

# Medarbeidersamtalen

*Et ledelsesverktøy for  
læring og utvikling i skolen?*

Sigrd Skaarer Hjemmen og Mette Hopøy



Masteroppgave i utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Oktober 2016



# Medarbeidersamtalen

*Et ledelsesverktøy for  
læring og utvikling i skolen?*



Sigrid Skaarer Hjemmen og Mette Hopøy

© Sigrid Skaarer Hjemmen og Mette Hopøy

År: 2016

Tittel: Medarbeidersamtalen – Et ledelsesverktøy for læring og utvikling i skolen?

Forfattere: Sigrid Skaarer Hjemmen og Mette Hopøy

Illustrasjon forside: Ellen Jeanette Fries

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

I begynnelsen av vår lærerkarriere, rundt år 2000, var vår yrkeshverdag preget av mye autonomi og lite spørsmål eller innblanding av vår praksis i klasserommet. Skoleledelsen var lite til stede i både klasserom og på de møteplassene hvor det ble diskutert fag og pedagogikk. Etter hvert som årene har gått, har vinden i skole-Norge snudd. Offentlige styringsdokumenter og forskning er tydelige på at skolelederne må øke fokuset på pedagogisk ledelse og ta del i lærernes læring og utvikling knyttet til skolens kjerneoppgave.

I denne masteroppgaven vil ta for oss et ledelsesverktøy som allerede er implementert i skolen og se om dette verktøyet kan kobles til pedagogisk ledelse og kjerneoppgavene.

*Problemstillingene er som følger: Hva slags funksjoner har medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy? På hvilken måte kan skoleledere bruke medarbeidersamtalen som et verktøy for å øke lærernes læring og utvikling?*

I vår forskning har vi tatt utgangspunkt i intervjuer gjort av skoleledere og lærere på to forskjellige skoler. Med utgangspunkt i det innsamlede materialet har vi forsøkt å koble bruken av medarbeidersamtalen til tolkningen av begrepene pedagogisk og elevsentrert ledelse. Våre to skoler gjennomfører medarbeidersamtalen med forskjellig innhold og dette resulterer i at samtalen får forskjellige funksjoner. Selv om begge skolene bruker medarbeidersamtalen til å sikre arbeidsmiljølovens krav om tilrettelegging, medvirkning og utvikling, ser vi at utviklingen vektlegges ulikt. Som et resultat av at utviklingsmål settes i medarbeidersamtalen, finner vi også at en av medarbeidersamtalens funksjoner inkluderer kontroll og ansvarliggjøring.

Det er få faste og strukturerte møteplasser der leder og lærere har tid alene til å snakke om praksis i klasserommet og knytte dette opp mot utvikling. Vi ser derfor at medarbeidersamtalen er velegnet til oppfølging av lærerne på det pedagogiske planet. Medarbeidersamtalen kan gi en skoleleder mulighet til å sette i gang refleksjoner og styre fokus mot det som er skolens kjerneoppgave, nemlig elevenes læringsutbytte. For at medarbeidersamtalen skal kunne brukes til læring og utvikling, ser vi at det er helt nødvendig med en prosess i personalet. Denne prosessen må være klargjørende med hensyn til hva slags funksjoner medarbeidersamtalen skal ha, hvilke forventninger leder og lærere skal ha til hverandre, og hva målet skal være for samtalen. Hvilke kvalitetsindikatorer som skal være utgangspunkt for utarbeidelsen av utviklingsmål for den enkelte, vil også være avgjørende at

er med i denne prosessen. Det er først når disse faktorene er avklart, slik vi ser det, at medarbeidersamtalen kan brukes til læring og utvikling.

# Forord

Innleveringen av masteroppgaven er avslutningen på et fire år langt studie i Utdanningsledelse ved ILS på Universitetet i Oslo. Dette studiet har vært en reise på mange områder for oss begge og vi er stolte over at vi endelig leverer vår masteroppgave.

Teori, forskning og forelesninger i studiet har gitt oss en større innsikt og forståelse for utdanningsfeltets mange dimensjoner. Vi har gjennom fire år følt oss oppdatert på feltet, og at vi nå har utviklet en kompetanse til å holde oss oppdaterte på egen hånd, også med et kritisk blikk.

Fra vårt første forventningsnotat ble levert inn i januar 2013, har vi vært i mange skriveprosesser med de oppturer og nedturen dette innebærer. Vi har lært oss selv å kjenne i vår egen læringsprosess og tøyte grenser for hva vi hadde trodd vi skulle klare.

I sum har studiet gitt oss en faglig trygghet til å utøve vår praksis som skoleledere, men samtidig har vi blitt mer ydmyke ovenfor kompleksiteten i det å lede en skole for fremtiden.

Å skrive en masteroppgave kan til tider føles som en uoverkommelig oppgave i en travel hverdag. Da er det godt å ha en veileder som gir støtte, deler med sin innsikt, og gir oss gode og konstruktive tilbakemeldinger. Tusen takk til Guri Skedsmo som har vært til uvurderlig hjelp! Vi vil også gjerne takke støttende arbeidsgivere. Takk til Kjell Martin, Stein og Cathrine for at dere har vært velvillige og rause i studietiden.

Vi vil gjerne takke familie og venner som har vist forståelse og hjelpsomhet gjennom hele perioden. Takk til våre tålmodige og støttende ektemenn, Dag og Bjørro. Takk til snille og positive barn, Malin, Therese, Anniken, Mathea, Theodor og Johanne. Håper vi har vist dere at kunnskap er viktig og at man aldri er utlært.

Til slutt vil vi takke hverandre. Å være to gjennom dette studiet har vært uvurderlig med tanke på støtte og læring. Vi har hatt mange bilturer sammen til og fra samlinger, men også lengre studieturer til Aurdal, Budor og Spania. Å diskutere, reflektere og knytte teori til egen praksis beriker læringsprosessen.

Ski, oktober 2016

Sigrid Skaarer Hjemmen og Mette Hopøy

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	10
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	10
1.2	Medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy.....	13
1.3	Forskningsstudiets formål.....	15
1.4	Oppgavens oppbygging.....	15
2	Teori.....	17
2.1	Skolelederens rolle.....	17
2.1.1	Pedagogisk ledelse.....	17
2.1.2	Elevsentrert ledelse.....	18
2.2	Medarbeidersamtalen.....	22
2.2.1	Medarbeidersamtalen i et historisk perspektiv.....	22
2.2.2	Definisjoner på medarbeidersamtaler.....	23
2.2.3	Medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy.....	24
2.2.4	Medarbeidersamtalen som verktøy for lærervurdering.....	25
2.3	Oppsummering av teori.....	27
3	Metode.....	28
3.1	Vitenskapeteoretisk utgangspunkt og valg av metode.....	28
3.2	Utarbeidelse av intervjuguide.....	29
3.3	Utvalg.....	30
3.4	Etiske betraktninger.....	31
3.5	Datainnsamling.....	32
3.5.1	Pilotering.....	32
3.5.2	Gjennomføring av intervjuene.....	32
3.5.3	Transkripsjon av lydfilene.....	33
3.5.4	Analyse.....	33
3.6	Validitet.....	35
3.7	Reliabilitet.....	36
4	Empiri og analyse.....	38
4.1	Kort presentasjon av skolene.....	39
4.2	Betingelser.....	41
4.3	Hensikt.....	44



4.4	Medarbeidersamtalens innhold .....	47
4.4.1	Fokus .....	47
4.4.2	Individuell og organisatorisk utvikling .....	49
4.4.3	Ansvarliggjøring.....	52
4.5	Ulik praksis for medarbeidersamtale.....	55
5	Drøfting .....	58
5.1	Forutsetninger for godt utbytte av medarbeidersamtalen.....	58
5.2	Hensikt .....	60
5.3	Medarbeidersamtalens funksjoner som ledelsesverktøy .....	61
5.3.1	Sikre lærernes psykososiale arbeidsmiljø .....	61
5.3.2	Fremme individuell og organisatorisk utvikling .....	61
5.3.3	Å ansvarliggjøre lærerne .....	64
5.3.4	Å lede lærernes læring og utvikling? .....	66
6	Konklusjon .....	68
6.1	Hva slags funksjoner har medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy?.....	68
6.2	På hvilken måte kan skoleledere bruke medarbeidersamtalen som et verktøy for å øke lærernes læring og utvikling? .....	69
7	Implikasjoner for ledelse og for videre forskning.....	71
7.1	Implikasjoner for ledelse .....	71
7.2	Implikasjoner for videre forskning.....	72
	Litteraturliste .....	73
	Vedlegg .....	76
	Vedlegg 1: Intervjuguide:.....	76
	Lærerne: .....	76
	Lederne.....	77
	Vedlegg 2: Infoskriv.....	79
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	80
	Vedlegg 4: Godkjenning NSD .....	82
	Fig. 1. Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse. (Robinson 2014, s. 20).....	19
	Fig. 2: Ragin og Amoroso (2011, s. 73, vår oversettelse).....	34
	Tabell 1: Oppsummering av empiri .....	55

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Temaet for masteroppgaven er medarbeidersamtalen og dens funksjoner. Vi tar for oss ulik bruk av medarbeidersamtalen og ønsker å se dette i sammenheng med pedagogisk ledelse knyttet til læring og utvikling. Robinson (2014) har gjennom sin metaforskning fra USA sett på sammenhengen mellom utdanningsledelse og kjernevirksomheten undervisning og læring. Hun presenterer et syn på fremtidens skoleledere, der ledelseshandlinger er viktigere enn lederstil. Resultatene Robinson (2014) legger fram knytter hun til fem ledelsesdimensjoner og deres påvirkningseffekt på elevresultatene. Den ledelsesdimensjonen som viser best utbytte på elevresultatene er hvordan skolelederne leder lærernes læring og utvikling.

OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) fokuserer på samhandlingen mellom skoleleder og lærer i form av vurdering og tilbakemelding til lærere. I rapporten til NIFU (Carlsten et al. 2014) sammenlignes de norske resultatene fra TALIS-undersøkelsen i 2008 med 2013. I 2008 sa 66 % av rektorene at de vurderte lærerne årlig eller oftere, mens i 2013 var dette tallet økt til 78 %. Rektorene rapporterte i 2013 at tilbakemeldingene til lærerne baserte seg stort sett på klasseromsobservasjoner, elevresultater og tilbakemeldinger fra elever og foreldre. Resultatene fra 2013 viser en positiv utvikling i både prosent av lærerne som får tilbakemeldinger, men også at flere lærere endret praksis i etterkant av tilbakemeldingene (fra 1/3 til 1/2 av de norske lærerne som besvarte TALIS-undersøkelsen). I OECDs vurdering av det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet (NKVS) i 2011 blir det påpekt at denne tilbakemeldingspraksisen i skolen må utvikles og tilbakemeldingssystemer for lærere bør være et av områdene norske utdanningsmyndigheter bør prioritere (OECD, 2011).

I tråd med globale trender i utdanningspolitikken har det i stadig større grad blitt vektlagt ansvarliggjøring av skoleledere og lærere for oppnådde elevresultater. Som et virkemiddel til å øke kvaliteten, har vurdering av lærere fått stadig større internasjonal oppmerksomhet både i utforming og i iverksetting av utdanningspolitikk. Dette spesielt i form av systemer og verktøy for å vurdere og å følge opp læreres arbeid (Hallinger et al. 2014). En slik utvikling må ses i lys av spredning og implementering av New Public Management-ideer med fokus på mål, resultater, risiko, avvik, konkurranse og bruk av insentiver og sanksjoner som sentrale

faktorer som skal bidra til å bedre kvaliteten (Gunter & Fitzgerald 2013). Med tanke på verktøy og systemer for å vurdere læreres arbeid, støtter man seg gjerne på forskning som har påvist direkte sammenhenger mellom kvaliteten på læreres undervisning og elevenes resultater (Creemers & Kyriakides 2008; Hanushek 2010). USA og England er kanskje de landene som har kommet lengst i å prøve ut ulike modeller for lærervurdering, og studier gjennomført i disse landene viser at modeller som baserer seg utelukkende på standardiserte tester, men også såkalte «value added»-modeller, er problematiske (Hallinger et al 2014). Med en value-added-modell menes her skolens bidrag til elevenes læring i løpet av tiden som ligger mellom to måletidspunkt.

Nye måter å følge opp læreres arbeid på, i den norske konteksten, er gradvis blitt utviklet som følge av innføringen av internasjonale tester som «Programme for International Student Assessment» (PISA) på begynnelsen på 2000-tallet. Dette kan ses på som begynnelsen på et skifte i utdanningspolitikken (Skedsmo, 2009). Videre ble et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) innført i 2005 og dette systemet innbefattet blant annet kartleggingsmateriell, nasjonale prøver og eksamen. Ny læreplan ble initiert og læreplanen Kunnskapsløftet som kom i 2006 brakte med seg en viktig endring i form av målbare kompetansemål.

I Stortingsmelding «Kultur for læring» (St.meld. nr. 30, 2003-2004), som introduserer NKVS og Kunnskapsløftet, beskrives skolen i en ny tid. Utviklingstrekk der kunnskap blir et redskap for å utvikle elevenes evner og realisere sitt talent, har fått økt betydning og preger en skole i endring. Skolen skal utvikle seg til en lærende organisasjon og et suksesskriterium er skoleledelse som etterspør kvalitet og læring i det daglige:

Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og samarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten (Meld. St. 30, 2003-2004, s. 26 og 27).

Det blir fremhevet at både lærere og skoleledere må ha positive holdninger til endring og utvikling, men at god skoleledelse blir påpekt som avgjørende for kvalitetsutvikling i skolen.

I Stortingsmeldingen «Kvalitet i skolen» (St.meld. nr. 31, 2007-2008) blir skoleledernes rolle enda mer tydeliggjort enn den var i tidligere stortingsmeldinger. For å lede skolene i riktig retning må man, ifølge denne stortingsmeldingen, ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet ved skolen, og ha kunnskap om effektiv undervisning for de ulike elevgruppene. Stortingsmeldingen trekker frem en ønsket utvikling om mer pedagogisk ledelse.

I Stortingsmeldingen «Tid for læring» (St.meld. nr. 19, 2009-2010) blir det satt økt fokus på hvordan tiden i skolen brukes for å fremme elevenes læring. Regjeringen ønsker å styrke den profesjonelle skole- og klasseromsledelsen, økt bevissthet rundt bruk av fellestid og god regelverksforståelse. Utvalget peker på at rektor har det pedagogiske og administrative ansvaret, men at det er ønskelig med en endring for skolelederne, slik at de får mer tid til pedagogisk ledelse:

God skoleledelse innebærer å ta ansvaret for elevenes læringsresultater og læringsmiljø. Dette krever kompetanse i styring og administrasjon, samarbeid og organisasjonsbygging. Veiledning av lærere, utvikling og endring er sentralt for enhver leder. God skoleledelse kjennetegnes også ved god kommunikasjon, vektlegging av relasjonsbygging i kollegiet og en bevisst holdning til hvordan forholdene kan legges til rette for lærernes undervisning (Meld. St. 19, 2009-2010, s.13).

I NOUen Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015:8) har Ludvigsenutvalget kommet med en rapport om hvordan skolen bør utvikle seg knyttet til hva elevene trenger av kompetanse til å møte morgendagens samfunn. Kompetansebegrepet blir utvidet og det blir trukket frem fire kompetanseområder som skal ligge til grunn for videre arbeid blant annet knyttet til læreplanarbeidet fremover. For å gjennomføre dette i praksis får skolelederne oppgaven med å planlegge og legge til rette for kompetanse og kapasitetsutvikling for å møte de nye kravene. Kompetanseområdene og fokuset på dybdelæring hos elevene setter krav til lærernes og skoleledernes arbeidsmetoder:

Først og fremst er det viktig for skoleledere og lærere å vurdere kvaliteten på sin egen undervisningspraksis og det kollektive lærersamarbeidet, og hvilken betydning den har for elevenes læring og utvikling (NOU 2015:8, s. 94).

NOU-rapporten fremhever at for å få til denne kvalitetsvurderingen kreves det at skolelederne legger til rette for observasjon og refleksjon av undervisningspraksis.

Med NKVS fikk nasjonale og lokale skolemyndigheter tilgang på data om elevresultater som i økende grad ses på som et mål på skolens kvalitet (Skedsmo 2009, Mausestagen et al. 2016). Videre vektlegger sentrale politiske dokumenter og utredninger i større grad skolelederes ansvar for elevenes læring og utvikling, og dermed for arbeidet med kvalitetsutvikling på den enkelte skole. Vi ser også en dreining i at dette arbeidet i økende grad skal omfatte vurdering og oppfølging av læreres arbeid. Til nå er det relativt lite forskning på dette området i den norske konteksten (Lillejord et al 2014).

## **1.2 Medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy**

Det finnes ulike verktøy for både å gi lærerne tilbakemelding på praksis og å lede deres læring og utvikling. I skolen brukes for eksempel skolevandring, undervisningsevaluering, kollegaveiledning og lesson study. Medarbeidersamtalen er allikevel kanskje det verktøyet som er felles for alle skolene, i og med at intensjonene er nedfelt i arbeidsmiljøloven. Arbeidsmiljøloven § 4-2, "Krav til tilrettelegging, medvirkning og utvikling" sier blant annet at arbeidsgiver skal legge til rette for arbeidstakernes muligheter for faglig og personlig utvikling, tilrettelegge arbeidet med hensyn til hver enkelt medarbeider og skal gi arbeidstaker mulighet til selvbestemmelse, innflytelse og faglig ansvar. Det stilles i tillegg krav om det psykososiale arbeidsmiljøet og arbeidsgiver må legge til rette for at dette kan gjennomføres. Det kan se ut som at medarbeidersamtalen er den mest brukte metoden for å ivareta lov og avtaleverk i forhold til arbeidsmiljøloven § 4-2 og § 4-3.

Det er forsket mye på medarbeidersamtaler i andre profesjoner enn i skolen, og vi kan se at det vektlegges forskjellig innhold i samtaler. Pita (2014) skrev om medarbeidersamtalen for avdelingen for økonomi og ledelsesfag, og ønsket svar på problemstillingen:

«Medarbeidersamtalen, et nyttig ledelsesverktøy?». Studien viser at det i denne bedriften vektlegges personlige mål som skal ligge nær opptil ledernes mål og det er en relasjonell samtale der man kan ha en åpen dialog. Undersøkelsen viser at medarbeidersamtalen bidrar til bevisstgjøring av arbeidsoppgaver, og at mål har en stor plass her. Informantene syntes den vanskeligste biten i medarbeidersamtalen var å lage disse målene som man også skulle få karakter på i neste samtale. Det ble funnet at det var lite oppfølging av målene før neste års

samtale, og at medarbeiderne ønsket større vektlegging på en karriere- og kompetanseutvikling.

Innenfor utdanningsforskning har Røseth (2013) forsket på hvilken funksjon medarbeidersamtalen har i den videregående skole, og hvordan tydelig målsetting i denne samtalen kan predikere mestringsforventninger, selvbestemmelse og kompetanseutvikling. Hennes hovedfunn i studien kan sies å være at en systematisk bruk av tydelig målsetting i medarbeidersamtalen kan ha positiv betydning for læreres mestringsforventninger, selvbestemmelse og kompetanseutvikling i forhold til jobbutførelse.

Nornes (2008) brukte medarbeidersamtalen som en faktor da hun skulle få svar på problemstillingen: «Vi ønsker oppmerksomhet. En studie av hva lærerne mener kjennetegner en god rektor». Studien viser blant annet at i medarbeidersamtalen er lærerne opptatt av å bli sett, bygge relasjoner og forbygge konflikter. I tillegg var lærerne fokusert rundt egen arbeidssituasjon, egne ønsker for kommende skoleår og ønske om tilbakemelding fra rektor. Lavest tilbakemelding i hennes forskning fikk behovet for at medarbeidersamtalen skulle inneholde faglige diskusjoner om arbeidet i klasserommet, skolens utvikling og oppfølging av elevens læringsresultater. Lærernes svar ga også lave skår på oppfølging av skolens virksomhetsplan og skoleutvikling.

Skedsmo et al (2015) viser en annen utvikling knyttet til bruken av blant annet medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy. Noen norske kommuner har innført forpliktende kontrakter for lærere og skoleledere hvor elevresultater blir brukt som grunnlag for utarbeidelse av utviklingsmål, og hvor oppnåelse av resultater kan brukes i lokale lønnsforhandlinger. Medarbeidersamtalen blir da blant annet brukt som verktøy til oppfølging av disse kontraktene.

## 1.3 Forskningsstudiets formål

Målet med denne studien er å besvare følgende problemstillinger;

*Hva slags funksjoner har medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy?*

*På hvilken måte kan skoleledere bruke medarbeidersamtalen som et verktøy for å øke lærernes læring og utvikling?*

Disse problemstillingene skal vi nærme oss med følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan opplever lærere medarbeidersamtalen og hvordan den blir brukt?*

*Hvordan opplever skoleledere medarbeidersamtalen og hvordan den blir brukt?*

Vi ønsker her å undersøke videre på funnene som er gjort i tidligere forskning, som blant annet er representert over. Både Nornes (2008) og Røseth (2013) har gjennomført kvantitative undersøkelser i sin forskning, og vi ønsker å gjennomføre en kvalitativ og komparativ studie for å avdekke skoleledere og læreres tanker og opplevelser av medarbeidersamtalen, dens innhold, bruksområder og funksjoner. Basert på dette ønsker vi å drøfte hvordan medarbeidersamtalen kan brukes som et ledelsesverktøy for læring og utvikling.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

I denne innledningen har vi begrunnet valg av tema og forskningsstudiets formål ut fra internasjonal og nasjonal forskning, samt føringer gitt av sentrale styringsdokumenter og utredningsrapporter, og vi har presentert problemstillingene og forskningsspørsmålene.

