjellige og har ulike behov. Hun er også bevisst på balansen mellom krav og støtte:

”For noen ganger så må du jo stille større krav enn i andre sammenhenger. Og andre ganger så må du mer inn med støtte. Og hvis vi ser til medarbeidersamtalen, så er det jo sånn at noen trenger jo i en periode kanskje mer støtte enn krav.”

Roar er særlig opptatt av *respekt* knyttet til krav og støtte. Han sier at *”respekt er kanskje det mest fanebærende ordet for meg, for når jeg respekterer et menneske, så stiller*

jeg krav til dem.” Han viser at han også er bevisst på balansen mellom krav og støtte når han hevder:

”Krava, alle vet om krava, men for at de skal kunne gjennomføre de krava som ligger der, så må de få hjelp og støtte og råd og veiledning. Litt; hva forventer du av meg, som leder? Hva trenger du av hjelp, støtte, råd og veiledning fra meg eller andre for at du skal gjøre en bedre jobb?”

Skoleledernes synspunkter og erfaringer kan sammenfattes i følgende punkter:

- Det stilles store krav til medarbeiderne.
- Det tilbys og gis mye støtte til dem som trenger det / ber om det.

I analysedelen (jf.6.1.1) kommer vi nærmere inn på begrepene krav og støtte. Dette er som nevnt temaer som særlig går igjen i samtalen med informantene.

5.4.3 Utvikling og karriereplanlegging

Noe annet som informantene er enige om, er at medarbeidersamtalen bør inneholde en utviklingsdel.

Lisbeths formuleringer *”egenutvikling hos den enkelte lærer”* og *”talent, kompetanseutvikling og ajourføring”*, peker på det individuelle aspektet.

Peder er opptatt av å *”få personen til å blomstre og utvikle seg”*, mens Roar stiller følgende spørsmål til sine medarbeidere: *”Hvilken annen kompetanse trenger du for at du skal ivareta oppdraget ditt bedre? Hva trenger du av opplæring?”*

Både Peder og Annette bruker coaching noe, og Annette forteller om en god opplevelse knyttet til bruk av denne metoden i medarbeidersamtalen:

”Vedkommende hadde kommet med en problemstilling, som vedkommende ikke fant noen løsning på. Jeg hadde stilt spørsmål. Jeg hadde brukt lytteteknikker, og jeg hadde klart å forløse noe i vedkommende som gjorde at vedkommende fant løsninger sjøl. Vedkommende fant jo løsningen på det sjøl, og var gledestrålende. Det er jo et kjempopoeng. At man sjøl finner ut av det som er veien videre.”

Skoleledernes synspunkter og erfaringer kan sammenfattes i følgende punkter:

- Medarbeiderne blir spurt om hva de trenger av kompetanse og utdanning for å ivareta oppdraget sitt best mulig.
- Coaching blir brukt for å bevisstgjøre og utvikle medarbeidere.

Punktene over viser at forhold knyttet til utvikling og skolering av den enkelte medarbeider står sentralt, og tabell 4 sammenfatter de temaene som i særlig grad er blitt berørt / tatt opp når informantene forteller fra egen praksis.

Fokusområde	Oppsummering fra skoleledernes side
Medarbeidernes sterke sider	<ul style="list-style-type: none"> • Bevisstgjøring av medarbeiderne i forhold til det de er ekstra gode på. • Identifisering og utnyttelse av kompetansen som fins i eget personale, samt styrking av talent og engasjement. • Fokusering på det som fungerer.
Krav og støtte	<ul style="list-style-type: none"> • Det stilles store krav til medarbeiderne. • Det tilbys og gis mye støtte til dem som trenger det / ber om det.
Personlig utvikling og karriereplanlegging	<ul style="list-style-type: none"> • Medarbeiderne blir spurt om hva de trenger av kompetanse og utdanning for å ivareta oppdraget sitt best mulig. • Coaching blir brukt for å bevisstgjøre og utvikle medarbeidere.

Tabell 4 Oversikt over sentrale temaer i medarbeidersamtalene

De nevnte fokusområdene knyttet til *innholdet* i medarbeidersamtalene, kommer jeg tilbake til i kapittel 6..

5.5 Hvordan følges samtalen opp?

Det mest vanlige blant de fire informantene er at leder og medarbeider blir enige om arbeids- og utviklingsmål for kommende periode. Som Peder formulerer det:

”Man blir enige om mål, og det skrives en avtale. Disse tingene blir tatt opp og vurdert i neste medarbeidersamtale. Ting blir fulgt opp. Når vi tar den mellom samtalen, så går vi inn og så ser vi: Hvordan står det til? Det må være forpliktelse!”

Lisbeth er opptatt av å konkretisere, og hun fyller ut en mal sammen med medarbeiderne. Hun hevder at det er viktig å ha dokumentasjon som forplikter begge parter: *”Når mitt navn står først, så er det jeg som skal ta initiativet. Og så er det dato. Og når det er vedkommende sine initialer, så er det vedkommende som har fått oppdraget.”* Lisbeth presiserer at hun stiller krav både til seg selv og medarbeideren med tanke på oppfølging og gjennomføring av det en er blitt enige om.

Roar setter opp klart definerte mål sammen med medarbeiderne, og disse blir notert i egne skjemaer. Etter at samtlige medarbeidersamtaler er gjennomført, er det tid for koordinering. Noe av informasjonen blir blant annet ført på felleslister: *”Så samler vi oss, vi tre som har hatt dem, og så går vi gjennom alle samtaler og så noterer vi opp det som det er spesielt fokus på.”* Roar hevder at det som slik kommer fram av ulike behov, danner bakgrunnen for skolens opplæringsplan.

Annette har som tidligere nevnt ikke hatt noe skriftlighet rundt samtaler de siste årene, men hun hevder at det bør være *noe*. Hun sier hun har reflektert rundt akkurat dette:

”Jeg ser at det kan være klokt å ha. Så det tror jeg faktisk blir et sånt utviklingspotensiale hos meg, i forhold til å gjøre det, og også litt sånn forpliktelse i forhold til: ja, hvem gjør hva? Og når skal vi snakke sammen om dette neste gang? Gjøre en konkret avtale på det der og da.”

Skoleledernes synspunkter og erfaringer kan sammenfattes i følgende punkter:

- Det er viktig med klare avtaler og konkret oppfølging etter medarbeidersamtalene.
- Både medarbeider og skoleleder skal forplikte seg på å følge opp avtalene.
- Det er viktig å skriftliggjøre det man blir enige om.

Oversikten under viser hvordan de ulike skolelederne sier at de følger opp medarbeidersamtalene:

Navn	Oppfølging av medarbeidersamtalen
Peder	Leder og medarbeider blir enige om mål, og det skrives en avtale. Oppfølgingssamtale om hvordan ting går.
Lisbeth	Leder og medarbeider fyller ut et skjema som forplikter begge parter videre.
Roar	Det avtales definerte mål som blant annet blir sammenholdt med behovet for kompetanseheving i personalet for øvrig.
Anette	Skolelederen har for tiden ingen skjemaer knyttet til oppfølging av medarbeidersamtalen, men hun ser at det bør gjøres noen konkrete avtaler.

Tabell 5 Oversikt over oppfølging av medarbeidersamtalene

Etter denne relativt summariske gjennomgangen av hvordan de fire informantene håndterer medarbeidersamtalene på egen arbeidsplass, følger en analyse- og drøftingsdel. Dataene blir sett i lys av *noen* kategorier som både har teoretisk forankring og som har trådd fram fra datamaterialet underveis.

6. Analyse og drøfting

”Resultater oppnås i dialogen mellom avhengige parter” (Spurkeland 2005:144).

Linell (1997) ser på samtalen som virksomhet, og i følge ham kan ikke samtaler skilles fra den sammenhengen de inngår i. Han hevder at samtaler *både* kan ses som institusjoner i seg selv *og* at de inngår i institusjoner. Bevisstheten om virksomhetstype påvirker hva en gjør, mens det som faktisk hender påvirker oppfatningen om virksomhetstypen. Linells doble dialogisme (jf. 3.1.3) handler om at medarbeidersamtalen både er situert (finder sted der og da) og at den representerer en situasjonsoverskridende praksis; noe som går igjen.

