

Andreas Borchgrevink

# Hvordan opplever lærere at medarbeidersamtaler bidrar til hjelp og utvikling i lærerrollen?

En Q-metodologisk studie av læreres subjektive opplevelser av medarbeidersamtaler

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap

Veileder: Camilla Fikse

Juli 2022



Andreas Borchgrevink

# **Hvordan opplever lærere at medarbeidersamtaler bidrar til hjelp og utvikling i lærerrollen?**

En Q-metodologisk studie av læreres subjektive opplevelser av medarbeidersamtaler

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap  
Veileder: Camilla Fikse  
Juli 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring





# Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å få innsikt i og å besvare problemstillingen: *Hvordan opplever lærere at medarbeidersamtaler bidrar til hjelp og utvikling i lærerrollen?*

Hensikten er å belyse læreres ulike opplevelser med medarbeidersamtaler, og hvordan medarbeidersamtalene kan fremme læreres ulike behov for hjelp og utvikling.

For å besvare problemstillingen, har 19 lærere i norsk offentlig grunnskole gjennomført en Q-metodologisk undersøkelse hvor de sorterte 36 utsagn. Sorteringene ble faktoranalyseret og dannet grunnlaget for 4 faktorsyn som uttrykte 4 ulike subjektive opplevelser av medarbeidersamtaler. Faktorsynene ble så fortolket og presenteres slik:

Faktorsyn 1: «Utviklende og støttende medarbeidersamtaler uten fokus på detaljer og resultater»

Faktorsyn 2: «Lite forventninger til medarbeidersamtaler som ikke gir så mye»

Faktorsyn 3: «Støttende og åpne samtaler med en prosessorientering rettet mot elevenes beste»

Faktorsyn 4: «Avmakt og ønsker om konkrete råd i møte med et rigid system»

Felles for faktorsynene i denne studien er at tema som fører til en opplevelse av ulike typer press, føringer og forventninger ikke er i fokus i medarbeidersamtalene.

I studiens diskusjonskapittel diskuteres faktorsynene i lys av ulike teoretiske perspektiver. Sentralt står teori om ulike *samarbeidsrelasjoner, coaching, og Empowerment*.



# Abstract

The purpose of this master's thesis is to explore, and answer the following question: *How do teachers experience that appraisal interviews contribute to help and development in the teacher role?*

Further, the purpose is to shed light on teachers' different experiences with appraisal interviews, and on how appraisal interviews can promote teachers' different needs of help and development.

To answer the question, 19 teachers in Norwegian public primary schools conducted a Q-methodological survey in which they sorted 36 statements. The sortings were factor-analyzed, and formed the basis for 4 factor views that expressed 4 different subjective experiences of appraisal interviews. The factor views were then interpreted and presented as follows:

Factor view 1: «Developing and supportive appraisal interviews without focus on details and results»

Factor view 2: «Low expectations for appraisal interviews in that they are not very rewarding»

Factor view 3: "Supportive and open conversations with a process orientation aimed at the students' best interests"

Factor view 4: «Powerlessness and desires for concrete advice confronted with a rigid system»

The factor views in this study have in common that topics, which lead to an experience of different types of pressure, guidelines and expectations are not in center in the appraisal interviews.

In the present study's discussion chapter, the factor views are discussed in the light of different theoretical perspectives. Central are theories such as various collaborative relationships, coaching and empowerment.





# Forord

Jeg vil først takke alle som tok seg tid i sin hektiske lærerhverdag til å stille opp og delta på prosjektet. Takket være dere ble denne oppgaven til.

Deretter vil jeg takke min kjære familie som tålmodig i større eller mindre grad har funnet seg i en far som sitter på kontor dag ut og dag inn. Da jeg først var til stedet var tankene ofte ikke det. Jeg er evig glad i dere.

Det har vært utfordrende, å ha en fot i studentlivet og en fot i familielivet. Av og til var føttene vanskelige å forene. Det har vært utfordrende å finne fokus i de stundene jeg hadde til disposisjon.

Men tiden som masterstudent i rådgivningsvitenskap på NTNU har virkelig vært berikende. Både sosialt, intellektuelt og i ervervelse av ferdigheter sammen i studentgruppen. Det var bare så synd at det tok sånn en brå slutt, da alt stengte. Takk til alle undervisere som byr så mye på seg selv, og legger så mye hjerte og innsats i det dere gjør. Jeg vil rette en stor takk til mine medstudenter for å gjøre min siste studietid så minneverdig. For nå snurper den evige studenten som har flyttet på landet igjen ranselen. I alle fall for en god stund.

Jeg vil takke min første veileder, Hannah Owens Svennungsen. Takk for hjelp med å snevre inn oppgaven til noe som lar seg konkret undersøke, og med utforming av utsagn som lar seg bli tatt stilling til.

Til sist vil jeg takke min veileder Camilla Fikse. Din hjelp har vært utmerket. Takk for svar på e-poster til alle døgnets tider. Takk for fylldige, presise og pirkete tilbakemeldinger - alt trengs. Og ikke minst takk oppmuntring og støtte gjennom denne styrkeprøven. Du sa jeg snart var i mål. Nå er jeg i mål!

Juli 2022, Namdalseid

Andreas Borchgrevink



# Innhold

Sammendrag .....	ii
Abstract .....	iv
Forord .....	vi
Liste over figurer og tabeller: .....	xi
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.2 Begrepsavklaring .....	3
1.3 oppgavens struktur .....	4
2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning .....	5
2.1 Betydningen av et utviklingsperspektiv i medarbeidersamtaler .....	5
2.2 Utviklende medarbeidersamtaler.....	7
2.3 Coaching og bruk av coaching i medarbeidersamtaler .....	7
2.5 Coachende kultur og organisasjoner.....	8
2.6 Kritiske perspektiv på coaching og utviklingsorientering.....	9
2.7 Empowerment og autonomi .....	9
3 Metode .....	11
3.1 Begrunnelse for valg av metode.....	11
3.2 En kort gjennomgang av Q-metodens prinsipper og metoder .....	11
3.3 Operant subjektivitet.....	11
3.4 Abduksjon .....	12
3.5 Forskningsprosessen .....	12
3.5.1 Kommunikasjonsuniverset .....	12
3.5.2 Design .....	13
3.5.3 Instruks og sortering .....	14
3.5.4. Pilotsortering .....	15
3.5.5 Innsamling av data .....	15
3.5.6 Faktoranalyse .....	16
3.5.7 Faktorfortolkning.....	17
3.5.8 Postintervju .....	17
3.6 Kvalitet og etikk .....	17
3.6.1 Validitet og Reliabilitet.....	17
3.6.2 Etske betraktninger .....	18
3.6.3 Forskerrollen.....	19
4 Faktorfortolkning.....	21

4.1 Faktorsyn 1: «Utviklende og støttende medarbeidersamtaler uten fokus på detaljer og resultater» .....	21
4.1.1 «Utfordringer gir muligheter for utvikling» .....	21
4.1.2 «Fokus på å bidra til mestring og utvikling mer enn fokus på resultat» .....	22
4.1.3 «Åpenhet rundt overordnede rammer og støtte uten detaljfokus» .....	22
4.2 Faktorsyn 2: «Lite forventninger til medarbeidersamtaler som ikke gir så mye» .....	23
4.2.1 «Ønsker utviklende perspektiv, men får ikke så mye fra medarbeidersamtalene» .....	23
4.2.2 «Lite forventninger til resultater og prestasjoner» .....	23
4.2.3 «Vil ikke ha instruksjoner og ber i liten grad om hjelp» .....	24
4.3 Faktorsyn 3: «Støttende og åpne samtaler med en prosessorientering rettet mot elevenes beste» .....	25
4.3.1 «Lederen spiller på lag med medarbeiderne» .....	25
4.3.2 «Lærerne vet hva de vil, og tar initiativ til å inngå i en veiledningsprosess dersom de trenger hjelp» .....	25
4.3.3 «Frihet i profesjonsutøvelse med mål om mestring blant elevene» .....	26
4.4 Faktorsyn 4: «Avmakt og ønsker om konkrete råd i møte med et rigid system» .....	27
4.4.1 «Avmakt i møte med systemet» .....	27
4.4.2 «Savner konkret veiledning for å imøtekomme et ønske om å bli en flinkere lærer» .....	27
4.4.3 «Konkrete råd oppleves å kunne imøtekomme et ønske om å bli flinkere, i fravær av en utviklingsprosess» .....	28
4.5 Like opplevelser mellom faktorene .....	28
5 Diskusjon .....	30
5.1 Samarbeidsdynamikk i relasjonen leder og lærer .....	30
5.1.1 Gjensidige samarbeidsrelasjoner .....	30
5.1.2 Avhengige samarbeidsrelasjoner .....	31
5.1.3 Uavhengige samarbeidsrelasjoner .....	32
5.2 Opplevd handlingsrom .....	34
5.2.1 Å jobbe mot et felles mål, og lederens rolle i måloppnåelsen .....	34
5.2.2 Hvordan lærerne opplever at organisasjonen legger til rette for utvikling innenfor sine rammer .....	35
5.2.3 Medarbeidersamtalen sett i sammenheng med handlingsrom og målstyring .....	36
6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....	40

6.1 Oppsummering av studiens sentrale funn .....	40
6.2 implikasjoner for ledere og lærere.....	41
6.3 Kritikk til egen forskning.....	42
6.4 Videre forskning .....	43
Referanseliste.....	44
Vedlegg.....	48

## Liste over figurer og tabeller:

<b>Figur 1. Sorteringsmatrise</b> .....	15
<b>Figur 2. Faktorsyn 1</b> .....	21
<b>Figur 3. Faktorsyn 2</b> .....	23
<b>Figur 4. Faktorsyn 3</b> .....	25
<b>Figur 5. Faktorsyn 4</b> .....	27
<b>Tabell 1. Design</b> .....	13
<b>Tabell 2. Korrelasjon mellom faktorsynene</b> .....	17
<b>Tabell 3. Like opplevelser mellom faktorene</b> .....	28

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven har til formål å undersøke hvordan lærere opplever at medarbeidersamtaler bidrar til hjelp og utvikling i lærerrollen. I dette kapittelet vil jeg innlede med å aktualisere interesseområdet, deretter redegjøre for bakgrunnen for valg av problemstillingen, definere sentrale begrep, og til slutt presentere strukturen i oppgaven.

Medarbeidersamtaler er blitt vanlige å bruke som en kommunikasjonskanal mellom leder og medarbeider for å fremme organisasjonens utvikling, og sees i dag på som en av de viktigste delene av organisasjonens HR- og HMS-aktiviteter (Kvalsund, 2014a; Kuvaas & Dysvik, 2012). Arbeidsmiljøloven krever at arbeidsgiver legger til rette for HMS-arbeid i virksomheten i samarbeid med arbeidstakeren, blant annet for å forhindre sykefravær og for å ha kontroll på arbeidsmiljøet og arbeidstakernes helse (arbeidsmiljøloven, 2005, § 3-1). Loven krever også at det i utformingen av den enkeltes arbeidstakers arbeidssituasjon skal legges til rette for faglig og personlig utvikling gjennom sitt arbeid (arbeidsmiljøloven, 2005, § 4-2). Man kan argumentere for at dette kan være vanskelig å oppnå uten å være i dialog med arbeidstakere. Arbeidstilsynet presenterer informasjons- og kommunikasjonskanaler som medarbeidersamtaler og personalmøter som eksempler på tiltak for å sikre arbeidstakernes medvirkning (Arbeidstilsynet, u. å.).

Medarbeidersamtaler har ikke en positiv effekt i seg selv. Effekten av samtalen kommer an på medarbeidernes opplevelser av den. Dersom medarbeidersamtalene oppleves som noe negativt, kan det resultere i negativ utvikling av motivasjon, holdninger eller atferd. Negative tilbakemeldinger på utført arbeid, som lave prestasjonsskåring, øker sannsynligheten for negative opplevelser av medarbeidersamtalen. Derfor er det lettere å oppnå positive opplevelser av utviklende medarbeidersamtaler, og man har i praksis blitt mer opptatt av medarbeidersamtalens utviklende formål (Kuvaas & Dysvik, 2012). Samtidig kan det i skolesektoren se ut som det har blitt vanskeligere for skoleledere å drive med pedagogisk ledelse, og være til stede som ledere som legger til rette for utvikling for lærerne.

I skolen har både lærere og rektor ytre styringsdokument som legger føringer for hvilket handlingsrom partene kan operere innenfor. Det er styringsdokumenter som opplæringsloven, læreplanen, samt lokale prinsipper, visjoner og målsettinger skolene pålegger seg selv å følge. Myndighetene formidler også sine forventninger til skolene gjennom ulike stortingsmeldinger. For rektorene sin del kommer også administrative oppgaver som daglig drift og rapporteringer til sine overordnede, i tillegg til pedagogisk ledelse og skoleutvikling. I 2020 viste Utdanningsdirektoratets årlige spørreundersøkelse blant skoleledere og skoleeiere (Vika et al., 2020) at over halvparten av rektorene oppga at hovedvekten av deres arbeid var administrativ ledelse, mens kun 6 prosent oppga at hovedvekten var pedagogisk ledelse. Dette har vært uforandret i løpet av de siste ti årene. Over halvparten av rektorene oppga at de har delegert bort ledelsen av lærernes praksis. Dette gjelder særlig for større skoler. Dette har også blitt en økende trend de siste årene. At en stor andel av rektorenes arbeid er innenfor administrasjon skjer på tross av at det har vært politiske ønsker og signaler om å begrense byråkratiseringen av skolen, og utvide handlingsrommet (Meld. St. 19 (2009-2010); Skar 2017).



Det økte arbeidet med administrasjon kan sees i sammenheng med New Public Management<sup>1</sup> (heretter NPM) sitt økende inntog som prinsipp for styring. NPM henter inspirasjon fra ledelse i næringslivet og legger vekt på effektivitet og økonomisk lønnsomhet (Becher & Towler, 2001). Prinsipper fra NPM trer eksempelvis inn i skolens administrering av ressurser ved at det innføres *kvasi-markeder* hvor «pengene følger brukeren» (Hansen, 2011). Et anekdotisk eksempel på dette fra egen erfaring, er at stillingsgraden til rådgiveren på skolen jeg jobber på, står i direkte forhold til antall elever i kullet som skal begynne på videregående. Harald Thuen (2010) beskriver at med innføring av Kunnskapsløftet i 2006 sto skolene fritt til å legge opp undervisningen for å innfri kompetansemålene slik de står i kunnskapsløftet, og med dette gav handlingsfrihet for å nå målene. Målstyringen ble knyttet til ytre motivasjonsfremmende redskaper som prestasjonslønn for lærere, kommunalt forhandlingsansvar og nasjonale prøver. Thuen mener man kan se det slik som at «..kunnskapsløftet ble koblet til konkurranse, premiering og sentral overvåkning - klassiske instrumentelle grep» (Thuen, 2010, s. 283). Skoleledelsen ble etter NPM-prinsipper (Christensen & Læg Reid, 2011) i større grad holdt ansvarlig for effektiv bruk av ressurser og fikk et økt dokumenteringsansvar, samt at ledelsen fikk en større ansvarlighet til lederne i sektoren i sammenheng med at skolens ressurser ble sett i direkte sammenheng med skolens resultater og måloppnåelse, hvor resultatene blir kontrollert av Nasjonal kvalitetsvurderingssystem, og er tilgjengeliggjort på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider (Søreime, 2016).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Gjennom masterstudiet i rådgivningsvitenskap har jeg tilegnet meg innsikt i mange teoretiske innganger til hvordan en kan være til hjelp og til tjeneste for andre mennesker. Jeg har deltatt i mange interessante diskusjoner om hvorvidt utvikling er et mål i seg selv, og rundt betydningen av hvorvidt utviklingshjelpen som gis, gjennom rådgivning eller coaching, er ønsket av hjelpsøker. Et perspektiv på et mer overordnet nivå som resonnerer med mitt menneske- og samfunnssyn, er at dersom en kan hjelpe mennesker med å til selv-aktualisering (Ivey et al. 2012), så tror jeg at summen av frie og ressurssterke mennesker både kan hjelpe andre i sine omgivelser, og til sammen skape et godt samfunn ut ifra de preferanser og betingelser som måtte være gjeldende. Altså et lite normativt innenfra-og-ut perspektiv. Studiet har også gjort meg oppmerksom på forfattere som setter søkelys på krefter som utnytter muligheten til å hjelpe andre med motsatt formål, nemlig som et middel til et overordnet eksternt formål, et mer utenfra-og-inn perspektiv. Det kan gjelde en organisasjon som driver med personalutvikling som et middel for å nå et mål om økonomisk gevinst (Bachkirova, 2020), eller i tilfeller der karriereveiledning blir brukt som redskap for rådende politiske interesser (se Lingås, 2018). Å coache ansatte og drive med personalutvikling kan være en vinn-vinn-situasjon for ansatte og organisasjon (Kvalsund, 2014a). Bruk av coaching kan også utøves manipulerende dersom det blir brukt som middel for andre (Bachkirova, 2020), eller utøves mot ens vilje fordi sosiale normer ser utvikling som en selvfølgelighet (Marcaldi, 2018), og slik også virke med et eksternt formål.