I kapittel 2 presenterer vi teori knyttet til skolelederens rolle i pedagogisk ledelse, og Robinsons (2014) elevsentrerte perspektiv. Vi presenterer definisjoner og teori på medarbeidersamtalen, med Røvik (1998), Nordhaug (2002), Mikkelsen (2002) og Kuvaas (2008) som bidragsyttere. I oppsummeringen i slutten av teorikapittelet, ser vi på koblingen mellom skolelederens rolle og medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy.

Begrunnelsen for valg og gjennomføring av metode redegjøres for i kapittel 3. Der beskrives vitenskapeligteoretisk utgangspunkt og valg av metode, utarbeidelse av intervjuguide, utvalg, etiske betraktninger, datainnsamling, samt validitet og reliabilitet.

I kapittel 4 presenterer vi empiriske funn rundt skolelederes og læreres opplevelser av medarbeidersamtalen. På bakgrunn av dette analyserer vi medarbeidersamtalens ulike funksjoner som et ledelsesverktøy.

I kapittel 5 drøfter vi de empiriske funnene opp mot teorien presentert i kapittel 2 og ser nærmere på hvordan medarbeidersamtalen som verktøy kan brukes til å fremme læring og utvikling. I konklusjonen i kapittel 6 forsøker vi å besvare vår problemstilling ut ifra drøftingen i kapittel 5.

Til slutt i vår masteroppgave presenterer vi i kapittel 7 ulike implikasjoner våre funn kan ha for ledelse og videre forskning.

Masteroppgaven har følgende vedlegg:

- godkjenning av NSD
- infoskriv til skolene
- samtykkeerklæring
- intervjuguiden.



## 2 Teori

Dette teorigapittelet har vi delt i to hoveddeler; skolelederens rolle og medarbeidersamtalen. I skolelederens rolle har vi fokus på pedagogisk og elevsentrert ledelse, og hvordan disse ledelsesaspektene påvirker skolelederen. I delen om medarbeidersamtalen presenterer vi medarbeidersamtalen i et historisk perspektiv og ser på tre definisjoner av medarbeidersamtalen i en skandinavisk kontekst. Vi har valgt å bruke en utfyllende strategi med tanke på å håndtere teoritilfanget ved at vi har brukt ulike perspektiv som til sammen bidrar til å belyse medarbeidersamtalen som fenomen.

### 2.1 Skolelederens rolle

#### 2.1.1 Pedagogisk ledelse

*«The main thing is to keep the main thing the main thing»*

(Sonny Donaldson, i Robinson, 2014, s. 81)

Behovet for mer fokus på pedagogisk ledelse på skolene blir, som tidligere nevnt, trukket frem i de viktigste stortingsmeldingene og utredningsrapportene som omhandler skole etter år 2000. Wadel (2007) betegner pedagogisk ledelse som den type «ledelse som initierer og leder refleksjons- og læringsprosesser i organisasjoner» (Wadel, 2007, s. 39). Videre skiller han mellom ledere og ledelse i det store bildet knyttet til pedagogisk ledelse. Skillet han trekker går på det formelle ledere gjør, som han definerer som leder, og ledelse. Ledelse er en prosess hvor deltakerne er *både* ledere og de ledede. En relasjonell forståelse av ledelse fokuserer på relasjonen mellom de formelle lederne og de ledede, og deres samhandlingsforløp. Dette relasjonelle perspektivet, beskriver Wadel (2007), som ledelse der noe utføres sammen og ikke noe enkeltpersoner utfører alene. Robinson (2014) knytter også pedagogiske ledelse til en samhandling mellom ledere og de ledede.

Pedagogisk ledelse er innrettet mot å forbedre undervisning og læring gjennom lederes involvering i arbeid med å koordinere og evaluere undervisning (Robinson, 2014, s. 81).

I forskningslitteraturen blir det ofte trukket et skille mellom pedagogisk ledelse og administrativ ledelse. I følge Wadel (2007) er det ikke to ulike roller som en leder skal innta, men heller to dimensjoner ved lederrollen. Wadel (2007) knytter administrativ ledelse opp mot utvikling og håndtering av rutiner og regler, og omfatter systemene i organisasjonen. Dette skal sikre effektive organisasjoner og kommer til uttrykk gjennom instruksjoner og pålegg. Den daglige driften krever i stor grad administrativ ledelse, og vil for mange være lettere å ivareta enn pedagogisk ledelse. For at en organisasjon skal sikres utvikling på lengre sikt, er pedagogisk ledelse, ifølge Wadel (2007), en forutsetning. Fornyelse og endring skjer når medlemmene i organisasjonen reflekterer over egen praksis og lærer av dette på en selvstendig og kreativ måte. Dette betyr at de ikke bare skal lære noe bestemt, men de skal lære å lære.

Wadel (2007) skiller mellom to ulike typer pedagogisk ledelse. Reproductiv ledelse er læring av bestemte kunnskaper eller ferdigheter, og hvor ferdige løsninger på utfordringer presenteres fra lederen. De ledede må lære, huske og gjengi. Produktiv pedagogisk ledelse består av å få i gang refleksjonsprosesser ut over det å tilegne seg bestemte kunnskaper eller ferdigheter. Kunnskaper og ferdigheter skal gjøres til sin egen på en selvstendig måte. De ledede skal lære fra seg, ta initiativ og bidra med innspill. Wadel (2007) understreker at begge formene for pedagogisk ledelse er nødvendige, og at de til en viss grad er en forutsetning for hverandre.

Lykkes man med sin pedagogiske ledelse på en skole, utvikler man, ifølge Wadel (2007), en produktiv læringskultur som fremmer selvstendighet og undring i organisasjonen. Dette krever en endring i samhandlingsformene i organisasjonen, og utvikling av nye læringssystemer og læringsforhold enn det er i dag.

### **2.1.2 Elevsentrert ledelse**

Utdanningsforskningen har ulike tradisjoner som har tatt for seg skoleledelsens kobling til elevenes resultater. Møller (2004) beskriver School Effectiveness som en posisjon som i utgangspunktet så på direkte kobling mellom skoleledelse og elevresultater ved hjelp av mål-middel-rasjonalitet, det vil si at ledelsen fokuserte på områder som gav mest effektive resultater. Denne tradisjonen beveget seg, i følge Møller (2004), etter hvert over til

skoleutviklingstradisjonen hvor også endringsprosessene i organisasjonen ble gitt oppmerksomhet. Nyere forskning har i større grad satt fokus på skoleledernes oppfølging av elevenes læringsresultater gjennom å følge opp medierende variabler, blant annet lærernes praksis. Robinson (2014) presenterer begrepet elevsentrert skoleledelse i boken med samme navn, og er en omfattende analyse av publiserte forskningsfunn fra USA om påvirkningen av spesifisert ledelsespraksis på elevresultater (Robinson, 2014). Utgangspunktet for hennes analyse var 30 undersøkelser hun fant som så på sammenhengen mellom skoleledelse og kjernevirksomheten i den amerikanske skolen. Vi må derfor ha i bakhodet at forskningen på dette området er basert på en annen kulturell kontekst enn den norske.

Robinson (2014) presenterer først tre ferdigheter skoleledere må inneha for å jobbe effektivt. Det er evnen til å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner. Vi skal allikevel i denne delen konsentrere oss om de fem kategoriene for ledelsespraksis som forfatteren presenterer, heretter kalt ledelsesdimensjoner, og deres påvirkning på elevresultater. Denne påvirkningen måles i form av effektstørrelse og er den gjennomsnittlige påvirkningen på elevresultater fra de ulike ledelsesdimensjonene. Utregningen av effektstørrelsene er basert på funn i grunnlagsundersøkelsene. Robinson presiserer at de fem ledelsesdimensjonene har sterk gjensidig påvirkning og at dimensjonene sammen fungerer som ledelseshandlinger.

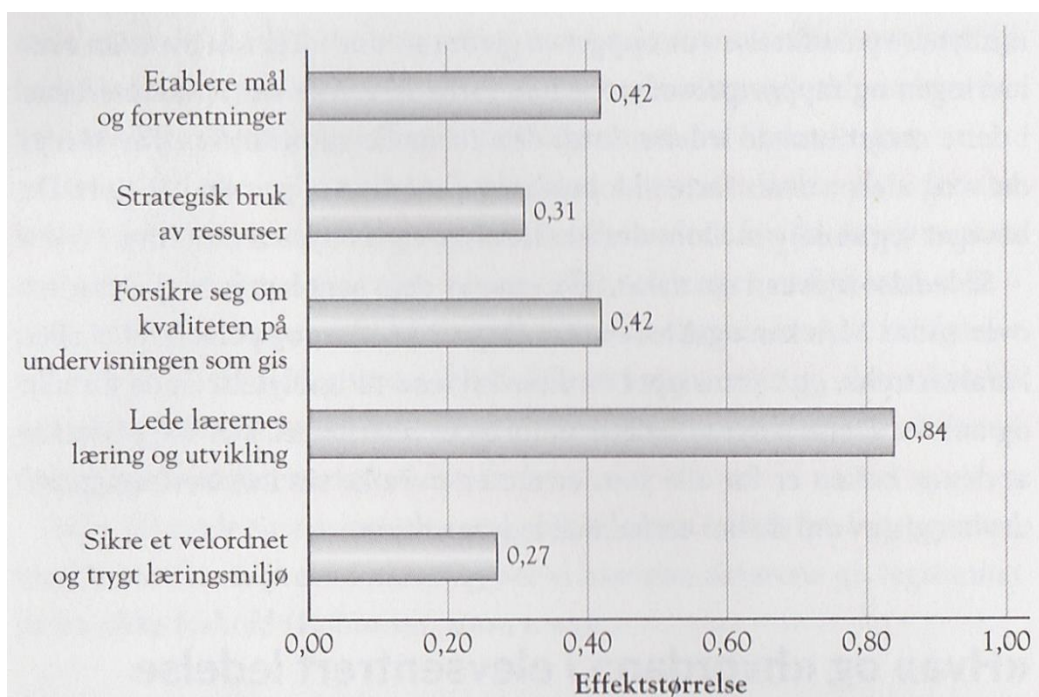


Fig. 1. Fem dimensjoner i elevsentrert skoleledelse. (Robinson 2014, s. 20)

Den første ledelsesdimensjonen Robinson (2014) presenterer er å etablere mål og forventninger, og har en effektstørrelse på 0,42. Tydelige måletableringer hos lederne viser å gi effekt og virker motiverende for mennesker til å fokusere innsatsen og oppmerksomheten. Det er tre forhold som må være på plass. De ansatte må føle forpliktelse mot målet, og selv innse gapet mellom nåværende situasjon og visjonen. Deretter må de ansatte ha tro på sine evner til å kunne oppnå målet og at det er viktig at ledelsen sjekker de ansattes kapasitet. At målet skal være spesifikt er det siste forholdet Robinson (2014) trekker frem for at måletablering skal ha effekt på elevresultater. SMART-mål blir presentert som en mulig standard for målene, og beskriver målene som spesifikke, målbare, oppnåelige (achievable), realistiske og tidsfaste. Dette er ikke en fasit for målkriterium, da det kan settes spørsmålsteget om det er oppnåelig å lage mål som fyller alle kriteriene. Det viktigste er allikevel at

Det er den gjentagende læringen og utviklingen av mål som gradvis genererer meningsfylt målspesifisering (Robinson, 2014, s 59).

Strategisk bruk av ressurser er den andre ledelsesdimensjonen som Robinson (2014) presenterer, og den har en effektstørrelse på 0,31. Fokuset er ikke rettet mot å få økte ressurser, men hvordan evaluere mønstre i bruken av dem. Utvikling av undervisningsstøtte, økt støtte til nyansatte, rekruttering av personalet, kritisk evaluering av assistentbruk, bruk av undervisningsressurser og bruken av undervisningstiden er alle faktorer som ledelsen bør ta med i sine strategier.

Skoleledelsens evne til å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen har en effektstørrelse på 0,42. Robinson (2014) trekker frem flere forhold hvor ledelsen på høytpresterende skoler skiller seg ut med tanke på undervisningskvalitet. Dette var aktivt tilsyn og koordinering av læreplanarbeid, ledelsen var tilstede og involvert i diskusjoner knyttet til undervisning, et lederengasjement knyttet til klasseromsobservasjon og tilbakemeldinger på den, og å sørge for at personalet fulgte med på elevenes fremgang. Tre funn som kan synes interessante i denne sammenheng, er for det første at evaluering kun basert på elevresultater, er en utilstrekkelig tilnærming når man skal vurdere undervisningskvalitet (Robinson, 2014). Dette begrunnes med at det eneste måten dette kan fungere, er hvis elevenes tidligere prestasjoner blir lagt til nåværende prestasjoner. For det andre at ansvarliggjøring av enkeltlærere for resultater kan synes som at kan ødelegge utviklingen av et kollektivt ansvar for elevprestasjoner, tillit og teamarbeid (Robinson, 2014). Robinson (2014) mener allikevel at det er viktig at ledere har

samtaler med lærerne om undervisningskvalitet, og elevers arbeid og resultater bør være en del av diskusjonen. Det siste funnet er knyttet til hva som fungerer som undervisningskvalitet. Undervisning av høy kvalitet maksimerer tiden som de som skal lære, er engasjert i og lykkes med å oppnå læringsutbytte (Robinson, 2014). Dette eksemplifiseres i det praktiske som rutiner på ventetid i klasserommet, minimere misforholdet mellom planlagt læringsforhold og læringsaktiviteter, engasjement i aktivitetene og elevenes eventuelle mangel på suksess.

Størst effekt på elevenes læring har skoleledelsen ved å lede lærernes læring og utvikling. Denne ledelsesdimensjonen har, ifølge Robinson (2014), dobbelt så stor påvirkning (0,84) som ledelsesdimensjonen som kom som nummer to. Forskningen trekker frem ledelsespraksis der ledere deltok som både leder og lærer, og var involvert i læringsmuligheter som både var formelle og uformelle. I høytpresterende skoler ble det rapportert om jevnlig og effektiv lederinvolvering, og at lærere så rektor som en ressurs med tanke på råd om undervisning. Grunnen til at effekten er så stor, diskuteres av forfatteren selv. Robinson (2014) beskriver at skoleledere hun selv har snakket med trekker frem skolelederens modellering av læring som en viktig grunn, mens hun selv trekker frem tilretteleggingsmuligheten når man som skoleleder er involvert i den profesjonelle læringen.

Robinson (2014) trekker frem tidligere forskning (Elmore, 2004; Elmore og Burney, 1999; Timperley og Alton-Lee, 2008) når hun oppsummerer hvordan effektiv ledelse påvirker profesjonell læring hos lærerne og endrer undervisningspraksis som vil være gunstig for elevene. Denne forskningen antyder at effektiv profesjonell utvikling:

- Svarer på identifiserte læringsbehov hos elev og lærer
- Fokuserer på forholdet mellom undervisning og elevlæring
- Sørger for meningsfylt innhold
- Integrerer teori og praksis
- Bruker ekstern ekspertise
- Sørger for et mangfold av læringsmuligheter

(Robinson 2014, s. 105)

Den siste ledelsesdimensjonen som Robinson (2014) trekker frem er å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø (effektstørrelse 0,27). Denne dimensjonen handler om å skape en trygg og velordnet skole, der lærerne blir respektert og som både skaper engasjement hos elevene og som knytter bånd til miljøene rundt skolen. Å sikre et velordnet og trygt læringsmiljø er, ifølge Robinson (2014), et fundament for alle de andre ledelsesdimensjonene.

## **2.2 Medarbeidersamtalen**

### **2.2.1 Medarbeidersamtalen i et historisk perspektiv**

Vi ønsker å presentere medarbeidersamtalen i en skandinavisk kontekst, fra medarbeidersamtalen begynte å feste seg i Norge på begynnelsen av 1970-tallet og til i dag, ved å se på ulike former og definisjoner.

Røvik (1998) skiller medarbeidersamtalene inn i tre hovedtyper; personalbedømmelsessamtaler, vurderings- og veiledningssamtaler og den skandinaviske medarbeidersamtale.

Personalbedømmelsessamtaler (Performance Appraisal) er en utbredt variant i England og USA for å bedømme den enkelte ansattes prestasjoner. Hensikten er å evaluere den enkeltes innsats og arbeidsprestasjoner for blant annet fastsettelse av lønn og videre planlegging av den ansattes fremtid. Samtalen bærer preg av et lederstyrt intervju og er ikke en samtale mellom likeverdige.

Røvik referer til Wollebæk (1998) når han presenterer den andre hovedtypen Vurderings- og veiledningssamtaler. Dette er en norsk tillemping av et amerikansk konsept kjent som «Appraisal and Counselling». Her vurderer man også de ansattes arbeidsprestasjoner, men myker samtalen opp ved å legge til karriereplaner og framtidsutsikter for den ansatte i bedriften. Både denne og den foregående samtaleformen er utformet for å forbedre effektiviteten i organisasjonen.

Den skandinaviske medarbeidersamtalen er den tredje hovedtypen som oppsto som en motreaksjon på de to foregående hovedtypene på midten av 1970-tallet. Denne samtalen innebærer ikke en evaluering av de ansatte, men skal være en konfliktforebyggende samtale

mellom to jevnbyrdige for å løse konflikter som kan oppstå. De mer prestasjonsorienterte samtaleformene var tatt i bruk i mange nordiske virksomheter og denne varianten var en tilpasning til mer skandinaviske forhold. I Norge var fagforeningene aktive i dette arbeidet. Røvik (1998) referer også til Knut Jorem som er en av pionerene i Norden for medarbeidersamtalekonseptet, og han beskriver den skandinaviske modellen som en løsning på problemer som kan oppstå i organisasjoner.

## 2.2.2 Definisjoner på medarbeidersamtaler

Det finnes ulike definisjoner på medarbeidersamtaler i skandinavisk forskning.

Nordhaug (2002) definerer medarbeidersamtaler til å være:

Systematiske, vel forberedte, periodiske samtaler mellom overordnet og underordnet, hvor det skal tas sikte på utveksling av informasjon som kan anvendes til planlegging og utvikling på individnivået og på organisasjonsplanet. (Nordhaug, 2002, s. 74)

Mikkelsen (2002) definerer medarbeidersamtalen slik:

En medarbeidersamtale er en godt forberedt, systematisk og personlig utviklings- og planleggingsamtale mellom leder og medarbeider en gang per år eller oftere. (Mikkelsen 2002, s.7)

I de fleste definisjoner understrekes det, i følge Røvik (1998), at det er en formalisert samtale som omfatter alle personer i organisasjonen. De fleste medarbeidersamtaler i Norge er også ganske like når det gjelder innhold. Vi ser av de forskjellige definisjonene at samtalene skal være regelmessige, godt planlagte og forpliktende.

Til tross for ulikheter i språkdrakt, mener Røvik (1998) at medarbeidersamtalene kan sammenfattes slik:

En medarbeidersamtale er en periodisk (i betydningen regelmessig tilbakevendende), systematisk (i betydning planlagt og vel forberedt) og forpliktende personlig samtale mellom en leder og en medarbeider om forholdet mellom den enkelte og virksomheten. (Røvik, 1998, s.52)

Mikkelsen (2002) sier at målet med medarbeidersamtale skal være tjenlig både for bedriften og den ansatte. For bedriften bør det være læring i organisasjonen og for den ansatte må det være å få mest mulig igjen for arbeidsforholdet i form av trivsel, læring og karriereutvikling. At medarbeidersamtalen er godt forberedt betyr at både leder og ansatt må være godt

forberedt og skal vite hva som tas opp i samtalen, slik kan de se sakene fra ulikt ståsted og gi hverandre nytt perspektiv på sakene eller problemstillinger. At medarbeidersamtalen er systematisk, sier Mikkelsen (2002), betyr at det bør være noen faste punkter av spesiell betydning som følges opp hver samtale. Det kan også bety at det er spesielle rutiner og prosedyrer for å innhente informasjon til samtale. Hun sier videre at en personlig samtale betyr at samtalen skal knyttes til den enkelte medarbeider og ikke bare ta opp generelle problemstillinger. Det gjelder å være spesifikk og høre hvordan den enkelte medarbeider opplever situasjonen på arbeidsplassen. Når det gjelder utvikling tenker hun både på utviklingen av den enkelte medarbeideren, men også på utvikling av bedriften. Hvordan lederen må gi tilbakemelding til den enkelte på godt utført arbeid og kartlegge den enkeltes behov for å videreutvikle både den tause og eksplisitte kunnskapen som er tilgjengelig for bedriften. På bakgrunn av samtalen skal det legges planer eller realistiske arbeids- og utviklingsmål for året som kommer (Mikkelsen 2002).