Med utgangspunkt i medarbeidersamtalen som virksomhet i seg selv, og som del av en virksomhet / institusjon, skal jeg i dette kapitlet analysere og tolke *noen* av funnene i materialet mitt. Jeg vil drøfte dataene i lys av nettopp Linells analysebegreper i 3.1.3.

6.1 Symmetri versus asymmetri

Linell (1997) hevder at kommunikasjon som regel er mer asymmetrisk enn symmetrisk. I følge ham fungerer kommunikasjon gjennom at parter kompletterer hverandre; bidrar med ulike kunnskaper og innsikter og slik utfyller hverandre. Både aktører / deltakere *og* omstendigheter spiller inn og sørger for at samtalene blir heterogene.

I følge Linell har begrepsparet symmetri/asymmetri relevans i forbindelse med ulike typer samtaler, og medarbeidersamtaler er ikke noe unntak. Selv om skoleleder og medarbeider ofte har relativ lik grunnutdanning og formell kompetanse, vil asymmetrien være der i kraft av ulike roller, posisjoner og ansvar.

En medarbeidersamtale skal primært ikke være noen vanskelig samtale. Likevel kan samtalesituasjonen oppleves som vanskelig. Annette viser at hun er oppmerksom på dette aspektet når hun uttaler:

”Det hender jo at noen; vi er jo sånn alle sammen at vi kan grue oss litt, ha lyst til å ta opp noe som vi kanskje kjenner er vanskelig, så jeg prøver ofte til å begynne med å ha en smalltalk for å dempe litt sånn hvis det skal være noe engstelse eller frustrasjon eller lette litt på et trykk.”

Annette tilkjenner her at hun kan oppleve den nevnte asymmetrien, og som skoleleder tar hun ansvar i samtalesituasjonen ved å ”kalibrere” deltakerne og skape et best mulig utgangspunkt for dialogen.

I det følgende har jeg brukt nettopp **symmetri** versus **asymmetri** som utgangspunkt, og ulike temaer blir drøftet under disse kategoriene.

6.1.1 Krav og støtte

Skoler representerer virksomheter som rommer ulike mennesketyper, og skoleledere møter forskjellige medarbeidere som trenger ulike tilbakemeldinger. Motivasjonen, drivkraften bak handlingene våre, vil blant annet variere fra person til person, og det er derfor ikke naturlig å behandle alle likt.

Under 5.4.2 ble det blant annet fokusert på forholdet mellom krav og støtte. Noe som viser seg å gå igjen i samtalene med de fire informantene, er nettopp den viktige balansen mellom det å stille krav og det å gi støtte. Skoleledere har uansett et oppdrag som de er satt til å utføre sammen med de ansatte, og under følger uttalelser og kommentarer fra informantene knyttet til nettopp den nevnte balansegangen.

Peder leder en skole som ønsker å være ”en spydspiss i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid”. For å nå mål knyttet til ulike satsningsområder, må medarbeiderne være med og ”løfte skolen” på en positiv måte. Han uttaler at i medarbeidersamtalen skal lærerne gi uttrykk for de virkelige sterke sidene sine, og Peder krever at de ansatte er særlig bevisste på hva de er gode på.

”Jeg pleier å si: Alle som er ansatt her har områder de er veldig gode på. Det har alle mennesker. Det skal du være veldig bevisst på.” ... ”Så blir neste spørsmål: Hvordan kan du bruke det i utviklingen av skolen? Og på den måten så får vi svar på

i forhold til hva du blir et fyrårn på. Dette tror jeg har noe med å bruke personalet på en positiv måte.”

Som tidligere nevnt stiller Peder tydelige krav til lærerne i forhold til hva de skal oppnå. Han er ”nådeløs” når det gjelder å bevisstgjøre medarbeiderne på hva som er deres sterke sider: *”Vi går ikke videre i medarbeidersamtalen vi, før de setter ord på hva de er gode på. Hvis ikke så sitter vi her. De får ikke gå. Da sitter vi. Da er du ikke bevisst sjøl.”*

Krav går hånd i hånd med støtte, og informantene er ikke mindre opptatt av denne dimensjonen knyttet til medarbeidersamtalene. Peder presiserer betydningen av det å se og følge opp de ansatte, og som nevnt i 5.4.2 sier han at medarbeiderne skal få mye veiledning og støtte. Han forteller at han bruker både coaching og mentorvirksomhet:

”Så coaching er en metode som du kan bruke, men hvis du bruker bare den, så tror jeg at folk blir stående på stedet hvil. En mentorordning er jo en mye bedre ordning for å få utviklet en persons lederegenskaper etter mitt syn.”

Peder er ellers opptatt av å gi medarbeiderne stor frihet til å kunne arbeide mot felles mål uten for mye regulering. Når målene er klart gitt, er ikke detaljstyring og timetelling hans strategi. Han tror denne tilliten til at medarbeiderne gjør en god jobb, fører til at de arbeider mer enn de ville gjort dersom han hadde bundet mer av tiden deres.

Roar er også tydelig i forhold til både det å stille krav og det å gi de ansatte støtte. Han uttaler at han i medarbeidersamtalen kommer med

”... veldig klare forventninger om hvordan veien skal være. Hos oss dreier det seg i stor grad om tilpassa opplæring. Evnen til å kunne arbeide etter målsetningen vår om tilpassa opplæring.”... ”Folk får klare tilbakemeldinger på at det der er ikke bra nok.” ... ”Så alle i medarbeidersamtaler må da gjøre rede for hva de gjør i forhold til tilpassa opplæring.”

Roar understreker ellers at han i utgangspunktet ikke stiller seg kritisk til ting som skjer. Når han får melding fra teamledere eller andre om at noe er utfordrende, går det kort tid før noe blir gjort. Nettopp derfor blir slike samtaler ”*naturlige*”. Roar venter altså ikke til den formelle medarbeidersamtalen med å ta opp ting. Men uansett type samtale, presiserer han at det er viktig å spørre:

”Hva trenger du av hjelp, støtte, råd og veiledning fra meg eller andre for at du skal gjøre en bedre jobb?”... ”Vi stiller oss til rådighet for støtte og hjelp og veiledning. Du skal hjelpe vedkommende til å gjøre en best mulig jobb. Det er utgangspunktet ditt.”

Både Peder og Roar gir uttrykk for den formelle lederens sterke og tydelige krav når det gjelder medarbeidernes bidrag til utviklingen av skolen. Til tross for ulikhet i relasjonene, skinner det igjennom at samtalepartnerne har felles forståelse for det samtalen dreier seg om og at de i bunn og grunn har sammenfallende interesser. Det som rektor krever at medarbeideren skal være bevisst på, vil mest sannsynlig komme både hele virksomheten og den enkelte medarbeider til gode.

I følge Linell (1997) har kommunikasjonssituasjoner som regel innslag av både dominans og samarbeid, og jeg tolker mine informanter slik at balansen og vektingen mellom disse representerer en vinn – vinn – situasjon. I intervjuene presiserer informantene at medarbeidersamtalene ikke skal være samtaler som i utgangspunktet er såkalt vanskelige. Skolelederne venter ikke med å ta opp ulike forhold eller episoder til den årlige, formelle samtalen kommer. Derimot kan en stille spørsmål eller vise tilbake til noe som har vært problematisk, og spørre som Lisbeth gjør her:

”Vi hadde jo en episode, hvordan er det nå? Så det gir meg en mulighet til å følge det opp. Og da blir det konstruktivt. Konstruktivt; det kan jo være både positivt og negativt, det.”

Lisbeth er altså opptatt av at kravene som blir stilt til medarbeiderne skal representere noe konstruktivt. I et stort personale vil det alltid være enkelte som trenger mer oppfølging enn andre, og det er viktig å sette ord på hva som trykker:

”Alle er jo ikke like veiledningsdyktige. Det kan jeg jo si helt tydelig.”... ”Og jeg har jo hatt oppfølgingssamtaler og veiledningssamtaler med en person hver fjortende dag, og så videre. I lang, lang tid. I halvannet år og ett år og sånn.”