Dette overordnede spenningsfeltet mellom det å hjelpe andre som mål i seg selv, og det å hjelpe andre som et middel for eksterne mål, inspirerte oppgaven. Videre i utformingen av tema og problemstilling syntes jeg det ville vært interessant å undersøke hvordan lærere i skolen opplever medarbeidersamtaler. Interessen for å undersøke læreres

---

<sup>1</sup> Begrepene NPM, nyliberalisme og managerisme blir brukt om hverandre. Managerisme referer mer til næringslivsinspirerte styringsprinsipper, mens nyliberalisme referer mer til politiske og økonomiske krefter og reformer. NPM blir sett som en samlebetegnelse (Boston, 2011)

opplevelser bygger på at jeg selv er utdannet lærer og har erfaring med å jobbe som lærer. Dette gjør at jeg har innsikt i lærerhverdagen, men jeg var også nysgjerrig på hvordan rådgivningsteoretiske perspektiver kan settes i sammenheng med læreres ulike opplevelser av medarbeidersamtaler. Spørsmålet om medarbeidersamtalene subjektivt oppfattes som hjelp til utvikling av lærerne som individer, eller om de opplever å få hjelp med den hensikt å fremme skolens overordnede mål i sammenheng med skolens målstyring, har vært en rød tråd i valg av teori, og i utformingen av utsagnene i den Q-metodologiske undersøkelsen. Videre ønsket jeg å undersøke om rådgivningsteoretiske perspektiver kan bidra med en «ja, takk, begge deler»-løsning som ivaretar individet, men som også fremmer profesjonell utvikling og som også bidrar positivt til skolen som organisasjon. Dette har ledet til følgende problemstilling:

*Hvordan opplever lærere at medarbeidersamtaler bidrar til hjelp og utvikling i lærerrollen?*

Hensikten med denne studien blir derfor å få kunnskap om ulike opplevelser av medarbeidersamtaler, og hvordan lærere opplever at samtalene bidrar, og legger til rette for utvikling i lærerrollen. Jeg håper at det å få kunnskap om ulike opplevelser av medarbeidersamtalene kan bidra til en forståelse av hvilke behov lærere har for hjelp, orientering, og utviklingsperspektiv i samtalene. Videre håper jeg studien kan bidra i arbeidet med å tilrettelegge for en utviklende samarbeidsrelasjon, og være til hjelp for å skape en forståelse av hvordan en kan fremme følelser av mestring og kompetanse. Studien kan være nyttig for ledere, ikke utelukkende i skolesektoren, i tilretteleggingen av medarbeidersamtaler med en prosessorientering med et mål om utvikling til gjensidig hjelp for individ og organisasjon.

## 1.2 Begrepsavklaring

### **Medarbeidersamtale**

Det finnes ikke en fasit på hva en *medarbeidersamtale* er, eller hvor ofte den skal gjennomføres. Vi har innledningsvis sett med hvilke formål medarbeidersamtaler brukes, men det er ulik praksis i forskjellige sektorer og ulike arbeidsplasser på hva samtalen innebærer, og hvor ofte den gjennomføres. I denne oppgaven defineres medarbeidersamtaler som avtalte møter mellom leder og ansatt for å samtale om noe som har med arbeidssituasjonen å gjøre. Dermed regnes ikke uformelle samtaler som en medarbeidersamtale.

### **Coaching, coachende tilnærming og veiledning**

*Coaching* er i denne oppgaven definert ut ifra et eksistensialistisk-humanistisk teorigrunnlag. *Coachende tilnærming* handler om å bruke prinsipper og teknikker fra coaching, uavhengig av profesjon. I denne oppgaven brukes begrepet for å referere til bruk av disse prinsipper og teknikker, og spekulerer ikke i brukernes kjennskap til coaching. En videre definisjon er redegjort for i kapittel 2. Den som mottar coaching kalles *hjelpsøker* i denne oppgaven. *Veiledning* er et vidt begrep, og er i denne oppgaven ikke definert, fordi begrepet blir brukt i sammenheng med utsagn hvor studiens deltakere selv skal legge mening i begrepet. Betydningen vil variere ut ifra sammenheng den brukes, og med hvilken forståelse faktorsynene legger i begrepet.

### **Autonomi og myndiggjøring**

*Autonom, autonomi, og autonomt orientert*, følger i denne oppgaven Ford & Fottler (1995) sin definisjon, og referer til ansatte som blir styrt mot et mål, men som selv finner den beste måten å løse det på. *Myndiggjøring* og *myndiggjørende* står i sammenheng med autonomi, og referer til prosessen i å fremme autonomi. Det er en

oversettelse fra den engelske ordet «empowerment». *Empowerment* som betegnelse på teori og konsept, lar jeg være på engelsk.

### **Avhengig, uavhengig og gjensidig samarbeidsrelasjon**

De ulike samarbeidsrelasjonene er i denne studien beskrevet ut ifra Kvalsund (2014a) sin beskrivelse. I en *avhengighetsrelasjon* er den ene parten underlagt den andres posisjon og makt, og den avhengige gjør som den andre sier. Posisjonen til den avhengige er hovedsakelig styrt av behovet for hjelp. En *uavhengig samarbeidsrelasjon* kjennetegnes ved at partene er uavhengige, frivillig deltakende, en bidrar med frie stemmer inn i samarbeidet, og respekterer hverandre for bidragene i samarbeidet. I en *gjensidig samarbeidsrelasjon* ønsker en å ivareta hverandres selvstendighet og frihet, samtidig som at en forsøker å inkludere og forstå hverandre for å skape tilhørighet.

## **1.3 oppgavens struktur**

I dette kapittelet har jeg innledet med en aktualisering av studien, fulgt av en redegjørelse for valg av tema og en presentasjon av studiens problemstilling. Deretter har jeg redegjort for noen sentrale begrep i studien. Videre følger en presentasjon av studiens rammeverk i kapittel 2. I kapittel 3 beskriver jeg forskningsmetoden i studien. Her vil jeg begrunne valg av metode, gjøre rede for prosessen i Q-metode, beskrive min egen forskningsprosess og gjøre etiske betraktninger. I kapittel 4 presenteres faktorfortolkningene av lærernes opplevelser av medarbeidersamtaler, som sammen med et utvalg teori danner grunnlaget for diskusjonen i kapittel 5. Kapittel 6 oppsummerer oppgavens sentrale funn, og jeg vil gjøre en kritisk vurdering av min egen forskningsprosess. Deretter følger en refleksjon om implikasjoner for medarbeidersamtaler på bakgrunn av studiens funn, og avslutningsvis presenterer jeg noen ideer for videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I denne delen av oppgaven presenterer jeg det teoretiske rammeverket til denne studien. Det har også blitt tilført annen teori etter faktorfortolkningen. I tråd med abduksjonsprinsippet (Wolf, 2010) har jeg levd meg inn i og funnet nye meningsmønstre i faktorsynene, som behøvde tilskudd av ny teori for å belyses. Jeg har også utelatt noe teori som var med i oppgaveprosessen designfase, fordi den ikke lenger ble relevant i sammenheng med min nye forståelse. Den nye teorien som gjorde seg gjeldende etter faktorfortolkningen er hovedsakelig, men ikke utelukkende *samarbeidsrelasjonene* (Kvalsund, 2014b). *Samarbeidsrelasjonene* ble kort redegjort for under begrepsavklaringen, i og med at den er litt mer omfattende enn resten, hvilke blir trukket inn i løpende tekst.

I det følgende skal vi se på teorier om, og tidligere forskning på ulike typer medarbeidersamtaler og hvilken påvirkning et utviklingsperspektiv har på ansatte, for så å presentere forskning og teori om utviklende medarbeidersamtaler alene. Deretter skal vi se på bruk av coaching, og en coachende tilnærming til medarbeidersamtalene og i organisasjoner. Deretter presenterer jeg noen kritiske kontrasyn på utviklingsperspektiv og coaching, hvilke har vært viktige i oppgavens design og konstruksjonen av negative utsagn. Til slutt vil jeg presentere teori om empowerment og forskning på autonomt orienterte medarbeidere.

Jeg har i denne teksten brukt noen Q-metodologiske begrep som kan være nye for en del lesere. Disse vil bli redegjort for i kapittel 3.

### 2.1 Betydningen av et utviklingsperspektiv i medarbeidersamtaler

Kuvaas og Dysvik (2012) skiller mellom utviklende og administrative medarbeidersamtaler. Administrative medarbeidersamtaler har blant annet som formål å ta beslutninger om lønn, forfremmelser og oppsigelser, samt fastsetting av mål, evaluering av måloppnåelse og tilbakemelding på resultater og atferd. Evaluering av prestasjoner og måloppnåelser for å ta beslutninger kan føre til mangel på åpenhet mellom arbeidstaker og nærmeste leder, fordi prestasjonen står i direkte forhold til et ønsket gode. Subjektive evalueringer av den ansatte kan også være unøyaktige fordi forhold som førsteinntrykk og kvaliteten på relasjonen mellom leder og medarbeider kan ubevisst føre til feilvurderinger. Objektive mål er også unøyaktige indikatorer på prestasjon. Det kan være grunner til at forholdet mellom mål og prestasjon ikke er én til én. Det kan for eksempel finnes andre årsaker enn ens egne som fører til mangel på måloppnåelse, eller at omstendigheter utenfor ens kontroll gjorde oppgaven enkel å gjennomføre. Det å bli styrt av mål kan i seg selv virke negativt på arbeidstakeren. Målstyring kan oppleves som mangel på tillit og virke autonomireduserende og svekke motivasjonen. Utviklende medarbeidersamtaler kommer vi til snart.

Jeg trekke fram en studie gjort av Wendy R. Boswell og John W. Boudreau. I 2002 gjorde de en studie hvor de undersøkte om det å skille mellom evaluerende og utviklende medarbeidersamtaler hadde en betydning for holdninger til og intensjoner med medarbeidersamtalene. Ansatte ved en organisasjon som produserer og forsender utstyr ble delt i en av to grupper, hvor den ene kun fikk evaluerende samtaler av en ekstern leder, mens den andre, kontrollgruppen, fikk både utviklende og evaluerende samtaler av sin nærmeste leder, som vanlig. Studien viste at det ikke var noen endringer i de ansattes holdninger, men en signifikant forskjell i intensjon om å bruke utvikling i framtiden. Gruppen som kun fikk evaluerende samtaler sa det var mindre sannsynlig.

Dette mener Boswell og Boudreau (2002) kan ha en sammenheng med at instrumentaliteten i det å delta i utvikling – det å få et ønsket utfall som følge av deltakelsen, var svekket. Artikkelforfatterne synes også at det var interessant at en betydelig forandring i måten å ha medarbeidersamtaler på ikke hadde noen betydning for ansattes holdninger til samtalene, lederen, samt bevissthet rundt utvikling. Sett i sammenheng med neste studie jeg vil trekke frem, kan dette peke i retning av at det ikke er utviklingsmuligheten alene som avgjør om den virker attraktiv, men at andre faktorer som inngår i kvaliteten på relasjonen kan være viktige å undersøke.

En studie gjort Shore et al. (2006) undersøkte økonomisk og sosial utveksling mellom leder og arbeidstaker og hvilken rolle opplevd affektiv og kontinuerlig forpliktelse påvirker prestasjon, altruistisk medborgerlig atferd på arbeidsplassen, fravær og forsentkomming. Studien består av to studier med respektive ulike utvalg, hvor den første utelukkende består av selvevaluering fra ansatte, mens den andre supplerer med lederrapporter. Studien skiller mellom økonomisk og sosial utveksling ved at sosial utveksling består av det sosioemosjonelle aspektet ved relasjonen som tillitt og forpliktelse, mens økonomisk utveksling består av den finansielle relasjonen. Funn fra studien jeg vil trekke fram er: I motsetning til økonomisk utveksling, er sosial utveksling mellom leder og ansatt assosiert med prestasjon, altruistisk medborgerlig atferd på arbeidsplassen, fravær og forsentkomming. Ansattes vurdering av sin utveksling med arbeidsplassen gjøres på bakgrunn av arbeidsplassen sin behandling av dem, og sine følelser rundt organisasjonen. Når ansatte oppfattet støtten fra arbeidsplassen som liten, kan det oppleves som om utgangspunktet for utvekslingen med arbeidsplassen kun har med det økonomiske aspektet å gjøre. Shore et al. mener at studien viser at det å forstå relasjonen mellom leder og ansatt, vil hjelpe med å forutsi atferden til ansatte.

Kuvaas og Dysvik (2009), gjennomførte en studie for å undersøke hvordan opplevd investering i ansattes utvikling hadde påvirkning på indre motivasjon, medborgerlig atferd i organisasjonen, samt prestasjoner. De fant at sammenhengen mellom opplevd investering i ansattes utvikling og prestasjon kom til syne gjennom (mediert av) indre motivasjon. En direkte sammenheng mellom opplevd investering i ansattes utvikling og prestasjon var svak før indre motivasjon ble lagt til, og det samme gjelder mellom opplevd investering i ansattes utvikling og medborgerlig atferd. Dette mener Kuvaas og Dysvik (2009) kan bety at dersom opplevd investering i ansattes utvikling har en sammenheng med prestasjon, kan det i hovedsak forklares med at opplevd investering i ansattes utvikling har en påvirkning på indre motivasjon. Et annet funn i studien er at opplevd investering i ansattes utvikling bare har sammenheng med medborgerlig atferd, hos personer som har høy indre motivasjon. Kuvaas og Dysvik (2009) mener derfor at studien ikke støtter tanken om at organisatorisk investering i ansattes utvikling automatisk fører til prososial atferd. Et siste funn jeg vil trekke fram fra denne studien er at sammenhengen mellom opplevd investering i ansattes utvikling og kvalitet på arbeid ikke er avhengig (er moderert av) indre motivasjon. Det mener Kuvaas og Dysvik (2009) viser at indre motiverte ansatte ikke nødvendigvis responderer mer proaktivt på utviklingsmuligheter og er dermed flinkere enn andre ansatte. At det å oppleve at lederen bryr seg om ens utvikling har påvirkning på motivasjon er en viktig faktor, som videreføres i Kuvaas og Dysvik (2012) sin beskrivelse av utviklende medarbeidersamtaler, som vi nå skal se på. Men motivasjonsfaktoren er verdt å merke seg når vi senere skal se på konseptet *Empowerment*. Der finner vi igjen en motivasjonsfremmende metode i form av *utviklingshjelp* som også innebærer interesse og tilrettelegging for den ansattes utvikling.

## 2.2 Utviklende medarbeidersamtaler

Utviklende medarbeidersamtaler inngår i det Kuvaas og Dysvik (2012) beskriver som prestasjonsutvikling, som har som overordnet prinsipp å basere seg på medarbeiderens styrker framfor svakheter. Utviklende medarbeidersamtaler er en kontinuerlig prosess, hvor effektive tilbakemeldinger på hvordan medarbeideren benytter sine styrker og ressurser, skaper motivasjon og prestasjon. Et viktig poeng i denne sammenhengen er å gi tilbakemeldinger så nært knyttet opp til prestasjonen eller atferden man ønsker å fremme som mulig fordi det fremmer større læring, framfor å vente til den formelle datoen for medarbeidersamtalen. Kuvaas og Dysvik trekker også fram at medarbeidere bør «..involveres i viktige problemstillinger, bli tilbudt valg innenfor strukturer og klargjorte ansvarsforhold og få positive tilbakemeldinger når de tar initiativ til forbedringer..» (Kuvaas & Dysvik, 2012, s. 159), for å styrke autonomi- og kompetanseopplevelsen.