### **2.2.3 Medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy**

Kuvaas (2008) har gjennomført flere studier på medarbeidersamtalen innenfor privat sektor og virkningen av denne type verktøy. I hvor stor grad man oppnår effekt av medarbeidersamtalene baserer seg på medarbeidernes opplevelse av den. Han hevder at det å gjennomføre medarbeidersamtaler ikke har noen positive effekter i seg selv. Faktorer som godt planlagte samtaler, spesifikke og gode tilbakemeldinger, involvering i prosessen og samtalen, samt opplevelsen av å bli hørt, er viktige faktorer for å oppnå positive opplevelser av medarbeidersamtalen. Gode tilbakemeldinger kan være problematisk dersom medarbeideren har mindre gode arbeidsprestasjoner og en ærlig tilbakemelding vil resultere i en negativ opplevelse av samtalen. Kuvaas (2006) benytter metaforen «et tveegget sverd» når han beskriver bruken av medarbeidersamtalen. Med dette mener han at medarbeidersamtalen kan virke mot sin hensikt i forhold til at ansatte som har en positiv opplevelse av samtalen, allerede har en høy motivasjon, og slett ikke trenger disse samtale. Mens de med størst behov for opplæring og videreutvikling gjerne får en negativ opplevelse av samtalen, og resultatet av dette vil i beste fall være ingen utvikling. Kuvaas refererer til en studie av Klein og Snell (1994) som fant at medarbeidere med svake prestasjoner, hadde mer behov for målsettingsaktiviteter enn de med gode prestasjoner. Medarbeidere med høy indre motivasjon



og gode prestasjoner, vil derimot kunne redusere motivasjonen med dirigerende og styrende målsettingsaktiviteter. Han konkluderer med at medarbeidersamtalene derfor bør tilpasses hver ansatt og ikke bare ta utgangspunkt i like fastsatte skjema for alle. Lederen bør kjenne til de individuelle medarbeidernes egenskaper og behov, og vite om de er lite eller mye indre motiverte før samtalene finner sted.

God relasjon mellom leder og medarbeider blir av Kuvaas (2008) trukket frem som en viktig forutsetning for en god opplevelse av medarbeidersamtalen. På en annen side blir det trukket frem at en for god relasjon kan føre til unøyaktige evalueringer. Hvis lederen liker medarbeideren godt, vil kanskje opplevelsen av samtalen være god, men man risikerer at evalueringene er overdrevent gode og unøyaktige.

## **2.2.4 Medarbeidersamtalen som verktøy for lærervurdering**

Som nevnt i innledningen, er lærervurdering et område som har fått bred internasjonal oppmerksomhet både fra utdanningsmyndigheter og forskere. Huber og Skedsmo (2016) finner i OECD-rapporten *Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes* (2013) at 22 av 28 deltakende land har et nasjonalt eller regionalt vurderingssystem for lærere. De resterende seks landene har lokale variasjoner. Huber og Skedsmo (2016) refererer til Gunter et al (2016) som mener at det de siste årene har utviklet seg et sterkt fokus på elevresultater, hvilke prosesser som fører til disse resultatene, og hvordan man kan bruke elevresultater for å vurdere kvaliteten på lærerne. Skolemyndigheter kan bruke innsamlet data for å holde lærere ansvarlige for læringen. I USA og England brukes dette i dag til å belønne de beste lærerne, men også til å avsette lærere som ikke møter de forventede standardene.

I sin analyse av bruken av «teacher appraisal» eller lærervurdering, i et område i Nord-England utført av lokale skolemyndigheter (LEA) fra 1988 til 1998<sup>1</sup>, trekker Gunter (2002) frem spenningen mellom vektleggingen av lærerutvikling og faglig ansvar, basert på kompetanse og evner i forhold til prestasjoner. Den utviklende tilnærmingen baserte seg på lærerens egenvurdering, og data ble vurdert av lærer og leder i en samtale for å framforhandle mening, og bli enige om videre handling. I motsetning til denne typen lærerevaluering med utvikling som formål, ble det også innført en ny vurderingsform med ulike typer resultater.

---

<sup>1</sup> Lærervurdering var lovpålagt i England allerede i 1986.

Logikken bak den nye formen handlet om at ansvarliggjøring av lærerne i forhold til oppnådde resultater, ville få lærerne til å endre praksis og jobbe hardere. I denne ansvarliggjøringsrelasjonen endrer forholdet seg mellom partene fra å være mer likestilt til å få en mer hierarkisk form.

Appraisal is presented as being about both development and performance by enabling teachers to realize their full potential and to carry out their duties more effectively. (Regulation 4(2)). (Gunter, 2002 s. 62)

Systemer for lærervurdering har ofte et todelt formål. De skal brukes som grunnlag for faglig utvikling for individet og brukes for å kontrollere læreres arbeid i forhold til organisasjonens mål og standarder, samt ansvarliggjøring. Hensikten med LEA prosjektet var i utgangspunktet å skape et positivt klima for lærerevaluering, men lokale fagforeninger stilte flere spørsmål rundt gjennomføringen og metodene. De var mistenksomme til regjeringens hensikter. Det ble bestemt at lærerevalueringen ikke skulle kunne brukes til å si opp lærere eller være grunnlag for forfremmelser, refs eller fastsetting av lønn.

I analyser av endringer i utdanningspolitikken og styringen av skolen i den norske konteksten, peker Mausestagen et al (2016) på at resultatstyringen har en dobbel funksjon. Den ene funksjonen er at resultatene gir informasjon om elevenes prestasjonsnivå, som kan brukes til å kontrollere skolelederes og læreres arbeid, samt grad av måloppnåelse i skolen. Den andre knyttes til forventningen om at resultatene i skolen skal brukes som grunnlag til å ta beslutninger om hvilke tiltak som skal settes inn for å forbedre elevenes resultater. I utdanningspolitiske dokumenter vektlegges imidlertid utviklingsfunksjonen, mens kontroll og ansvarliggjøring tones ned (Skedsmo 2009, 2011).

Mausestagen et al (2016) viser i sin gjennomgang av forskning på ansvarliggjøring relatert til skoleledelse i Norge til at spenningen mellom de to funksjonene knyttes til ulike former for ansvarliggjøring. Begrepsparet prestasjonsorientert ansvarliggjøring og faglig-profesjonell ansvarliggjøring trekkes frem som noe som har vært gjenstand for utdanningsforskning over lang tid, men at samspillet mellom de to ansvarliggjøringsformene har fått mindre oppmerksomhet. Prestasjonsorientert ansvarliggjøring handler om å stå til ansvar for fastsatte kvalitetsindikatorer som for eksempel resultater fra nasjonale prøver. Den faglig-profesjonelle ansvarliggjøringen knyttes til faglig-pedagogiske overveielser, faglig skjønn og sentrale verdier for profesjonen som for eksempel etiske normer. Den faglig-profesjonelle ansvarliggjøringen må også sees i lys av den tilliten lærerne er gitt av staten. Selv om de

mener at den faglig-profesjonelle ansvarliggjøringen står sterkt i Norge, stiller Mausestaden et al (2016) et spørsmålstegn rundt om den alene er kritisk nok til å føre til endringer i skolen. Elevresultater som kunnskapskilde kan bidra med nye perspektiver, et kritisk blikk på egen undervisningspraksis, og drøfting i hvilken grad utviklingstiltak fungerer etter sin hensikt.

Skedsmo et al (2015) viser i sin artikkel at ekstern og faglig-profesjonell ansvarliggjøring allerede har en plass i medarbeidersamtalene i noen kommuner i Norge.

Flere av rektorene bruker elevresultatene til personalutvikling ved at de holder lærerne ansvarlig og forplikter dem til å delta i utviklingsarbeid. I dette arbeidet er medarbeidersamtaler og kontakter med lærerne, som inneholder forpliktende utviklingsmål, viktige verktøy for rektorene (Skedsmo et al, 2015, s 26)

Elevresultater blir, i følge Skedsmo et al (2015), viktig for disse rektorene for å identifisere kompetansebehov hos lærerne og til å utarbeide utviklingsmål. Ansvarliggjøringen som tidligere stort sett lå på skolen som organisasjon, blir derfor i større grad formalisert ved bruk av samtaler og kontrakter, og individualisert i form av at den enkelte lærer holdes ansvarlig.

## **2.3 Oppsummering av teori**

I dette kapittelet har vi sett på teori knyttet til både skoleledernes nye rolle og medarbeidersamtalen som et verktøy. Robinson (2014) bekrefter at skoleledernes tid bør fokusere mer på å være tilstede der læringen skjer for lærerne, og at å lede denne læringen gir størst utbytte for elevenes utbytte og dermed skolens kjerneoppgave.

Det store spørsmålet blir allikevel hvordan en leder skal utøve pedagogiske ledelse i praksis og dermed delta og påvirke lærernes læring og utvikling. Medarbeidersamtalen er et verktøy som de fleste skoleledere har kjennskap til og allerede gjennomfører i sine organisasjoner. Selv om det er mange definisjoner på en medarbeidersamtale, er gjennomgangsdlyden at det skal være systematiske og forberedte samtaler som skal ha som funksjon å utvikle individet og organisasjonen.

## 3 Metode

### 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og valg av metode

I studien har vi vært opptatt av å undersøke læreres og skolelederes opplevelser av medarbeidersamtalen for deretter å analysere hva slags funksjoner medarbeidersamtalen har som ledelsesverktøy. På basis av dette drøfter vi hvordan medarbeidersamtalen kan brukes for å fremme læring og utvikling hos lærerne. Den vitenskapsteoretiske tilnærming for studien kan dermed betegnes som fenomenologisk, siden vi er opptatt av å se nærmere på strukturer i informantenes erfaringer som retter seg mot medarbeidersamtalen som et konsept. Vår interesse har vært knyttet til å forstå dette fenomenet ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene. Samtidig er det slik at medarbeidersamtalen som konsept forstås og implementeres på ulike måter i ulike skolekontekster. Vi betrakter derfor medarbeidersamtalen som et sosialt konstruert fenomen. I Berger og Luckmanns (Madsbu, 2004) termer kan man si at skolene først etablerer subjektiv kunnskap om medarbeidersamtalen, mål og hensikt, samt måter å gjennomføre det på (subjektivering), for så å institusjonalisere denne kunnskapen og gjøre den allmenn (objektivering). I forhold til vår forskerrolle må vi være bevisst på at vi kommer inn med en egen forforståelse og institusjonalisert praksis av medarbeidersamtaler på egne skoler. Det blir derfor vanskelig å beskrive verden slik den oppleves av informantene. Det blir vår fortolkning av deres beskrivelser som blir sentralt. Vi støtter oss derfor også på en sosialkonstruktivistisk tilnærming for å analysere og forstå medarbeidersamtalen på de to ulike skolene.

Siden hensikten med studien i første omgang er å forstå læreres og skolelederes opplevelser av medarbeidersamtalen, og derigjennom medarbeidersamtalens funksjoner, valgte vi et kvalitativt og komparativt design. I noen kommuner er det opp til den enkelte skole å lage rutiner for gjennomføring av medarbeidersamtaler. I andre kommuner lages det rutiner kommunalt. Vi valgte derfor ut to case som representerer to forskjellige kommuner med tanke på gjennomføring; en med kommunale føringer og en uten kommunale føringer. Fordelen med et kvalitativt og komparativt design er at vi har muligheten til å gå i dybden og forstå to skolars praksis rundt medarbeidersamtalen. Dette gir, i følge Ragin og Amoroso (2011) mulighet til å undersøke likheter og ulikheter. Nettopp kontrasteringen av de to casene i

forhold til hverandre, har vi i vårt tilfelle fått et spennende materiale med store ulikheter, blant annet knyttet til fokus og utviklingsmål.

I begge casene valgte vi semistrukturert intervju som metode. Brinkmann og Tanggard (2012) beskriver denne typen intervju som en interaksjon mellom forskernes spørsmål og informantens svar. Selv om våre spørsmål var strukturert i en intervjuguide (se vedlegg), var det viktig for oss å få mulighet til å avvike noe fra spørsmålene avhengig av tematikken i intervjuene, samt å kunne stille oppfølgingsspørsmål knyttet konkret til det de ulike informantene fortalte. Brinkmann og Tanggard (2012) presiserer også at interaksjonen mellom forsker og informant, krever at man følger opp det informanten forteller.

## **3.2 Utarbeidelse av intervjuguide**

I arbeidet med utarbeidelsen av intervjuguiden, tok vi utgangspunkt i forskningsspørsmålene våre og operasjonaliserte disse i konkrete spørsmål for å få informasjon om eksisterende praksis rundt gjennomføringen av medarbeidersamtalen og hva slags opplevelser lærerne har av den.

Vi utarbeidet to ulike intervjuguides; en til lederne og en til lærerne. Begge guidene hadde de samme type spørsmålene, men var vinklet til den respektive informanten.

Vi delte opp intervjuguiden i fem sentrale deler:

- Forberedelser/gjennomføring av medarbeidersamtalen
- Fokus og innhold
- Utviklingsmål og oppfølging i etterkant
- Opplevelsen av medarbeidersamtalen knyttet til følelser
- Ledelsens betydning i forhold til læring

Selv om mange av temaene kunne gli inn i hverandre, var det viktig for oss å utarbeide intervjuguiden slik at det ble en fast tematisk rekkefølge. Dette skulle sikre at alle temaene ble besvart og lette arbeidet med analysen senere.

Til hver av de sentrale delene utarbeidet vi ulike type spørsmål. I de innledende spørsmålene ønsket vi informasjon om gjennomføringen av medarbeidersamtalen og få informantene i gang med refleksjon rundt temaet. For å få best mulig beskrivelser fra informantene tok vi i bruk det Brinkmann og Tangaard (2012) kaller «sonderende spørsmål». Slike spørsmål er gjerne åpne og har til hensikt å få informantene til å svare åpent og bredt, og gi oss beskrivelser. Et eksempel på sonderende spørsmål kunne være hvordan informanten tenkte når han eller hun skulle utarbeide utviklingsmål. Alternativt fulgte vi opp med spørsmål om informantene kunne komme med eksempler eller beskrive enkelte utsagn nærmere.

### **3.3 Utvalg**

Utvalget bestod av seks personer, en leder og to lærere fra to ungdomsskoler som er lokalisert i to forskjellige kommuner. Kommunene ble valgt fordi de har forskjellig kvalitetssystem og ulik erfaring med mål- og resultatstyring. Med tanke på valg av skolene var et viktig kriterium at de var like i form og størrelse. Et av kriteriene for utvalg av skolelederne var at de skulle ha gjennomført medarbeidersamtaler de siste årene. Videre intervjuet vi to lærere på hver skole som har medarbeidersamtale med de respektive skolelederne.

Etter å ha fått godkjent prosjektet fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), sendte vi mail til lederne ved begge skolen med forespørsel om deltakelse i vår oppgave i form av et intervju. Vi ga ingen føringer på kjønn, alder eller faglig bakgrunn. Dette er en fremgangsmåte som Thagaard (2013) betegner som tilgjengelighetsutvalg. Deltakerne representerer egenskaper som er relevante for vår oppgave, og fremgangsmåten for å velge ut deltakerne er at de er tilgjengelige for forskeren. Videre kan vår metode beskrives som «snøballmetoden» Thagaard (2013). Vi kontaktet først ledelsen på de skolene vi ønsket å besøke og ba disse personene om navn på andre deltakere som kunne delta. En av utfordringene med denne metoden er at det kan oppstå skjevheter i forhold til hvem som er villige til å delta (Andrew og Vassenden i Thagaard, 2013). I vårt tilfelle kan det være en fare for at vi har fått informanter som er spesielt villige til å delta i forskningsprosjekter, og som ikke har noe imot at deres livssituasjon blir studert. Thagaard (2013) peker for eksempel på at de som ønsker å delta i undersøkelser ofte er personer med høyere utdanning og i større grad enn det som er vanlig, mestrer sin livssituasjon. Dette kan gjøre det vanskeligere å få frem særlig konfliktfylte forhold for forskeren. I vår undersøkelse, mener vi å ha fått et bredt utvalg

av informanter; begge kjønn er representert på begge skolene, og det er sprik både i informantenes alder og antall års erfaring i skolen. Videre har vi i intervjuene fått fram ulike meninger og erfaringer med tanke på bruk av medarbeidersamtalen på de to skolene.

Mailen med forespørselen om deltakelse ble etterfulgt med en telefonsamtale kort tid etter. Vi fikk ja fra begge skolene og vi avtalte tid og sted for intervjuene. Vi hadde med oss samtykkeskjema og godkjenningen fra NSD slik at alle informantene fikk lese igjennom og signere på samtykkeskjemaet.

### **3.4 Etiske betraktninger**

Etiske spørsmål er, i følge Kvale og Brinkmann (2009), ikke bare knyttet til intervjusituasjonen, men må integreres i alle faser av intervjuundersøkelsen. Vi skal se på hensyn til etiske retningslinjer i forhold til informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke innebærer, at informantene skal informeres om oppgavens tema og hovedtrekkene i studiens design (Kvale og Brinkmann 2009). Vi informerte informantene om at deres deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. Vi viste dem oppgavens godkjenning fra NSD og informantene skrev under på samtykkeskjema for å delta i undersøkelsen. Det kreves en vurdering av hvor mye informasjon informantene skal få i forkant, og vi valgte å informere dem om temaet for masteroppgaven. De fikk ikke se intervjuguiden på forhånd, da vi ønsket å få deres spontane oppfatninger om emnet.

Konfidensialitet handler, i følge, Kvale og Brinkmann (2009), om at informasjonen som kommer fra informantene ikke skal være potensielt gjenkjennelig for andre med mindre deltakerne er gjort oppmerksom på dette i forkant. Hvordan man ivaretar informantenes personvern på en god måte, er ikke uten etiske dilemmaer. I våre intervjuer og analysene som presenteres, er skoler og informanter gitt fiktive navn for å ivareta anonymiteten. Deltakerne ble informert om at intervjuene ville anonymiseres og vi har bestrebet oss på å tolke og å gjengi informasjonen så presis som mulig.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) utgjør konsekvenser en viktig etisk faktor. Vi må hele tiden ha i tankene hvilke mulige skader vi kan påføre informantene i rapporteringen av funn fra undersøkelsen. Det er viktig å sørge for at risikoen blir så liten som mulig og det er

forskerens ansvar å reflektere over mulige konsekvenser. Forskeren må være bevisst at åpenhet og intimitet i intervjusituasjonen kan være forførende, og få deltakerne til å åpne seg mer enn de hadde tenkt, slik at de i ettertid kanskje vil angre på opplysninger de har gitt.

I intervju øker forskerens integritet fordi det er intervjueren selv som er det viktigste redskapet til innhenting av informasjon (Kvale og Brinkmann 2009). Samtidig stilles det krav til at forskeren gjengir informasjonen så fullstendig som mulig og med god oppførsel i moralsk forstand. Det er også klare forventninger til profesjonell avstand og gjennomsiktighet med hensyn til de analytiske prosedyrene som danner grunnlag for konklusjonene i forskningen. I vårt tilfelle kjente vi verken til skolene eller deltakerne fra tidligere. Vi opplevde derfor at vi klarte å holde en profesjonell distanse til informantene, samtidig som vi erfarte stor åpenhet hos informantene som ga oss nyansert innsikt i deres etablerte praksis rundt gjennomføringen av medarbeidersamtalen.

## **3.5 Datainnsamling**

### **3.5.1 Pilotering**

Høsten 2015 gjennomførte vi et pilotintervju for å teste ut intervjuguiden vi ønsket bruke i studien. Pilotintervjuet gav oss erfaringer og tanker både rundt innhold og gjennomføring. Vi innså at informanten ikke hadde den samme forståelsen av begrepene som oss, slik at en nødvendig endring var å gjøre spørsmålene klarere og mer entydige i forhold til tolkning av innhold. I piloteringen gjennomførte vi intervjuet sammen, men en av oss hadde rollen som hovedintervjuer. Med en hovedintervjuer står den andre personen friere til å reflektere og stille eventuelle oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Denne arbeidsmåten opplevde vi som fruktbar og vi videreførte denne i intervjuene ved de to skolene.

### **3.5.2 Gjennomføring av intervjuene**

Vi gjennomførte intervjuene på de to skolene våren 2016. Til sammen var vi på begge skolene to ganger. Tidspunktet for intervjuene var valgt av informantene, for å unngå at intervjuene ble en ekstra belastning. Hvert intervju varte i ca. 45 minutter.

I selve intervjusituasjonen var det viktig for oss at det var en hovedintervjuer. I følge Thagaard (2013) er det viktig å ta regi over intervjusituasjonen med å skape en fortrolig



atmosfære for å få informanten til å føle seg trygg, og ha en fin balansegang mellom å spørre og lytte. Dette følte vi at vi best kunne klare å oppnå hvis informanten måtte forholde seg til kun en intervjuer og det var denne personen som holdt samtalen gående. Den andre skrev notater, passet på at alle hovedtemaene ble godt dekket og kom med oppklarende spørsmål til slutt. Vi brukte telefoner til å ta lydopptak og lagret disse med anonymiserende koder. Etter hvert intervju oppsummerte vi hva helhetsinntrykket hadde vært, og om det var noen momenter vi tenkte var ekstra interessante. Dette var viktig for å fange helheten, og for å starte analysearbeidet mens vi hadde nærhet til dataene.

### **3.5.3 Transkripsjon av lydfile**

Kvale og Brinkmann (2009) presiserer at fortolkningen allerede starter i intervjusituasjonen. I fasene etter intervjuene, hvor dataene bearbeides, må man være oppmerksom på forskjellene i talespråket og skriftspråket som vil gjøre seg gjeldende i en oversettelse ved transkribering. Situasjonen er en helt annen når man sitter ansikt til ansikt med noen og prater, enn når man leser de muntlige uttalelsene skriftliggjort uten kroppsholdning og gester. Vi delte transkriberingen mellom oss og har transkribert hvert intervju i sin helhet. Vi har transkribert intervjuene med en ordrett talespråkstil og har brukt samme skriveprosedyrer for å få med tenkepauser, nøling, latter og sukk, der vi mener dette gir utfyllende forståelse for tolkningen av innholdet.