Lisbeth understreker ellers betydningen av å vinkle medarbeidersamtalen positivt. Hun hevder at konstruktiv tilbakemelding er viktig for så vel leder som medarbeider, og hun innrømmer gjerne: *”Jeg vet hva jeg lever av sjøl.”* Hun presiserer at en også må ta innover seg negativ tilbakemelding, men *”det er ikke den vi automatisk lever av. Det er jo det positive.”*

Akkurat som lærerne er forpliktet til å drive tilpasset opplæring i klasserommet, hevder Lisbeth er hun og inspektøren må ha *”en tilpasset dialog”* med ulike medarbeidere. Lisbeth nevner *”at noen ser deg”* som et nødvendig utgangspunkt for innsats og arbeidsglede. Hun legger vekt på at det må være *”stor takhøyde”* og rom for å gjøre feil. Hun støtter derfor medarbeidere som våger.

”Det er bedre at man gjør noe gærent, enn at en ikke gjør noe, tenker jeg. Og da er det bare sånn at vi er hverandres kritiske venner, som Jorunn Møller sier, og det håndterer vi.”

Annette hevder, akkurat som Lisbeth, at det må stilles krav til medarbeidere ut fra hvem de er og hva de kan mestre. Hun er opptatt av det hun kaller *”de gylne øyeblikk”* i medarbeidersamtalen.

”Også er jeg veldig opptatt av at det i enhver samtale finnes noen gylne tidspunkt, og da gjelder det å bruke de gylne øyeblikkene.” ... ”For det er jo noen ganger hvor man kanskje kan nå lenger fram ved å bruke akkurat det gylne øyeblikket til å få fokus på akkurat den situasjonen, det som det må gjøres noe med. Mens andre ganger så må du bare, kan du ikke vente på de gylne øyeblikkene, for de kommer kanskje ikke.”

Videre er Annette tydelig på at medarbeiderne i stor grad må ta ansvar for eget liv og egen jobbsituasjon. Det er ikke alle innspill og utfordringer Annette vil ta imot: *”Nei, det kan være baller jeg spiller tilbake og sier, hva har du tenkt å gjøre med det?”* Hun er opptatt av å ansvarliggjøre medarbeiderne og presiserer: *”Slik at man som leder ikke tar*

imot alle de ballene, og det er jo medarbeidersamtalen ypperlig til å kunne anvende. Ansvarliggjøre.”

Også Annette uttaler at det blir feil å utsette ”vanskelige samtaler” til den årlige, formelle medarbeidersamtalen. Da ville folk etter hvert begynne å grue seg til denne. I følge henne skal både leder og medarbeider ideelt sett glede seg til medarbeidersamtalen. Annette er opptatt av å støtte medarbeiderne og gi dem tid til å reflektere over det de faktisk har lykkes med og har fått til.

”Og det er noe av kunsten i en medarbeidersamtale og også få fram hva man som leder mener at den enkelte mestrer. Og få folk til å se det sjøl, og. Fordi at ofte så jobber vi hele tida med nye områder vi skal ta tak i. Noe som er problemfylt, noe som vi må løse. Så det å ha tid til en refleksjon en hel time, over hva er det faktisk du har gjort og gjør, i stedet for hele tida å se framover.”

Annette nevner også, som Lisbeth gjør, at det må være rom for å gjøre feil. Hun ønsker å gi støtte til alle som bommer, uansett rolle eller stilling: *”At vi selvfølgelig alle, enten vi er ledere eller i andre sammenhenger, bommer. Og da er det jo ikke så farlig å bomme.”* Annette presiserer at det å gjøre feil kan få noen konsekvenser, men *”de får man ta.”* *”Man må gå noen nye runder med seg sjøl, og eventuelt gå i relasjon med noen og si noe om det.”*

På spørsmål om hvordan skolelederne håndterer de mer personlige temaene som kan dukke opp i medarbeidersamtalene, er informantene enige om at det er viktig å begrense det som ikke direkte har med jobbutførelsen å gjøre. Likevel må det være rom for å ta opp personlige forhold. Det er ikke mulig, og heller ikke ønskelig, å skille helt mellom medarbeideren jobbmessig og medarbeideren privat.

Lisbeth presiserer at *”arbeidslivet og livet, altså det går jo hånd i hånd.”* Og for de fleste av oss er det *”jo faser og bølger og topper og bunner hele tiden.”* Hun er likevel opptatt av at medarbeidersamtalen ikke må bli noe annet enn det som den var tenkt å være. Dette kommer også Annette inn på:

”Det hender jo at vi berører andre områder, og da tenker jeg at det er viktig å ikke avvise det, men avgrense det som handler om noe annet enn jobb. Og at jeg er tydelig på at den medarbeidersamtalen skal handle om jobbsituasjonen, sånn at det ikke blir til noe annet.”

Roar ønsker ikke å være verken psykolog eller terapeut, men han understreker at for enkelte medarbeidere kan situasjonen faktisk være slik at arbeidsplassen er det eneste ”fortrolige stedet” de har. Roar presiserer:

”Det må ses an. Altså; du må lese menneskene. Du må finne ut: Hvem er det som sitter på den andre sida? Du kan ikke sitte nede i manuset ditt og stille de samme spørsmålene på samme måte som om det skulle være bare alfa-mennesker som satt på den andre sida. En er nødt til å lese det mennesket som er på den andre sida.”

Som vi ser av det ovenstående, vegrer ikke informantene seg for å være tydelige og stille **krav** til medarbeiderne. Det skinner igjennom at det felles oppdraget fordrer at alle, så vel lederne som medarbeiderne, må bidra konstruktivt for å lykkes med dette. Flere av skolelederne hevder at store ambisjoner og høye krav er noe medarbeiderne liker godt. De finner blant annet belegg for dette i medarbeiderundersøkelser i regi av skoleetaten. Både Peder og Lisbeth sier at skolene de leder scorer høyt på blant annet forholdet mellom ledelse og lærere. Dette viser nettopp at medarbeidere vil stilles krav til. Som Peder uttrykker det: *”Det utløser energi.”*

Videre er samtlige informanter opptatt av at **støtte** er viktig, så vel i den formelle medarbeidersamtalen som i andre dialoger med de ansatte. Skolelederne skal ivareta skolens læringsarbeid samlet sett, og da er det nødvendig å støtte dem som bidrar mest i det viktige arbeidet med å skape resultater. Dette harmonerer godt med funnene i *Skolelederundersøkelsen 2005* (Møller m.fl. 2006), der det blant annet kommer fram at rektorer skulle ønske de kunne ta bedre vare på sitt personale (ibid.:107).

I følge Linell (1997) ligger ansvaret for dialogen hos den mest erfarne som så kan legge til rette for felles kunnskapskonstruksjon og innsikt. Når en skoleleder inviterer til medarbeidersamtale, ligger det implisitt i dette at lederen framstår som nettopp den

mest erfarne og den mest ansvarlige i akkurat denne konteksten. Linell (1997) er opptatt av at en uansett skal kunne utfylle hverandre og gjensidig anerkjenne hverandre. Dette får jeg inntrykk av er tilfellet når informantene uttaler seg om dette med å gi støtte. I lys av Linells forståelse av kommunikasjon og dialog, ser vi her eksempler på det han kaller instruerende dialog; instruksjoner gitt i form av klare krav (jf.3.1.3). Men det er ikke bare *denne* dialogen som får dominere. I tillegg preger likeverd og gjensidighet samtalen. For instruksene, som vi skal se under et senere punkt (jf.6.2.1), gjelder for så vel lederne selv som for medarbeiderne.

6.1.2 Makt og tillit

I et relasjonelt og distribuert perspektiv kan det variere hvem som til enhver tid utøver ledelse. Selv om den formelle lederen er hovedansvarlig for virksomhetens drift og aktivitet samlet sett, kan ulike aktører bytte på å utøve ledelse.

Tillit er en av bærebjelkene i en relasjon. Dersom en leder ikke har tillit og legitimitet, blir lederrollen nærmest umulig. En kan gi frihet til kompetente medarbeidere ved å vise dem tillit i form av oppgavetildeling og delegering.

I tråd med blant andre Sørhaug (2003) i 2.2.1, må ledere balansere mellom utøvelse av makt og det å skape tillit. Under følger noen uttalelser som understreker at formelle ledere og medarbeidere i utgangspunktet har forskjellige ståsteder. Asymmetrien er der i egenskap av ulike posisjoner; ulike oppdrag.