Utviklende medarbeidersamtaler, som har formål å utvikle medarbeidernes kunnskaper, ferdigheter og arbeidsprestasjoner (Kuvaas & Dysvik, 2012), er forenelig med hvordan Kvalsund (2014a) beskriver at medarbeidersamtalen gir et grunnlag for bruk av coaching. Studier av opplevelser av medarbeidersamtaler viser at det er av betydning at lederen kjenner sine medarbeidere. Det innebærer å lytte aktivt og forstå medarbeidernes perspektiver, ferdigheter, motivasjon og personlighet (Kuvaas & Dysvik, 2012). Medarbeidersamtaler gir grunnlag for coaching fordi den legger vekt på relasjonsdimensjonen, og fordi den representerer et utviklingsperspektiv som er gjensidig og ressursutviklende (Kvalsund, 2014a). En studie Grant et al. (2011) viser at bruk av coaching kan ha positiv effekt på lærere i en skolesammenheng.

Grant et al. (2011) undersøkte om utviklende coaching av lærere på en videregående skole hadde effekt på måloppnåelse, angst, stress, depresjon, økt utholdenhet og velvære, i tillegg til ledelsestil. 44 lærere ble tilfeldig utvalgt til enten coaching, eller til å være kontrollgruppe uten. Coachingen ble gjennomført med et målorientert kognitivt-behavioristisk utgangspunkt. Gangen i coachingen innebar: a) å finne en fremtidsvisjon, b) avgrense til spesifikke mål, c) styrke motivasjonen ved å finne egne styrker, d) identifisere ressurser og formulere handlingsplaner, e) evaluere framgang mot målene, og f) justere handlingsplan (Grant et al. 2011, s. 156). Funnene i studien viser at coaching hadde sammenheng med økt måloppnåelse, mindre stress, og økt velvære og utholdenhet. De som mottok coaching rapporterte også en i større grad konstruktiv lederstil og i mindre grad aggressiv/defensiv og passiv/defensiv lederstil. Dette mener Grant et al. (2011) kan peke mot at coaching som en profesjonell utviklingsmetodologi, bidrar til utvikling og velvære utover de profesjonelle omgivelsene.

## 2.3 Coaching og bruk av coaching i medarbeidersamtaler

Coaching, sett på bakgrunn av et humanistisk-eksistensialistisk perspektiv, handler om å bygge kompetanse, og fremme en positiv utvikling av «sovende ressurser». Dette skjer i en gjensidig og utviklende relasjon mellom coach og hjelpesøker (Kvalsund, 2014a), hvor hjelpesøker anses som ekspert på sitt eget liv, og coachen viser nærmest ubetinget empati og positiv aksept (Rogers, 1957). Coachens oppgave er å hjelpe hjelpesøker til å komme i kontakt med sine ressurser og igangsette en utviklingsprosess (Roald, 2015). Coaching kan brukes som en aktiv drivkraft for å utvikle sine ressurser til bedriftens beste, og kan benyttes i medarbeidersamtalen for utviklingen av medarbeiderne (Kvalsund 2014a). I likhet med Kuvaas & Dysviks (2012) beskrivelse av utviklende medarbeidersamtaler hvor man ønsker å trekke fram atferd og prestasjoner man vil se mer av, er også coaching orientert mot framtiden i ønsket om å utvikle medarbeiderens

ressurser. Den relasjonsorienterte tilnærmingen til medarbeidersamtalen sammenfaller med begrepet *coachende tilnærming*, en forståelse av coachingbegrepet hvor man kan opptre *coachende* uavhengig av profesjon. Dette innebærer å være aktivt lyttende, ikke-evaluerende og nysgjerrig til det coachee kommer med, samt stole på prosessen og ikke forhaste seg i søken etter løsninger eller konklusjoner (Roald, 2015). En coachende tilnærming er i denne oppgaven brukt som et begrep som henviser til i hvilken grad egenskaper og tilnærminger som er forenelig med coaching med en eksistensialistisk-humanistisk tilnærming. Det gjør ikke noen antagelser om personen som utøver en coachende tilnærming faktisk har kjennskap til coaching eller ikke.

Roald (2015) beskriver coaching som hjelpesituasjon. Det kan eksempelvis være ved at lederen trenger hjelp av medarbeideren til å endre atferd for å fremme organisasjonens mål, eller at medarbeideren trenger hjelp med å utvikle visse ferdigheter for å bli mer effektiv i jobben. En leder med sin mer-kunnskap om organisasjonen kan i prosessen med å havne i en mentor- eller veilederrolle, framfor å opptre coachende. En måte å unngå å havne i ekspertposisjon, og heller ta en coachende tilnærming er å stille spørsmålet tilbake: «hva tenker du?». Slik utfordrer man medarbeideren til å benytte egne kunnskaper og til å reflektere rundt problemstillingen.

Maktdimensjonen i relasjonen mellom leder og medarbeider kan virke som en motsetning til coachings ideal om gjensidighet. Ledere har formell makt over medarbeiderne, og spørsmålet blir om en slik asymmetrisk maktbalanse kan gi en reel likeverdig relasjon (Roald, 2015). Denne motsetningen og påfølgende dilemma om hvordan man møter den i coachingsituasjonen har ikke et entydig svar, men Roald (2015) trekkes det fram at det er et maktspekt i alle typer hjelperelasjoner, og understrekes betydningen av etisk bevissthet og fintfølelse. I kraft av det å be om hjelp, havner man i en asymmetrisk hjelperelasjon. Målet med coachingen er å gjøre den hjelpetrengende selvhjulpel. Det er ikke mulig hvis lederen tar ansvaret i fra den andre med sin hjelp, og man etterstreber derfor gjensidighet i hjelperelasjonen slik at den hjelpetrengende kan finne resursene i seg selv for å løse sine utfordringer (Roald, 2015). Spørsmål en kan stille seg i denne sammenhengen er hvor en skal trekke grensen. Kan det bli for personlig på jobb?

Med et coachingperspektiv er det vanskelig å skille et profesjonelt selv, og sin egen person i jobbsammenheng, hevder Kvalsund (2014a). Dette er fordi det er erfaringen en har som person som både virker som hindringer og åpning for ressursutvikling. Spørsmål som om de profesjonelle målene en arbeider etter, er mål som samsvarer med ens behov for selvaktualisering, målsetning om å ha utfordringer og å utvikle seg profesjonelt, vil utgjøre spørsmål som drøftes gjensidig mellom leder og medarbeider når man ser organisasjonsutvikling i et coachingperspektiv (Kvalsund, 2014a). Spørsmålet er kanskje ikke om det blir for personlig, men om relasjonen *tåler* det asymmetriske maktforholdet. Denne tråden plukker vi opp i kapittel 5.

## 2.5 Coachende kultur og organisasjoner

Ved å benytte coaching i medarbeidersamtalen danner det seg nye kommunikasjonsmønstre og normer som representerer verdien av endring og å utvikle og utveksle ressurser. Disse utgjør en coachingkultur (Kvalsund, 2014a). Kvalsund (2014a) beskriver at det kan være flere årsaker til at organisasjoner har innvendinger mot å la en ny kultur av denne arten etablere seg. Det kan være at det er vanskelig å se hvordan den nye, intellektuelt formidlede kulturen kan ha samsvar med de faktiske erfarte forhold på arbeidsplassen, og at man ikke er villig til å investere ressurser i å etablere den. Ofte står etablerte kulturer sterkt og gir lite rom for vekstmuligheter. I

tillegg hevder Kvalsund (2014a) at det synes å være vanskelig for ledelser å gi slipp på makt og autoritær utøvelse av lederskap i møte med gjensidighetsverdiene i coachingkulturen.

Ideen med å integrere coaching som en aktiv del av organisasjonskulturen kommer til uttrykk i Kegan et al. (2014) sitt konsept *Deliberately developmental organization* (bevisst, eller overlagt utviklende organisasjon, heretter DDO) presenteres som en motsats til organisasjoner som måler suksess i å erverve best mulig ansatte. En DDO har som prinsipp å integrere personlig læring i alle aspekter av organisasjonens virke, innrettet etter det de beskriver som menneskers trang til vekst. Gjennom praksiser blir prinsippene implementert, og gjennom å bygge sterke, ansvarliggjørende og engasjerende fellesskap blir prinsippene og praksisen forhandlet og vedtatt. Med forhandlet menes det at praksisen skapes innenfra: Kegan et al. (2014) skriver at det er forventet at alle deltar i å styrke kulturen i organisasjonen ved å aktivt endre strukturer og rutiner.

## 2.6 Kritiske perspektiv på coaching og utviklingsorientering

Tatiana Bachkirova skriver i sin artikkel «Beautiful ideas that can make us ill: Implications for coaching» (2020) at coachingdisiplinen er ekspanderende, men hvis den anvendes ideene feil kan en ende med at den du ønsket å hjelpe er mer plaget en i utgangspunktet. Videre skriver hun at ansattes velvære nødvendigvis ikke er ut av organisasjonens altruisme, men som et middel for å nå et mål om økonomisk gevinst. Bachkirova (2020) påpeker at det å ha og søke ambisjoner kan være viktige for velvære, men kan virke negativt dersom det hvis ambisjonene brukes et middel for andre gjennom manipulasjon. Fra et coachingperspektiv blir det viktig å reflektere over hvilke mål en setter seg, og hvilke langvarige konsekvenser det kan ha for hjelpsøker.

Mercaldi (2018) stiller også spørsmål rundt hvorvidt coaching fremmer et prestasjonspress og er etisk riktig. Mercaldi (2018) beskriver konseptene *utvikling* og *selvet*, som sosialt konstruerte, og fører til et prestasjonspress ved at ansvaret ligger på individnivå, mens man ignorerer omgivelsene. Likedan argumenterer Illouz (2007) for det hun kaller det terapeutiske narrativet som i svært korte trekk beskriver hvordan selvhjelps litteratur populariserte psykoterapien, visst narrativ etter hvert ble institusjonalisert i ulike organisasjoner. Hun viser til Rogers og Maslow som mente at vekst var en universell tendens som kunne bli forhindret. Dette førte til, ifølge Illouz (2007), at helse og selvrealisering var ett og samme, og nødvendigvis at de ikke-realiserte trengte hjelp. For å oppnå selvrealisering må man finne det underliggende dysfunksjonelle – det som hindrer en i å oppnå selvrealisering. På denne måten kommer negative følelser i forgrunnen, som skam og utilstrekkelighet, mens andre perspektiv, som moralske skjema, havner i bakgrunnen.

## 2.7 Empowerment og autonomi

Myndiggjørende ledelse, ifølge (Amundsen & Martinsen, 2014) handler om og kan defineres som: Myndiggjøring av ansatte og å øke individuell motivasjon gjennom å sette klare mål, delegere ansvar og autoritet til det laveste organisatoriske nivå hvor en avgjørelse kan tas, eller med andre ord: Atferd som deler makt med sine underordnede. Dette kan resultere i mer tilpasningsdyktige og motiverte ansatte og bedre prestasjoner. Myndiggjørende ledelse handler om å gi innflytelse til, framfor å ha innflytelse over andre i organisasjonen. Det er det hevdet at myndiggjøring gir mer uavhengige ansatte sammenlignet med andre lederstiler. Derfor er fasilitering av og støtte til autonomi viktige aspekter ved myndiggjørende ledelse. Et sentralt aspekt som har til hensikt å



fremme ansattes opplevelse av selvtillit, motivasjon og evne til å jobbe autonomt, er utviklingsstøtte. Utviklingsstøtte består av observasjonslæring, hvor ledere framviser selvlæring og annen ønskelig atferd. Dette gjøres etter Banduras prinsipp (gjengitt i Amundsen & Martinsen, 2014) om modell-læring, som sier at atferd kan læres eller endres ved hjelp av å observere andre, særlig av de som framstår som kompetente eller har status. I tillegg veileder ledere ansatte til å bli uavhengige og selvledende gjennom å fasilitere for læring. Dette er for å lære hvilken atferd som øker myndiggjøringen, som det å handle kompetent. Coaching er i denne sammenhengen en prosess som innebærer veiledning, oppmuntring og støtte. Organisasjoner som jobber med kunnskap har i større grad ansatte som er indre motiverte, og derfor er myndiggjørende ledelse ifølge Amundsen og Martinsen (2015) kanskje best egnet i denne sektoren fordi den myndiggjørende ledelse legger vekt på ansattens autonomi, motivasjon og utvikling for å få kreative og tilfredse ansatte. Dysvik og Kuvaas (2011) illustrerer betydningen av motivasjonsfaktoren for å håndtere det økte ansvaret som medfølger det å bli myndiggjort.

Dysvik og Kuvaas (2011) undersøkte om indre motivasjon er avhengig av sammenhengen mellom opplevd autonomi på jobben og prestasjoner. Studien viser at det er tilfelle, men bare en positiv sammenheng hos personer med høy indre motivasjon. Det kan tyde på at personer med høy indre motivasjon håndterer økt ansvar og medfølgende nødvendig økt prestasjon. Dysvik og Kuvaas (2011) mener personer med lav indre motivasjon mangler nødvendig engasjement, mening og trenger mer støtte og ytre rammer og regulering for å prestere.

Autonomt orienterte personer ser ut til kunne respondere negativt på utviklende medarbeidersamtaler. En tidligere studie gjort av Kuvaas (2007) viste at sammenhengen mellom opplevelsen av utviklingsevaluering og egenrapportert prestasjon kom til syne gjennom indre motivasjon. I tillegg var opplevelsen sterkt avhengig av om den ansatte var sterkt eller svakt autonomt orientert. For de med svak orientering var sammenhengen mellom utviklingsevalueringen og prestasjon positiv, mens for de sterke var sammenhengen negativ. Det kan tyde på at ansatte som er sterkt autonomt orienterte personer kan oppleve utviklingsevaluering som kontrollerende og et forsøk på å underminere deres autonomi. Dette kan illustrere betydningen av å vurdere individuelle behov, og at en medarbeidersamtale ikke trenger å virke universelt godt for alle, selv om den har et utviklende perspektiv.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metodevalget, de sentrale aspektene ved en Q-metodologisk studie, min forskningsprosess, min forskerrolle og etiske betraktninger.

### 3.1 Begrunnelse for valg av metode

Dette studiet har som mål å undersøke hvordan lærere opplever at medarbeidersamtaler bidrar til hjelp og utvikling i lærerrollen. Jeg ønsket å undersøke subjektive opplevelser av medarbeidersamtaler, og til dette en kunne jeg benytte en kvalitativ metode eller Q-metode. Jeg synes Q-metoden i seg selv er spennende, fordi den inkluderer kvantitative metoder for å utforske subjektivitet (Thorsen & Allgood, 2010), og det tekniske aspektet ved metoden virket interessant og utfordrende. Metoden inkluderer også flere deltagere enn for eksempel intervju, og bruk av Q-metoden vil kunne gi flere ulike subjektive opplevelser av medarbeidersamtaler, og dermed flere perspektiv å undersøke.

### 3.2 En kort gjennomgang av Q-metodens prinsipper og metoder

Først følger en gjennomgang av metodens sentrale prinsipper og metoder. Dette gjøres i den tro om at det vil gjøre resten av kapitlet lettere å se i sammenheng. Q-metode ble introdusert i 1935 av William Stephenson som en metode for å oppdage mønstre av mening i menneskers subjektive kommunikasjon, som innlemmes i statistiske og kvalitative målinger (Thorsen & Allgood, 2010). Q-metoden har likhetstrekk med både kvantitative og kvalitative metoder. Den benytter i behandlingen av datamaterialet en så og si identisk faktoranalyse som kvantitativ metode (McKeown & Thomas, 2013), og den legger vekt på det subjektive skal komme til uttrykk, i likhet med kvalitativ metode. Samtidig er Q-metoden en egen vitenskapsfilosofisk retning med et eget begrepsmessig rammeverk og teknikk for å innhente og analysere data (Thorsen & Allgood, 2010). En Q-metodologisk skiller seg fra kvantitative undersøkelser ved at deltakeren som sorterer utsagn kommuniserer dens forståelse av fenomenet, som siden analyseres og tolkes av forskeren. Dette kan sees på som en motsetning til kvantitative undersøkelser som ikke legger vekt på deltakerens subjektive forståelse av fenomenet. (Watts, 2011). Deltakerne i en Q-metodologiske undersøkelse sorterer utsagn på et skåreskjema fra for eksempel fra +5 til -5. Utsagn som oppleves irrelevant, eller som ikke gir mening for personens opplevelse av fenomenet, plasseres på 0. (Brown, 1980; Thorsen & Allgood, 2010; Kvalsund & Allgood, 2010). Den ferdige sorterte matrisen, danner et helhetsbilde av personens operante subjektivitet knyttet til det gitte temaet (Thorsen & Allgood, 2010).