### **3.5.4 Analyse**

Vi har brukt samme intervjuguide til alle lærerne og til alle lederne for å kunne sammenlikne informasjon fra de ulike informantene. Det transkriberte materialet, hvor informasjon om skoler og personer ble anonymisert, ble lagret digitalt på en sikret datamaskin og skrevet ut. Utskriftene kategoriserte vi med fargekoder for å skille informantene fra hverandre og for å kategorisere temaer. I tillegg brukte vi den digitale versjonen til å søke etter nøkkelord i teksten og på denne måten avdekke mønstre i informantenes svar rundt temaet på tvers i materialet.

I analysen har vi benyttet oss av Thagaards (2013) temasentrerte analytiske tilnæringer. For å gå i dybden i materialet har vi studert informasjonen til hvert tema fra alle deltakerne. Thagaard (2013) sier at temasentrerte analyser kritiseres for at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv når det sammenliknes utsnitt av tekster fra de ulike deltakerne i undersøkelsen. Det

er derfor viktig, som vi har forsøkt i vår analyse, å sette informasjonen fra hver enkelt deltaker inn i en sammenheng som tekstutsnittet er en del av. Dette for å meningsfortette presentasjonen av innholdet og illustrere med et utsagn. Det har vært viktig for oss at utsagnene er satt inn i riktig sammenheng for å få frem budskapet slik vi tolket det i intervjusituasjonen.

Kategoriene for analysen har vært i fokus allerede før vi startet med intervjuene, gjennom arbeidet med forskningslitteraturen på dette området. Intervjuguiden ble utarbeidet i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål, slik at vi allerede hadde noen tanker rundt analysearbeidet i intervjusituasjonen. Vi har endret på noen av kategoriene underveis i analysen av datamaterialet. Dette for å finne gode kategorier til en tematisk koding i undersøkelsen i forhold til dataene fra våre forskningsspørsmål. I lys av modellen til Ragin og Amoroso (2011), (se figur 2 nedenfor), kan vårt arbeid med teori og empiriske data beskrives i form av både induktive og deduktive prosesser. Vi har, ut ifra teori, laget oss teoretiske begreper, som vi har koblet til dataene (deduksjon). Samtidig har vi brukt dataene til å utvikle empiriske kategorier (induksjon) som vi har brukt til å modifisere de teoretiske begrepene.

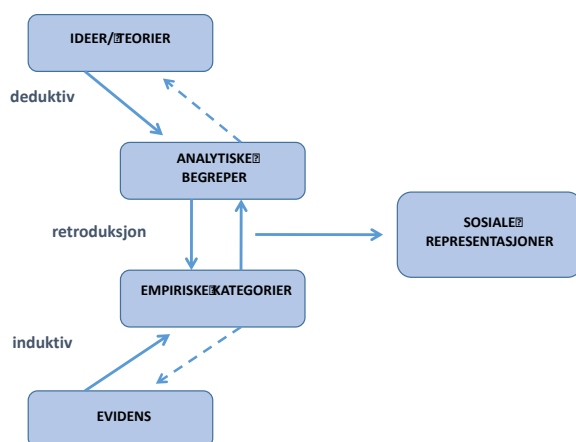


Fig. 2: Ragin og Amoroso (2011, s. 73, vår oversettelse)

Den induktive prosessen er basert på at vi ønsker å studere fenomenet medarbeidersamtalen slik våre informanter ser den i dag, og kategorisere dette empirisk. Samtidig møter vi dette empiriske feltet med kunnskap om tidligere forskning og teori knyttet til medarbeidersamtalens intensjoner og skolelederens rolle med tanke på utøvelse av pedagogiske ledelse. Ifølge Ragin og Amoroso (2011) betegner retroduksjon samspillet mellom de deduktive og induktive prosessene. Et eksempel på en slik retroduksjon i vår forskningsprosess er at teorien beskriver pedagogisk ledelse blant annet som at lederne må

være til stede i lærernes lærings- og utviklingsprosesser. Når vi i dataene så fant at den ene skolen bruker elevresultater som utgangspunkt for dette utviklingsarbeidet, var vi nødt til å finne teori og analytiske begreper knyttet til ansvarliggjøring.

## 3.6 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning handler om i hvilken grad man kan trekke gyldige slutninger ut fra forskning. Thagaard (2013) refererer til Silverman (2011) som sier at validiteten av forskningen kan vurderes etter spørsmålet om resultatet av forskningen kan representere den virkeligheten man har studert.

Validitet blir av Seal (1999) i Thagaard (2013) skilt mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet blir der knyttet til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor studiet man forsker på. I vår forskning har vi vært opptatt av gjennomsiktighet, både når det gjelder reliabilitet, men også at grunnlaget for våre fortolkninger er tydeliggjort i konklusjonen.

Maxwell (2013) trekker frem to spesifikke trusler knyttet til validitet i kvalitative konklusjoner. Det er forskerens bias og reaktivitet. Forskerens bias deles i to trusler; det ene er utvelging av data som passer forskerens eksisterende teori og det andre er utelatelse av data som ikke støtter teorien. Reaktivitet er den innflytelsen forskeren har på informanten. I følge Maxwell (2013) kan man ikke eliminere disse truslene, men man må forstå dem og bruke dem proaktivt. Vi har praksiserfaring som både lærere og skoleledere, og har lest teori og forskning knyttet til medarbeidersamtalen og skoleledelse. Det har derfor vært viktig for oss å være bevisste på at vår bakgrunn kan farge våre fortolkninger og vår analyse. Maxwell (2013) har beskrevet en sjekklister slik at man minimerer truslene mot validiteten, og punktene som er relevant for vårt forskningsintervju har vært viktig for oss å jobbe mot. Det første har vært å søke etter diskrepans blant lærere og skoleledere, og samle så grundig materiale som mulig. Vi valgte et komparativt design ved å gjennomføre intervjuer med to lærere og skoleleder ved to ulike skoler. Dette var en stor oppgave, men var viktig for at datamaterialet skulle bli så rikt som mulig med tanke på å få fram forskjeller i skolenes praksis. Underveis i intervjuene var det viktig for oss å stille oppfølgingsspørsmål hvis noe av meningen med svarene var uklare eller tolkbare. Dessuten var det viktig at informantene kunne komme med tilbakemeldinger underveis og på slutten av intervjuet, slik at de kunne være sikre på at deres mening kom frem. Det siste punktet på sjekklisten var knyttet til sammenlignende studier, og

det var viktig for oss å søke etter studier og tidligere forskning knyttet til temaet for vår forskning.

Seal (1999) i Thagaard (2013) knytter ytre validitet til hvordan fortolkninger og konklusjoner i en studie kan være gyldige i andre sammenhenger, om forskningen har en overførbarhet. Vår forskning har en begrenset ekstern validitet og verdi, men videre forskning kan eventuelt validere våre konklusjoner. Allikevel kan denne forskningen bidra til å forstå aktørenes praksis i sin kontekst og gi diversiteten en stemme.

### **3.7 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om hvor nøyaktig du greier å måle det du ønsker å vite mer om. I følge Thagaard (2013) handler reliabilitet om prosjektet er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Forskningen skal gjennom en kritisk vurdering uttrykke troverdighet. Reliabilitet refererer i utgangspunktet til repliserbarhet, det vil si om en annen forsker vil kunne komme frem til samme resultat ved samme fremgangsmåte. Ville intervjupersonen endre sine svar i et intervju med en annen forsker? Thagaard (2013) sier at repliserbarhet er knyttet til en positivistisk forskningslogikk som fremhever nøytralitet, og hvor resultatene ses som uavhengige av relasjoner mellom forsker og informant. Det blir derfor stilt spørsmål ved om repliserbarhet er et relevant kriterium i en undersøkelse som har et kvalitativt design og intervju som metode, der mennesker forholder seg til hverandre og relasjonen er viktig. Det er imidlertid andre faktorer som spiller inn på kvaliteten på forskningen i en kvalitativ oppgave. Thagaard (2013) knytter her reliabiliteten til grad av samsvar i konstruksjon av data mellom forskere som arbeider innenfor samme prosjekt. Vi har bestrebet oss på å gjøre forskningsprosessen transparent ved en god og beskrivende forskningsprosess, som skal gjøre det mulig for leseren å følge prosessen vi har brukt ved innsamling og analyse av data. Vi har lagt vekt på å beskrive hvordan data er hentet inn og tydeliggjøre hva som er referat fra samtaler, såkalte primærdata, og hva som er våre vurderinger og tolkninger. Reliabiliteten er styrket ved at vi er to som har forberedt, samlet inn og tolket dataene, og vi har samarbeidet om avgjørende beslutninger underveis i prosjektet. Begge har deltatt på fem av seks intervjuer og vi har tatt lydopptak av alle intervjuene. Vi byttet på at en intervjuet, og den andre lyttet og tok notater. Vi har transkribert hver våre intervjuer, og har sjekket lydfilene opp mot transkriberingen i alle delene som er analysert i oppgaven. I analysen legger vi vekt på at det

skal komme tydelig frem hva som er primærdata og hva som er analyse, samt hvilken kontekst vi har analysert dataene i.

## 4 Empiri og analyse

I dette kapittelet presenterer vi analysen av våre empiriske funn. Innledningsvis presenterer vi skolene vi har hentet data fra og deretter funn fra intervjuene.

Ved hjelp av empirien fra våre forskningsintervju, skal vi forsøke å gi svar på vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Problemstillingene er:

*Hva slags funksjoner har medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy?*

*På hvilken måte kan skoleledere bruke medarbeidersamtalen som et verktøy for å øke lærernes læring og utvikling?*

Disse problemstillingene har vi nærmet oss med følgende forskningsspørsmål:

*Hvordan opplever lærere medarbeidersamtalen og hvordan den blir brukt?*

*Hvordan opplever skoleledere medarbeidersamtalen og hvordan den blir brukt?*

Vi har kategorisert funnene i tre hovedkategorier; betingelser, hensikt og medarbeidersamtalens innhold. Kategorien om medarbeidersamtalens innhold er igjen delt opp i tre underkategorier som omhandler fokus, individuell og organisatorisk utvikling, og ansvarliggjøring. Alle disse tre kategoriene er sentrale med tanke på å analysere hva slags funksjoner medarbeidersamtalen har i de to skolene.

Vi har foretatt intervjuene våre på to ulike skoler. Skolene har fått de fiktive navnene Ask og Bru. Lederen på Ask kaller vi for leder Arnesen og lærerne på samme skole kalles her lærer Almås og lærer Aksnes. På Bru skole kaller vi lederen for leder Berg og lærerne er gitt navnene lærer Bø og lærer Bjørklund. I den skriftlige framstillingen er kjønn valgt tilfeldig for å ivareta anonymiteten til informantene.

Når vi snakker om medarbeidersamtalen i vår oppgave regner vi med alle planlagte og formelle samtaler mellom leder og den enkelte lærer. Som vi vil se på Bru skole har de tre ulike samtaler i løpet av året med vektlegging av ulikt innhold. I tillegg til medarbeidersamtalene har begge skolene også andre arenaer for refleksjon, læring og utvikling av undervisningspraksis, gjennom blant annet skolevandring og kollegaveiledning.

## 4.1 Kort presentasjon av skolene

### Ask skole

Ask skole er en middels stor ungdomsskole med ca. 350 elever i et urbant område i en mellomstor kommune på Østlandet.

Ledelsen består av rektor og to inspektører som alle tre gjennomfører medarbeidersamtaler med skolens personale. Inspektørene gjennomfører medarbeidersamtalene med to baser hver, og rektor gjennomfører medarbeidersamtalene med inspektørene, basekoordinatorene og andre ved behov. De gjennomfører ikke nødvendigvis medarbeidersamtalene med de samme ansatte hvert år, og både lederne og ansatte har mulighet til å bytte personen de skal ha samtale med hvis det er spesielle hensyn eller ønsker. Vi har intervjuet inspektør Arnesen som har vært leder på skolen i 5-6 år. Hun har tidligere erfaring fra det private næringslivet. Vi har også intervjuet to lærere. Lærer Almås har jobbet som lærer på skolen i over 20 år og lærer Aksnes har jobbet som lærer i ca. 4 år.

I tillegg til medarbeidersamtalene, kan lærerne komme med ønske om skolevandring fra lederne. Ingen av de lærerne vi intervjuet har så langt benyttet seg av dette tilbudet. Ask er en baseskole som har egne basekoordinatorer og fagkoordinatorer på basene.

Basekoordinatorene har et ansvar for å følge opp nyansatte som tilsettes på basene og fungerer som en mentor for spørsmål som dukker opp. Fagkoordinatorene kan gi faglig veiledning til de som ønsker eller har behov for det.

Når det gjelder selve medarbeidersamtalen er det leder Arnesen som tar ansvar for å endre og lage skjemaet som brukes hvert år. Alle lederne bruker samme skjema som Arnesen lager. Lederteamet går igjennom skjemaet i forkant, men lærerne er verken med i prosessen eller med på å forme innholdet. Leder Arnesen endrer spørsmålene på forsiden slik at de samsvarer med skolens satsingsområder. På baksiden har skjemaet et felt hvor lærerne skal sette seg 1- 3 utviklingsmål. Under utviklingsmålet må lærerne signere, noe som gjør at dokumentasjonen av medarbeidersamtalen på mange måter fungerer som en kontrakt som legges i personalmappen. Lærerne kan sette sine egne individuelle utviklingsmål uten noen føringer fra ledelsen. Lederne har noe forskjellig praksis på oppfølgingen av utviklingsmålene. Leder Arnesen følger opp med en påminnelse på mail og en fem-minutters oppfølgingssamtale knyttet til utviklingsmålene etter et halvt år. De to andre lederne ved skolen gjør ikke det.

Lederne gjennomfører ikke medarbeidersamtalene på samme tid og er, i følge Arnesen, ikke helt enige om innholdet, med tanke på om problemer og eventuelle klager skal tas opp i denne samtalen.

## **Bru skole**

Bru skole er en stor ungdomsskole i en urban bykommune på Østlandet med ca. 600 elever og 55 ansatte.

Skolen har en rektor, en assisterende rektor og tre trinnledere. Alle lederne gjennomfører medarbeidersamtaler, men det er trinnlederne som gjennomfører samtalene med lærerne. Vi har intervjuet leder Berg som har vært trinnleder i 17 år og har vært mesteparten av tiden på Bru skole. Lærerne Bø og Bjørklund har vært lærere på denne skolen i to år. Lærer Bjørklund har kun jobbet på Bru skole, mens lærer Bø har jobbet i 9 år som lærer, og en kort periode som leder på en annen skole.

På Bru skole gjennomfører de tre utviklingsamtaler med lærerne hvert år. Lærerne har en oppstartssamtale med sin trinnleder på høsten som varer ca. 20-30 minutter. Deretter har de en oppfølgingssamtale i januar/februar og hovedmedarbeidersamtalen som er litt større i mai. På samtalen om høsten skal lærerne sette opp tre ulike mål; et som går på resultater, et på psykisk helse og et personlig utviklingsmål. Disse målene følges opp i januar/februar og er også tema på hovedsamtalen i mai. Samtalen i mai har størst fokus på trivsel på arbeidsplassen, samarbeid med kollegaer, forhold til ledelse og elevgruppen.

I motsetning til Ask skole, gjennomføres medarbeidersamtalene på Bru skole etter bestemte skjema som er like hvert år. Kommunen har egne føringer for det overordnede innholdet i medarbeidersamtalen og dermed innholdet av skjemaet. Det skal dekke trivsel, tilrettelegging, samarbeidsforhold, lærernes utviklingsmål, og resultater i forhold til virksomhetsplan og elevenes måloppnåelse. Leder Berg informerer oss om at de for noen år siden hadde en prosess i personalet om innholdet i medarbeidersamtalene, både i plangruppen og i medarbeiderutvalget som består av tillitsvalgte og verneombudet. Lærerne får skjemaet i god tid før samtalene og må komme godt forberedt til samtalen ved at de må gå igjennom skjemaet på forhånd og selv ha gjort seg noen tanker om hvilke mål de ønsker å sette seg.



Til samtalen om høsten og i januar/februar brukes elevresultater, i hovedsak terminkarakterer, for å sette utviklingsmålene og senere for å vurdere graden av måloppnåelse.

Medarbeidersamtalen brukes også til oppfølging av observasjon av lærernes undervisningspraksis ved at trinnlederne gjennomfører en skolevandring i forkant av samtale hos hver lærer i en skoletime.

## 4.2 Betingelser

På både Ask og Bru skole kommer det frem at det er noen betingelser som må være på plass for gjennomføringen av medarbeidersamtalen. Dette er knyttet til tidspunkt for samtale, lærernes medvirkning i utarbeidelsen av skjema, forberedelser i forkant med tanke på utviklingsmål, oppfølging i etterkant, relasjonelle aspekter og opplevelse av nytte.

### Ask skole

På Ask skole er lederne litt uenige om tidspunktet for gjennomføring av medarbeidersamtalene. Leder Arnesen mener at rektor ønsker samtale om våren for blant annet å få lagt kabalen om lærerne til høsten. Selv mener hun at lærerkabalen ikke skal være et tema på medarbeidersamtalene og ønsker å flytte dem til høsten for at lærerne skal se poenget med å jobbe med utviklingsmålene i inneværende skoleår. Leder Arnesen flyttet tidspunktet for sine medarbeidersamtaler fra våren til høsten og innførte en oppfølgingssamtale etter jul.

Alle sammen har sagt de synes det var positivt og de satte veldig pris på at den var på høsten og at de følte at det var mer relevant for jobben deres. Da regnet de med at det de tok opp ble gjort noe med (leder Arnesen).

Leder Arnesen sier at hun forventer at lærerne har gått igjennom det tilsendte skjemaet og forberedt seg på utviklingsmål til samtalen.

Og jeg merker faktisk nå som jeg har kjørt første runde, at hvis de ikke hadde satt opp et eneste utviklingsmål eller noen tanker rundt det, så merket jeg at jeg ble skikkelig provosert inni meg (leder Arnesen).

Lærerne sier at de ikke er med i utviklingen av skjemaet og at de får det på mail i forkant. Når vi spør lærerne om de skal forberede seg med å lage sine utviklingsmål i forkant av samtalen, mener de at målene lages underveis. De skal bare lese igjennom skjemaet og gjøre seg noen tanker før de møter til samtalen.

Målene blir vel som et resultat av samtalen, men den som konkluderer er jo som regel lederen da, føler jeg (lærer Almås).

Vi ser her at det ikke er omforent praksis mellom leder og lærere verken når det gjelder når målene skal lages og hvem som skal lage målene.

På Ask skole forteller leder Arnesen at dersom relasjonen mellom en lærer og leder er dårlig, har man mulighet til å gjøre et bytte. Dette fremhever hun som viktig for både lærer og leder. Lærer Almås bekrefter dette, noe som illustreres av følgende sitat:

Det er åpnet opp for at hvis man har en dårlig relasjon til en leder, det har vi snakket om, vi kollegaer, så er det åpnet opp for at vi kan velge en annen... (lærer Almås).

Leder Arnesen gir også et eksempel på det motsatte; han har bedt en annen leder gjennomføre medarbeidersamtale med en lærer han har en veldig god relasjon til. Både fordi at samtalen kan skli ut, men også med tanke på muligheten til å ta opp ubehagelige ting. Leder Arnesen mener at lærerne skal ha mulighet til å si ifra om problemer på sin arbeidsplass, og dette kan være utfordrende hvis relasjonen til lederen er for personlig. Dette begrunner hun på følgende måte:

Hvis det faktisk er noen ting hun ville ta opp, kanskje om meg i jobbsammenheng, så ville det vært urettferdig... (leder Arnesen).

På Ask skole oppleves medarbeidersamtalen som en positiv samtale, men leder Arnesen gir uttrykk for at nytteverdien er diskutabel. Hun utdyper at det ofte er en hyggelig prat, men at det ikke fører til videreutvikling.

...det er trist når man setter av så mye tid, at det bare blir prat, synes jeg... (leder Arnesen).

Lærerne på Ask skole er enige om at følelsen i etterkant er grei, men lærer Aksnes sitter også igjen med en følelse av at gjennomgangen av skjema tar for mye av tiden. Dessuten mener hun at samtalen kunne vært følt mer nyttig hvis lærerne kunne vært med i en prosess med å forme innholdet i skjemaet.

## **Bru skole**

Leder Berg bruker mye tid på forberedelsene og tenker igjennom hvordan han skal gjennomføre medarbeidersamtalene med hver enkelt lærer. Han sørger for at det er et godt tidspunkt for de ansatte i forhold til både undervisning og privat situasjon. Han noterer stikkord om hva han skal si til den ansatte utenom skjemaet og tenker på hvilken tilnærming

han skal ha til den ansatte hvis det er en vanskelig samtale som venter. Han betoner at det er viktig å være ærlig og konkret, men skånsom. Leder Berg sørger alltid for å komme godt forberedt og forventer det samme av lærerne. Skjemaet til medarbeidersamtalen blir sendt ut på mail i god tid, slik at lærerne også skal kunne forberede seg godt.

Lærer Bjørklund er innforstått med hva det forventes av henne knyttet til forberedelse av medarbeidersamtalen:

Jeg har vært, tror jeg, en av de som har vært litt nøye siden jeg er så ny i jobben. Og da går jeg veldig nøye igjennom skjema, da skal vi jo sette oss mål og sånne ting. Så da er jeg ganske nøye med det. Så ser jeg gjennom blant annet resultatene til elevene og sånne ting. Jeg bruker kanskje ikke sånn kjempelang tid, kanskje en times tid på det. Og så liker jeg å gjøre det ikke så lenge før jeg skal inn i samtalen (lærer Bjørklund).