Det er Annettes stemme vi hører i sitatene som følger:

”Fremst blant likemenn lå jo der i mange år, ikke sant. Og vi har jo hatt en stor grad av autonomi i forhold til, og sånn skal det jo være óg, at hvis du tenker i forhold til å kunne lede seg selv, men samtidig betyr ikke det at du kan gjøre som du vil.”... ”Du må også ha en viss porsjon tenkning rundt at du ikke kan regne med å bli like godt likt av alle. Og har du valgt å bli leder, så har du stukket fram hodet allerede ved å velge å bli leder. Og da må du regne med at noen kapper av deg hodet av og til.”

Annette peker på at ledere *har* en annen type oppgave enn medarbeiderne for øvrig. Rektor skal lede en stor virksomhet med mange, ofte sterke, personer som kan ha

ulike mål og ønsker om hvordan ting skal være. Annette uttaler at hun opplever at noen medarbeidere kan ha snakket sammen i forkant av medarbeidersamtalene, slik at enkelte samtaler blir svært like. Hun synes dette er problematisk.

”Medarbeidersamtalen skal være en konfidensiell samtale i den forstand at både medarbeider og jeg som leder; dette er det noe taushet rundt, inntil vi eventuelt blir enige om at det ikke skal være det lenger.”

Jeg tolker Annette slik at hun kjenner litt på ”maktkampen”; at noen medarbeidere ønsker å påvirke henne som rektor i en bestemt retning. Siden Annette kommer tilbake til dette temaet også senere i samtalen vår, er hun tydelig opptatt av nettopp dette aspektet ved lederrollen.

Annette uttaler at lederens perspektiv og ståsted nødvendigvis er noe ulikt medarbeiderens. Hun ser for øvrig ingen dramatik i dette:

”Fordi at det som er sannhet for deg, er ikke sannhet, nødvendigvis, for meg. Og når vi møtes i en medarbeidersamtale, så har du ditt perspektiv og jeg mitt. Og det er jo viktig å ha med seg også som leder, når vi skal møtes i den dialogen. Både på det som vi skal snakke om som er hyggelig og positivt og fungerer i jobben din, og også det som da eventuelt er vanskelig. Eller som kanskje jeg også må ta opp fra mitt perspektiv, fra mitt ståsted.”

Annette berører også eksplisitt det som har med tillit å gjøre. Hun, som samtaler med rundt femti ansatte i den årlige, formelle medarbeidersamtalen, er svært opptatt av å presisere at hun er heldig som får møte så mange ulike mennesker i fortrolige samtaler. Hun sier at det er spennende å bli kjent med mennesker som hun får følge over tid. Dette ”skaper jo trygghet”, og det hevder hun er viktig i enhver arbeidssituasjon. Det er et godt utgangspunkt for å utvikle seg i jobbsammenheng. Denne tryggheten er videre viktig for det å skape tillit:

”I en medarbeidersamtale så kan det også hende at det ikke er så mye som skal til for å skape den tryggheten som er nødvendig for fortroligheten, som igjen er viktig for

tilliten. For det man hele tiden gjør som leder, det er å bygge tillit. Noen ganger blir den brutt.”

I lys av Linell (1997) og hans teori, er det et mål at samtalepartnere når fram til felles forståelse. Jeg tolker Annette slik at hun som leder nettopp er opptatt av å skape denne forståelsen *sammen med* medarbeiderne sine. Når hun nevner de ulike perspektivene og ståstedene en kan ha, konstaterer hun at ledere og medarbeidere ofte kan ”se verden” fra ulike synsvinkler. Uten at en nødvendigvis kommer fram til enighet med hverandre, er det uansett viktig å møtes i en konstruktiv dialog. Idealet er grundig og god argumentasjon. I følge Linell skal ikke argumentasjonen påtvinge andre meninger de ikke har. Den felles forståelsen er målet. Denne kan, til tross for eventuell uenighet mellom dem som kommuniserer, skape nødvendig **tillit**.

6.2 Samarbeid versus konkurranse

I en medarbeidersamtale som institusjonell praksis er det som regel den formelle lederen som setter dagsorden og i utgangspunktet har regien. Siden den formelle lederen har en annen status og et annet ansvar enn medarbeideren, er som tidligere nevnt denne asymmetrien mest vanlig. Innen en dialogisk kultur blir imidlertid også andre enn lederen oppmuntret til å ta initiativ og til å ta opp ting til debatt. Er en virksomhet preget av samhandling og fordelt ansvar, blir samtalene oftest preget av samarbeid framfor konkurranse.

I følge Linell (1997) trenger en ikke å se kommunikasjonen eller interaksjonen som *enten* bestemt av dominans *eller* samarbeid. Begge aspekter er gjerne inne i bildet, med noe ulik vektning.

Jeg analyserer dataene i lys av Linells (1997) begreper i *Tabell 1* i 3.1.3. Under følger temaer jeg plasserer under dimensjonen **samarbeid** versus **konkurranse**.

6.2.1 Individuelle mål og kollektive mål

Informantene peker på både det individuelle og det kollektive ved medarbeidersamtalene. Når de snakker om kompetanse og utvikling for den enkelte

arbeidstaker, tolker jeg uttalelsene deres dit hen at fokuset først og fremst rettes mot *skolens* utvikling og de mål som er satt for hele virksomheten.

I en medarbeidersamtale blir ofte leder og medarbeider enige om videre arbeids- og utviklingsmål for den enkelte. Lisbeth er imidlertid tydelig i forhold til medarbeidersamtalens tosidighet; *”egenutvikling hos den enkelte lærer og fortsatt pedagogisk utvikling ved skolen.”* Hun hevder at medarbeiderne kan være på forskjellige steder i utviklingen sin, men uansett skal medarbeidersamtalen være *”til vekst for den enkelte og for skolen sett under ett.”* Både større arbeidsglede og bedre resultater kommer som gode følger av denne veksten. Slik peker hun på både det individuelle og det kollektive aspektet; individuelle og kollektive mål representerer to sider av samme sak.

Peder er også tydelig på dette når han uttaler: *”Medarbeidersamtalen er først og fremst et viktig verktøy for utviklingen av både skolen og medarbeideren.”* Han hevder at hvis skolen skal lykkes i å nå sine mål om best mulig læringsutbytte for elevene, trenger han dyktige lærere som kan bidra med det de er ekstra gode på. Når disse kvalitetene er identifisert og utviklet, vil han vite hvordan den enkelte medarbeider kan bruke seg selv og sine sterke sider i utviklingen av skolen. Og Peder legger ikke skjul på at han er resultatorientert:

”Jeg er veldig resultatorientert, men for å få resultatene så må medarbeiderne trives og lykkes. Og jeg må få ut det positive potensialet av medarbeiderne, hvis ikke får jeg ikke resultater. Det er det som er poenget.”

Roar er opptatt av hva medarbeiderne trenger av oppfølging og kompetanse for å utvikle seg. Hensikten med å fokusere på dette, kommer tydelig fram når han spør lærerne: *”Og hvilken annen kompetanse trenger du for at du skal ivareta oppdraget ditt bedre?”* Roar poengterer at alt handler om å kunne arbeide etter målsetningen om tilpasset opplæring. Dette går igjen i det meste Roar snakker om. Og han er tydelig overfor medarbeiderne når han forplikter den enkelte og seg selv:

”Men det er ingen tvil om, altså, hvor fokus er hen, at alle elever skal få et best mulig tilbud. Det er min fordømte jobb som leder å sørge for at samfunnets ressurser blir brukt på en fornuftig måte. At vi skaper gode mennesker av dette her.”

Annette er også opptatt av å forplikte medarbeiderne i forhold til tilpasset opplæring. Hun hevder at slik opplæring nettopp er *”nøkkelen til å få en utdanning som er preget av mestring og som er preget av å kunne forflytte seg i eget tempo, også.”* Annette sier at skole handler om livslang læring. Både skoleleder og medarbeidere skal *”bidra til at mennesker får mulighet til å mestre livet.”* Dette fokuserer hun på både i skolens daglige liv generelt og i medarbeidersamtalene spesielt.