### 3.3 Operant subjektivitet

Begrepet operant subjektivitet refererer til og settes i sammenheng med behavioristenes studie av atferdssekvenser. I følge Watts (2011) har en operant atferd ingen åpenbar eller ekstern årsak, og er definert av relasjonen og påvirkningen den har til omgivelsene. Ideen var å overføre disse egenskapene til subjektivitet. Det betyr at subjektivitet er en observerbar atferd som har betydning i sin sammenheng med påvirkningen den har på sin umiddelbare nærhet (Watts, 2011). Brown (1980) mener subjektivitet er en operant, altså pur atferd, framfor noe som eksisterer i konsepter som sinn og bevissthet (Brown, 1980; Watts, 2011). I denne formen kommer subjektivitet til uttrykk gjennom uttrykte meninger og verdier, som når noen sier «etter min mening så..». Meningen med Q-metoden er å la sortereren uttrykke sin subjektivitet operant (Stephenson 1968, som gjengitt i Brown, 1980; Watts, 2011; Thorsen & Allgood, 2010.). Med en forståelse av subjektivitet som en operant, vil det å gjennomføre en Q-sortering, ikke være et *uttrykk*

for subjektivitet, men heller være sortererens subjektivitet, uttrykt gjennom Q-metoden hvor påvirkningen er påstandene som sorteres (Watts, 2011).

### 3.4 Abduksjon

Abduksjonsprinsippet ble introdusert av Charles S. Pierce som en metode for å skape hypoteser. Den har ikke til hensikt å teste eller generalisere hypoteser eller teorier, men skal finne innsikt og forklaringer på empiri man ikke forstår ved observasjon. (Tavory & Timmermans, 2014; Watts & Stenner, 2012). I Q-metode vil det si å finne meningsmønstrene som ligger i kommunikasjonsuniverset (Thorsen & Allgood, 2010). Forskeren sin rolle blir abduktiv på den måten at hen må sette seg inn i, og erfare synet til de som har sortert fra deres ståsted (Wolf, 2010). Ved å definere faktorene skapes så ny innsikt og forståelse (Watts & Stenner, 2012). Dette er en kreativ og intellektuell øvelse, og en forutsetning for dette er at man legger fra seg tidligere antakelser og teorier, slik at man kan gjøre seg en *informert gjetning* basert på de nye observasjonene (Reichertz, 2014); å skape en ny hypotese, med andre ord.

### 3.5 Forskningsprosessen

I det følgende vil redegjøre for forskningsprosessen i min studie, samtidig som jeg presenterer de sentrale elementene i en Q-metodologisk forskningsprosess.

#### 3.5.1 Kommunikasjonsuniverset

Kommunikasjonsunivers er alle mulige måter å snakke om et tema på, slik kommunikasjonen gir mening for de som tilhører den aktuelle kulturen eller konteksten. Kort sagt er det holdninger, verdier, oppfatninger og meninger, som gir uttrykk for subjektivitet (Thorsen & Allgood, 2010). Oppfatninger og følelser rundt temaet i kommunikasjonsuniverset kan være vanskelig å få fatt på fordi de ofte uttrykkes subtilt, ustrukturert eller flyktig. Denne utfordringen kan bearbeides i en kommuniserende relasjon, med hensikt å systematisere meningsinnholdet og finne et mønster eller skjema (Allgood, 1999). Allgood (1999) mener Q-metoden kan være en hensiktsmessig mottaker i denne kommunikasjonen, hvor individet i relasjon med Q-utvalget (utsagnene som skal sorteres) kommuniserer meningsinnholdet – sin subjektive diskurs med dens skjema av følelser, oppfatninger og vurderinger tilknyttet temaet i kommunikasjonsuniverset – som systematiseres og synliggjøres gjennom Q-metoden.

Kommunikasjonsuniverset bør favne bredt for å være representativt for ulike menneskers forståelser av temaet (Kvalsund & Allgood, 2010). Dersom ikke kommunikasjonsuniverset er representativt for temaet som utforskes, vil ikke deltakerne få mulighet til å uttrykke sin subjektivitet (McKeown & Thomas, 2013).

I min studie er kommunikasjonsuniverset identifisert både med en teoretisk (deduktiv) og naturalistisk (induktiv) tilnærming. Den teoretiske tilnærmingen tar utgangspunkt i hypotetiske og teoretiske sammenhenger med et tema (McKeown & Thomas, 2013). I min studie er de aller fleste utsagnene er basert på eksisterende teori. Med en naturalistisk tilnærming tar en utgangspunkt i mønster som trer fram fra ytringer om et tema (McKeown & Thomas, 2013). I min studie kommer en naturalistisk tilnærming til syne gjennom utgangspunkt i egen erfaring som lærer, hvor jeg har observert og erfart praktiske utfordringer og interessekonflikter mellom leder og ansatt, og forsøkt å sette den aktuelle teorien i sammenheng med disse. I tillegg lagde jeg noen utsagn som jeg syntes representerte kommunikasjonsuniverset, men som det teoretiske aspektet i tilnærmingen til designet ikke klarte å representere helt. Dette kommer vi tilbake til. Jeg leste også ytringer som kronikker og debattinnlegg, og så på og lyttet til debatter om

læreres opplevelser og utfordringer i skolesystemet. Dette brukte jeg til å kontekstualisere utsagnene. Ved gjøre seg kjent med språket i konteksten til det aktuelle feltet, vil språket være kjent for personutvalget (de som skal gjennomføre Q-sorteringene), og slik skape gjenkjennelse. Her har egen erfaring og å gjøre seg kjent med ulike yringer hvert til hjelp. Samtidig kan en teoretisk tilnærming fange opp mer komplekse sider ved kommunikasjonsuniverset som ikke ytres i dagligtalen (Sæbjørnsen et al., 2016).

### 3.5.2 Design

I min studie benyttet jeg Fishers balanserte blokkdesign, som er en vanlig metode som sikrer et balansert og representativt Q-utvalg (utsagnene). Det vil si at designet det sikrer at det ikke oppstår en skjevhet mot en bestemt mening eller verdi i Q-utvalget, slik at personutvalget kan uttrykke sin subjektivitet effektivt med utgangspunkt gitte utsagn (Watts & Stenner, 2012). Fishers balanserte blokkdesign hjelper med å representere dybden, så vel som bredden i temaet en undersøker. Dybde vil si at alle utsagnene forholder seg til samme kommunikasjonsunivers, mens bredde referer til at utsagnene fanger opp så mange nyanser og aspekter ved kommunikasjonsuniverset som mulig, slik at personutvalget får uttrykt sine perspektiver gjennom Q-sorteringen (Sæbjørnsen et al., 2016). Ifølge Kvalsund og Allgood (2010), er det også viktig å skape balanse mellom positive og negative utsagn. For det første mener forfatterne at det er viktig fordi negative utsagn er vanlige i et kommunikasjonsunivers. For det andre er det av betydning for å kunne se om det er indre konsistens hos den som sorterer, for dersom den som sorterer er enig med et positivt utsagn, vil en kunne forvente at den som sorterer vil være uenig med det polariserte, negative utsagnet. Dersom dette ikke er tilfelle, kan en undersøke hvilke nyanser i utsagnene som ligger til grunn for det.

Tabell 1 illustrerer designet i min studie. For å undersøke hvordan medarbeidersamtaler bidrar til hjelp og utvikling i lærerrollen, ville jeg undersøke om personutvalget opplevde samtalene som et utgangspunkt for hjelp til utvikling, eller om de opplevde samtalene som saksorienterte, evaluerende og førende. Dette utgjør effekten *Type medarbeidersamtaler* med nivåene *Utviklende* og *Evaluerende/førende*. Effekten *Grad av autonomi* med effektene *Styrt* og *Autonomt* retter fokus mot i hvilken grad medarbeidersamtalene oppleves å legge til rette for å fremme autonomi. For å fange opp om målet med hjelpen lærerne får i samtalene er å hjelpe dem med bestemte oppgaver, eller personlig utviklende mål, har jeg delt effekten *Måloppnåelse* i nivåene *Oppgave* og *Personlig*. Mer utfyllende beskrivelser av begrepene som er brukt i designet er å finne i teorikapittelet, med unntak av effekten og nivåene i *Måloppnåelse*, som jeg mener er beskrevet tilstrekkelig her.

**Tabell 1. Design**

Effekt	Nivå		Celler
Type medarbeidersamtaler	a) Utviklende	b) Evaluerende/førende	2
Grad av autonomi	c) Styrt	d) Autonomt	2
Måloppnåelse	e) Oppgave	f) Personlig	2
<b>SUM</b>			2x2x2 8

Effektene kombinert med hverandre utgjør 8 ulike kombinasjoner. Med 4 utsagn per kombinasjon, 2 positive og 2 negative, utgjør dette til sammen 32 utsagn. I min studie ville jeg har 36 utsagn, og de resterende 4 lagde jeg med utgangspunkt med en naturalistisk tilnærming. Jeg så at det å *føle seg verdsatt* gikk igjen som et tema når lærere snakker om seg selv i møte systemet. Ut ifra dette temaet lagde jeg 2 positive og 2 negative utsagn med utgangspunkt i ytringer jeg hadde hørt eller lest, kontekstualisert i en hypotetisk medarbeidersituasjon. Utsagnene med et rent naturalistisk utgangspunkt er utsagn nummer 28, 12, 10 og 14 (se vedlegg 5). En fordel med å kombinere en naturalistisk tilnærming med en teoretisk, er at naturalistiske utsagn kan fange opp aspekter i kommunikasjonsuniverset som teorien ikke gjør, men som er relevant for P-utvalget (Sæbjørnsen et al., 2016).

### 3.5.3 Instruks og sortering

Q-sorteringen er rangere utsagn på en sorteringsmatrise som er gitt i instruksjonsbetingelsen. Sorteringen er operasjonen hvor personens subjektivitet blir operant gjennom å vurderere, sammenligne og sortere utsagn med utgangspunkt i sine preferanser og opplevelser (McKeown & Thomas, 2013; Brown, 1980). I min studie ble personutvalget bedt om å sortere 36 utsagn på en sorteringsmatrise med en skala fra -5 mest ulikt meg, til +5 mest likt meg (figur 1). Sorteringsmatrisen i min studie er en tvungen kvasinormal fordeling, som ifølge Kvalsund og Allgood (2010) anbefales fordi den hjelper personen som sorterer å ta systematiske vurderinger av utsagnene. Utsagnene som er viktigst for personen plasseres på ytterkantene, og utsagnene blir gradvis mindre psykologisk signifikante jo nærmere de nærmer seg 0. Utsagnene som blir sortert som 0 regnes som å være nøytrale eller uten betydning for personen som sorterer, med utgangspunkt i instruksjonsbetingelsen (Brown, 1980). Utsagnene med lav psykologisk signifikans havner i bakgrunnen fordi de oppleves som uten betydning i sin kontekst. Utsagnene med høy psykologisk signifikans, uttrykkes sterkere på hver sin side av skalaen.



instruksjonsbetingelsen og sorteringsprosedyren. En erfaring jeg har gjort meg er at det er lurt å ha god tid mellom hvert avtaletidspunkt for sortering. Det varierte stort mellom hvor lang tid deltagerne brukte på sorteringene, og det hendte jeg hadde to som sorterte samtidig i hvert sitt rom, fordi den første avtalen gikk over tiden jeg hadde beregnet. Noen i personutvalget hadde også behov for å snakke om sorteringsopplevelsen og hvilke refleksjoner og oppdagelser de gjorde seg. Det hendte at jeg opplevde å ikke ha nok tid til å møte deres behov for å snakke om opplevelsen sine, fordi jeg måtte skynde meg til neste avtale som ventet. Personutvalget fikk anledning til å skrive en tilbakemelding på et skjema (vedlegg 9). Tilbakemeldingene var i sum overveiende positive, og flere reflekterte muntlige tilbakemeldinger jeg fikk om at det var interessant å delta, og at det satte i gang tanker hos dem.

### 3.5.6 Faktoranalyse

Q-faktoranalysen er neste steg i Q-metoden, hvor en søker å finne hvilke Q-sorteringer som er gjort på samme måte (Kvalsund & Allgood, 2010). I Q-metode er det studiens deltagere som korreleres med hverandre, i motsetning til i kvantitative metoder, hvor det er variabler som korreleres (McKeown & Thomas, 2013). Deltagere som har like opplevelser vil sortere likt med hverandre, vil korrelere og utgjøre en faktor (Brown, 1980). Det statistiske grunnlaget for korrelasjon og faktoranalyse blir gjort med personutvalgets vurdering av hva som er viktig for ham eller henne – subjektivitet – som måleenhet (Kvalsund & Allgood, 2010). Dataanalyse i Q-metoden består av tre statistiske prosedyrer. Først gjøres en korrelasjon av Q-sorteringene, deretter en faktoranalyse av korrelasjonene, og til sist en faktorrotasjon (McKeown & Thomas, 2013).

I min studie brukte jeg programmet PQMethod 2.35 for Windows (Schmolck, 2014) for å analysere mine data. Jeg la først inn tallene fra sorteringene, og utførte en *Principal components factor analysis*. Dette resulterte i 5 faktorer med en eigenvalue >1. En faktor er som oftest regnet som statistisk signifikant dersom den har en eigenvalue >1. Faktorer med lavere eigenvalue, er som oftest uten betydning (McKeown & Thomas, 2013). Deretter utførte jeg *Varimax* rotasjoner for å finne ut hvilken faktorløsning som var mest egnet for videre analyse. Jeg valgte en 4 faktorløsning, fordi den ga en god fordeling, der alle deltagerne med unntak av én ladet på en faktor, sammen med lavest korrelasjoner og sterkeste ladninger. Jeg vurderte en 5 faktorløsning, men denne løsningen gav færre deltagere som ladet på hver faktor, og kun én som ladet på faktor 5. I tillegg ga den høyere korrelasjoner og noe svakere ladninger. 3 faktorløsningen ga også svakere ladninger og høyere korrelasjoner. Det er ønskelig med minst mulig korrelasjon mellom faktorene for å fremme rene faktorer som uttrykker klare meninger og oppfatninger (Kvalsund & Allgood, 2010).

Vedlegg 1 viser deltagerens ladninger på de ulike faktorene. 4 faktorløsningen har en forklart varians på 65%. Det vil si at den uttrykker 65% av alle meningsuttrykk som finnes i studien, altså 100% (Watts & Stenner, 2012) 7 personer lader signifikant på faktorsyn 1, 4 personer lader signifikant på faktorsyn 2, 4 personer lader signifikant på faktorsyn 3, og 4 personer lader signifikant på faktorsyn 4. Faktorsyn 3 og 4 er bipolære ved at Martin definerer faktorsyn 4 med en -0,5670X, og Even definerer faktorsyn 4 med en -0.4683X. Disse personene uttrykker et syn som er i opposisjon til faktorsynene de er med på å definere (Kvalsund & Allgood, 2010), hvilket vil si at de har sortert Q-utvalget tilnærmet motsatt av de øvrige personene i faktorsynene (Watts & Stenner, 2012).

Imidlertid har jeg valgt å ikke gå noe mer inn i det, siden det kun er enkeltpersoner, og ikke alle signifikante ladninger som er negative i faktorsyn 3 og 4.

Tabell 2 viser korrelasjonen mellom faktorene. Faktorsyn 1 og 3 har en korrelasjon på 50%. Dette indikerer at de har en del oppfatninger som er felles (Kvalsund & Allgood, 2010). Korrelasjonene mellom resten av faktorsynene er lave, og uttrykker dermed distinkte oppfatninger.