Både lederen og lærerne på Bru er enige om at det er viktig at lærerne får være med i prosessen med å definere innholdet i samtale. Leder Berg opplyser om at lærerne på skolen har vært med på å utarbeide skjemaene til medarbeidersamtalen i MBU og plangruppen, men at det er noen år siden slik at nye lærere verken har vært med på utformingen eller vet hvordan skjemaet ble utviklet. Lærer Bjørklund, som kun har vært ved skolen i to år, bekrefter at dette er viktig:

En god medarbeidersamtale for meg er når jeg kan være med å bestemme innholdet (lærer Bjørklund).

Lederen har en klar tanke om lærermedvirkning, tar gjerne tak i problemer og utfordringer hos lærerne.

Leder Berg fremhever også viktigheten av relasjonen mellom lærer og leder, og at gjennomføringen av medarbeidersamtalen ikke blir det samme med en man har dårlig relasjon til. Dette støtter lærerne på skolen. Lærer Bø mener at relasjonen gjør noe med innstillingen til møtet.

Jeg føler at jeg må kunne gå inn i en medarbeidersamtale og føle at jeg kan få et utbytte av det. Hvis jeg går inn i en medarbeidersamtale eller målsamtale og føler at, av en eller annen grunn har dårlig kjemi eller hatt en konflikt, og ikke føler at jeg kan få noe utbytte av det, så vil jeg gå inn med en annen innstilling til samtalen enn hvis jeg føler at; okay, her kan jeg faktisk lære noe (lærer Bø).

Lærer Bjørklund har opplevd både å grue seg og glede seg i forkant med bakgrunn i hvem hun skal møte:

Med en (leder) har jeg bare gledet meg til og en har jeg mer gruet meg til. Og det handler litt om tiltro til trinnlederen sin egentlig (lærer Bjørklund).

Lærer Bjørklund utdyper videre at relasjonen er svært viktig, og at dette har med innstilling i forkant og opplevelsen underveis i samtalen. Hun sier også at hun nå har en god følelse etter medarbeidersamtalene.

## 4.3 Hensikt

### Ask skole

På spørsmålet om hvordan leder og lærere opplever hva hensikten med medarbeidersamtalen er, er svarene noe sprikende. Leder Arnesen skiller mellom medarbeidersamtale og personalsamtale. I medarbeidersamtalen opplever hun at det er medarbeiderens samtale og det å bli sett som er hensikten. Det skal ikke være skummelt å komme til medarbeidersamtalen. Utviklingsmålene er også viktige og har en stor plass. Lærerne skal selv velge seg et utviklingsmål. Hvis leder Arnesen mener at de helst skulle hatt et annet mål i forhold til saker de har tatt opp før eller fått klager på, prøver hun å få det også inn som et utviklingsmål uten å konfrontere læreren. Leder Arnesen mener at konfrontasjoner må tas i andre personalsamtaler.

Nå synes jeg at de utviklingsmålene er viktige og så er dem jo små barn som vil bli sett. Og da kreves det jo, vi får jo i medarbeiderundersøkelser, å min leder må se meg, må se meg, må se meg... Så jeg tror nok at medarbeideren, det er sånn tveegget tror jeg. At de elsker å sitte her og bli sett og det er jo veldig hyggelig, og noen ganger så kan det jo bare dra ut i tid og plutselig så er man i Østerrike på ski og så noen ganger drar det helt ut, men det blir jo på en måte mer sånn kaffeslabberas enn, men det er kanskje fint for medarbeideren det og, du blir i hvert fall sett i medarbeidersamtalen. Og i hvert fall sånn som jeg har lagt opp til så det er det ikke sånn noe kritikk eller, det skal ikke være noe skummelt å komme dit, så jeg tror medarbeideren setter veldig pris på, de sier i hvert fall i fra hvis de ikke får for de vet at de har rett på det (leder Arnesen).

Lærer Almås tenker umiddelbart at medarbeidersamtalen gir en mulighet til å diskutere ting en ellers ikke har tid til i hverdagen, men synes at medarbeidersamtalene blir litt vel formelle. Hun setter større pris på at døren til ledelsen er oppe hele året slik at hun kan lufte seg når det trengs. Når vi spør om hensikten, kommer hun tilbake til det formelle aspektet igjen og sier at samtalene er litt for prinsippets skyld.

Jeg tenker vel at det er ledelsen, kanskje også kommunens mulighet til å følge med på medarbeiderne sine... Men jeg tenker også at det er toveis, det er jo det (lærer Almås).

Lærer Almås uttrykker her at hun ser på medarbeidersamtalen som toveis. Samtalen gir både ledelsen og kommunen mulighet til å følge med på medarbeiderne sine, en kontroll, men også at hun forventer at samtalen tas seriøst og at ønsker følges opp. På medarbeidersamtalene snakker de mest generelt om hvordan lærerne takler de forskjellige fagene og om de trives med det.

Lærer Aksnes mener at hensikten med medarbeidersamtalen er knyttet til bekreftelse av jobben han gjør:

Altså, ja, så for meg blir det litt sånn å få en bekreftelse på om jeg gjør den jobben som de mener jeg skal gjøre, og helst kanskje til og med fortelle litt om hvor god jobb jeg gjør, få en bekreftelse. Det handler litt om det å bli sett, det blir man jo ikke alltid som lærer (lærer Aksnes).

Han ønsker å bli mer sett, men er litt usikker på hvordan:

Så det å kunne få en slags tilbakemelding på det, selv om det går mot litt av prinsippet mitt mot å bli målt, så er det også et ønske. Så det henger en slags mangel på å vite hvordan man gjør jobben sin. For det er et tøft yrke, et komplisert yrke og hvis man ikke får tilbakemeldinger på hva man gjør, det handler også om følelser selvfølgelig (lærer Aksnes).

Det er interessant å legge merke til at lærer Aksnes ønsker en tilbakemelding på sin praksis, men ønsker ikke å bli «målt».

## **Bru skole**

Leder Berg opplever at hensikten med medarbeidersamtalene er at det skal skje en utvikling innen alle tre målområdene som blir satt på den første medarbeidersamtalen. Han ønsker også å få til en pedagogisk diskusjon i samtalen. I motsetning til Ask skole har man på denne skolen samme fokus og målområder over flere år. Målområdene er like for alle lærerne og målet er å få alle til å dra i samme retning. Alle skal vite hvorfor man gjør ting.

At vi driver en skole her, og at vi trekker i samme retning. Og at det synliggjøres, at vi vet hva vi jobber for og mot. Og så er det noe med å få inn den systematikken. Hvis man bare driver en skole uten å ha satt ting i system, så vet man ikke hvilken retning man går i, eller hvorfor man gjør ting (leder Berg).

Leder Berg sitter igjen med en god følelse i etterkant av medarbeidersamtalene og tror at lærerne gjør det samme. Et endret fokus på medarbeidersamtalene med mål og resultater har vært positivt og i tillegg føler han at han får tid til å lytte til sine lærere og vist at han er oppriktig interessert. Leder Berg fremhever at han ønsker at de skal føle seg verdifulle når de er i samtale med han og at han tar dem på alvor.

Før så var det mer sånn koseprat, men selv om det nå er en vridning med at det nå er mer fokusert på mål og resultater, så føler jeg at det er mange gode samtaler (Leder Berg).

Leder Berg fremhever at det er viktig for han å være ærlig med lærerne. Når det oppstår saker med viktighet for elevene eller tilbakemeldinger fra andre på skolen, blir dette tatt opp med lærerne. Han vil være ærlig, men det trenger ikke å bety at han sier alt.

Det er viktig å bygge lærerne opp, men samtidig må man være ærlig. Man må gi en ærlig tilbakemelding, men man trenger ikke å gi alt på en gang, tenker jeg. Man kan bygge dem opp, for alle er jo flinke til ett eller annet (leder Berg).

Forventningene til medarbeidersamtalen er todelt hos lærer Bjørklund. Hun ønsker å bli sett, men trekker også inn aspektet kontroll når vi spør om hensikten:

Jeg liker å tro at det er for å føle at man blir sett og hørt, men jeg har også opplevd at det har også vært delvis for å kontrollere litt. Men det avhenger av hvilken trinnleder jeg har hatt da (lærer Bjørklund).

Hun understreker at selv om hun ønsker å bli hørt på hva hun tenker og mener, ønsker hun også tilbakemeldinger på hvordan hun gjør jobben sin. Hva som er bra og hva som kan forbedres.

Lærer Bjørklund uttrykker at hun både føler seg motivert og optimistisk etter disse samtalen. Det kan synes som motivasjonen knyttes til utviklingen av målene som settes i medarbeidersamtalen og at hensikten med disse målene er synliggjort for lærerne.

Og jeg har lyst til å nå de målene som vi setter oss. Litt mer utfordrende i fjor, da følte jeg det mer sånn press, for da var jeg ny, men nå ser jeg mer hensikten av dem (lærer Bjørklund).

Lærer Bø trekker frem egne erfaringer fra to skoler og opplever at hensikten med medarbeidersamtalen må være at læreren er i fokus, at læreren blir sett, kan komme med utfordringer en står i og kan legge frem sine tanker om hverdagen. Han ser også behovet for at medarbeidersamtalen skal bidra til å sikre at alle i organisasjonen drar i samme retning.

På Bru skole har samtalen et definert innhold. Målene har hovedfokus i de to første samtalen, mens den siste samtale har i større grad lærerne og deres behov i fokus. Dette ønsker lærer Bø mer av. Lærer Bø føler at samtalen er en bevisstgjøring. Å holde fokuset på noe han allerede er opptatt av. Han utdyper med at han har mange fora på skolen hvor han kan ta opp utfordringer og får mange tips gjennom blant annet kollegaveiledning.

Medarbeidersamtalen blir for han kun en del av det totale utviklingsarbeidet. Allikevel nevner

han at selv om han føler samtalerne ikke er unyttige, åpner han opp for at samtalerne har en tilleggshensikt:

Så jeg tenker at medarbeidersamtalen er viktig for ledelsen i forhold til å få et sånt bilde av hvor skoen trykker da, men også i forhold til disse oppgavene om de tingene vi har blitt enige om. At det er den retningen vi drar, og at det er sånn vi skal gjøre det. Kanskje nyttig i form av en liten sjekk om man faktisk gjør det (lærer Bø).

Lærer Bø ser at lederne trenger et forum for å ta opp saker med lærerne og bli oppdatert på hvordan lærerne ligger an knyttet til felles mål.

## **4.4 Medarbeidersamtalens innhold**

### **4.4.1 Fokus**

#### **Ask skole**

På Ask skole er leder Arnesen bevisst på at fokuset i medarbeidersamtalen er knyttet opp mot medarbeideren, at det er medarbeiderens samtale. Dessuten sier erfaringen hennes at medarbeiderne har et stort ønske om å bli sett. Hun endrer punktene fra år til år for å ta tak i aktuelle problemer eller utviklingsområder som står i virksomhetsplanen. I år handlet det for eksempel om lojalitet, at lærerne svare på mail og gjøre det de får beskjed om. På den måten kan hun korrigere lærerne uten at det virker som en personalsamtale. Hun unngår problematiske tema på medarbeidersamtalen og synes det er ubehagelig å skulle gå inn i en medarbeidersamtale å vite at hun skal irettesette noen. Det ligger mer naturlig for henne å få det inn i spørsmålene og lure det inn for å kanskje å finne ut sammen hva det er lurt å gå videre på.

Min rektor ønsker at jeg skal ta opp problematiske ting med dem i samtalen, men det sier jeg at det ønsker ikke jeg. Det er ikke fora for medarbeidersamtalen, i hvert fall sånn som jeg tolker det skal det ikke være åpent for at det skal være en sånn, jeg har fått klager på deg, hva har du tenkt å gjøre med det (leder Arnesen)?

Med tanke på elevfokus i medarbeidersamtalen, er leder Arnesen tydelig på at det ikke er et viktig punkt for henne.

Når de sitter og snakker om elever og sånn, det er jeg likegyldig til egentlig. Hva de gjør i klassen det bryr jeg meg ikke noe om, der og da (leder Arnesen).

Leder Arnesen uttaler at utviklingsmålene er en viktig del av medarbeidersamtalen. Hun forventer at lærerne kommer forberedt med forslag til mål for seg selv som lærer.

Lærerne på Ask skole bekrefter at utviklingsmålene har fokus på lærerens utvikling:

Du skal på en måte definere et slags mål. Et mål som jeg som lærer skal oppnå. Eller prøve å bli bedre på og det synes jeg alltid er vanskelig å finne... (lærer Aksnes).

Selv om det trekkes frem noen eksempler på at kommunen eller skolen har hatt noen områder de ønsker at alle skal utvikle seg på, er utviklingsmålene først og fremst lærernes personlige mål. Lærerne kommer med eksempler som viser at målene ikke er knyttet til undervisning eller elever. Eksempler som ble gitt var å rydde arbeidspulten eller senke skuldrene i en stressende hverdag.

## **Bru skole**

På Bru skole er det, som tidligere nevnt, fokus på tre faste utviklingsområder i medarbeidersamtalen. De to første er spesielt rettet mot elevene og deres utvikling, både psykososialt og mot resultater. Det siste utviklingsområdet er knyttet til lærerens individuelle utvikling, men også dette skal resultere i et utviklingsmål som skal komme elevene til gode. Leder Berg er opptatt av at alle trekker i samme retning og å få satt ting i system. Han er også opptatt av å få i gang pedagogisk diskusjon i medarbeidersamtalen.

Lærer Bø mener at medarbeidersamtalen er tredelt og skal brukes av ledelsen til å stille noen forventninger og tilbakemeldinger til han som lærer i forhold til et samkjørt kollegium. Den skal handle om måloppnåelse for elevene og om det er noen konkrete tiltak som må settes inn for å nå de målene som ble satt på elevenes vegne. Det er også viktig å snakke om lærerens behov, noe som illustreres ved følgende sitat:

Det er[...] at jeg kan få komme med de tingene jeg har lyst til å si til min nærmeste leder og at jeg blir hørt på de tingene der. Og så har jeg en forventning om at jeg også får en tilbakemelding i forhold til hvordan jeg blir sett på som lærer og kanskje både det jeg får til og er flink på, at de ser at jeg får til en del ting og, og at det blir stilt litt krav til meg. I forhold til hva er neste steg videre, på en måte. Hva kan jeg bli flinkere på. For jeg tror at alle lærere kan bli flinkere på noe til enhver tid. Men det er noen ganger man må bli fortalt det. Det tenker jeg er fint i en sånn medarbeidersamtale (lærer Bø).

Lærer Bjørklund sier at medarbeidersamtalene har fokus på elevresultater og mål hun setter seg for klassen og hvordan hun føler at hun får gjort jobben sin.



Jeg vil jo si, hva som er viktigst... Jeg vil si to ting; En ting som er viktig er at trinnleder ser meg, min visjon og hva jeg ønsker, for meg og klassen min, eller klassene mine. Jeg tenker mye på klassen min siden jeg er så mye i min egen klasse. Men også selvfølgelig de... at han adresserer de målene på en måte jeg setter meg generelt for mitt arbeid da. Rett og slett at han ser det. At han skal se det at jeg vil vise en progresjon i arbeidet mitt (lærer Bjørklund).

Lærer Bjørklund synes det kan være litt for stort målfokus. Hun har andre mål som hun selv setter og som også skal føre til en forbedring i klassen, men som ikke har noe med elevresultater å gjøre. Det blir også tatt opp samarbeid med ledelsen og andre lærere, trivsel og alt som hører med.

## 4.4.2 Individuell og organisatorisk utvikling

### Ask skole

På Ask skole forteller leder Arnesen at satsingsområdene som er nedfelt i virksomhetsplanen, er de som får hovedfokus når skjema til medarbeidersamtalen blir sendt ut.

Vi tar bort det som ikke er lenger, og så putter vi på utviklingsmålene våre, eller nye virksomhetsmål og da er det nok det som er det viktigste å ha fokus på da, for vi ser jo at det er vanskelig for dem å få eierskap til alt det her vi finner på (leder Arnesen).

Leder Arnesen sier at samtalepunktene blir byttet ut hvert år, slik at de til en hver tid er oppdatert i forhold til skolens virksomhetsplan. Hun mener at det er gjennom utviklingsmålene at satsingsområdene blir synliggjort:

Ja, da er det jo gjennom de utviklingsmålene, klare utviklingsmål som er ganske målbare og at de, jeg tror det er viktig at jeg følger de opp, for hvis ikke så blir det sånn som tidligere at de bare koker bort. Men jeg tror at hvis man er god i medarbeidersamtalen og lager en oppfølging rundt det, så tror jeg at man har god påvirkning (leder Arnesen).

Leder Arnesen bekrefter allikevel at det ikke ligger noen føring på at utviklingsmålene skal knyttes til satsingsområdene, men at hun kun går inn og styrer målene når det er kommet inn klager:

Eh, men som sagt jeg har jo prøvd å styre dem hvis det er noe som jeg ønsker at den spesielt[...], hvis jeg har fått på en måte kritikk på at det er for dårlig vurdering da, så prøver jeg å få inn det... (leder Arnesen).

Begge lærerne på Ask skole bekrefter at målene er knyttet til individuelle mål, men at det ved en anledning har vært kommunen som ønsket en satsning på IKT som resulterte i et felles utviklingsmål.

Med tanke på å veilede lærernes individuelle utvikling, vektlegger leder Arnesen pedagogikk og didaktikk. Hun sier selv at hun ikke har kompetanse til å veilede faglig i alle fag, men at de bruker mentoring med basekoordinatorer og fagkoordinatorer på skolen. Om egen veiledningskompetanse sier hun:

Hvis vi snakker pedagogikk så er den god (kompetanse), fagdidaktikk er det ingen som kan si at de er gode på, fordi vi ikke har fagene til alle lærerne. Jeg har kun et fag, så innen det faget har jeg meget god kompetanse innen fagdidaktikk, men ikke når jeg veileder et annet fag (leder Arnesen).

På spørsmål om hvordan lederen kan påvirke hennes læring og utvikling i medarbeidersamtalen, knytter lærer Almås dette til ønske om eksterne ressurser. Hun mener at lederen kan påvirke hennes praksis ved hjelp av kurs og tilrettelegging av utfordringer i hverdagen. På spørsmål om lærer Almås har tillit til at lederen kan veilede henne faglig, mener hun at det kunne være interessant hvis det er visse faglige fokus, men er også litt skeptisk.

Men akkurat at lederen skal gå inn og fortelle meg hvordan jeg best skal kunne undervise i engelsk eller samfunnsfag, det blir veldig rart, synes jeg når ikke de underviser, nei, så det må bli den elevsyn og lærerrollen og det er det jeg tenker det må være fokus på da (lærer Almås).

Lærer Aksnes mener at lederen kan påvirke hans praksis gjennom mål på medarbeidersamtalen:

Så det er klart, det starter jo en prosess når man forbereder seg til den samtalen. At her må man, ok, hva er det egentlig man må prøve å utvikle seg på? Men sånn fungerer ikke jeg helt. Men altså, jeg ser poenget med det (lærer Aksnes).

Selv om lærer Aksnes poengterer at forberedelsene til medarbeidersamtalen kan starte en refleksjon på egen utvikling, poengterer han at størst refleksjon på praksis og utvikling får han i dialog med kollegaene på basen.

## **Bru skole**

På Bru skole fremhever leder Berg at det i medarbeidersamtalen er viktig å vise at organisasjonen trekker i samme retning med tanke på utvikling og derfor legge til rette for å ha metadiskusjoner med lærerne hvis det viser seg at de er uenige. Satsingsområdene er de områdene som utpeker seg som viktigst, og det er elevresultater og målet om et godt psykososialt læringsmiljø.

Og så er det noe med å få inn den systematikken. Hvis man bare driver en skole uten å ha satt ting i system, så vet man ikke hvilken retning man går i, eller hvorfor man gjør ting. Men hensikten er også det å få til en pedagogisk diskusjon i samtalen, for det er mange lærere som er uenige i en del ting (leder Berg).

Det fremkommer som viktig for leder Berg at alt skal ha en sammenheng og ha en rød tråd.

Ja, for jeg tenker at jeg skal gå foran som et godt eksempel og jeg skal liksom drive, være i bresjen i utvikling, jeg skal ha fokus (leder Berg).

Lærerne på Bru skole bekrefter at organisasjonens mål knyttet til spesielt resultater, har en viktig plass i medarbeidersamtalene på skolen. Lærer Bø trekker også frem organisasjonens behov for å trekke i samme retning:

Så jeg tenker at det er viktig for organisasjonen at vi drar lasset i samme retning og så forstår jeg, for organisasjonen, at det med resultater er viktig, da det er det de blir målt på igjen (lærer Bø).

På spørsmålene om lærernes individuelle læring og utvikling i medarbeidersamtalene, tror leder Berg at han har en god påvirkning. I de ulike fagene mener han at det ikke er inngående fagkunnskaper det er viktig å diskutere, men at didaktikken og metodene blir de naturlige samtalepunktene. Leder Berg påpeker at det ikke blir tid til dette i de to første samtalene. Der er det lærernes utviklingsmål knyttet til skolens satsingsområder som har hovedfokus. Mer didaktikk blir imidlertid etterlyst av lærerne på skolen:

Jeg vet ikke, jeg ville kanskje noen ganger ønsket meg mer praktiske tips, litt sånn mer konkret hva jeg kunne gjøre i klasserommet. Det er ikke det at vi har så mye teori i disse medarbeidersamtalene, men du kan jo si at du trenger å heve 3erne dine, men hvordan på en måte? Og da sier jeg ikke at leder må ha svaret, men da må leder tilrettelegge for at man får noen verktøy da (lærer Bjørklund).