Informantene er opptatt av at skolene de er satt til å lede skal innfri forventningene om å skape god kultur for læring og utvikling hos den enkelte elev. De har oppdraget klart for seg. For å få til tilpassing av undervisningen for elevene og slik holde fokus på læringsarbeidet, er rektorene enige om at det trengs kompetente og engasjerte medarbeidere. Slik sett henger de individuelle målene og de kollektive målene naturlig sammen og danner en helhet. En kan ikke nå kollektive mål uten at de individuelle målene blir innfridd. Eller sagt på en annen måte: En kan ikke utvikle skolen uten å utvikle medarbeiderne. I tråd med føringer i *Kultur for læring* (St.meld.nr. 30 2003-2004), må skolene sette søkelyset på personalets læring, ikke bare på elevenes. Slik blir den enkelte medarbeiders utvikling viktig for at skolen som helhet skal fungere etter intensjonene.

Samarbeid versus konkurranse står som hovedoverskrift over de individuelle og kollektive målene som drøftes her. Skal *både* individuelle og kollektive mål kunne nås, fordres først og fremst samarbeid. Jeg tolker informantene slik at de i medarbeidersamtaler med sine ansatte legger større vekt på samarbeidet enn på asymmetrien når de møter den enkelte i dialog. Dette forholdet blir drøftet av Dysthe (2003). Hun er opptatt av at kompetanse kan sitte ulike steder i et kollegium; ikke bare i ledelsen. Skal skolen som pedagogisk virksomhet nå sine kollektive mål, må de formelle lederne identifisere og videreutvikle den kompetansen som medarbeiderne innehar. I følge Dysthe (2003) er det ikke viktig *hvor* i virksomheten kompetansen

sitter, bare virksomheten har denne og kan benytte den til kollektivets beste. Skoleledere bør ha evne til å identifisere gode idéer uansett hvor i systemet de blir initiert. Når ledere slik ikke kjenner sin egen posisjon truet av andres kreativitet og kompetanse, ligger det vel til rette for samarbeid i stedet for konkurranse (ibid.).

6.2.2 Styring og utvikling

Medarbeidersamtalen kan brukes som styringsredskap, eller den kan primært tas i bruk til læring og utvikling (Mikkelsen 1996:29). Er det noe motsetningsforhold mellom disse formålene? Hvordan balanseres eventuelt dette i mitt materiale? Enkelt sagt kan en hevde at en viktig lederoppgave er å styre utviklingen både individuelt og kollektivt, slik at både den enkelte og organisasjonen som helhet kan nå de målene som er satt.

Lisbeth er opptatt av at medarbeiderne skal ha reell innflytelse. Hun presiserer dette uttrykket slik: *"At en ikke bare blir bedt om noe på liksom. Og ikke blir hørt på likevel."* Hun hevder at hun *"kjører prosesser, og folk får muligheter til innflytelse. Men prosessene må ikke bli for langvarige."*

Annette hevder at hun som øverste ansvarlige leder på skolen har en agenda; en struktur for medarbeidersamtalen. Dersom en mener å se at endring bør skje, må en som leder våge å stå fast ved dette. Hun nevner at uttrykket *"fremst blant likemenn"* har vært i bruk i mange år, og at det har vært stor grad av autonomi i forhold til at lærerne har kunnet lede seg selv. Men i følge Annette er det likevel ikke slik at *"du kan gjøre som du vil."* Hun ser at hun som leder må *"styre"* medarbeiderne, men det er i følge henne viktig å ha *"ydmykhet i forhold til egen lederrolle."*

Roar uttaler at skolen han leder er opptatt av den formelle medarbeidersamtalen, og at de har et godt system for å ivareta denne. Han presiserer at det er han som leder som skal sette målene og så stole på at medarbeiderne finner veien til disse selv.

"Beslutninger og tiltak skal skje på lavest mulig nivå. Jeg gidder ikke å blande meg bort i detaljer. Jeg setter måla, og så finner folk veien til det målet sjøl." Han hevder at han må

vise veien; være modellen som går foran og som ”er på hugget hele tida.” Roar er svært tydelig når han snakker om det å lede:

”Lederen må være den som er leder. Du kan delegere oppgaver hele veien, men du kan aldri delegere ansvar, for det er ditt. Det er ditt fordømte ansvar uansett hva som skjer.” ... ”Lederen må vise veien. Og lederen må være inspirerende. Du må like å lede, og så må du være klinkende klar.”

Også hos Peder er medarbeidersamtalen satt inn i et system. Han benytter blant annet samtalen til å gi klar beskjed om målene for skolen og rammene som er gitt. ”Og når rammene er gitt, så er det ingen diskusjon.” I følge Peder er det rektors jobb ”å få personalet til å gjøre det du ønsker.” Peder oppfordrer medarbeiderne til å bruke tid på det de kan påvirke, og han gir dem klare og tydelige beskjeder om hva de faktisk kan påvirke. Han sier:

”Det er min oppgave å være tydelig. Og de liker det utrolig godt.” ... ”De pedagogiske hovedgrepene tar vi, og viser veien og motiverer folk til å komme dit. Og da har lærerne enorm innflytelse på hvordan de kan komme dit, og kan bruke sin styrke. En er nødt til å komme videre. Må altså hele tiden pushe på.”

Roar er opptatt av at *alle* er medarbeidere, og ingen skal ha noen fordeler eller ulemper. ”Her er vi en for alle og alle for en når det altså gjelder ledelsens syn på den enkelte arbeidstaker.”

Slik informantene ser det, handler det om å skape vekst og utvikling både for den enkelte og for virksomheten som helhet. For å få til dette, kreves klare mål som lederne selv og medarbeiderne skal nå sammen.

På den ene siden har skolen et klart oppdrag og eksplisitte forventninger fra samfunnet rundt om hva som skal skje i undervisningen og læringsarbeidet. På den andre siden, men ikke i noen motsetning, står planlegging og veiledning i forbindelse med den enkelte medarbeiders faglige og karrieremessige utvikling. En av hovedhensiktene med en medarbeidersamtale er nettopp å fokusere på den enkeltes ressurser og potensial. Hva sier informantene om dette?

Peder er opptatt av at medarbeiderne skal kunne "blomstre". Han presiserer at alle medarbeidere har et stort potensiale, og det er viktig at de får utvikle seg innenfor noe de trives med. I medarbeidersamtalen setter Peder fokus på både det han kaller faglige mål og personlige mål; det handler om utvikling både "skolemessig" og "personlig". Medarbeiderne får også utfordringer i forhold til å kunne bidra når skolen får besøk utenfra. Dette er imidlertid basert på frivillighet, og representerer en mulighet for ytterligere faglig og personlig utvikling.

Lisbeth bruker begrepet verktøy både om medarbeiderne og medarbeidersamtalen. I forhold til medarbeidersamtalen, uttaler hun at den "er ett ledd i dette med å bygge opp en kultur, for det tenker jeg er kjempeviktig. Og bli trygge på hverandre." I forhold til medarbeiderne er hun svært tydelig:

"Ja, de er det viktigste verktøyet mitt. Jeg kan låse døra og gå jeg. Jeg har ikke noe her å gjøre hvis jeg ikke har med meg dem. Det er dem som driver skolen."

Hun erfarer at det både i samband med medarbeidersamtalen og ellers i ulike aktiviteter, alltid er viktige dimensjoner; alltid spennende ting å ta tak i. Hun er opptatt av vekst og utvikling: "Vi lever i nuet, men vi vokser hele tida." Dette sitatet peker på hvor viktig det er å spille på lag med de ansatte og få dem med i et positivt og konstruktivt samarbeid rettet mot felles mål.

Ytterligere uttalelser fra Lisbeth understreker hennes holdning til samarbeid og relasjonsbygging:

"Og jeg føler meg jo privilegert når jeg endelig kommer til den perioden på året der jeg kan få sette av disse tidene, og det er jo utrolig spennende og viktig. Og en medarbeidersamtale handler jo om at jeg skal bli bedre kjent med og være på talentjakt. Og det handler jo også like mye om at de skal bli kjent med meg. Så de vet hvem jeg er, enda nærmere og hva jeg står for."

Følgende uttalelse fra Lisbeth fanger opp det gjensidige avhengighetsforholdet mellom skolen som helhet og den enkelte medarbeider: "Skolens viktigste jobb er å tilrettelegge for læring, og lærerne er det viktigste verktøyet". Det å kalle lærerne et

verktøy, sier noe om at skolelederne opplever at det først og fremst er *lærerne* som effektuerer og driver læringsarbeidet; skolens viktigste oppdrag.