**Tabell 2. Korrelasjon mellom faktorsynene**

	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>
<b>F1</b>	1.0000	0.1684	0.5030	0.0011
<b>F2</b>	0.1684	1.0000	0.2321	0.0969
<b>F3</b>	0.5030	0.2321	0.1000	0.0880
<b>F4</b>	0.0011	0.0969	0.0880	1.0000

### 3.5.7 Faktorfortolkning

Etter faktoranalysen er det neste steget å fortolke hvilket syn som finnes i faktorene. Dette gjøres med fokus på faktorskårene, ved at man plotter skårene inn i sorteringsmatriser. Faktorene anses som ulike uttrykk for operant subjektivitet med utgangspunkt i individuelle sorteringer (Kvalsund & Allgood, 2010). I min studie gir dette fire ulike uttrykk. Fortolkningen gjøres etter abduksjonsprinsippet med utgangspunkt i et forsøk på å skape forståelse av faktorene, i stedet for objektive fakta (Stephenson, 1986). Dette betyr i praksis at en vil søke å skape en helhetlig historie eller et bilde av faktoren en fortolker, ved å se utsagnene i sammenheng med hverandre, lage en tentativ hypotese underveis, og forkaste eller endre denne dersom motstridende informasjon framtrer fra fortolkningen av andre sorterte utsagn underveis (McKeown & Thomas, 2013). Jeg beskriver min egen prosess i dette arbeidet under avsnittet *Forskerrollen*. Faktorfortolkningen i min studie blir presentert i kapittel 4.

### 3.5.8 Postintervju

Etter faktorfortolkningen gjennomførte jeg postintervju med deltagerne som ladet høyest i sitt faktorsyn. Postintervju var frivillig å delta på, og deltagerne krysset av på samtykkeskjemaet dersom de ville delta. Jeg gjennomførte 3 postintervju per telefon, og 1 intervju i et fysisk møte. Postintervjuene var uformelle samtaler, hvor vi gikk gjennom faktorfortolkningen. Jeg stoppet etter hver tematiske inndeling og stilte åpne spørsmål som: «Hvordan høres dette ut i forhold til din opplevelse?». Jeg fikk stort sett bekreftet tolkningene mine, men også tilført nyanser som var til stor hjelp i fortolkningen. Postintervjuene var også verdifulle for å danne en helhetsforståelse av faktorsynene.

## 3.6 Kvalitet og etikk

I det følgende skal vi se på noen sentrale aspekter ved kvalitet og viktige etiske overveielser i bruk av Q-metode.

### 3.6.1 Validitet og Reliabilitet

Validitet i Q-metode handler om i hvilken grad personutvalget har fått mulighet til å uttrykke sin subjektive oppfatning av temaet. Dette henger sammen med om forskeren i tilstrekkelig grad har klart å representere kommunikasjonsuniverset i Q-utvalget, som grunnlag for at personutvalget får uttrykt sin operante subjektivitet (Sæbjørnsen et al.,



2016). Subjektiviteten måles ut ifra hva som er viktig for den som sorterer (Kvalsund & Allgood, 2010). I kvantitativ metode handler validitet om hvorvidt målingene som er gjort har overføringsverdi til det målingene faktisk skal måle (Watts & Stenner, 2012). Ifølge Brown (1980) blir det i Q-metode meningsløst å undersøke validiteten på en subjektiv oppfatning mot eksterne forhold, fordi det ikke finnes noen eksterne kriterier for å validere hva som er viktig for en person. Derfor søker man heller ikke å generalisere funnene til en større populasjon i Q-metode (Brown, 1980). Gitt at personutvalget har fått et Q-utvalg som representerer kommunikasjonsuniverset som de kan uttrykke sin subjektive oppfatning ut ifra, kan en hevde at Q-metoden måler det den skal, nemlig subjektive oppfatninger (Watts & Stenner, 2012). I min studie fikk postintervju betydning for å kunne undersøke validiteten i studien. Siden jeg i stor grad fikk bekreftet faktorfortolkningene mine, kan jeg anta at dette har styrket studiens validitet. Ett annet punkt som avgjør studiens validitet, er ifølge Brown (1980) om instruksjonsbetingelsen legger til rette for at personutvalget sorterer ut ifra sitt eget sanne selv. Videre beskriver han at egne opplevelser og oppfatninger kan virke som motsetninger til et *ideal-selv*, hvilket kan ha påvirkning på Q-sorteringen. I min studie imøtekom jeg denne problemstillingen ved å skrive i instruksjonsbetingelsen: «Det finnes ikke riktige eller gale svar. Sorter utsagnene slik du opplever dem, ikke slik du ønsker at du burde sortere dem.» (vedlegg 8).

I Q-metode handler reliabilitet om hvorvidt resultatene fra en sortering kan repliseres under samme instruksjonsbetingelse flere ganger (Brown, 1980). Brown (1980) viser at det er 80% sjans for at alle individene i en faktor sorterer likt, om man gjentar sorteringen under samme forhold, og faktorens reliabilitet øker jo flere som er med å definere faktoren. En forventer også å få like faktorer, dersom en gjennomfører en lik studie med et likt personutvalg (Watts & Stenner, 2012). Reliabiliteten i faktorsynene i min studie er å finne i vedlegg 4.

### 3.6.2 Etske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har nedfelt grunnleggende etske retningslinjer som forskere er underlagt. Disse bør ligge til grunn for hele forskningsprosessen, og skal sikre akademisk frihet, ansvarlighet og integritet i forskning (NESH, 2021). Jeg vil trekke fram noen retningslinjer som jeg vurderer som særlig relevante for min forskningsprosess.

Under *Hensyn til personer* (NESH, 2021) står det at det som regel skal gis informasjon og innhentes samtykke alle som deltar i forskning. Det skal informeres om at deltakelse er frivillig. Frivillighet innebærer at det ikke skal utøves tilsiktet eller utilsiktet press for å sikre deltakelse. Under rekrutteringen til min studie rekrutterte jeg deltakere fra en skole jeg jobbet som vikar. Under et fellesmøte annonserte jeg at søkte deltakere, og at jeg hadde en liste for interessenter. Men det var ikke like mange som kom og skrev seg på listen som verbalt ytret interesse etter fellesmøtet. Dermed havnet jeg i et etisk dilemma om hvorvidt jeg skulle påminne interessentene om å delta. Kanskje hadde de tenkt seg om og besluttet at de ikke ville være med likevel? Jeg tillot meg å påminne de som hadde ytret interesse, i tillegg til at jeg henvendte meg direkte til andre og spurte om de var interesserte. Jeg forsøkte etter beste evne å bruke fintfølelse og ikke utøve press. Jeg vurderte det også slik at som vikar som bare jobbet på skolen tidvis, ikke ville kunne utøve så mye press ved å vekke en lojalitetsfølelse. Flere sa at de hadde glemt studien min, og opplevdes positive. Alle deltagere i studien fikk først informasjon om

frivillighet og mulighet til å trekke seg skriftlig, i informasjonsskrivet med samtykkeerklæringen. For dem som sorterte fysisk, ble dette gjentatt før sorteringene.

NESH (2021) gir også en rekke retningslinjer når det gjelder behandling av personvernsopplysninger, konfidensialitet og taushetsplikt og oppbevaring av data. Dersom en skal behandle personopplysninger på bachelor- eller masternivå på NTNU, må prosjektet meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som gjør en vurdering av de personvernmessige aspektene av prosjektet (NTNU, u. å.). NSD godkjente prosjektet mitt 30.3.2022 (vedlegg 7.). Deltakerne fikk informasjon i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen om at dataene ville bli behandlet konfidensielt og at de ville bli anonymisert i studien. I min studie ble det særlig viktig å presentere funnene på en måte som sikrer at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet. Det gjorde jeg ved å oppbevare kodenøkkelen som identifiserer deltagerne på et sikkert sted. Mer utfyllende om hvilke forhåndsregler jeg tok, beskrev jeg under *Innsamling av data*. Konfidensialitet ble også et viktig moment etter postintervjuene, hvor jeg måtte gjøre en vurdering av hvilke opplysninger som hjalp til med å beskrive og bekrefte faktorsynene, og hvilke som gjaldt spesifikt for personen jeg snakket med, og som kan gjøre at personene blir gjenkjent av andre med kjennskap til deler av personutvalget. I oppsummeringen av bakgrunnsinformasjonen og tilbakemeldingene (vedlegg 10), har jeg også utelatt noen utsagn samt alder og tid ansatt, slik at det ikke skal spores tilbake til deltageren. Disse vurderingene har jeg gjort etter beste evne for å bevare anonymiteten til personutvalget i denne studien.

### 3.6.3 Forskerrollen

I Q-metoden er en del av forskerrollen å tolke faktorene. Ifølge Brown (1980) må tolkningen være i overensstemmelse med faktorene som representerer faktiske kategoriseringer av operante oppfatninger om et tema. Dermed gis ikke forskeren frie tøyler til å anvende sin subjektivitet i tolkningen. Videre gir valg av teori forskeren frihet til å sette funnene i sammenheng med ulike perspektiver. Men teorien må likevel ha en forbindelse til de faktiske faktorene. I min studie har jeg forsøkt å overholde prinsippet om *transparens* slik at sammenhengen mellom datamateriale og min subjektive tolkning av denne er åpen for leseren. I en kvalitativ-metodisk sammenheng (Tracy, 2010) omtales *transparens* som evnen til å være ærlig om sin egen forskningsprosess. Dette innebærer blant annet om å være åpen om overraskelser, utfordringer, og hvordan fokus endret seg underveis i prosessen. Dette fordrer at jeg ikke bare gjør dataene tilgjengelige, men at jeg også er åpen om min egen prosess og mine oppdagelser. Dette har jeg forsøkt å overholde gjennom oppgaven. I arbeidet med å skrive denne oppgaven erfarte jeg at jeg måtte omstille min egen tenkemåte når det gjaldt faktorfortolkningen. Jeg var i stor grad innstilt på å lete etter tegn til likheter med teorigrunnet for utsagnene som et grunnlag for diskusjonsdelen av oppgaven. For å la faktorene snakke for seg erfarte jeg at jeg måtte gi slipp på det teoretiske bakteppe i prosessen med å tolke faktorene. Dette gjorde at jeg i tråd med abduksjonsprinsippet (Wolf, 2010; McKeown & Thomas, 2013) fikk tolket utsagnene i sammenheng med de andre, og erfarte synet til de som har sortert fra deres ståsted. Dette gjorde også at jeg måtte tilføre ny teori, i særlig grad når det gjelder *relasjonskvalitetene* i en samarbeidsrelasjon, hvilket viste seg som gjeldende i arbeidet med faktorfortolkningen.

*Refleksivitet* er et annet sentralt element i kvalitativ metode, og handler om å uttrykke ærlighet og autentisitet rundt emner som forskerens påvirkning på omgivelsene en

forsker i, sine egne motivasjoner og forforståelser (Tracy, 2010). Disse prinsippene har jeg forsøkt å etterleve i hele prosessen med denne studien. Som lærerutdannet kan det hende at jeg er noe kondisjonert til en kritisk innstilling til *Systemet*<sup>2</sup>, som i noen grad kan reflekteres det teoretiske bakteppet for oppgavens mål og problemstilling. Spørsmålet om hva slags hjelp lærere opplever å få i medarbeidersamtalene, hviler dermed ikke på et helt nøytralt grunnlag, men delvis på en idé om at lederne med sine overordnede mål og styringsdokument kan virke som representanter for *Systemet*. Oppdagelsen av at faktorsynene uttrykker at medarbeidersamtalene i liten grad fremmer føringer eller er årsaken til en opplevelse av lite handlingsrom overrasket meg, og hjalp meg med å bli bevisst hvilke forforståelser jeg gikk inn med i starten av denne oppgaven. I denne sammenhengen har Fishers balanserte blokkdesign vært til stor hjelp for å balansere Q-utvalget, slik at personutvalgets positive opplevelser av samarbeid med utgangspunkt i skolens overordnede mål kan komme til uttrykk i like stor grad som de negative.

---

<sup>2</sup> I denne sammenhengen, for å illustrere min tendensiøse oppfatning og satt helt på spissen: *Systemet* som en urokkelig representant for alle negative politiske føringer som lærere må forholde seg til.

## 4 Faktorfortolkning

I det følgende vil jeg presentere de 4 faktorsynene som ble resultatet av Q-metodens faktoranalyse. Formålet er å presentere et helhetsbilde av faktorene ved å se utsagnene i sammenheng med hverandre. Faktorsynene uttrykker 4 ulike opplevelser av medarbeidersamtaler som jeg har tolket, i tillegg til at representantene som skåret høyest på hver sin faktor har bidratt i et postintervju, ved å bekrefte eller nyansere tolkningen min.

Jeg har valgt å presentere hver faktor sammen med en matrise med utsagnene mellom -5 til -3 og +3 til +5. Jeg har valgt å ha med utsagnene mellom -2 og +2 som jeg har vurdert som mest vesentlige. I fortolkningen er utsagnene som havnet i bakgrunn vurdert nøye, og er sett i sammenheng med resten av sorteringene. For fullstendige sorteringsmatriser og faktorskårer se vedlegg 2 og 3.

Utsagnene som skiller seg ut for faktoren, *distinguishing statements*, har jeg uthevet med en asterisk, og uthevet med blå farge i matrisene. Distinguishing statements som er utelatt fra faktorfortolkningen er gjort med en vurdering av at de ikke gjorde noe fra eller til i fortolkningen. Alle distinguishing statements er å finne i vedlegg 3. Utsagnene som er sortert likt mellom faktorsynene, *consensus statements*, er presentert i en egen tabell og fortolket til sist i kapittelet.

Jeg henviser til utsagnene og deres plassering i løpende tekst. For eksempel er utsagn 26 plassert på -5 i faktorsyn 1. Da refereres det til slik: (26/-5).

### 4.1 Faktorsyn 1: «Utviklende og støttende medarbeidersamtaler uten fokus på detaljer og resultater»

**Figur 2. Faktorsyn 1**

-5	-4	-3	bakgrunn	3	4	5
26. Under medarbeidersamtaler konsentrerer min leder seg i for stor grad om resultater og hvordan de skal oppnås, noe som hindrer meg i å bli en flinkere lærer.	8.* Medarbeidersamtaler er obligatorisk koseprat om min trivsel, og handler for lite om hvordan jeg skal kunne hjelpe elevene mine med å få gode resultater.	17. Jeg opplever at medarbeidersamtaler handler mer om hvordan jeg kan rekke å gjøre oppgavene mine, framfor hva jeg trenger for å gi elevene mine best mulig undervisning og oppfølging.	7/-2. Jeg kunne ønske at medarbeidersamtaler hadde et mer utviklende perspektiv som imøtekommer min drøm om å bli en mer engasjerende lærer.	2. Når jeg snakker med lederen min om hva som fungerer og ikke fungerer i klassen min, hjelper det meg med å sette nye mål for hva jeg skal klare å utrette.	6. Min leder ønsker å bli kjent med meg, og hjelper meg med å finne ut hvordan jeg kan bruke mine styrker til å løse utfordringer i klassen.	27. Når det er rom for å ta opp utfordringer med en klasse i medarbeidersamtaler for å kunne starte en veiledningsprosess, hjelper det meg i å bli en bedre lærer.
	10.* Medarbeidersamtaler har i det store og hele ikke så stor betydning for meg, når de forandringene som ville vært av betydning uansett blitt tatt av politikere.	12. Jeg opplever mangel på forståelse fra min leder når det gjelder hvor lite tid jeg har til «ordentlig lærerarbeid». Det gjør at jeg føler meg lite verdsatt som profesjonsutøver.	30*/1. Under medarbeidersamtaler ber jeg om hjelp til saker som f.eks. å få struktur på timeplanen, sånn at jeg får gjort mer av det jeg skal.	4. Jeg vet av erfaring fra tidligere medarbeidersamtaler at lederen min bryr seg om at jeg legger til rette for mestring blant mine svakere elever, og jeg sørger for å gjøre det nødvendige arbeidet for å få det til.	16* Jeg er fornøyd når vi bruker medarbeidersamtaler til å finne ut hvordan vi kan bruke mine styrker til å løse utfordringer jeg har som lærer.	
		25. Under medarbeidersamtaler opplever jeg at det blir satt forventninger til meg som jeg ikke klarer å møte, fordi hans instruksjoner er uforenelig med min måte å gjøre ting på.	31/0. Jeg blir mer effektiv når lederen min, i samtale med meg, legger noen føringer for hva jeg skal bruke mye tid på og ikke.	36* Når jeg får utfordringer med elever, liker jeg best å få tydelig veiledning under medarbeidersamtaler og oppfølging.		