Begge lærerne på Bru skole mener at lederen har mulighet til å påvirke deres læring og utvikling. God kommunikasjon og å bli kjent med lærernes styrker og svakheter, for deretter å utfordre dem til å gjøre ting annerledes, blir trukket frem som eksempler. Refleksjonene som kommer i samband med medarbeidersamtalene er viktig for lærerne som en påminnelse og for å tenke igjennom hvorfor man gjør som man gjør i klasserommet.

### 4.4.3 Ansvarliggjøring

#### Ask skole

Elevresultater er ikke en del av grunnlaget for medarbeidersamtalene på Ask skole. Leder Arnesen synes ikke dette har noe i en medarbeidersamtale å gjøre. Dette er et tema som tas opp med skoleledelsen når kommunalsjefen kommer på virksomhetsbesøk og hører ikke hjemme i en medarbeidersamtale. Hun beskriver det som «kjedelig» og «stusselig» dersom resultater skal være et fokus på en medarbeidersamtale. Leder Arnesen sier at skolen bruker elevresultater fra nasjonale prøver aktivt på faggrupper og baser. Hun presiserer at resultatene da diskuteres på organisasjonsnivå, og ikke er knyttet opp mot enkeltlærere.

Leder Arnesen er ikke positiv til å bruke elevresultater i lærernes utviklingsmål heller. Hun uttrykker at det ikke er aktuelt for henne å utarbeide utviklingsmål som går på heving av resultater.

Hadde ikke falt meg inn å si til en lærer, hva er det, for eksempel som et utviklingsmål, kanskje du skal øke med 0,2 prosent på nasjonale prøver i regning, det hadde aldri falt meg inn, det tror jeg ikke jeg ville hatt der (leder Arnesen).

Å bruke elevresultater som et utgangspunkt til å snakke om praksisen i klasserommet kan også synes som er uaktuelt for leder Arnesen. Hun trekker frem at det ikke er naturlig å spørre om hva lærerne har tenkt å gjøre i klasserommet hvis det eksempelvis er noen elever som ligger an til å stryke.

Lærerne på Ask skole ser heller ikke på bruken av elevresultater i medarbeidersamtalen som et naturlig punkt. En av lærerne uttrykker et ønske om at karakterer eller resultater ikke skal knyttes til enkeltlærere. Lærer Almås åpner allikevel opp for det:

Jeg tenker at det kan være interessant. Det kan være ubehagelig hvis jeg føler at jeg ikke får til noe, men hvis det går bra... Men det kunne jo også være en interessant samtale hvorfor fungerer dette dårlig (lærer Almås)?

Lærerne på Ask skole opplever ikke at de får tilbakemelding på utført praksis i klasserommet i medarbeidersamtalen. Det har vært spørsmål om skolevandring i forrige runde, men ingen av de to har tatt imot dette tilbudet.

På spørsmål om leder Arnesen tar i bruk andre verktøy for å vurdere og gi tilbakemelding på læreres praksis, svarer hun at skolen er med på et prosjekt som handler om å gi lærerne

kompetanse i praktisk og variert undervisning. Om oppfølgingen av dette, uttrykker leder Arnesen:

Men selvfølgelig. Jeg vet ikke om den, så mye oversikt har jeg ikke, jeg vet ikke om den læreren er mer praktisk og variert enn den andre. Men man hører jo litt, det ryktes fort, man vet jo mye her på en skole (leder Arnesen).

Det kan synes som at skolen ikke har noen systematisk vurdering og oppfølging av læreres arbeid, men at oppfølgingen er tilfeldig og baserer seg på «rykter».

Leder Arnesen ønsker ikke å bruke medarbeidersamtalen til å ansvarliggjøre lærerne knyttet til egen praksis, men dersom det har kommet klager fra for eksempel elever eller foreldre, kan det legges inn i arbeidet med utviklingsmålene til den enkelte:

Hvis jeg vet at en lærer får klager for at det ikke ligger en eneste vurdering på It's Learning til utviklingssamtalen, så er det kjempealvorlig... Så tar jeg selvfølgelig å prøver å få inn det. Og jeg er nok en sånn som er flink til å lure inn, sånn som litt det samme som, det er sjelden jeg korrigerer eller setter noen på plass, men jeg korrigerer på en måte gjennom en samtale og da tror jeg at det ligger ganske naturlig for meg, det er derfor jeg ikke, altså hun, min rektor, da sier det at: Kan du ikke ta opp det og det for vi har fått en klage på det. Så sier jeg: Nei, det er helt uaktuelt for det første synes jeg det er ubehagelig å så gå inn i en medarbeidersamtale med at jeg vet at jeg skal henge en person etter veggen det ligger mer naturlig for meg å få det inn i spørsmålene her slik at det blir på en måte kanskje finne ut sammen da, det er kanskje lurt å gå videre på (leder Arnesen).

Generelt ser det ut som om leder Arnesen vegrer seg for å ta opp elevresultater, klager eller vurdering av lærernes praksis i medarbeidersamtalen, men at hun har en indirekte strategi ved blant annet å knytte det til utviklingsmål.

## **Bru skole**

På Bru skole er bruk av elevresultater en naturlig del av medarbeidersamtalen, spesielt i de to første samtalene i skoleåret. Leder Berg forteller at det har vært veldig mange diskusjoner på hvorfor elevresultater skal brukes i medarbeidersamtalene og at lærerne i første omgang var veldig imot det. Berg påpeker at stemningen i dag er annerledes og at lærerne er åpne for det. Dessuten er han veldig klar på at dette er en viktig del av samtalene, da elevresultater er en del av skolens virksomhetsplan. Skolen har et mål på å få et visst snitt på norskeksamen, og siden alt skal henge sammen, må også dette inn som en del av oppfølgingen av lærernes arbeid i medarbeidersamtalen.

Det er, altså når man begynner med 8.trinn, er det vanskeligere å sette opp resultatmål. Det er jo elever som kommer med blanke ark, men på 9. tar lærerne utgangspunkt i 2. termin. Ser på

karakterene, og tenker; ”Søren, her er den klassen, her burde det vært et høyere snitt”. Se på det, her hadde jeg et snitt på 3,7, det synes jeg er for dårlig. Dette skal vi få til bedre. Da sier de at målet er å få 4 i snitt (leder Berg).

Lærerne på Bru skole bekrefter at resultater er en stor del av medarbeidersamtalene og forteller at det først og fremst er deres egne terminkarakterer som blir brukt. Lærer Bjørklund opplever at fokuset på resultatutvikling først og fremst er rettet mot de svakeste elevene.

For eksempel satte jeg meg som mål i engelsk muntlig at jeg skulle heve 3erne, og i engelsk skriftlig, heve 2erne. At vi så på de... Jeg har mange engelskklasser, så det er ganske mange. Så da blir jo det veldig tydelig. Da har faktisk trinnleder markert hvilke elever det er på forhånd. Da er spørsmålet i samtalen; hvordan skal vi heve dem (lærer Bjørklund)?

Lærer Bø mener at for egen del er disse resultatmålene unødvendig for at han skal gjøre en god jobb. Han uttrykker at dette ansvaret tar han automatisk.

Vi lærere har liksom ikke behov for det store fokuset, for vi sitter jo og ser på disse resultatene fra prøve til prøve. Så ser jeg jo om en elev går tilbake på en tentamen. Okay, da må jeg gjøre noe med det. Jeg venter ikke til en målsamtale for å gjøre noe med det. Så jeg føler at noen av disse målsamtalene kan bli litt kunstige... Men de tiltakene vi blir enige om der, forhåpentligvis har jeg satt i gang det for lenge siden (lærer Bø).

Leder Berg forteller at han følger opp resultatmålene i samtalen etter jul og at han da gjør en forberedelse ved å se over karakterene.

Da følger jeg det opp igjen i januar/februar og tar utgangspunkt i samme skjema og ser hva de har skrevet. Og er veldig sånn, konkret i hvordan jeg tilnærmer meg det. Da har jeg gjort et forarbeid og gått inn på karakterene til klassene. Hvis resultatmålet er at ”jeg skal følge opp de med toere i norsk, at de skal heve seg til treere i klasse 10b”, så går jeg inn på karakterene, sjekker at det har skjedd. Si at det var tre-fire stykker. Ja, hvordan har det gått med dem? Så konfronterer jeg medarbeideren med det. Så snakker vi om det. Har du nådd målet? Eller hvordan ligger du an i januar/februar? Eller har du klart å gjøre det i første termin? Hvis ikke, hva er det som har hindret deg? Hvordan kan jeg hjelpe deg til å legge til rette (leder Berg)?

På Bru skole gir de uttrykk for at elevresultatene ikke er en vurdering av lærerne, men som en kvalitetsindikator for utarbeidelse og oppfølging av utviklingsmål.

## 4.5 Ulik praksis for medarbeidersamtale

Som en del av vår analyse har vi utarbeidet en tabell hvor vi konkretiserer likheter og ulikheter i praksisen rundt medarbeidersamtalen på de to skolene. Denne tabellen danner også utgangspunkt for oppsummeringen av analysen.

Tabell 1: Oppsummering av empiri

		Ask	Bru
<b>Betingelser</b>	<b>Skjema</b>	Ingen lærermedvirkning	Lærermedvirkning
	<b>Forberedelse</b>	Ikke omforent hvem som skal forberede utviklingsmål	Lærerne skal forberede utviklingsmål
	<b>Relasjon</b>	Viktig  Mulighet for å bytte samtalepartner	Viktig  Gir utslag i utbytte av medarbeidersamtalen
<b>Hensikt</b>	<b>Leder</b>	Å se lærere  Utarbeide utviklingsmål	Å se lærere  Utvikling
	<b>Lærere</b>	Å bli sett  Bekreftelse  Kontroll	Å bli sett  Utvikling  Tilbakemelding på praksis  Kontroll og ansvarliggjøring  Informasjon til ledelsen
<b>Medarbeider-samtalens innhold</b>	<b>Fokus</b>	Lærerens utvikling som individ	Lærerens utvikling innenfor skolen som organisasjon
		Lærersentret	Elevsentret
		Lærerens perspektiver og ønsker  Oppfølging av klager	Elevresultater, observasjon av undervisning og utvikling
	<b>Organisatorisk utvikling</b>	Svak kobling mellom satsingsområder og utviklingsmål	Sterk kobling mellom satsingsområder og utviklingsmål
	<b>Individuell utvikling</b>	Individuell faglig utvikling finner sted i andre fora	Sterkt fokus på individuell faglig utvikling, men lærerne ønsker enda mer pedagogisk veiledning
	<b>Ansvarliggjøring</b>	Ingen / evt. indirekte basert på klager	Faglig-profesjonell og prestasjonsorientert  Aktiv bruk av elevresultater

På begge skolene er lederne opptatt av tidspunktet for medarbeidersamtalene og viktigheten av at tidspunktet er strategisk plassert, slik at det faglige utviklingsfokuset for lærerne også følger skoleåret. På begge skolene er det utviklet et skjema som skal styre innholdet. På Ask skole er leder og lærer ikke omforent når det gjelder forberedelsene, og lærerne har ikke vært med i prosessen om innholdet i medarbeidersamtalen, og lederne seg imellom har ikke felles praksis. På Bru skole er forberedelsene omforent hos leder og lærer, og lærerne har vært deltakende i prosessen knyttet til innholdet. På begge skolene gis det uttrykk for at relasjonen mellom lærer og leder er et viktig aspekt for å få en vellykket samtale. På Ask skole har de en praksis hvor det er mulig å bytte samtalepartner hvis relasjonen er dårlig eller litt for god. Dette nevnes ikke som mulig på Bru skole.

Både på Ask og Bru skole er lederne opptatt av at lærerne skal bli sett og føle seg verdifulle. Lederen på Ask skole mener at dette er den viktigste hensikten med medarbeidersamtalen, selv om hun også har fokus på utviklingsmål. Lederen på Bru skole har størst fokus på utvikling som skal komme elevenes prestasjoner og trivsel til gode. Alle lærerne på de to skolene trekker frem ønsket om å bli sett i medarbeidersamtalen. Lærerne på Ask skole ønsker å få bekreftelse på jobben de gjør, men er skeptiske til at deres arbeid skal vurderes eller måles. I motsetning til sin leder, nevner de ikke utviklingsmålene når de snakker om hensikten med medarbeidersamtalen, men føler likevel at samtalen har et visst kontrollaspekt ved seg. Lærerne på Bru skole mener at hensikten med medarbeidersamtalen er å få tilbakemelding på egen praksis, få veiledning og bli utfordret faglig. De trekker også frem ledelsens behov for oppdatering, og kontrollaspektet blir også nevnt her.

Intervjuene på begge skolene viser at perspektivene til lærerne og lederne er relativt samkjørte innad med tanke på fokus. Ask skole har i større grad et lærersentrert fokus i medarbeidersamtalen, der verken elevresultater eller elevutvikling er viet stor plass. Det er viktig at lærerne blir sett og at utviklingsmålene er knyttet til læreren som individ. Bru skole har et klart elevsentrert fokus. Elevfokuset er fremtredende i de to første samtalene, noe som gjenspeiles i bruk av elevresultater og elevsentrerte utviklingsmål for lærerne. I den tredje og siste samtalen som blir gjennomført på Bru skole er det fokus på lærernes arbeidsmiljø og trivsel i et hms-perspektiv.

Både Ask og Bru skole bruker mål for å sette utvikling i fokus. På Ask skole kan lærerne velge utviklingsmål relativt fritt. På Bru er det tre definerte områder til utviklingsmålene, og de skal alle være relatert til økt læring og trivsel for elevenes, klassens og organisasjonens



behov. På Ask skole endres satsingsområdene ofte og har liten sammenheng med utviklingsmålenes innhold. Lærerne er ikke med i denne prosessen. Det er ikke satt i system noen arenaer for observasjon eller veiledning av lærernes undervisningspraksis på Ask skole, men begge lærerne sier at de ønsker mer tilbakemelding på sin praksis fra ledelsen.

På Bru skole ser vi at lederen er opptatt av at lærernes individuelle utvikling henger sammen med skolens utviklingsområder. Satsingsområdene er laget i samarbeid med lærerne, og er utgangspunkt for utviklingsmålene. Lærerne på Bru skole ønsker seg allikevel mer konkrete tips om undervisningspraksis når resultatmål er i fokus.

På Ask skole ønsker ikke lederen å ta opp utfordringer med lærerne. Mangel på åpenhet om de ulike utfordringene, gjør at ansvarliggjøringen får en lukket form. Kontrollen av målene som settes i medarbeidersamtalen skjer etter noen måneder, men det kommer ikke frem at det er en systematisk oppfølging på hva som skjer hvis målene ikke gir utvikling. Lederen føler at man får en viss oversikt ved at man hører rykter eller oppfatter snakk i gangene.

På Bru skole kan det synes som at ledelsen og lærerne har en mer åpen form for ansvarliggjøring. I lederens forberedelser blir blant annet elevresultater gjennomgått som en kontroll og lærerne vet at de blir ansvarliggjort på dette i samtalen hvor det er fokus på faglig utvikling. Lærerne vet at målene de setter for blant annet resultater blir fulgt opp, og de må kunne svare på hvordan det har gått etter noen måneder. Lederen er opptatt av hvordan utfordringer blir tatt opp med lærerne; han vil være ærlig med lærerne om utfordringer, men sier ikke alt.

Ansvarliggjøring av lærernes arbeid knyttet til elevenes resultater praktiseres ulikt på Ask og Bru skole. På Ask skole er ikke dette et aktuelt tema for medarbeidersamtalen, og det kan synes som at dette ikke blir blitt tatt opp som et diskusjonstema på skolen. På Bru skole er bruken av elevresultater i medarbeidersamtalen integrert i skolens praksis, selv om det var diskusjoner i oppstarten. Et interessant funn det er verdt å legge merke til er knyttet til forskjellen mellom ansvarlighet og ansvarliggjøring. En av lærerne på Bru skole mener at hans egen oppfølging og personlige ansvar knyttet til elevenes læring gjør at han ikke føler at han lenger trenger ansvarliggjøringen knyttet til blant annet resultatmålene i medarbeidersamtalen. Dette kan være et tegn på at fokus på elevenes læring ser ut til å være integrert i lærernes profesjonelle praksis.

## 5 Drøfting

I denne drøftingen vil vi først se på hvilke forutsetninger som må være tilstede for et godt utbytte av medarbeidersamtalen. Deretter går vi nærmere inn på hva hensikten med en medarbeidersamtale er, for å drøfte dette opp mot hvilke funksjoner medarbeidersamtalen kan ha som et ledelsesverktøy. Til slutt diskuterer vi sammenhengen mellom kontroll, ansvarliggjøring og utvikling.

### 5.1 Forutsetninger for godt utbytte av medarbeidersamtalen

I våre funn finner vi at tidspunktet for gjennomføringen er viktig med tanke på at medarbeidersamtalen skal oppleves som meningsfull og nyttig. Begge lederne har gjort seg noen tanker rundt tidspunkt for gjennomføringen og er bevisst at det kan ha noe å si for innholdet og fokuset i samtale. I definisjonene av medarbeidersamtalen vi har presentert tidligere, finner vi at samtale skal være periodiske. Nordhaug (2002, s.74) presiserer også i sin definisjon at «det skal tas sikte på å utveksle informasjon som kan anvendes til planlegging og utvikling på individnivået og organisasjonsplanet». Det er nettopp dette lederen på Ask skole poengterer i intervjuet; at for å bruke medarbeidersamtalene til utvikling bør samtale gjennomføres om høsten for at mål skal ha noe med årets skoleår og utfordringer å gjøre. Hun mener det er lite hensiktsmessig å ha medarbeidersamtalene om våren når ikke alle lærerne vet hvilken undervisningssituasjon de vil være i om et halvt år. Vi ser at også Bru skole starter medarbeidersamtalene sine om høsten og følger på med samtaler gjennom skoleåret helt til mai.

Begge skolene har utarbeidet skjema som er styrende i medarbeidersamtalene. På Ask skole er det lederen som lager skjemaene hvert år og endrer dem etter behov i forhold til skolens satsingsområder. Til tross for dette arbeidet vektlegges ikke skolens satsingsområder videre i samtale. På Bru skole har utarbeidelsen av skjema vært en prosess over tid, hvor lærerne for noen år siden var med å utarbeide innholdet i disse. Innholdet er det samme hvert år og lærerne er kjent med dette. I lys av at både Mikkelsen (2002) og Røvik (1998) mener at en medarbeidersamtale må være planlagt og godt forberedt, stiller skolene ulikt. Mikkelsen (2002) sier videre at godt forberedt betyr at både leder og ansatt skal vite hva som blir tatt opp i samtale. På Ask skole ser vi at leder og lærer ikke er omforent hvilke

foreberedelsesoppgaver som er tiltenkt. De har forberedelse som en del av rutinen, men leder og lærere legger ulik vekt på hva forberedelsesoppgaven innebærer. Hvis vi ser dette opp mot Mikkelsens (2001) krav om at begge skal være godt forberedt, synes dette å være vanskelig å gjennomføre i praksis dersom ikke forberedelsesrutinene blir avklart. På Ask skole ser vi dessuten at det er nye satsingsområder hvert år. Sett opp mot at satsingsområdene er like hvert år på Bru, og at forberedelsesrutinene der er avklart, kan det derfor være grunn til å stille spørsmål om hvor godt forberedt medarbeiderne på Ask skole kan være.

Begge skolene bruker samme skjema til alle medarbeiderne. Kuvaas (2008) refererer til en studie av Klein og Snell (1994) som fant at medarbeidersamtalen burde tilpasses den enkelte for å få best mulig effekt. Dette forklarer de med at medarbeidere som har svake prestasjoner har et mye større behov for målsettingsaktiviteter enn medarbeidere med allerede høy indre motivasjon. Med tanke på den siste gruppen, vil dirigerende og styrende målsettingsaktiviteter kunne virke demotiverende og mot sin hensikt. Kuvaas (2008) sier på bakgrunn av dette at lederne må kjenne til de individuelle medarbeidernes egenskaper og tilpasse samtalen til hver enkelt med tanke på medarbeidernes indre motivasjon eller mangel på denne. Selv om de bruker skjema for gjennomføring på begge skolene, legger lederen på Bru skole spesielt vekt på at han bruker god tid på å forberede seg. Til hver samtale går han igjennom tidligere utviklingsmål og sjekker elevresultatene opp mot disse. Denne individuelle tilpasningen kommer ikke like tydelig frem på Ask skole, og kontroll og oppfølging av utviklingsmål forblir hos lederen eller blir indirekte kommunisert.