Synspunktene og erfaringene til skolelederne avdekker og peker på at styring og utvikling ikke trenger å stå i noe motsetningsforhold til hverandre. Slik jeg oppfatter informantene, har de klare mål med ledelsesarbeidet. De ønsker å styre skolen / virksomheten i retning av enda bedre pedagogisk tilrettelegging for den enkelte elev, og læringstrykket må av den grunn holdes oppe. For å få til dette, er skolen avhengig av at lærerne utvikler seg og tar i bruk all den kreativitet og kapasitet som det er mulig å oppdrive. Slik sett er skolelederne ”prisgitt” medarbeiderne. Uten dem kan ikke ledelsen nå de oppsatte målene for virksomheten. Dette er bare mulig gjennom et godt og nært samarbeid mellom alle aktørene.

Parter som samhandler gjennom dialog kan inneha ulike roller og kunnskaper, og i følge Linell (1997) kan nettopp det asymmetriske og heterogene være en styrke. Når deltakere stiller med ulik kompetanse og ulike ”plikter”, ligger det til rette for at den *samlede* kompetansen, innsikten og kreativiteten kan utløse noe verdifullt for fellesskapet. Hvis hensikten primært er å nå kollektive mål, burde det være mulig å ”tilpasse” partenes individuelle mål til kollektivets beste. Videre burde det ikke være noen motsetning mellom det å styre mot kollektive mål kontra det å utvikle mot individuelle mål.

Selv om medarbeidersamtalen i utgangspunktet er en type institusjonell samtale som er agendabundet, ligger det til rette for å ta opp temaer som måtte tjene både den enkelte deltaker og virksomheten totalt sett. Det er, i følge Linell (1997), ingen motsetning mellom det å skape et godt samtaleklima og det å løse spesifikke institusjonelle oppgaver.

6.2.3 Oppsummering av analysekapitlet

Etter å ha sett på og drøftet *noen* av de dataene informantene har kommet med knyttet til planlegging, gjennomføring og oppfølging av de årlige medarbeidersamtalene, er

det tid for å oppsummere. Hva kan erfaringene og innsiktene til informantene særlig fortelle?

Under følger en tabell som viser utgangspunktet for oppsummeringen:

Symmetri/asymmetri	Samarbeid/konkurranse
Krav versus støtte	Individuelle mål versus kollektive mål
Makt versus tillit	Styring versus utvikling

Tabell 6 Oversikt over analysebegrepene

I denne studien kommer det fram at skolelederne søker å få til god balanse mellom det å stille **krav** og det å gi **støtte**, ut fra hvem de samtaler med og forholder seg til. Akkurat som innenfor alle typer virksomheter, vil det også i skolen arbeide svært ulike mennesker. Utfordringen for skolelederne blir å identifisere og bruke mangfoldet blant medarbeiderne til kollektivets beste.

Gjennom et godt balansert forhold mellom **makt** og **tillit**, kan skoleledere legge til rette for at både **individuelle** og **kollektive** mål kan nås. Gjennom myndiggjøring, tydelig ledelse og klar **styring** mot oppsatte mål, kan også den enkelte oppleve mestring, læring og **utvikling**.

Selv om ordet *versus* er brukt mellom begrepene i tabellen, ligger det implisitt i denne oppstillingen at det ikke er noe enten eller. En trenger faktisk *alle* aspektene innenfor skolen som organisasjon. De står slik sett ikke i noe motsetningsforhold til hverandre. Slik jeg tolker informantene i denne forskningsstudien, legges det til rette for kombinasjon av både krav og støtte, makt og tillit, styring og utvikling. Da kan både individuelle og kollektive mål bli nådd.

Hvis en legger til rette for dialoger der de gode argumentene vinner over de dårlige, og der samtalepartnerne når fram til felles forståelse, er mye gjort for å få til læringskulturer bygd på samarbeid.

7. Avslutning

”Alt munner ut i begrepet relasjonell klokskap” (Spurkeland 2005:229).

Jeg er kommet til veis ende. I dette avsluttende kapitlet ser jeg på hvilke svar forskningsoppgaven gir på spørsmål knyttet til medarbeidersamtalen som institusjonell praksis. Jeg velger å se denne årlige samtalen i sammenheng med skolens øvrige praksis; som en viktig arena og et nyttig verktøy. I tillegg til å reflektere over hva det relasjonelle og distribuerte perspektivet har tilført meg, antyder jeg hva mine funn kan bety for praksisfeltet.

7.1 Hva forteller skolelederne om medarbeidersamtalene?

I denne forskningsoppgaven har fire skoleledere snakket fritt om tanker og hensikter knyttet til medarbeidersamtalen generelt, samt fortalt om erfaringer i forhold til forberedelser, gjennomføring og oppfølging av disse årlige samtalene. Tittelen på studien er formet som et spørsmål: Medarbeidersamtalen – mer enn en rituell samtale? Skolelederne bekrefter at den formelle medarbeidersamtalen *er* av betydning. Samtalen blir kalt et verktøy for å utvikle både den enkelte og skolen som pedagogisk virksomhet. Informantene ser på medarbeidersamtalene som reelle samtaler; dialoger som tar opp viktige temaer. Og dette har studien gitt av svar:

- Skolelederne vil *mye* med medarbeidersamtalene, og de nevner energi, vekst, arbeidsglede, utvikling og refleksjon som *noen* gode følger av å møte medarbeidere i fortrolige samtaler.
- Skolelederne forteller om gode rutiner for innkalling og lokalisering, og det er vanlig å benytte skjemaer som er med på å strukturere samtalene.
- Det utformes mål og gjøres avtaler som forplikter begge parter og legger føringer for det som skal skje *mellom* de årlige samtalene.

- Det er vanlig at skolelederne forbereder seg både ved å kommunisere med andre i ledergruppa og teamlederne, samt ved å være synlige i korridorer, undervisningsrom og på arbeids- og pauserom.
- Skolelederne har fokus på nytilsatte og vil gjerne følge opp disse spesielt.
- Det er særlig medarbeidernes sterke sider, forholdet mellom krav og støtte og personlig utvikling som blir fokusert i samtalene.

Det skinner igjennom at skolens viktigste oppdrag, å skape en best mulig kultur for læring, også preger medarbeidersamtalene. En organisasjon kan ikke lykkes dersom ikke *menneskene* i organisasjonen har det bra og lykkes. Medarbeiderne er til syvende og sist den viktigste ressursen som kan gjøre andre ressurser effektive, og informantene bruker medarbeidersamtalene aktivt som arena for å se, utfordre og støtte den enkelte medarbeider som viktig aktør og medspiller i skolen som pedagogisk virksomhet.

Informantene ser på den individuelle medarbeidersamtalen som del av en større helhet. De årlige samtalene eksisterer slik sett ikke i et vakuum, men inngår som viktige brikker i skolen som praksisfellesskap.

Kultur for læring (St.meld. nr.30) sier noe om at skolens viktigste ressurs er kompetente og engasjerte lærere. Skal en lykkes med de gode intensjonene og målene for skolen, må lærernes kompetanse være solid. Det er en forutsetning at lærerne har gode vilkår for motivasjon og utvikling i det daglige arbeidet, og det stilles særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap (St.meld.nr.30:27). I lys av dette kan medarbeidersamtalen være et godt verktøy og en ypperlig mulighet for fokus på motivasjon og utvikling både for den enkelte og for fellesskapet.

7.2 Mitt perspektiv

Jeg har valgt en sosiokulturell forankring og et relasjonelt og distribuert perspektiv på ledelse. Ledelse blir her sett som aktivitet og samhandling, og disse perspektivene har gitt meg interessante innblikk i hvordan relasjoner og samhandling ligger til grunn for

det som aktører får til i det praksisfellesskapet som skolen representerer. Selv om jeg i denne studien bare har snakket med formelle ledere, har det i samtalen med informantene kommet fram at det er flere enn dem selv som utøver ledelse. Også mer ”uformelle” ledere som teamansvarlige, fagkoordinatorer og lærere utøver ledelsesarbeid i aktivitet og samhandling med både den formelle ledelsen, hverandre og ikke minst elevene. Fuglestad (2002:63) snakker om relasjonell dyktighet; det som medlemmene i et team har utviklet og eier sammen. Teamorganisering og utstrakt samarbeid mellom de ulike aktørene går igjen hos informantene og vitner om at skolene jeg har besøkt praktiserer reell *samhandling* og utøver stor *aktivitet* knyttet til det daglige arbeidet i skolen. I følge Wadel (2002) handler dette om at mennesker kontinuerlig lærer å lære sammen. I et relasjonelt og distribuert perspektiv, forstås ledelse som en prosess som både formelle ledere og dem som blir ledet er deltakere i (Wadel 2003).