#### 4.1.1 «Utfordringer gir muligheter for utvikling»

For lærerne i faktorsyn 1 er det viktig at medarbeidersamtalen gir rom for å ta opp utfordringer de står i med klassen, for å kunne starte en veiledningsprosess, og hjelpe dem til å bli bedre lærere (27/5). I faktorsyn 1 deler lærerne en opplevelse av medarbeidersamtalene som støttende og veiledende i møte med utfordringer som hjelper dem til å mestre hverdagen (16/4, 36/3\* og 29/2) og utvikle seg som lærere (27/5 og 6/4). På den andre siden av matrisen blir dette bekreftet av at de uttrykker at de ikke savner muligheten til å få utviklende veiledning (22/-2\* og 7/-2). Lærerne opplever at de kan komme til lederen med en problemstilling og få hjelp til å sette et mål (2/3), og det handler i større grad om en opplevelse av å bli møtt av en leder som vil undersøke hvordan de kan bruke og utvikle sine egenskaper til å løse utfordringer (16/4, 36/3\*), framfor at lederen skal legge føringer eller fortelle dem hva de skal gjøre (31/0 og 23/1). Enkelte ganger opplever lærerne i faktorsyn 1 likevel at det å få et direkte råd kan løse konkrete utfordringer (9/2\*).

#### 4.1.2 «Fokus på å bidra til mestring og utvikling mer enn fokus på resultat»

Lærerne i faktorsyn 1 opplever medarbeidersamtalene som viktige, og at tematikk knyttet til å hjelpe elevene vektlegges (8/-4\*). Samtidig er det ikke er noen motsetning mellom fokus på elevenes resultater, og lærernes rom for utvikling som profesjonsutøvere (26/-5, 8/-4\* og 35/-1). Lærerne i faktorsyn 1 opplever at lederen deres bryr seg om både lærerne og elevene, og det å få hjelp til å jobbe målrettet for å oppnå mestringsopplevelser for elevene, kan føre til både bedre resultater for elevene og utvikling for lærerne (6/4, 4/3 og 17/-3). I faktorsyn 1 setter lærerne pris på å bli inkludert i arbeidet med å forene lederens rammer og mål med det å bruke sine egne ressurser til å gi elevene best mulig undervisning og oppfølging. (16/4, 28/2). F1 i postintervju bekreftet denne tolkningen, men nyanserte: F1 opplever at det i større grad er snakk om *våre* visjoner og mål, enn lederens. Det er snakk om et fellesskap der det finnes en tro på at alle har noe å bidra med. Selv om lærerne i faktorsyn 1 vet at lederen deres mener det er viktig å legge til rette for mestring, viser lederen forståelse når lærerne har lite tid til det de ønsker å få utrettet (12/-3). De opplever heller ikke et stort forventningspress for at de skal utvikle seg som lærere, og følgelig bedre prestasjoner fra elevene sine (32/-2). I stedet kan det se ut som lærerne jobber for å legge til rette for mestringsopplevelser (4/3). F1 bekrefter denne tolkningen i postintervju.

#### 4.1.3 «Åpenhet rundt overordnede rammer og støtte uten detaljfokus»

I faktorsyn 1 er lærerne enige om at medarbeidersamtalene har betydning for dem når det gjelder forhold rundt deres arbeidssituasjon (10/-4\* og 13/2). De opplever at de får rom til å få utført arbeidet sitt på en måte som passer dem, uten at det blir stilt noen stor grad av forventninger eller føringer til dem som de ikke klarer å møte (25/-3 og 20/-2). I bakgrunnen kan man se lærerne i faktorsyn 1 tar opp og ber om hjelp til strukturering av tidsbruk og oppgaver heller sjeldent (30/-1\* og 31/0). Lederens interesse for lærernes konkrete undervisningsopplegg oppleves som hverken stor eller liten (34/-1). Dette kan forstås som at lederen i medarbeidersamtalene oppleves som støttende når de møter utfordringer innenfor rammene de jobber innen, og at dette er av betydning for lærerne i faktor 1. Rådene de noen ganger opplever de trenger (9/2\*, 33/1 og 23/1) er kanskje mer oppmuntrende og støttende «dytt» i riktig retning, framfor detaljstyring, føringer og forventninger. I postintervju utdypte F1 denne tolkningen, og fortalte at hen opplever lederen som ubetinget støttende, og at hen aldri opplevde at hen behøvde å bevise noe.

## 4.2 Faktorsyn 2: «Lite forventninger til medarbeidersamtaler som ikke gir så mye»

Figur 3. Faktorsyn 2

-5	-4	-3	bakgrunn	3	4	5
26. Under medarbeidersamtale konsentrerer min leder seg i for stor grad om resultater og hvordan de skal oppnås, noe som hindrer meg i å bli en flinkere lærer.	23. Under medarbeidersamtale føler jeg noen ganger at jeg rett og slett trenger å bli fortalt hva jeg skal gjøre. Det gir meg et dytt i den retningen jeg ønsker og trenger å gå.	35. Jeg blir ikke bedrustet til å gi elevene mestringsferfaringer, når veiledningen jeg får i medarbeidersamtalen har til hensikt å oppnå synlige resultater på nasjonale prøver.	6/0. Min leder ønsker å bli kjent med meg, og hjelper meg med å finne ut hvordan jeg kan bruke mine styrker til å løse utfordringer i klassen.	15* I medarbeidersamtalen kan vi gjerne snakke om hvilke mål jeg har, og hvilke nye utfordringer jeg kan tenke meg, men samtalen kan fort bli personlige og lite profesjonelle.	7* Jeg kunne ønske at medarbeidersamtalen hadde et mer utviklende perspektiv som imøtekommer min drøm om å bli en mer engasjerende lærer.	19* Samtalene i medarbeidersamtalen er ganske generelle, som ikke bidrar til kunnskap om hvordan jeg spesifikt kan bli en dyktigere underviser for elevene mine.
	25. Under medarbeidersamtalen opplever jeg at det blir satt forventninger til meg som jeg ikke klarer å møte, fordi hans instruksjoner er uforenelig med min måte å gjøre ting på.	30* Under medarbeidersamtalen ber jeg om hjelp til saker som f.eks. å få struktur på timeplanen, sånn at jeg får gjort mer av det jeg skal.	8/2. Medarbeidersamtalen er obligatorisk koseprat om min trivsel, og handler for lite om hvordan jeg skal kunne hjelpe elevene mine med å få gode resultater.	16. Jeg er fornøyd når vi bruker medarbeidersamtalen til å finne ut hvordan vi kan bruke mine styrker til å løse utfordringer jeg har som lærer.	34* Jeg synes det er rart at medarbeidersamtalen handler så lite om fag, og at ledelsen virker lite interessert i hvordan jeg legger opp undervisningen.	
		9*. Jeg får konkrete råd fra min leder i medarbeidersamtalen som gjør at jeg blir flinkere med elevene mine.	29*/2. Det hender jeg tar opp og ber om hjelp med foreldre jeg synes er vanskelige. Når vi ser bedring, opplever jeg mestring.	22* Hvis medarbeidersamtalen dreier seg for mye om konkrete problemstillinger, føler jeg at jeg går glipp av en mulighet til å få utviklende veiledning.		

### 4.2.1 «ønsker utviklende perspektiv, men får ikke så mye fra medarbeidersamtalene»

I faktorsyn 2 er det stor enighet om at medarbeidersamtalene oppleves som generelle, noe som ikke bidrar til kunnskap om hvordan de kan bli dyktigere i jobben (19/5\*). De ønsker å bli mer engasjerende lærere, og ønsker seg samtaler med et mer utviklende perspektiv som imøtekommer det ønsket (7/4\*). Lærerne i faktorsyn 2 uttrykker at de opplever det litt rart at medarbeidersamtalene handler så lite om fag, og at ledelsen virker så lite interessert i hvordan de legger opp undervisningen (34/4\*). Lærerne i faktorsyn 2 er fornøyd når samtalen som handler om nye utfordringer de ønsker (16/3), og vil gjerne snakke om hvordan deres styrker kan brukes til å løse eksisterende utfordringer de har som lærere. Men det kan se ut som om samtalen kan dreie inn på å løse konkrete problemstillinger, noe som skaper en opplevelse av at de går glipp av en mulighet til å få utviklende veiledning (22/3\*). Samtalene oppleves også som at de kan bli uprofesjonelle, personlige og til dels som en koseprat om deres trivsel (15/3\* og 8/2). Lederen oppleves som hverken interessert eller uinteressert i å bli kjent med dem og deres styrker (6/0). F2 i postintervju bekreftet at samtalen er generelle, og at de bærer preg av lite oversikt og individuelt fokus når det gjelder deres arbeidshverdag. Dette kan skape en følelse av manglende interesse.

### 4.2.2 «Lite forventninger til resultater og prestasjoner»

Lærerne i faktorsyn 2 opplever i liten grad at medarbeidersamtalene handler om å oppnå mål om gode resultater for elevene, på bekostning for egen utvikling (26/-5). Lærerne opplever heller ikke instruksjoner eller forventninger til seg selv, som går på bekostning av hvordan de ønsker å utføre arbeidet sitt, eller som står til hinder for å skape mestringsferfaringer hos elevene sine (25/-4 og 35/-3). De opplever også sjeldent en forventning om at de som følge av sin egen utvikling skal få en klasse med færre utfordringer og bedre prestasjoner (32/-1). I forrige avsnitt så bekrefter dette inntrykket av at lærerne opplever lærerne et manglende utviklende perspektiv i medarbeidersamtalene (19/5\*

og 7/4\*). Det kan se ut som at utviklingsarbeid ikke oppleves å bli tilstrekkelig prioritert i medarbeidersamtalene (1/2). Opplevelsen av et manglende utviklingsperspektiv (19/5\* og 7/4\*), men heller ingen overdreven resultat- eller prestasjonsorientering som står til hinder eller i motsetning til utviklingsarbeid (26/-5 og 35/-3), kan underbygge lærerne i faktorsyn 2 sin opplevelse av at medarbeidersamtalene i stedet kan ha en tendens til å være generelle og lite profesjonelle. (19/5\*, 15/3\* og 9/-3\*). F2 i postintervju bekreftet denne tolkningen.

#### 4.2.3 «Vil ikke ha instruksjoner og ber i liten grad om hjelp»

Som vist tidligere oppleves lederen til lærerne i faktorsyn 2 som lite interessert i undervisningen deres, og som hverken interessert eller uinteressert i å bli kjent med dem og deres styrker (34/4\* og 6/0). Samtidig opplever lærerne i faktorsyn 2 at de i liten grad trenger å bli fortalt hva de skal gjøre for at de skal finne en retning (23/-4 og 9/-3\*). Faktorsyn 2 kan altså representere en gruppe autonome lærere. Det også tenkelig at det er en sammenheng mellom lærernes opplevde interesse i dem og deres profesjonsutøvelse, og den grad av hjelp de opplever at de trenger, eller kan be om fra lederen. Dette kan underbygges med at lærerne at ikke ber om hjelp til å bli mer effektive, i liten grad eller av og til ber om hjelp til saker som vanskelige foreldre og utfordrende elever (30/-3\*, 29/-2\* og 36/-1\*). F2 i postintervju bekreftet denne tolkningen. Dersom lederen hadde vært nærmere praksisfeltet, hadde det vært mer naturlig å be om hjelp til saker i medarbeidersamtalene. F2 i postintervju fortalte at saker som utfordrende elever og foreldre oftere blir diskutert i andre sammenhenger enn medarbeidersamtalen. Det kan være i uformelle samtaler med lederen, men i større grad med kollegaer og i team som står i samme situasjon. Når det gjelder opplevelsen av å få hjelp, kan det være en nyanseforskjell dersom lederen oppleves mer instruerende eller mer samtalende i sin hjelperrolle. Selv om de i liten grad ber om hjelp til å finne struktur og bli effektive, opplever de at de i noen grad blir mer effektive når de i samtale med lederen får noen føringer for hva de skal prioritere (31/2). Likedan opplever lærerne i faktorsyn 2 at selv om de sjeldent vil ha tydelig veiledning i forbindelse med utfordrende elever, kan en samtale om hva som fungerer og ikke fungerer, i noen grad hjelpe dem med å sette realistiske mål (2/2).

### 4.3 Faktorsyn 3: «Støttende og åpne samtaler med en prosessorientering rettet mot elevenes beste»

Figur 4. Faktorsyn 3

-5	-4	-3	bakgrunn	3	4	5
35. Jeg blir ikke bedre rustet til å gi elevene mestringserfaringer, når veiledningen jeg får i medarbeidersamtale har til hensikt å oppnå synlige resultater på nasjonale prøver.	20. I medarbeidersamtaler får jeg stadig flere føringer og gjøremål, som gjør det stadig vanskeligere å finne rom til å løse utfordringer.	18. Når jeg i medarbeidersamtaler sier at jeg vil ta på meg mer ansvar, mer ikke får fritak fra andre oppgaver jeg har, føler jeg at jeg ikke blir tatt på alvor.	10*/1. Medarbeidersamtaler har i det store og hele ikke så stor betydning for meg, når de forandringene som ville vært av betydning uansett blir tatt av politikere.	4. Jeg vet av erfaring fra tidligere medarbeidersamtaler at lederen min bryr seg om at jeg legger til rette for mestrings blant mine svakere elever, og jeg sørger for å gjøre det nødvendige arbeidet for å få det til.	6. Min leder ønsker å bli kjent med meg, og hjelper meg med å finne ut hvordan jeg kan bruke mine styrker til å løse utfordringer i klassen	14*. Medarbeidersamtaler gir meg oppmuntring og støtte i en tid hvor «man må være idealist i yrket».
	23. Under medarbeidersamtaler føler jeg noen ganger at jeg rett og slett trenger å bli fortalt hva jeg skal gjøre. Det gir meg et dytt i den retningen jeg ønsker og trenger å gå.	25. Under medarbeidersamtaler opplever jeg at det blir satt forventninger til meg som jeg ikke klarer å møte, fordi hans instruksjoner er uforenelig med min måte å gjøre ting på.	28/2. At min nærmeste leder i samtale med meg er åpen om hvilke rammer og mål hen må forholde seg til, hjelper meg å forstå hvordan jeg best kan bruke mine ressurser.	27. Når det er rom for å ta opp utfordringer med en klasse i medarbeidersamtaler for å kunne starte en veiledningsprosess, hjelper det meg i å bli en bedre lærer.	13* Når jeg vil ha nye utfordringer, er det rom i medarbeidersamtaler snakke om og tilpasse hvilke oppgaver jeg har i jobben som lærer.	
		36*. Når jeg får utfordringer med elever, liker jeg best få tydelig veiledning under medarbeidersamtaler og oppfølging.	11/2. Når jeg samtaler med ledere min i medarbeidersamtaler om hva jeg har fått til med klassen, men ellers får jobbe selvstendig, er jeg mest effektiv.	30. Under medarbeidersamtaler ber jeg om hjelp til saker som f.eks. å få struktur på timeplanen, sånn at jeg får gjort mer av det jeg skal.		