En annen viktig forutsetning for utbytte av samtalen, mener Kuvaas (2008), er selve opplevelsen av medarbeidersamtalen. Han fremhever at gode relasjoner mellom leder og medarbeider er en av faktorene som er viktig for en positiv opplevelse. På begge skolene sier både lederne og lærerne at de har en positiv opplevelse av samtalen, men at denne opplevelsen påvirkes mye av relasjonen til lederen. En av lærerne på Bru skole kommer med et eksempel på en tidligere samtale med en annen leder som hun ikke hadde noen god relasjon til, og at det påvirket hennes følelser og opplevelse av samtalen i negativ retning. På en annen side trekker Kuvaas (2008) frem dilemmaet om hva som kan skje hvis relasjonen er for god, som lederen på Ask har et eksempel på. Kuvaas (2008) viser til forskning som sier at hvis lederen liker medarbeideren sin godt, øker sannsynligheten for at evalueringene kan bli overdrevent gode og unøyaktige. Det at en slik samtale allikevel kan bedre relasjonen leder og medarbeider seg imellom, mener han at viser hvor vanskelig det er å måle effekten av selve

medarbeidersamtalen. I lys av Kuvaas (2008) kan det virke klokt at de på Ask skole åpner for mulighet til å bytte leder til gjennomføring av medarbeidersamtalen hvis det er noen grunn for at relasjonen er dårlig eller for god.

## 5.2 Hensikt

Sentrale trekk som går igjen i forskningslitteraturen er at medarbeidersamtalene er systematiske og forberedte samtaler som skal ha som funksjon å utvikle individet og organisasjonen (Røvik, 1998). Medarbeidersamtalen blir dessuten brukt for å oppfylle arbeidsmiljølovens krav til tilrettelegging, medvirkning og utvikling (arbeidsmiljøloven § 4-2). I våre funn trekker alle informantene frem viktigheten av det å bli sett i medarbeidersamtalen. Lederne ønsker at lærerne skal bli sett og føle seg verdifulle, og lærerne ønsker å bli sett av sine ledere og få en bekreftelse. Dette stemmer overens med funnene til Nornes (2008) som fant at lærerne ønsker at medarbeidersamtalen skal brukes til å bli sett, bygge relasjoner og forebygge konflikter. Mikkelsen (2002) bekrefter viktigheten av dette aspektet, og utdyper at medarbeidersamtalen skal være en personlig samtale hvor lederen skal se den enkelte og være lydhør for hvordan den enkelte opplever situasjonen på arbeidsplassen.

Hvis man ser nærmere på definisjonene på medarbeidersamtalen, ser vi at hensikten med samtalen er at det skal foregå en utvikling hos både individet og organisasjonen. Ser man dette i lys av Kuvaas (2008), er det viktig at medarbeiderne har en positiv opplevelse av samtalen for at medarbeiderne skal trives. Allikevel mener han at dette ikke er nok for å få medarbeiderne til å gi bedre arbeidsprestasjoner. På Ask skole ligger det en føring for medarbeidersamtalen at utviklingsmål skal utarbeides. På den andre siden uttales det ikke, verken fra leder eller læreres side, at individuell eller organisatorisk utvikling er en viktig del av medarbeidersamtalen. Med bakgrunn i dette kan medarbeidersamtalens hensikt på Ask skole oppleves som uklar. På Bru skole ser man under utviklingspunktet at leder og lærere er noe mer samstemte knyttet til medarbeidersamtalens hensikt. Også her er de opptatt av at medarbeidersamtalen skal sikre lærernes psykososiale arbeidsmiljø. Men for lederen er allikevel utvikling hovedfokus, og han ønsker en pedagogisk samtale knyttet til lærernes utvikling av praksis. Skolen har en systematisk oppfølging av lærerne i form av tre samtaler i året. Det at lærerne vet at denne oppfølgingen kommer, bidrar også til en ansvarliggjøring for egen faglig utvikling. Hensikten med medarbeidersamtalen er transparent, og ønsket om at alle i organisasjonen skal dra i samme retning kommuniseres klart og tydelig.

## **5.3 Medarbeidersamtalens funksjoner som ledelsesverktøy**

Det er først når hensikten med medarbeidersamtalen er avklart, at man kan se på hvilke funksjoner denne samtalen har som et ledelsesverktøy. På bakgrunn av analysen finner vi at ulike praksis resulterer i at samtalen har ulike funksjoner.

### **5.3.1 Sikre lærernes psykososiale arbeidsmiljø**

På begge skolene ser vi at medarbeidersamtalene har som funksjon å sikre lærernes psykososiale arbeidsmiljø. De er opptatt av at medarbeiderne får mest mulig igjen i form av trivsel, og bruker medarbeidersamtalen som en konfliktforebyggende samtale mellom to jevnbyrdige for å løse konflikter som kan oppstå. Arbeidsmiljøloven sier at «det stilles krav om det psykososiale arbeidsmiljøet og arbeidsgiver må legge til rette for at dette kan gjennomføres» (arbeidsmiljøloven § 4-2). Hvis vi ser på funksjonene medarbeidersamtalen har som et ledelsesverktøy, oppfyller lederne på begge skolene å legge til rette for det psykososiale arbeidsmiljøet for læreren.

### **5.3.2 Fremme individuell og organisatorisk utvikling**

For at medarbeidersamtalen skal brukes til individuell og organisatorisk utvikling, er det i første omgang avgjørende å se på samtalens omdreiningspunkt og fokus. Effektiv profesjonell ledelse fokuserer, i følge Robinson (2014), på forholdet mellom undervisning og elevlæring. På Ask skole er lederen tydelig på at medarbeidersamtalen er medarbeiderens samtale. Hva som skjer i klasserommet er ikke et samtaletema og elevresultater blir ikke brukt. Lærerne på Ask er også tydelige på at medarbeidersamtalen har fokus på læreren, og at utviklingsmålene er lærernes personlige mål. Slik det fremstår i denne undersøkelsen, har ikke Ask tatt i bruk medarbeidersamtalen som et verktøy for samtale om undervisning og læring til tross for at dette representerer kjerneoppgavene i lærernes arbeid.

På Bru skole har de et tydeligere uttalt elevfokus i medarbeidersamtalen. I de to første samtalen er det elevenes utvikling innenfor satsingsområdene som er utgangspunkt for utviklingsmålene. Lederen ønsker en pedagogisk samtale og elevenes resultater har en fremtredende plass. Hvis man ser dette i lys av det Robinson (2014) mener er viktig knyttet til effektiv profesjonell ledelse, kan det se ut som at Bru skole bruker en stor del av

medarbeidersamtalen til å diskutere forholdet mellom undervisning og elevenes læring. Det kommer allikevel frem at lærerne ønsker enda mer fokus på hvordan de skal undervise for å hjelpe elevene med å oppnå resultater. De ønsker praktiske og konkrete tips til klasserommet. Spørsmålet er da om det kanskje er begrenset plass i en medarbeidersamtale, og at teamet eller skolen må ta i bruk andre arenaer i tillegg.

Slik medarbeidersamtalen praktiseres på Ask skole handler medarbeidersamtalen mer om lærernes trivsel, og har i liten grad en funksjon i form av å fremme individuell og organisatorisk utvikling.

En av medarbeidersamtalens hensikter er, som vi ser over, at den skal ha fokus på utvikling på det individuelle og det organisatoriske nivået. På spørsmål om lærerne tror at lederen kan påvirke deres læring og utvikling i medarbeidersamtalen, knytter lærerne på Ask skole dette først og fremst opp mot tilrettelegging. Dette for å ta del i eksterne ressurser eller arbeid med de andre kollegaene på skolen basert på lærerens personlig opplevde behov. Lederen uttrykker også at dette blir tatt hånd om i andre fora på skolen, som mentorordning og fagkoordinatorer. Medarbeidersamtalen som en arena for planlegging av tilrettelegging er viktig. Robinson (2014) mener at økt måloppnåelse for elevene vil kreve økt kapasitet hos lærerne. Det må kartlegges hvilken støtte lærerne vil trenge for å utøve mer effektiv undervisning. På begge skolene i vår studie fremstilles det ønske om kompetanseutvikling hos lærerne som ikke lederen kan imøtekomme i samtalen. I medarbeidersamtalen kan det komme ønske om kurs, konkret metodeveiledning eller vurderingssamarbeid. Når man i medarbeidersamtalen blir involvert i den profesjonelle læringen til læreren, og i dybden får kjennskap til utfordringene lærerne står i, kan lederen bedre tilrettelegge for andre læringsarenaer som tilfredsstillende behovet til læreren.

I tillegg til å ha en tilretteleggende funksjon, mener lederen og lærerne på Bru skole, at selve medarbeidersamtalen kan påvirke lærernes læring og utvikling. Lederen mener at han er med på å sette fokus, sette i gang en metadiskusjon på læring og reflektere rundt didaktikk og metode. Lærerne på Bru sier at refleksjonene i medarbeidersamtalen er viktig, både som en påminnelse og at man tenker igjennom hvorfor man gjør ting i klasserommet.

Styringsdokumenter som Stortingsmelding «Kultur for læring» (St.meld. nr. 30, 2003-2004), Stortingsmeldingen «Kvalitet i skolen» (St.meld. nr 31, 2007-2008) og Stortingsmeldingen «Tid for læring» (St.meld. nr. 19, 2009-2010) uttrykker at skoleledelsen må etterspørre kvalitet og læring i det daglige, ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet ved skolen, ha

kunnskap om effektiv undervisning for de ulike elevgruppene og ha større fokus på pedagogisk ledelse. Å utøve pedagogisk ledelse i praksis i en medarbeidersamtale synes nødvendig for at samtalen skal øke lærerens læring og utvikling. I praksis vil det være vanskelig for en skoleleder å kunne veilede alle læreres behov for utfordringer de står i med tanke på elevenes utvikling. Praktiske råd og fagspesifikk metode kan man kun gi hvis man som leder har undervisningspraksis i akkurat det faget som læreren i medarbeidersamtalen underviser i. En skoleleder i dag har medarbeidersamtaler med lærere som underviser i mange forskjellige fag, og pedagogisk veiledning må som oftest derfor foretas i en annen form. Hvis vi ser på Wadels (2007) skille mellom reproduktiv og produktiv pedagogisk ledelse, er det viktig at lederen i større grad får medarbeidersamtalen i gang med refleksjonsprosesser knyttet til lærerens praksis i stedet for å tenke at man skal gi ferdige løsninger. Kartlegge hvilket behov det er i klasserommet, stille spørsmål knyttet til undervisningsmetode og etterspørre erfaringene i etterkant. Hvis man knytter erfaringene fra Bru skole om refleksjonsnytt i medarbeidersamtalen opp mot disse nasjonale styringsdokumentene og teori om pedagogisk ledelse, kan det se ut som at lederen modellerer hvordan pedagogisk ledelse kan utføres i praksis i denne samtalen.

Begge skolene i vår forskningsstudie bruker utviklingsmål som utgangspunkt for utviklingsarbeidet i medarbeidersamtalen. Analysen vår viser allikevel store forskjeller i innhold på disse målene. Ask skole har individuelt formulerte mål som er basert på lærernes egne behov. Lærerne står friere til å velge utviklingsmålene selv og som ikke nødvendigvis har sammenheng med praktiske utfordringer i det daglige arbeidet. Bru skole har individuelt formulerte mål basert på skolens satsingsområder knyttet til elevenes læring og psykososiale miljø. Robinson (2014) mener at tydelig måletablering har effekt på elevenes læringsutbytte hvis lærerne føler en forpliktelse mot målet, at de har tro på sine evner til å nå det og at ledelsen har sjekket ut kapasiteten til å nå det. Videre sier Robinson (2014) at elevsentrerte ledere setter tydelige mål for elevenes læring, og at planlegging av og oppfølging av disse gjøres sammen med lærerne. Hvis vi ser på utarbeidelsen av målene på de to skolene i lys av Robinsons (2014) fokus på elevsentrerte ledelse, ser vi at utviklingsmålene som settes på Bru skole har til hensikt at skal føre til økt elevlæring. Dette elevsentrerte fokuset finner vi ikke på Ask skole. Mangelen på koblingen mellom individuelle utviklingsmål og skolens satsingsområder, samt mangelen på å forplikte lærerne på å følge opp skolens satsingsområder, gjør at utviklingen ved skolen prinsipielt kan sprike i alle retninger.

Oppfølging og veiledning av utviklingsmål har ulike former, noe vi også ser i vår forskning. I høytpresterende skoler vil lærerne, i følge Robinson (2014), diskutere undervisning med sine ledere. Lederne er mer tilgjengelige og har mer kunnskap om undervisning enn sine kolleger i lavere presterende skoler. Robinson (2014) sier videre at kanskje den viktigste grunnen til effekten er at lederne er direkte involvert og kan i detalj se de utfordringene lærerne møter på. De kan bedre tilrettelegge for betingelser lærerne trenger for å lykkes.

Både lederne og lærerne på Ask er enige om at fagkoordinatorer eller andre kolleger er best egnet til faglig veiledning, dersom lærerne har behov og ønsker det. Lederen har ingen rutiner for gjennomføring av klasseobservasjoner i forkant av samtalene, og det er ingen tradisjon for å snakke om undervisning, elevresultater eller elever i verken medarbeidersamtalen eller oppfølgingssamtalen. Selv om lærerne her får faglig veiledning av kolleger, er det viktig at lederne er direkte involvert for å se utfordringene lærerne møter på. Dette kan vanskelig gjennomføres dersom det som skjer i klasserommet ikke er tema i medarbeidersamtalene.

Hvis vi sammenligner med Bru skole, er praksisen annerledes. Lederen her samler inn informasjon om blant annet elevresultater i forkant av samtalene og gjennomfører klasseobservasjon for å kunne gi faglig veiledning til lærerne. Ledelsen jobber tett på lærerne for å kunne gi støtte og veiledning. Selv om lærerne ønsker enda mer faglig veiledning og praktiske tips, er utgangspunktet for utvikling et annet. Ledelsen har kunnskap om lærernes behov og har startet veiledningen. Når lederen har dette overblikket kan man lettere tilrettelegge utviklingsbehovet og ressursbruk. Balansegangen på hva man kan oppnå i medarbeidersamtalen og hva man må videreføre til andre ressurser, må være opp til hver enkelt skole å avgjøre. Eksempelet over viser imidlertid at en av medarbeidersamtalens funksjoner på denne skolen er et verktøy for individuell og organisatorisk utvikling.

### **5.3.3 Å ansvarliggjøre lærerne**

Hvis hensikten med medarbeidersamtalen er utvikling, er det viktig å stille spørsmål om dette er mulig uten en form for kontroll eller ansvarliggjøring.

Alle lærerne i vår studie ønsker en eller annen form for tilbakemelding på egen praksis i medarbeidersamtalen. På Ask skole er ikke praksis i klasserommet eller elevenes læring en del av medarbeidersamtalen, og tilbakemelding på lærernes praksis kan derfor synes vanskelig. Lederen ønsker ikke å ta opp utfordrende temaer som gjelder lærernes



undervisning eller praksis åpent i samtalen, men skjuler det ved hjelp av en indirekte styring av utviklingsmålene til den enkelte lærer. Det kan synes som at skolen ikke er omforent med tanke på balansegangen mellom å tydeliggjøre utviklingsbehov og korreksjon. Sett opp mot Kuvaas (2008) som sier at medarbeidersamtalen skal være en positiv opplevelse, er denne balansegangen utfordrende. Dette blir også nevnt i intervjuet med lederen på Bru skole. Han ønsker også at samtaleene skal være en positiv opplevelse for lærerne, men uttrykker at selv om han er ærlig, så filtrerer han informasjonen for å fremme en konstruktiv samtale for videre utvikling. Lærerne vet at undervisningspraksis blir diskutert i medarbeidersamtalen, og at målene de setter, for blant annet resultater, blir fulgt opp og må svares for etter at det har gått noen måneder. Sammenlignet med hverandre kan det se ut som at i møte med å ta opp spørsmål og utfordringer til undervisningspraksis, kan vi skille mellom en form for lukket ansvarliggjøring på Ask skole mot en mer åpen og forutsigbar ansvarliggjøring på Bru skole.

Robinson (2014) mener at det er et ledelsesansvar å legge til rette for samtaler med lærere om undervisningskvalitet, og at elevers arbeid og resultater bør være en del av denne diskusjonen. For at læringen skal finne sted i medarbeidersamtalen må lærer og leder ha noen indikatorer for å kunne vurdere grad av måloppnåelse og undervisningskvalitet for sette seg nye og gode utviklingsmål. Robinson (2014) sier at resultatbasert evaluering er en utilstrekkelig tilnærming for evaluering av undervisningskvalitet, men at elevdata kan brukes til å undersøke elevenes læringsbehov og hvor godt en lærer møter disse. Bruken av elevenes resultater som indikator for undervisningskvalitet i medarbeidersamtalen er ulik på Ask og Bru skole. På Ask skole er det ikke aktuelt å bruke elevresultater i medarbeidersamtalen og reaksjonene på Ask skole kan sammenlignes med skepsisen vi leser om i lærerevalueringen i LEA-prosjektet fra England. Selv om prosjektets intensjoner var lærerutvikling, oppstod det en konflikt med kontrollaspektet og det var vanskelig å oppnå tillit hos lærerne. Det kan dermed se ut som at Ask skole ser på bruk av elevresultater kun som kontroll og har dermed et snevert syn på bruk av elevresultater.

På Bru skole har bruken av elevresultater i medarbeidersamtalen blitt en integrert praksis. Utviklingsmålene som omfatter elevresultater tar utgangspunkt i elevenes ståsted og hvor de ønsker at de skal være etter en viss tid. Lederen samler inn data om elevresultater i forkant av medarbeidersamtalene, og utøver dermed en kontroll av oppnådde mål. Ved å omvandle dette til spørsmål og diskusjon av praksis og tiltak, får kontrollen en utviklende og ansvarliggjørende funksjon. Sett i lys av det Mausestaden et al (2016) beskriver som

samspeilet mellom faglig-profesjonell ansvarliggjøring og prestasjonsorientert ansvarliggjøring, er bruken av elevresultater avgjørende på Bru skole, da utviklingsmålene skal komme elevene til gode. Selv om lærerne tar ansvar for det oppdraget som er gitt dem, kan ikke skoleledere sikre dette uten noe form for prestasjonsorientert ansvarliggjøring der, for eksempel elevresultater i form av karakterer og resultater på nasjonale prøver, blir et mål på elevenes læring.

Med bakgrunn i vår analyse finner vi at medarbeidersamtalen har tre hovedfunksjoner som ledelsesverktøy; sikre lærernes psykososiale arbeidsmiljø, fremme individuell og organisatorisk utvikling, og ansvarliggjøre lærerne.

### **5.3.4 Å lede lærernes læring og utvikling?**

I denne delen av drøftingen skal vi se på hvilke måter medarbeidersamtalen kan brukes som et ledelsesverktøy for å lede lærernes læring og utvikling. Formålet med obligatorisk skolegang er, i følge (Robinson 2014) at elevene skal lære det samfunnet har definert som viktig. I en fortsettelse av den tankegangen om at skolen er til for elevenes læring, vil det være naturlig, i ledessammenheng, å tenke at lærernes læring og utvikling skal være elevsentrert. I Robinson (2014) kan vi se at ledernes påvirkning på lærernes læring og utvikling er den dimensjonen som har størst påvirkning på elevresultater. Det bør derfor være en ledelsesoppgave å sikre at utviklingsarbeidet man planlegger i medarbeidersamtalen alltid har økt læringsutbytte hos elevene som et hovedmål.

På Ask skole fremholder de medarbeidersamtalen som medarbeiderens samtale. Verken skoleleder eller lærere har et utpreget elev- eller klasseromsfokus når de snakker om medarbeidersamtalen. Her utnyttes ikke medarbeidersamtalens fulle potensiale til å utøve pedagogisk ledelse.

På Bru skole tar medarbeidersamtalen for seg lærernes utvikling knyttet til elevenes læring. Medarbeidersamtalens fokus er knyttet til elevenes utvikling, elevresultater er utgangspunkt for utviklingsmål, og utviklingsmålene skal henge sammen med satsingsområdene til skolen. Det er skolelederen som leder an utviklingsarbeidet i samtalen, og setter krav og forventninger til læreren. Lederen legger opp til en mer produktiv pedagogisk ledelse, hvor læreren er nødt til å reflektere over egen praksis og selv komme med løsninger på en

selvstendig måte. Med et slikt utgangspunkt utnytter man i stor grad potensialet som ligger i medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy for å lede lærernes læring og utvikling.

## 6 Konklusjon

På bakgrunn av våre problemstillinger vil vi i dette kapittelet trekke konklusjoner ut i fra vår analyse. Innledningsvis vil vi allikevel peke på noen forutsetninger vi har funnet at må være på plass for et godt utbytte av medarbeidersamtalen. For det første ser vi at tidspunktet for gjennomføringen av medarbeidersamtalen må være formålstjenlig. Det vil si at hvis hensikten er utvikling, bør medarbeidersamtalen og oppfølgende samtaler følge skoleåret. Krav til forberedelse, den praktiske gjennomføringen og hvilken oppfølging som kreves, må være avklart for alle parter. Til slutt ser vi at skoleledelsen må være bevisst hvor viktig relasjonen er for opplevelsen, og eventuelt ha rutiner for å kunne bytte samtalepartner.

### 6.1 Hva slags funksjoner har medarbeidersamtalen som et ledelsesverktøy?

Hva slags funksjoner medarbeidersamtalen har som et ledelsesverktøy vil defineres ut i fra hva lederne og lærerne mener er hensikten med samtalen.

Medarbeidersamtalen har for det første en funksjon at skoleleder sikrer arbeidsmiljølovens krav om tilrettelegging, medvirkning og utvikling. Medarbeidersamtalen er den mest brukte metoden for å ivareta dette kravet, noe som studien vår understøtter. Våre funn fremhever viktigheten av at medarbeidersamtalen er en arena for å se lærerne og gi en bekreftelse på deres arbeid. Dette finner vi igjen i det Røvik (1998) legger i innholdet i den skandinaviske medarbeidersamtalen, som skal være en konfliktforebyggende samtale og ivareta medarbeidernes trivsel.