7.3 Utbytte for informantene

Forskerne og dem det forskes på kan ofte ha sammenfallende interesser, og interessen for medarbeidersamtalen deler jeg med informantene. Jeg har imidlertid liten tro på at min forskning kan gi informantene det Kalleberg (2002) kaller nye mestringsmuligheter. Det ville være lite ydmykt å hevde noe slikt. Likevel presiserer jeg at informantene selv kan ha glede og nytte av å sette ord på egne oppfatninger og erfaringer innenfor et bestemt tema, for så å bli enda mer bevisst i forhold til det de gjør eller ikke gjør knyttet til medarbeidersamtalen som institusjonell praksis. De fire informantene var i sin tid svært lette å be, og i samtalen har de gitt uttrykk for at de setter pris på å kunne delta med det de har av kunnskaper og erfaringer på ulike områder. De liker å fortelle om skolens virksomhet til noen utenfra. Dette gir dem mulighet til å reflektere over egen praksis, samt holde fokus på det oppdraget de har påtatt seg som skoleledere.

7.4 Bidrag til kunnskapsrommet og praksisfeltet

I følge Ragin (1994) ligger gyldigheten til samfunnsforskningen i dens bidrag til allmennkunnskapen om verden. Denne kunnskapen blir kontinuerlig revidert og oppdatert av nettopp samfunnsvitenskapene. Ragin hevder at hvert tilfelle er som en brikke i et puslespill eller som en lapp i et teppe. Relatert til min oppgave, velger jeg å se på mitt bidrag som vitenskapelig. Jeg *har* bidratt med forskning som i alle fall kan komme praksisfellesskapet til gode, og det er å håpe at mine fire skolelederes erfaringer kan veves inn i et større mønster slik at mer generell kunnskap kan nås.

Med gode eksempler og begrunnelser fra praksis, kan kanskje skolelederne inspirere andre og skape refleksjon (jf.4.2.6) og jeg håper at resultatene og innsiktene kan framstå som anvendbare i forhold til feltet skoleledelse. Studien er ment som en illustrasjon og tenkt til inspirasjon for andre i forhold til hvordan en kan praktisere medarbeidersamtaler med de ansatte.

Min ambisjon er å publisere noen av funnene mine. Gjennom fagforenings- og pedagogiske tidsskrifter kan jeg nå relativt mange med ”budskapet” om medarbeidersamtalen som et viktig ledelsesverktøy i skolen. Jeg har satset på et *konstaterende* forskningsopplegg der jeg spør hvordan og hvorfor noe er som det er. Jeg kommer med *redegjørelser* der jeg beskriver og analyserer hvordan noe framstår i virkeligheten, i alle fall sett fra noen skolelederes perspektiv.

Jeg vet noe om det internasjonale forskningsprosjektet Successful School Leadership Project (SSLP) og forskningsprosjektet Skole og Ledelse; SOL-prosjektet (Møller og Fuglestad 2006). Her pekes det på et tydelig og kraftfullt lederskap som forutsetning for læring og resultatoppnåelse, og ledelse blir sett som en *aktivitet* i organisasjonen. Uten at jeg bevisst har vært ute etter å finne skoleledere som leder demonstrasjonsskoler, viste det seg at tre av mine fire rektorer nettopp arbeider ved slike; skoler som har fått anerkjennelse av myndighetene etter kriterier som blant annet ”godt lederskap” eller ledelsespraksis. Akkurat som tilfellet er med SOL-prosjektet, har jeg valgt å legge vekt på positive eksempler fra skolers virkelighet.

7.5 Nye forskningstema

Det sies at i avslutningen er svarene, og de nye spørsmålene (Kalleberg 2002). Hva sitter jeg igjen med av spørsmål etter denne studien?

Jeg ser at det kunne vært interessant og også fått *medarbeidernes* perspektiv; hørt deres stemmer. Det ville fått fram andre synspunkter og tanker som kunne komplettert og utfylt det bildet jeg nå sitter med.

En annen dimensjon som det hadde vært spennende å studere nærmere, er mannlige kontra kvinnelige ledere. Min forskningsoppgave er imidlertid ingen slik sammenliknende studie; den er mer ”utfyllende” og kompletterende.

Jeg snakker ikke med skolelederne om hvem som eventuelt samtaler med dem og sørger for at de blir kalt inn til medarbeidersamtaler. Her ligger det også materiale som det kunne vært spennende å ta tak i.

7.6 Paradokset

Det er kanskje et paradoks at jeg, som hevder å være så opptatt av dialogen, har valgt å skrive masteroppgave alene. Uten å gå nærmere inn på begrunnelser for dette valget, har jeg trolig gått glipp av mange interessante og lærerike samtaler ved å velge ensomheten. Derfor er jeg glad for at jeg har hatt en god kommunikasjonspartner i Eli, veilederen min. Sammen med henne har jeg kunnet konstruere ny kunnskap og ny innsikt. Ellers har jeg altså vært så heldig å få samtale med fire bevisste skoleledere om noe både de og jeg har interesse av å snakke om.

Siden dialogen har fått stor plass i denne studien, er det å håpe at ordene på disse sidene skal kunne kommunisere godt med leserne. Selv har jeg skrevet og skrevet, og slik vært i en slags dialog med meg selv. Noen har sagt at skriving fremmer egen læringsprosess, og det synes jeg at jeg har fått erfare i arbeidet med denne oppgaven.

7.7 Sist, men ikke minst...

Jeg har forsket på og skrevet om den årlige, formelle medarbeidersamtalen og viktigheten av denne. Det er på sin plass å presisere følgende:

Det er å håpe at dialogen får gode kår, ikke bare i den årlige formelle medarbeidersamtalen, men også i den daglige kommunikasjonen mellom samtlige aktører i skolen. Den uformelle samtalen på personalrommet eller i korridoren er like viktig som før.

Etterord

Det blir hevdet at det er mest vanlig og mest tilrådelig å forske innenfor et område en selv har erfaring med (Holter og Kalleberg 2002). Etter å ha vært ansatt som lærer i snart 25 år, har jeg god kjennskap til skolen som institusjon og pedagogisk virksomhet. Det jeg imidlertid ikke kjenner så godt, er nettopp formelle medarbeidersamtaler. Selv om jeg knapt har vært til årlige, personlige samtaler med lederne mine gjennom disse årene i skolen, har jeg stor tro på at slike samtaler kan bety en forskjell og representere noe vesentlig. Til tross for beskjedne erfaringer innenfor temaet, har altså interessen for den gode dialogen ført til en oppgave om nettopp medarbeidersamtaler.

Det er rart å være i mål med denne prosjektoppgaven; i mål med et masterstudium i Utdanningsledelse. Det blir rart ikke lenger å skulle dra til Blindern og Helga Engshus for å delta i tenkning og kunnskapskonstruksjon rundt aktuelle temaer knyttet til skole, utdanning og ledelse. Det blir rart ikke lenger å være en del av et inspirerende miljø med dyktige forelesere og spennende medstudenter.

”Den draumen” av Olav H. Hauge kan stå som bilde på så mangt. Jeg velger å la diktet representere min opplevelse av å ha slutført et fireårig løp. Drømmen om å ta en formell skolelederutdanning er realisert. I tillegg kan denne utdanningen bringe meg videre; inn i en utfordrende skolelederjobb hvor dialogen, de beste argumentene, de gode relasjonene og det distribuerte lederskapet nødvendigvis bør få stor plass.

Det er den draumen

Det er den draumen me ber på
at noko vedunderleg skal skje,
at det må skje -
at tidi skal opna seg,
at hjarta skal opna seg,
at dører skal opna seg,
at berget skal opna seg,
at kjeldor skal springa -
at draumen skal opna seg,
at me ein morgonstund skal glida inn
på ein våg me ikkje har visst um.