#### 4.3.1 «Lederen spiller på lag med medarbeiderne»

I faktorsyn 3 uttrykkes det stor enighet om at medarbeidersamtalene virker oppmuntrende og støttende når de føler seg som idealister i sin arbeidshverdag og profesjon (14/5\*). Dette kan sees i sammenheng med at lærerne opplever å få rom av lederen til å løse uforutsette utfordringer som dukker opp, uten å få føringer og flere gjøremål (20/-4). Når de i forteller lederen om mange eksisterende oppgaver som står til hinder for andre områder de kan tenke seg å ta ansvar for, opplever de som oftest å bli tatt på alvor og blir møtt med forståelse (18/-3 og 12/-2). Ledelsen virker oppmuntrende og støttende, og i noen grad oppleves åpenhet om rammer og de står sammen om å prioritere oppgaver og ansvarsområder (28/2). Lærerne opplever av og til at lite tid og mange småoppgaver de ikke får hjelp til, står til hinder for deres utvikling (1/1 og 3/1). En sjelden gang oppleves det som om medarbeidersamtalene i seg selv ikke kan gjøre så mye med utfordringer som kommer som en følge av beslutninger tatt på et høyere nivå enn skolen de jobber på (10/-1\*). F3 i postintervju bekreftet at mange små ting i hverdagen til sammen kan bli mye. Følgelig har handlingsrommet og ressursene de får tildelt, påvirkning på hvilke oppgaver de må gjøre, hvilke kanskje ikke møter deres ønsker om mer utviklende ansvarsområder.

#### 4.3.2 «Lærerne vet hva de vil, og tar initiativ til å inngå i en veiledningsprosess dersom de trenger hjelp»

Lærerne i faktorsyn 3 opplever i stor grad at det er rom for å snakke om hvilke utfordringer de står ovenfor, og lederen tilpasser veiledningen de får og oppgavene de har i hverdagen alt ettersom om de har mange eller ønsker flere eller andre typer utfordringer (13/4\* og 27/3). F3 i postintervju bekreftet at det er mye rom for å samtale om utfordringer og ønsker når



det gjelder oppgaver, og lederen forsøker å imøtekomme ønskene innenfor rammene de er gitt, hvilket F3 er innforstått med. Lederen oppleves som interessert i dem, og tar utgangspunkt i deres styrker til å løse utfordringer de har som lærere, noe de stort sett er fornøyd med (6/4 og 16/2). Lærerne i faktorsyn 3 opplever at lederen deres bryr seg om hva de gjør, og de tar ofte initiativ til å få hjelp og veiledning med konkrete utfordringer de har, som ofte hjelper dem til å bli mer effektive og oppleve mestring (4/3, 30/3 og 29/2). Det kan se ut som om lærerne har det klart for seg hva de ønsker å gjøre, og ønsker stort sett å jobbe selvstendig, mens de holder en dialog med lederen sin om hva som fungerer og ikke. De opplever i liten grad at de trenger å bli fortalt hva de skal gjøre, og de ønsker ikke å bli veiledet med mindre de har bedt om det, eller tar opp en utfordring selv (23/-4 og 11/2\*, 33/-2\*). F3 bekreftet dette i postintervju, la til at hen heller ikke venter til medarbeidersamtalen med å ta opp noe, dersom det blir behov. Framfor tydelig veiledning og oppfølging, foretrekker lærerne i faktorsyn 3 å selv ta opp en utfordring for å kunne starte en veiledningsprosess med seg selv og sine styrker og utfordringer som utgangspunkt (36/-3 og 27/3).

#### 4.3.3 «Frihet i profesjonsutøvelse med mål om mestring blant elevene»

I faktorsyn 3 opplever lærerne i stor grad at medarbeidersamtalene skal være til hjelp å gagne elevene og deres mestringserfaringer, framfor å oppnå synlige resultater (35/-5). I medarbeidersamtalene er det å legge til rette for mestring for elevene et tema, og både lederne og lærerne legger vekt på det arbeidet (4/3) Lærerne i faktorsyn 3 opplever å få rom til å møte uforutsette utfordringer og frihet til å løse dem slik de mener de best løses (20/-4 og 25/-3). Arbeidet skjer uten at de i medarbeidersamtalene opplever et forventningspress til å få mindre utfordringer og bedre resultater som en følge av sin økte kompetanse (32/-2). Det kan se ut som om medarbeidersamtalen i noen grad kan bidra med å hjelpe lærerne til å finne ut hvordan de kan bli en dyktigere underviser for elevene sine, ved å samtale om utfordringene og innlede en veiledningsprosess (27/3 og 19/-2). I postintervju bekrefter F3 denne tolkningen, og legger til at elevenes mestringserfaringer blir ansett som viktigst, prioritert høyere en resultater på nasjonale prøver, og lærernes preferanser når det gjelder arbeidsoppgaver som utgangspunkt for videreutvikling.

## 4.4 Faktorsyn 4: «Avmakt og ønsker om konkrete råd i møte med et rigid system»

Figur 5. Faktorsyn 4

-5	-4	-3	bakgrunn	3	4	5
9* Jeg får konkrete råd fra min leder i medarbeidersamtale som gjør at jeg blir flinkere med elevene mine.	22* Hvis medarbeidersamtale dreier seg for mye om konkrete problemstillinger, føler jeg at jeg går glipp av en mulighet til å få utviklende veiledning.	13* Når jeg vil ha nye utfordringer, er det rom i medarbeidersamtalen å snakke om og tilpasse hvilke oppgaver jeg har i jobben som lærer.	6/0. Min leder ønsker å bli kjent med meg, og hjelper meg med å finne ut hvordan jeg kan bruke mine styrker til å løse utfordringer i klassen.	14. Medarbeidersamtalene gir meg oppmuntring og støtte i en tid hvor «man må være idealist i yrket».	10*. Medarbeidersamtale har i det store og hele ikke så stor betydning for meg, når de forandringene som ville vært av betydning uansett blitt tatt av politikere.	1* Under medarbeidersamtalene prøver jeg å formidle at jeg gjerne vil bli så god i jobben min som jeg kan, men opplever at lite planleggingstid og mange andre små ekstraoppgaver er til hinder.
	24. Medarbeidersamtalene hjelper meg med å planlegge dagene etter hva jeg mener er best for elevene mine og meg selv.	18. Når jeg i medarbeidersamtaler sier at jeg vil ta på meg mer ansvar, men ikke får fritak fra andre oppgaver jeg har, føler jeg at jeg ikke blir tatt på alvor.	4/0. Jeg vet av erfaring fra tidligere medarbeidersamtaler at lederen min bryr seg om at jeg legger til rette for mestring blant mine svakere elever, og jeg sørger for å gjøre det nødvendige arbeidet for å få det til.	8. Medarbeidersamtalene er obligatorisk koseprat om min trivsel, og handler for lite om hvordan jeg skal kunne hjelpe elevene mine med å få gode resultater.	19* Samtalene i medarbeidersamtalene er ganske generelle, som ikke bidrar til kunnskap om hvordan jeg spesifikt kan bli en dyktigere underviser for elevene mine.	
		21* Under medarbeidersamtalene tar jeg ansvar for å snakke om fag og om mine planer er i overensstemmelse med skolens mål.	2*/1. Når jeg snakker med lederen min om hva som fungerer og ikke fungerer i klassen min, hjelper det meg med å sette nye mål for hva jeg skal klare å utrette.	30. Under medarbeidersamtalene ber jeg om hjelp til saker som f.eks. å få struktur på timeplanen, sånn at jeg får gjort mer av det jeg skal.		

### 4.4.1 «Avmakt i møte med systemet»

Lærerne i faktorsyn 4 opplever i stor grad at de prøver å formidle at de ønsker å bli flinkere i jobben, men at lite tid til planlegging og mange oppgaver som må gjøres hindrer dem i deres utvikling som profesjonsutøvere (1/5\*). Samtidig ser de ikke på medarbeidersamtalen som så viktig, fordi viktige beslutninger ikke tas med dem, men snarere på politikernivå (10/4\*). Det kan se ut som at de forsøker å formidle at de vil ta på seg mer ansvar og andre typer utfordringer, men det er lite rom for å tilpasse eller justere oppgavene de har (18/-3 og 13/-3\*). I postintervju bekrefter F4 at de opplever de har kompetanse de ikke får handlingsrom til å utnytte, eller få hjelp i medarbeidersamtalene til å anvende den «i felten». Lederen opplever i noen grad som lite åpen om hvilke rammer hen må forholde seg til, og lærerens plass i skolens overordnede mål i liten grad er tema i medarbeidersamtalen (21/-3\* og 28/-2). Medarbeidersamtalene kan virke oppmuntrende i møte med utfordringer innen systemet, og selv om de ikke får gjort så mye med utfordringene, opplever de seg som oftest tatt på alvor i møte med lederen sin (14/3 og 18/-3).

### 4.4.2 «Savner konkret veiledning for å imøtekomme et ønske om å bli en flinkere lærer»

I faktorsyn 4 savner lærerne mer konkrete problemstillinger i medarbeidersamtalene, og føler ikke at de går glipp av en mulighet til å få utviklende veiledning (22/-4\*). De opplever en mangel når det gjelder konkret hjelp til å bli flinkere med elevene sine, og hjelp til å strukturere arbeidet sitt slik at det gagnar elevene (9/-5\* og 24/-4). Lærerne ønsker her mer spesifikk kunnskap om hvordan de kan hjelpe elevene sine med å få bedre resultater eller tilby bedre undervisning (19/4\* og 8/3). De uttrykker at de etterlyser hjelp med å se på timeplanen sin, sånn at de får gjort mer av det de skal, og i noen grad hjelp med utfordrende foreldre og elever (30/3, 29/2 og 36/2\*). I stedet for å være tydelige og veiledende, slik det kan se ut som lærerne i faktorsyn 4 ønsker eller trenger (36/2),

oppleves samtalene derimot som både generelle og som en formell samtale om lærernes trivsel (8/3). Det kan se ut som om tema som hva som fungerer i lærernes elevgrupper, hvilke mål de skal sette seg, og hvordan man legger til rette for elevene havner i bakgrunnen (2/-1\* og 4/0).

#### 4.4.3 «Konkrete råd oppleves å kunne imøtekomme et ønske om å bli flinkere, i fravær av en utviklingsprosess»

Som beskrevet tidligere i fortolkningen av faktorsyn 4, uttrykker lærerne et ønske om å bli flinkere lærere i medarbeidersamtalene (1/5\*). Samtidig er mange utsagn som omhandler utvikling sortert i det nøytrale området (4/0, 6/0, 7/0, 16/0 og 32/-1). Dette kan indikere at hovedfunksjonen til medarbeidersamtalene ikke handler om å identifisere styrker og ressurser hos lærerne. Faktorsyn 4 uttrykker også at lederens interesse i dem og deres styrker og ressurser havner i bakgrunnen. De opplever at lederne deres hverken er interessert eller uinteressert, eller bare av og til interessert i dem, og hvilke ressurser de har som kan hjelpe dem med å løse en utfordring (6/0 og 4/0). I postintervju nyanserte F4 denne tolkningen, og fortalte at de opplever at lederen bryr seg om dem som personer, og at de opplever å få omsorg i medarbeidersamtalene. Samtidig bekrefter F4 i postintervju at interessen for deres ressurser og styrker oppleves som hverken stor eller liten. At utsagnene om utvikling ikke er sortert under «mest ulikt meg», kan forstås som at relasjonen mellom lærere og leder er uavhengig av graden av opplevd utviklingsperspektiv i samtalene. I hvilken grad de opplever mulighet til utvikling, kan tolkes som å handle om mangel på handlingsrom og mulighet til påvirkning på sine arbeidsområder, hvilket kommer tydeligere fram i synet (18/-3 og 13/-3\*), framfor en i hvilken grad det oppleves å eksistere en utviklingsfremmende relasjon som her havner i bakgrunnen. Samtidig kan et fravær av perspektiv som løfter fram lærernes evner og ressurser, gjøre at det vil oppstå ønsker om å heller bli fortalt hva de skal gjøre, og at det skapes et behov for spesifikke og konkrete råd (9/-5\*, 24/-4, 19/4\*, 8/3 30/3, 29/2, 36/2\* og 23/2). Konkrete råd kan oppleves å imøtekomme et ønske om å bli en flinkere lærer, uten at de i seg selv blir sett på som en utviklingsprosess, noe som gjør at utsagn om utvikling havner i bakgrunnen. F4 I postintervju bekrefter denne tolkningen, og forteller at det blir akutte behov for konkrete råd for å «slukke branner». Hvilke ressurser lærerne har for å bli selvhjulpne i vanskelige situasjoner havner i bakgrunnen, fordi det ikke er tid til en læringsprosess.

### 4.5 Like opplevelser mellom faktorene

**Tabell 3. Like opplevelser mellom faktorene (consensus statements)**

Nr.	utsagn	F1	F2	F3	F4
3	Jeg synes det er frustrerende at det forventes at jeg skal lære meg å mestre mange ulike typer oppgaver, samtidig som det tilbys veldig lite konkret hjelp i medarbeidersamtalene.	0	-1	1	-1
4	Jeg vet av erfaring fra tidligere medarbeidersamtaler, at lederen min bryr seg om at jeg legger til rette for mestring blant mine svakere elever, og jeg sørger for å gjøre det nødvendige arbeidet for å få det til.	3	1	3	0
11	Når jeg samtaler med lederen min i medarbeidersamtale om hva jeg har fått til med klassen, men ellers får jobbe selvstendig, er jeg mest effektiv.	1	0	2	0
18	Når jeg i medarbeidersamtaler sier at jeg vil ta på meg mer ansvar, men ikke får fritak fra andre oppgaver jeg har, føler jeg at jeg ikke blir tatt på alvor.	0	-1	-3	-3

25	Under medarbeidersamtalene opplever jeg at det blir satt forventninger til meg som jeg ikke klarer å møte, fordi hens instruksjoner er uforenelig med min måte å gjøre ting på.	-3	-4	-3	-2
31	Jeg blir mer effektiv når lederen min, i samtale med meg, legger noen føringer for hva jeg skal bruke mye tid på og ikke.	0	2	0	1
32	Jeg opplever forventningspress når det i medarbeidersamtalene blir fokus på at jeg skal utvikle meg som lærer og implisitt få en klasse som presterer bedre og har færre utfordringer.	-2	-1	-2	-1

I studien var det 7 utsagn som ble sortert tilnærmet likt i alle faktorsyn. Selv om utsagnet er plassert på samme sted, kan de i sammenheng med sitt faktorsyn som helhet ha et annet meningsinnhold.

Utsagn nr. 25 tyder på at samtlige faktorsyn i større eller mindre grad er uenige i at de opplever å få forventninger de ikke klarer å møte, fordi de er uforenelige med deres måte å gjøre ting på. Sett i sammenheng med sitt faktorsyn, opplever F1 at fokuset heller er på hvilke styrker de har som de kan anvende til å gjøre ting på en god måte. F2 opplever å få lite forventninger, og at samtalene er generelle og mer en «koseprat». F3 opplever å få stor frihet til å løse utfordringer slik det passer dem best. I F4 havner utsagnet mer mot bakgrunnen, men de er fremdeles i noen grad uenige. kan utsagnet sees i sammenheng med at samtalene oppleves som generelle, og at de faktisk i noen grad ønsker instruksjoner og forventninger, fordi de vil bli fortalt hvordan de skal gjøre ting.

Utsagn nr. 4 lader noe ulikt mellom faktorsynene, hvor F1 og F3 er enige i utsagnet, mens F2 og F4 lader mer mot bakgrunnen, dog er F2 litt enig. Sett i sammenheng med sitt faktorsyn uttrykker F1 og F3 en gjensidig enighet med lederen om at elevenes mestring er høy prioritet. F2 og F4 på sin side uttrykker at det vises liten konkret interesse i undervisningen, og at samtalene er generelle.

Utsagn nr. 18 uttrykker at faktorsynene enten føler seg tatt på alvor når mange oppgaver kommer i veien for andre saker de vil ta ansvar for, eller at problemstillingen havner i bakgrunnen i medarbeidersamtalene. F3 uttrykker en gjensidig forståelse for hvilke rammer en opererer innen. F4 opplever omsorg og å bli tatt på alvor, når de opplever at har mye å gjøre.

Resten av konsensus-utsagnene uttrykker at forventninger om lærernes utvikling eller prestasjoner enten erfares i liten grad, eller havner i bakgrunnen i medarbeidersamtalene. Det samme gjelder føringer for tidsbruk eller prioriterte oppgaver. Faktorsynene uttrykker i sammenheng med sin effektivitet, ingen særskilt stor trang til mer, eller at de opplever for mye selvstendighet (utsagn nr. 11).