Vi har funnet at medarbeidersamtalen også har som funksjon at skoleledelsen bruker samtalen som et verktøy til utvikling. Dette stemmer overens med alle definisjonene på medarbeidersamtale som vi har lagt til grunn for vår analyse. Spørsmålet det er viktig å stille er hva denne utviklingen innebærer. Hvis vi legger til grunn Wadels (2007) definisjon på utvikling i skolen, må lederen i medarbeidersamtalen ha fokus på pedagogisk ledelse. I de empiriske funnene har vi kun funnet pedagogisk ledelse i medarbeidersamtalen på en av skolene. Dette manifesterer hele gjennomføringen av samtalene og fokuset rettes mot lærernes praksis knyttet til elevenes læring. Dette påvirker lærernes utviklingsmål, og disse er igjen direkte koblet mot skolens satsingsområder.

Som et resultat av at utviklingsmål settes i medarbeidersamtalen, finner vi også at en av medarbeidersamtalens funksjoner inkluderer kontroll og ansvarliggjøring. Kontroll kan på den ene skolen ses som en forutsetning for utvikling. Denne kontrollen foregår i lederens forberedelser, hvor ulike data, som karakterer og resultater fra skolevandring, sammenstilles. Det er først når denne kontrollen blir gjenstand for refleksjon og diskusjon i medarbeidersamtalen, at lærerne ansvarliggjøres for sin praksis.

## **6.2 På hvilken måte kan skoleledere bruke medarbeidersamtalen som et verktøy for å øke lærernes læring og utvikling?**

De fleste skolene gjennomfører medarbeidersamtaler der samtalen er et formelt møtepunkt som leder og medarbeider rydder tid til. Dersom skolelederne ønsker å bruke medarbeidersamtalen som et verktøy for å øke lærernes læring og utvikling, forutsetter dette en god prosess i personalet hvor hensikt, fokus, funksjon og innhold blir tydelig for alle ansatte.

For å øke lærernes læring og utvikling, mener vi at det er viktig at skolelederen har fokus på pedagogisk ledelse i medarbeidersamtalen, som blant annet innebærer å sette i gang refleksjonsprosesser hos læreren knyttet til praksis, behov hos elevene, undervisningsmetode og erfaringer. Disse refleksjonsprosessene bør være utgangspunkt for lærerens utviklingsmål.

Medarbeidersamtalen bør ha et elevsentrert fokus, hvor refleksjon og utviklingsmål er en støtte i arbeidet med å få fokus på elevenes læring. For at lederen og læreren kan vurdere om en utvikling har skjedd, vil det i mange tilfeller være hensiktsmessig å bruke elevresultater som kvalitetsindikator. Robinson (2014) mener at det er mange faktorer som spiller inn i en elevs fremgang eller mangel på fremgang, men dersom innsatsen er av høy kvalitet, vil resultatene forbedres over tid.

Studien vår viser at det kreves en lang og god prosess med personalet i forkant for å klargjøre at bruken av elevresultatene til utviklingsformål er hensiktsmessig. Denne prosessen må allikevel speile det faktum at selv om en faglig-profesjonell ansvarliggjøring i samtalen med lederen er viktig for utvikling av læreren, vil det være en ledelsesoppgave å sikre at utviklingen gir utbytte for elevenes læring.

Skal medarbeidersamtalen brukes som et verktøy for å øke lærernes læring og utvikling, kan det se ut som at det er viktig med en sterk kobling mellom utviklingsmål og skolens satsingsområder. Det må være en rød tråd i alt utviklingsarbeid på skolen, slik at de ulike verktøyene en skoleleder benytter seg av, komplementerer hverandre.

Det er mange arenaer for lederen til å lede lærernes læring og utvikling. Hvis en skoleleder ønsker å bruke medarbeidersamtalen til dette formålet, kan det være interessant å se på hvilke endringer dette fører til med tanke på hvilken type medarbeidersamtale som er utbredt i Norge. Den skandinaviske modellen (Røvik, 1998), som ligger nært opp til medarbeidersamtalene på Ask skole, oppfattes som en konfliktforebyggende samtale. Denne type samtale vil ikke være dekkende for innholdet i en mer utviklingsorientert medarbeidersamtale. På Bru skole, er medarbeidersamtalen mer utviklingsorientert og beveger seg, etter vår mening, mot en Vurderings- og veiledningssamtale (Røvik, 1998). Denne modellen har som mål å forbedre effektiviteten i organisasjonen, noe som forutsetter både vurdering og veiledning av læreren.

# 7 Implikasjoner for ledelse og for videre forskning

## 7.1 Implikasjoner for ledelse

Medarbeidersamtalen er etter vår mening et verktøy som skoleledere kan utnytte til økt læring og utvikling hos lærerne. I en travel skolehverdag er det få møtepunkter der leder og lærer alene kan samtale om utvikling og læring, og dermed er det synd dersom ikke potensialet utnyttes fullt ut.

For at bruken av medarbeidersamtalen skal videreutvikles, mener vi at det er svært viktig at dette foregår i en prosess i personalet knyttet til disse momentene:

1. Medarbeidersamtalens fokus. Er det medarbeiderens samtale eller er det en samtale mellom medarbeideren og lederen som skal ha til hensikt å videreutvikle medarbeiderens utvikling knyttet til elevenes læring og skolen som organisasjon? Bør samtalene skifte navn?
2. Lærernes psykososiale arbeidsmiljø. Hvordan ivareta dette på en god måte? Skal dette være fokus på alle samtalene?
3. Antall medarbeidersamtaler. Hvor mange samtaler trenger lærer og leder for å ivareta funksjonene som man ønsker? Hva er gjennomførbart?
4. Å bli sett. Som vi ser i vår studie er det full enighet blant informantene at en av hensiktene med medarbeidersamtalen er å bli sett. Da er det viktig å sammen definere hva det betyr å bli sett. Er det bare å få en positiv tilbakemelding på sin praksis? Eller er det også prosessen der lærer og leder går i dybden av lærerens undervisningen, reflekterer rundt problemstillinger og definerer hva som er viktig å utvikle seg videre på?
5. Relasjon. Vi tenker at relasjonen mellom leder og lærer i en medarbeidersamtale er svært viktig for opplevelsen og utbytte av samtalen. Sjekk ut relasjonene og eventuelt legg opp til rutiner som ufarliggjør bytte av samtalepartner.

6. Systematikk og struktur. Ha en systematisk og fast struktur rundt medarbeidersamtalene. Krav til forberedelse, gjennomføring og etterarbeid må være helt avklart for både lærere og ledere for at dette skal brukes som et godt ledelsesverktøy.
7. Skjema. De fleste organisasjoner har et fast skjema som brukes i samtalen. Selv om dette gjør samtalen strukturert, så er det viktig at disse skjemaene ikke skal hindre at individuelle hensyn blir tatt.
8. Utviklingsmålene. Utviklingsmålene bør ha en sterk kobling til satsingsområdene til skolen, slik at lærerne blir ansvarliggjort og har en forpliktelse til å bidra til å nå skolens mål. Utviklingsmålene skal allikevel ivareta den enkelte lærers behov.
9. Medarbeidersamtale eller personalsamtale. Balansegangen mellom lederens syn på hva lærerne bør utvikle seg på og korreksjon må gjennomgås. Hvilke saker er aktuelt for medarbeidersamtalen og hvilke saker tas opp i andre personalsamtaler?
10. Elevresultater som kvalitetsindikatorer. Det er viktig at ledere og lærere har en prosess ved bruk av elevresultater i utviklingsarbeidet, og at man er bevisst at utvikling forutsetter en form for kontroll.

## **7.2 Implikasjoner for videre forskning**

I forlengelse av vårt arbeid med denne masteroppgaven ser vi at det er noen implikasjoner for videre forskning som hadde vært interessant å undersøke videre.

1. Hvordan kan ulike verktøy, som medarbeidersamtalen, skolevandring, kollegaveiledning eller lesson study, som brukes for oppfølging av læreres arbeid, brukes i samspill?
2. Hvordan kan elevresultater konkret brukes i vurdering av læreres arbeid, og som en basis for diskusjon av utviklingstiltak, både for lærerens del og for arbeidet i klasserommet?



# Litteraturliste

- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Datainnsamling og analyse*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Carlsten, T. C., Caspersen, J., Vibe, N., & Aamodt, P. O. (u.d.). *Resultater fra Talis 2013*. Hentet fra <http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/talis-kortrapport.pdf>
- Creemers, B. P. M. and Kyriakides, L. (2008) *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*, London: Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunter, H. M. (2002). Teacher Appraisal 1988-1998: A case study. *School leadership and management*, 61-72.
- Gunter, H. M., & Fitzgerald, T. (2013). New Public Management and the modernisation of education systems. *Journal of Educational Administration and History* (45).
- Hallinger, P., Heck, R., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Journal of Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 5-28.
- Huber, S. G. & Skedsmo, G. (2016). Teacher Evaluation – Accountability and Improving Teaching Practices. *Journal of Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 28(2), 105-109. DOI 10.1007/s11092-016-9241-1
- Kuvaas, B. (2006). *Medarbeidersamtalen et tveegget sverd*. Hentet september 18, 2016 fra Nyhetsarkiv 2006 BI: <https://www.bi.no/forskning/News/Nyhetsarkiv-2006/Medarbeidersamtalen--et-tveegget-sverd/>
- Kuvaas, B. (2008). *Lønnsomhet gjennom menneskelige relasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuvaas, B. (2011). *Når medarbeidersamtalen blir mas*. Hentet september 18, 2016 fra FORSKNINGSNYTT OG FAGLIG INNSIKT FRA HANDELSHØYSKOLEN BI: <https://www.bi.no/bizreview/artikler/Nyheter-2011/Nyttig-samtale/>
- Kuvaas, B. (2011). The interactive role of performance appraisal reactions and regular feedback. *Journal of Managerial Psychology* (2), 123-137.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T.E., Hopfenbeck, T.N., Tolo, A., Fischer-Griffiths, P. & Smeby, J.-C. (2014): *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no).
- Lov om arbeidsmiljø arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven). (2016). *Kapittel 4. Krav til arbeidsmiljøet*. Hentet oktober 12, 2016 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62#KAPITTEL_4)
- Madsbu, J. P. (2004). Realisme og relativisme innenfor sosial konstruktivisme. *Notat nr. 9*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Mausethagen, S., Skedsmo, G., & Prøytz, T. (2016). Ansvarliggjøring i skolen og nye organisasjons-rutiner i skolen – rom for læring? *Nordiske Organisasjonsstudier*, 79-97.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Reasearch Design*. USA: SAGE.
- Meld. St. Nr. 19. (2009-2010). *Tid for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e09a8895e0ac4e36ab2565ec5e59f804/no/pdfs/stm200920100019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. Nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. Nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Mikkelsen, A. (2002). *Medarbeidersamtaler i det nye arbeidslivet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Møller, J. (2009). *Lederidentiteter i skolen, posisjonering, forhandlinger og tilhørighet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. (2002). *LMR ledelse av menneskelige ressurser : målrettet personal- og kompetanseledelse* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nornes, T. R. (2008). *Vi ønsker oppmerksomhet. En studie av hva lærerne mener kjennetegner en god rektor*. Hentet september 18, 2016 fra DUO UIO.no: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32534/masternornes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2011). *OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Pita, E. (2014). *Masteroppgave Medarbeidersamtalen, et nyttig ledelsesverktøy?* Hentet september 18, 2016 fra Brage Bibsys.no: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/196801/Pita.pdf?sequence=1>
- Ragin, C. C., & Amoroso, L. M. (2011). *CONSTRUCTING SOCIAL RESEARCH - The Unity and Diversity of Method* (Vol. 2011). California: SAGE.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Røseth, T. (2013). *Medarbeidersamtalen i videregående skole-hvilken funksjon har den? : En kvantitativ studie blant lærere i videregående skole i Oslo*. Hentet september 18, 2016 fra DUO Vitenarkiv: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/36878/TonjexRxsethx2013.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Røvik, K. A. (1998). *Moderne organisasjoner - Trender i organisasjonstenkingen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skedsmo, Guri (2009). "School Governing in Transition. Perspectives, Purposes and Perceptions of Evaluation Policy." Doctoral thesis. *Department of Teacher Education and School Development, Faculty of Education, University of Oslo*.
- Skedsmo, G., Mausethagen, S., Prøytz, T. S., & Hopfenbeck, T. N. (2015). Nye verktøy og rutiner for resultatoppfølging. *Bedre Skole, 2015*(3.), 22-28.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. C. (2007). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad, S. Lillejord, & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide:

### Lærerne:

#### Forberedelser, gjennomføring

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor ofte har dere medarbeidersamtale?
3. Hvordan gjennomføres medarbeidersamtalene? Bruk av skjemaer, spesielle prosedyrer o.l.
4. Hvem har vært involvert i utviklingen og forberedelsene for medarbeidersamtalen?
5. Hvordan forbereder du deg til medarbeidersamtalen?
6. Hvilke følelser vekker ordet medarbeidersamtale hos deg?
7. Hvilke forventninger har du til medarbeidersamtalen?
8. Hva mener du er hensikten med medarbeidersamtalen?
9. Hvor ofte ønsker du medarbeidersamtale?

#### Innhold

10. Hvilke områder blir tatt opp i medarbeidersamtalen?
11. Hvilke områder er viktigst for deg å ta opp på en medarbeidersamtale?
12. Hvilke områder tenker du er viktigst for organisasjonens utvikling?
13. På hvilken måte kan lederen din påvirke din læring og utvikling?
14. Hvordan får medarbeidersamtalen deg til å reflektere over egen praksis?
15. Hvilken plass har dine elevers resultater i medarbeidersamtalen? Utdyp dette
16. På hvilken måte får du tilbakemelding på din praksis i klasserommet?
17. Hvordan oppleves eventuelt disse tilbakemeldingene?
18. For at du skal utvikle deg mer som lærer, hva skulle du ønske var med i medarbeidersamtalen?
19. Er det rom for at du kan ta opp saker som er viktige for deg og din arbeidshverdag?

#### Mål og oppfølging

20. Settes det utviklingsmål i løpet av samtalen?
21. Hvordan tenker du når du skal foreslå mål for deg selv?
22. Hvordan kommer man frem til dette/disse mål(ene)?
23. Hvordan oppleves det å jobbe med disse utviklingsmålene?
24. Hvordan følges disse målene opp i etterkant av samtalen?

#### Opplevelsen

25. Hvilke følelser sitter du igjen med etter samtalen?
26. Opplever du at samtalene er nyttige for deg?

#### Ledelsens betydning

27. Har du tillit til at din leder har kompetanse til å veilede deg faglig?
28. Hvilket grunnlag har ledelsen for å gi deg tilbakemeldinger på din praksis?
29. Er din relasjon til lederen viktig for ditt utbytte av samtalen?

30. Hvordan opplever du å ta opp utfordringer i din skolehverdag med din leder?
31. Tør du å være ærlig i medarbeidersamtalen?
32. På hvilken måte mener du at medarbeidersamtalen er nyttig for ledelsen/din leder?

Til slutt: Hva er en god medarbeidersamtale for deg?

## Lederne

### Forberedelser, gjennomføring

1. Hvor lenge har du jobbet som skoleleder?
2. Hvor ofte har dere medarbeidersamtale?
3. Hvordan gjennomføres medarbeidersamtalene? Bruk av skjemaer, spesielle prosedyrer o.l.
4. Hvem har vært involvert i utviklingen og forberedelsene for medarbeidersamtalen?
5. Hvordan forbereder du deg til medarbeidersamtalen?
6. Hvilke følelser vekker ordet medarbeidersamtale hos deg?
7. Hvilke forventninger har du til medarbeidersamtalen?
8. Hva mener du er hensikten med medarbeidersamtalen?
9. Hvor ofte ønsker du medarbeidersamtale?

### Innhold

10. Hvilke områder blir tatt opp i medarbeidersamtalen?
11. Hvilke områder er viktigst for deg å ta opp på en medarbeidersamtale?
12. Hvilke områder tenker du er viktigst for organisasjonens utvikling?
13. På hvilken måte kan du påvirke lærernes læring og utvikling?
14. Hvordan kan medarbeidersamtalen bidra til økt refleksjon over lærernes praksis?
15. Hvilken plass har elevers resultater i medarbeidersamtalen?
16. På hvilken måte gir du tilbakemelding på lærernes praksis i klasserommet?
17. Hvordan tror du disse tilbakemeldingene eventuelt oppleves?

### Mål og oppfølging

18. Settes det utviklingsmål i løpet av samtalen?
19. Hvordan kommer man frem til dette/disse mål(ene)?
20. Er det like enkelt å lage gode utviklingsmål for alle lærerne?
21. Tror du målene er nyttige for lærerne?
22. Hvordan følges disse målene opp i etterkant av samtalen?

### Opplevelsen

23. Hvilke følelser sitter du igjen med etter samtalen?
24. Hvilken opplevelse tror du lærerne sitter igjen med etter samtalen?

### Ledelsens betydning

25. Hvordan vil du beskrive din kompetanse til å veilede lærerne faglig?
26. Hvilket grunnlag har du for å gi lærerne tilbakemeldinger på sin praksis?

27. Er din relasjon til læreren viktig for utbyttet av samtalen?
28. Tør du å være ærlig med lærerne i medarbeidersamtalen?
29. Hvilken påvirkning tror du at du har på lærernes læring og utvikling?
30. På hvilken måte mener du at medarbeidersamtalen er nyttig for læreren?

Til slutt: Hva er en god medarbeidersamtale for deg?

## Vedlegg 2: Infoskriv

Ski, 15/2-2016

Vi er to mastergradsstudenter (Utdanningsledelse på ILS) fra UiO som skal skrive en masteroppgave om medarbeidersamtalen i skolen. Vårt masterprosjekt er valgt med bakgrunn i ønske om å utvikle bedre praksis som skoleledere. Vi ønsker at prosjektet skal belyse om medarbeidersamtalen brukes som en del av en tilbakemeldingskultur i skolen og hva som eventuelt skal til for at denne samtalen skal bidra til utvikling.

Vårt ønske er å sammenligne to skoler knyttet opp mot praksisen rundt medarbeidersamtalen, og at både skoleleder og lærere blir gjenstand for forskningen. Siden det er opplevelsen til lærerne og skolelederne vi er ute etter, har vi valgt kvalitativ forskningsintervju som metode.

Informantene vil på forhånd få skriftlig informasjon om hensikten med forskningsprosjektet, hvordan vil behandler dataene og hvordan vi opprettholder anonymiteten. Skriftlig samtykke fra informantene vil bli innhentet på forhånd.

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og transkribert. Anonymiteten vil bli sikret gjennom transkriberingen.

Mvh

Mette Hopøy og Sigrid Skaarer Hjemmen

## **Vedlegg 3: Samtykkeerklæring**

Samtykkeerklæring knyttet til masterprosjektet 2016

### **MEDARBEIDERSAMTALEN**

#### **Bakgrunn og formål**

Vi er to mastergradsstudenter (Utdanningsledelse på ILS) fra Universitetet i Oslo, som skal skrive en masteroppgave om medarbeidersamtalen i skolen. Vårt masterprosjekt er valgt med bakgrunn i ønske om å utvikle bedre praksis som skoleledere. Vi ønsker at prosjektet skal belyse hva slags funksjon medarbeidersamtalen har som ledelsesverktøy i skolen.

Vi er begge skoleledere i grunnskolen. Vår motivasjon og interesse for dette temaet springer derfor ut av våre praktiske erfaringer med å gjennomføre medarbeidersamtaler, og ønske om å bidra til å diskutere og utvikle gode praksiser på dette feltet. Vi kontakter skolene ut ifra ulike praksiser med medarbeidersamtalene.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Vårt ønske er å sammenligne to skoler knyttet opp mot praksisen rundt medarbeidersamtalen, og at både skoleleder og lærere blir gjenstand for forskningen. Siden det er opplevelsen til lærerne og skolelederne vi er ute etter, har vi valgt kvalitativ forskningsintervju som metode. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og transkribert. Anonymiteten vil bli sikret gjennom transkriberingen.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun studentene og veileder som vil ha tilgang til lydopptakene og notatene til intervjuene. Deltakerne vil ikke kunne kjennes igjen i utgitt publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.12.2016. Lydopptakene og notatene vil etter denne dato bli slettet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Sigrid Skaarer Hjemmen på telefon 922 42 636 som er prosjektleder. Ved spørsmål til veileder kontaktes Guri Skedsmo på telefon 228 57 622



Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

---

Sted og dato Underskrift

# Vedlegg 4: Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD i Rindem gate 29  
B. 4007 Rindem  
Oslo  
Tel: +47 22 38 21 17  
Fax: +47 22 38 51 59  
nsd@uio.no  
www.nsd.uio.no  
Orgnr: 969 321 884

Guri Skedsmo

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 17.03.2016

Vår ref: 47469 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<b>47469</b>	<i>Medarbeidersamtalen - Plikt eller utvikling?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Guri Skedsmo</i>
<i>Student</i>	<i>Sigrid Skaarer Hjemmen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uio.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Sakregisterreferanse: 2016/00916

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1099 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 38 21 17. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
NSD/NSD AS, Norges elektronisk regelbaseres tjenestetilbyrder, 4001 Torshovm. 1B, 4478 Ås. Tel: +47 22 38 21 17. [kommunikasjon@nsd.no](mailto:kommunikasjon@nsd.no)  
NSD/NSD AS, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 51 41 20. [nsd@hio.no](mailto:nsd@hio.no)