(fra Dropar i austavind 1966)

Kildeliste

- Arneberg, P. (2004): Dialog og dannelse. I: Arneberg, P., Kjærre, J. H. og Overland, B. (red.): *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W. Damm & Søn
- Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dysthe, O. (2003): Leiling i eit dialogperspektiv. I: Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Dysthe, O. og Igländ, M.-A. (2001): Vygotsky og sosiokulturell teori. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Forsth, L.-R. (1994): *Medarbeidersamtaler*. Aurskog: Aquarius Forlag as
- Fuglestad, O. L. (2003): Leiling ”nedanfrå” – handling, samhandling og forhandling. I: Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fuglestad, O. L. og Lillejord, S. (red.) (2003): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Garmannslund, K. (1994): *Nye medarbeidersamtaler mot år 2000*. Stavanger: Fortuna Forlag
- Gronn, P (2003): *The new work of educational leaders: changing leadership practice in an era of school reforms*. London: Paul Chapman Publ.
- Grønmo, S. (2002): Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærmingar i samfunnsforskningen. I: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hauge, O. H. (2000): Det er den draumen. I: *Dikt i samling*. Oslo: Det norske samlaget
- Holt Larsen, H., Nielsen, J. og Helmersen, T. (1997): *Medarbeidersamtaler – et strategisk utviklingsværktøj*. København: Teknisk Forlag A/S
- Holter, H. (2002): Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holter, H. og Kalleberg, R. (red.) (2002): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hvitved – Jacobsen, K. (2005): *Snakk med sjefen*. Lastet ned fra <http://www.dinside.no/php/art.php?id=264098> 30.10.06.
- Igländ, M.-A. og Dysthe, O. (2001): Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: Dysthe, O. (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

-
- Kalleberg, R. (2002): Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kjærre, J. H. (2004): Fra medarbeidersamtale til utviklingssamtale. I: Arneberg, P., Kjærre, J. H. og Overland, B. (red.): *Samtalen i skolen*. Oslo: N.W. Damm & Søn
- Kleven, T. A. (2002): Kapittel 1 Innledning. I: Kleven, T. A. (red.): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipubforlag
- Kvale, S. (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Leiulfsrud, H. og Hvinden, B. (2002): Analyse av kvalitative data: Fiksérbilde eller puslespill? I: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillejord, S. & Fuglestad, O.L. (2003): Skoleledelse i en reformtid. I: Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Linell, P. (1997): *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company
- Mikkelsen, A. (1996): *Medarbeidersamtaler og læring i organisasjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Møller, J. (1996): *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as
- Møller, J. (2004): *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, J. og Fuglestad, O.L. (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller J., Sivesind K, Skedsmo, G og Aas, M. (2006): *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Lastet ned fra http://udir.no/upload/Rapporter/skolelederundersokelsen_2005.pdf 30.10.06
- Ottesen, E. og Møller, J. (2006): Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. og Skedsmo, G. (red.): *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen
- Ragin, C.C. (1994): *Constructing social research*. California: Pine Forge Press
- Røvik, K. A. (1998): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Spillane, J. P. (2006): *Distributed leadership*. San Francisco CA : Jossey-Bass

-
- Spurkeland, J. (2005): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Stortingsmelding nr. 30 (2003/2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Säljö, R. (2002): *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper*. I: Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosio-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Sørhaug, T. (2003): *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Teddlie, C. og Tashakkori, A. (2003): Ch.1: Major Issues and Controversies in the Use of Mixed Methods in the Social and Behavioral Sciences. I: Tashakkori, A. og Teddlie, C. (red.): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences*. Sage Publications Ltd
- Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK a/s
- Wadel, C. (2003): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I: Fuglestad, O.L. og Lillejord, S. (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wollebæk, K. (2000): *Jobbsamtaler. Et hjelpemiddel for personalutvikling og veiledning*. Oslo: Næringslivets Forlag
- Vygotsky, L. (2004): *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Åstvedt, M.S. (2004): *Økt bevissthet er grunnlaget for all læring*. *Sparebankledelse*, 3/2004

Vedlegg

Vedlegg 1

Oversikt over tabeller

Tabell 1	Samarbeid/konkurransse versus symmetri/asymmetri	s 30
Tabell 2	Oversikt over informantene, skoleslag, antall medarbeidere og medarbeidernes antatte karakteristikkk av skolelederen	s 55
Tabell 3	Oversikt over forberedelser til medarbeidersamtalene	s 59
Tabell 4	Oversikt over sentrale temaer i medarbeidersamtalene	s 62
Tabell 5	Oversikt oppfølging av medarbeidersamtalene	s 64
Tabell 6	Oversikt over analysebegrepene	s 81

Vedlegg 2

Til rektor / virksomhetsleder ved _____ skole.

Undertegnede er masterstudent ved ISL; universitetet i Oslo. Jeg studerer Utdanningsledelse, og i løpet av 2006 skal jeg skrive en forskningsoppgave. Min faglige veileder er universitetslektor Eli Ottesen (22854280 /90158201).

Arbeidstittelen på oppgaven er følgende:

Den gode medarbeidersamtale – mer enn en rituell refleksjon? Om forberedelser, organisering og oppfølging av medarbeidersamtaler i skolen.

Formålet med min studie er å få svar på og prøve å forstå hva som bidrar til at medarbeidersamtalen oppleves som god for skoleledere. Hvordan begrunnes planlegging og gjennomføring av medarbeidersamtalen? Hvordan følges samtalen opp? Jeg ønsker å intervju skoleledere som prioriterer og verdsetter samtalen høyt. Hvilken rolle spiller medarbeidersamtalen i organiseringen av skolens utviklingsarbeid? Hva fungerer godt, og hvorfor, sett fra skolelederens perspektiv? Jeg vil jakte på de gode eksemplene.

Dersom du er blant dem som anser og opplever disse samtalerne som viktige og verdifulle, ville jeg like å intervju deg. Jeg ønsker å snakke med skoleledere som erfarer at medarbeidersamtalerne er viktige for *både* de ansattes personlige utvikling og for skolens utvikling.

Det er mitt ønske at jeg kan få møte deg til et intervju om det jeg skisserer i dette brevet. Dersom du er villig til å stille opp, ber jeg om tilbakemelding til følgende mail-adresse: reitra@malakoff.vgs.no

Ellers kan jeg nås på telefon 915 16 086

På forhånd takk!

Med hilsen

Reidun Trandem

Vedlegg 3

Medarbeidersamtalen – mer enn en rituell samtale?

Problemstilling:

Hvordan karakteriserer og begrunner skoleledere medarbeidersamtaler som de opplever som gode?

INTERVJUGUIDE

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål
<p>Hva vil skoleledere med medarbeidersamtalen?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beskriv en medarbeidersamtale som du opplevde som god. Hva var det ved denne samtalen som bidro til at den ble god? 2. Hvorfor er medarbeidersamtalen viktig for deg? 3. Hvilken betydning har medarbeidersamtalen for utviklingsarbeidet ved skolen din? 4. Noen hevder at en leders viktigste oppgave er å gi medarbeiderne tro på at de kan lykkes. Er du enig i dette?
<p>Hvordan <i>planlegger</i> skoleledere medarbeidersamtalen?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Hvordan forbereder du deg til en medarbeidersamtale? 6. Hva forventer du at dine ansatte skal forberede? Blir de bedt om å hente fram noe fra forrige samtale?
<p>Hvordan <i>gjennomføres</i> selve samtalen?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 7. Hvilken ramme velger du for medarbeidersamtalen? 8. Hender det at du har medarbeidersamtaler med to eller flere sammen? 9. Hvilke fokusområder er viktige under en medarbeidersamtale? Kom med eksempler.

	<p>10. Kristin Clemet har sagt (skolelederdagene på ILS 2004) at en leder skal <i>informere</i>, <i>involvere</i> og <i>inspirere</i>. Er du enig i dette?</p>
<p>Hvordan følges samtalen opp?</p>	<p>11. Dersom det settes opp mål etter en medarbeidersamtale; hvordan kan disse se ut?</p> <p>12. Hva skal eventuelt du som skoleleder følge opp?</p> <p>13. Hva skal den ansatte eventuelt følge opp?</p>