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere faktorsynene som ble presentert i forrige kapittel i lys av teori for å besvare problemstillingen *Hvordan opplever lærere at medarbeidersamtaler bidrar til hjelp og utvikling i lærerrollen?*

Funne i faktorfortolkningen har i stor grad dreid seg om tematikk som kan samles i to hovedtema som jeg har valgt å dele dette kapitlet inn i. Det er *samarbeidsdynamikk i relasjon leder og lærer* og *Opplevd Handlingsrom*. En beskrivelse av hva som ligger i disse delene vil følge i starten av hvert underkapittel.

Som nevnt i starten av teorikapitlet vil jeg i tråd med abduksjonsprinsippet løfte inn ny teori etter faktoranalyse og fortolkning. Samtidig har jeg beholdt det teoretiske utgangspunktet som har vært viktig i den innledende fasen i utformingen av utsagn og av studiets design, for å vise prosessen. Imidlertid vil ikke all teori fra utformingen av studiet trekkes fram i diskusjonen.

Studiens funn viser at deltagerne har ulike opplevelser av medarbeidersamtalene som bidrag til hjelp og utvikling i lærerrollen. De ulike opplevelsene uttrykker også ulike ønsker til medarbeidersamtalene. Et utgangspunkt i ønskene og behovene som kommer fram fra faktorfortolkningene og rådgivningsteoretiske perspektiver gir grunnlag for å diskutere dem i en bredere rådgivningsvitenskapelig kontekst.

Faktorsynene vil i diskusjonen bli omtalt som F1, F2, F3 og F4, og utsagn som er relevante vil bli presentert i fotnoter.

### 5.1 Samarbeidsdynamikk i relasjonen leder og lærer

Med utgangspunkt i faktorfortolkningen kommer relasjonsdimensjonen til uttrykk på flere områder. Det gjelder opplevelsen av relasjonen mellom leder og lærer i arbeidet med lærerens utvikling, i relasjon leder-lærer med fokus på arbeidet med å tilrettelegge for læring og mestringsopplevelser, og opplevelsen av lederen som en person som gir støtte og hjelp i møte med utfordrende strukturer og rammer på arbeidsplassen.

Funn i faktorfortolkningen uttrykker at medarbeidersamtalene bærer preg av ulike typer samarbeidsrelasjoner. Jeg vil i det følgende argumentere for at F4 uttrykker en avhengighetsrelasjon mellom lærerne og lederen, F2 uttrykker en uavhengighetsrelasjon, mens F1 og F3 uttrykker en gjensidighetsrelasjon på sin side. I helhet er det F1 som gjennomgående uttrykker gjensidighet sterkest. Selv om lærerne som utgjør F3 har sortert mange utsagn likt som F1, dog noe svakere, uttrykker F3 andre tema sterkere i sin helhet, som jeg vil komme tilbake til senere i diskusjonskapitlet. Diskusjonen gjøres først med utgangspunkt av faktorfortolkningen og hovedsakelig teori om de ulike samarbeidsdynamikkene.

#### 5.1.1 Gjensidige samarbeidsrelasjoner

F1 og F3 uttrykker en opplevelse av at lærerne blir møtt av en leder som vil undersøke hvordan de kan bruke og utvikle sine egenskaper til å løse utfordringer (16/4 i fotnote), framfor at lederen skal legge føringer eller fortelle dem hva de skal gjøre. F1 opplever at lederen bryr seg om elevene, og at undervisningen og oppfølgingen av dem skal gagne dem best mulig. F1 og F3 uttrykker også at lærerne opplever at lederen er interessert i dem og deres utvikling (6/4 i fotnote). Funn fra Kuvaas & Dysvik sin studie (2006), viser at dersom lederen oppleves som interessert i medarbeiderens utvikling, kan det ha positiv effekt på indre motivasjon, som kan føre til bedre prestasjoner. Å bli møtt som et

helt menneske, personlig og som profesjonsutøver, og en gjør oppdagelser om seg selv og hverandre på en gjensidig måte, blir man som en konsekvens mer effektiv (Kvalsund, 2014a). Relasjoner og erfaringer man har med seg som person vil kunne hindre og åpne for ressursutvikling (Kvalsund, 2014a). Slik vil prosess- og relasjonsbevissthet i samarbeid kunne føre til mer læring, fordi den utnytter ressursene på en mer produktiv måte (Kvalsund, 2014b). Denne relasjonsorienterte tilnærmingen til medarbeidersamtalen som særlig F1 uttrykker, sammenfaller med en *coachende tilnærming*, hvor lederen i denne sammenhengen er opptatt av læreren som person, legger til rette for en utviklingsprosess for å fremme «sovende ressurser» hos læreren, og som i mindre grad bruker dirigerende råd og raske løsningsforslag (Roald, 2015). Funn fra forskning viser at lærere som mottar hjelp til utvikling med et utgangspunkt i coaching opplevde økt måloppnåelse, velvære og utholdenhet. De rapporterte også en i større grad konstruktiv lederstil (Grant et al., 2011). Lærerne i F1 og F3 blir også inkludert i lederens verden ved at de i samarbeid kan finne en måte å forene lærernes ressurser med lærernes rammer og mål for å oppnå et best mulig tilbud for elevene. Samtidig uttrykker ikke F1 eller F3 en opplevelse av at lederen har forventninger til lærerne av at de skal oppnå resultater som en følge av sin egen utvikling. F1 i postintervju uttrykte i denne sammenhengen at hen aldri opplevde at hen behøvde å bevise noe. En positiv gjensidig samarbeidsrelasjon kjennetegnes, som tidligere beskrevet, av at begge parter søker å forstå og inkludere hverandre, og ivareta hverandres frihet. Ved å inkludere lærerne i hvilke rammer og mål lederen må forholde seg til, skapes det et gjensidig samarbeidsforhold, som ikke ekskluderer en part fra noen forhold i betingelsene for arbeidsoppgavene som må gjøres. Slik kan man i gjensidighet forene begge parters personlige mål om selvrealisering og profesjonelle organisatoriske mål (Kvalsund 2014a). Ved å ikke stille forventninger om resultater på bakgrunn av en forventning om at læreren skal utvikle seg og få til bedre resultater, ivaretar også lederen lærerens frihet. Snarere uttrykker F1 og F3 at det er stor frihet i medarbeidersamtalene til å bringe utfordringer lærerne har for å kunne starte en lærings- eller utviklingsprosess.

### 5.1.2 Avhengige samarbeidsrelasjoner

Som beskrevet i kapittel 4 så uttrykker lærerne i F4 et stort ønske om konkrete råd i for å imøtekomme sitt ønske om å bli flinkere i jobben sin, samtidig som at lederen oppleves som hverken interessert eller uinteressert i deres utvikling (9/-5\* og 6/0 i fotnote). Rådene de søker blir i seg selv ikke sett som en del av en utviklingsprosess med lederen. I en avhengighetsrelasjon er den ene parten underlagt den andres posisjon og makt, og den avhengige gjør som den andre sier. Den avhengige stoler på råd fra den andre, og trenger den andre for å lære noe nytt, som man ikke kan lære selv. Posisjonen til den avhengige er hovedsakelig styrt av behovet for hjelp (Kvalsund, 2014a). I F4 kan det se ut som lærerne er i en avhengig relasjonskvalitet styrt av behovet for å bli flinkere lærere. I fravær av en gjensidig samarbeidsrelasjon som søker å inkludere og forstå hverandre, og med en leder som oppleves som hverken interessert eller uinteressert i deres utvikling, kan heller ikke samarbeidsrelasjonen legge grunnlag for en utviklingsprosess, fordi man må være interessert i hverandre som hele mennesker (Kvalsund, 2014b). Dette inkluderer både interesse for personen i seg selv, og personens profesjonelle utvikling (Kvalsund, 2014a). Fordi betingelsene i relasjonskvaliteten for en medarbeidersamtale med et helhetlig utviklingsperspektiv ikke er møtt, kan en tenke seg at lærerne ikke orienterer seg mot et utviklingsperspektiv i medarbeidersamtalene. For å møte sitt ønske om å bli flinkere lærere, savner lærerne i F4 mer konkrete råd, og det å

kunne lytte til en med erfaring, noe som kjennetegner positivt samarbeid i en avhengighetsrelasjon (Kvalsund, 2014b).

### 5.1.3 Uavhengige samarbeidsrelasjoner

F2 uttrykker at lærerne i faktorsynet ønsker et mer utviklende og prosessorientert fokus i medarbeidersamtalene. Samtidig uttrykker F2 at lederen hverken er interessert eller uinteressert i dem og deres styrker, eller hvordan de legger opp undervisningen sin. Samtalene oppleves i stedet som generelle. Funn i F2 viser også at lærerne i liten grad ber om hjelp til å bli mer effektive, og at de i liten grad opplever at de trenger å bli fortalt hva de skal gjøre<sup>3</sup> (23/-4 i fotnote). En vesensforskjell mellom F4 og F2, er at F4 uttrykker et ønske om konkrete råd for å kunne bli flinkere lærere, mens F2 uttrykker at de ikke trenger å bli fortalt hva de skal gjøre for å finne en retning. En uavhengig samarbeidsrelasjon kjennetegnes ved at partene er uavhengige, frivillig deltakende, en bidrar med frie stemmer inn i samarbeidet, og respekterer hverandre for bidragene i samarbeidet (Kvalsund, 2014b). Kvalsund (2014b) påpeker et paradoksalt aspekt ved uavhengighetsrelasjonen: Som bidragsytere i et felles samarbeid, trenger en hverandres ressurser på tross av sin selvstendighet. Med andre ord er uavhengigheten forutsatt samarbeidsrelasjoner med andre. Dersom en part ikke anerkjenner behovet for tilhørighet for å få til en konstruktiv samarbeidsrelasjon, fører det til tilbaketrekning og selvtilstrekkelighet. Dersom partene overskrider sin egen selvtilstrekkelighet og anerkjenner behovet for tilhørighet til den andre parten i samarbeidsrelasjonen, legges også grunnlaget for et gjensidig samarbeid. I gjensidigheten ønsker en å ivareta hverandres selvstendighet og frihet, samtidig som at en forsøker å inkludere og forstå hverandre for å skape tilhørighet. Dersom medarbeidersamtalene ikke er frivillige å delta på, vil det likevel en viss grad av frivillighet når det gjelder tema og områder man bidrar og tar med inn i medarbeidersamtalene, som eventuelt grunnlag for samarbeid. En kan undre seg på om en leder som er komfortabel i en uavhengighetsrelasjon vil unngå å gå inn på tema som innenfor den type samarbeidsrelasjon vil oppleves som for personlig, i frykt av å krenke den andres uavhengighet. Autonomt orienterte personer kan oppleve utviklingsevaluering som kontrollerende og et forsøk på å underminere deres autonomi (Kuvaas, 2007). Dersom lærerne i F2 ber om hjelp med noe, vil de kunne risikere å havne i en asymmetrisk hjelperelasjon (Roald, 2015), noe en kan tenke seg kan være lite fristende å gjøre i relasjon til en som ikke oppleves som oppriktig interessert i sin utviklingsprosess. Dermed kan utfallet i en slik dynamikk bli at man i stedet «går rundt grøten», og at samtalene oppleves som generelle. Ønsket om et mer prosessorientert fokus i medarbeidersamtalene kan tilsa at F2 egentlig ønsker en gjensidig utviklingsrelasjon, og at de ikke opplever at potensialet for utvikling blir helt tilfredsstillt med uavhengighetsrelasjonen som oppleves i relasjonskvaliteten. Relasjonskommunikasjon vil kunne legge et grunnlag for å vurdere relasjonskvaliteten, velge hva slags samarbeid en skal ha som mål og utvikle, og forstå hverandres behov i samarbeidet. En større relasjonsbevissthet vil slik kunne utbytte ressursene i partene på en mer produktiv måte (Kvalsund, 2014b). Ut fra teori om relasjonskvalitet kan en hevde at dersom lærerne og lederen i F2 benytter metakommunikasjon om sin relasjonskvalitet, og uttrykker sine respektive behov og anerkjenner sine behov for tilhørighet i samarbeidet, vil det kunne legge grunnlaget for en gjensidig

---

<sup>3</sup> Utsagn 23: Under medarbeidersamtalen føler jeg noen ganger at jeg rett og slett trenger å bli fortalt hva jeg skal gjøre. Det gir meg et dytt i den retningen jeg ønsker og trenger å gå. (-4)

samarbeidsrelasjon og potensielt kunne være en begynnelse for å imøtekomme lærerne i F2 sitt ønske om et mer utviklende og prosessorientert fokus i medarbeidersamtalene.

Det finnes ikke noen fasit for hvor ofte eller hvordan man skal gjennomføre en medarbeidersamtale. Kuvaas og Dysvik (2012) mener at det er et vesentlig poeng at utviklende medarbeidersamtaler er en kontinuerlig prosess, og at det er ønskelig å gi tilbakemelding så tett opp mot atferden man ønsker å fremme, for å få til en god læringsprosess. For å imøtekomme et ønske om en gjensidig relasjon som fremmer utvikling, slik alle faktorsyn med unntak av F4 ser ut til å ønske, kan det se ut som at en må tilrettelegge for mer kontinuitet og prosess, ut over mer tradisjonelle medarbeidersamtaler som gjøres 1 til 2 ganger i året. Vi har nå sett hvordan ulike faktorsyn uttrykker ulike samarbeidsrelasjoner mellom lærere og leder. I det følgende vil jeg på et mer overordnet nivå diskutere hvordan kan en coachende tilnærming til relasjonskvaliteten i ett samarbeid legge til rette for en gjensidig utviklingsrelasjon, som vi skal se at faktorsynene, med unntak av F4 uttrykker at de ønsker.

Et interessant aspekt ved denne studien, er at flere lærere har samme leder, men lader på ulike faktorsyn, og dermed uttrykker en opplevelse av ulik grad av, og ulik type hjelp til, utvikling i lærerrollen. Dette illustrerer at relasjonskvalitetene med sine positive og negative erfaringer oppstår og utvikles i relasjon. Tidligere negative erfaringer med samarbeid kan gjøre at en tar med seg lite energi til, eller fort gir opp en samarbeidsrelasjon. Dette kan igjen gjøre at vedkommende opplever som en vanskelig samarbeidspartner (Kvalsund, 2014b). Negative erfaringer fra samarbeid vil følgelig kunne påvirke relasjonskvaliteten i medarbeidersamtalen. Å denne en forståelse av relasjonen mellom leder og medarbeider vil bidra til å forstå atferden til medarbeideren (Shore, et al., 2006). Det vil nødvendigvis også innebære atferd i relasjoner. En god samarbeidsrelasjon avhenger om man har fått mulighet til å samarbeide, og om man har blitt forstått og bekreftet som samarbeidspartner (Kvalsund, 2014b). Med andre ord utvikles samarbeidsrelasjonen gjennom kommunikasjon, og kommunikasjon er avhengig av evnen til å formidle og lytte til egne og andres perspektiver, erfaringer og meninger (Meyer, 2014). Å være aktivt lyttende og invitere den andre parten til å komme med meninger og erfaringer om, og behov i samarbeidsrelasjoner, sammenfaller med en coachende tilnærming. Med denne tilnærmingen vil en også regne den som mottar coaching som ekspert på sitt eget liv, og hvor coachens oppgave er å fremme en positiv utviklingsprosess (Roald, 2015) med empati og positiv aksept (Rogers, 1957). Relasjonskommunikasjon med en coachende tilnærming vil dermed kunne vurdere og utvikle relasjonskvaliteten mellom leder og lærer ved å eksplisitt løfte fram partenes behov i samarbeidet, og lytte til partenes innspill. Dette vil kunne legge grunnlaget for en gjensidig utvikling av lærerens «sovende» ressurser, samtidig som det vil fremme læring og utvikling for læreren som samarbeidspartner i seg selv. Ikke minst vil det å løfte fram relasjonskvaliteten med en coachende tilnærming, i mindre grad la kvaliteten på relasjonen mellom leder og lærer stå og falle på tilfeldige faktorer som personlighet og sosiale egenskaper. En coachende tilnærming til undersøkelse av relasjonskvaliteten vil kreve at lederen anstrenger seg for å leve seg inn i, forstå og akseptere lærerens erfaringer og perspektiver. Den asymmetriske maktbalansen i leder-medarbeiderrelasjonen, som en motsetning til coachingens ideal om gjensidighet (Roald, 2015), vil nok gjøre seg særlig gjeldende i denne sammenhengen, når en undersøker en problemstilling som direkte angår relasjonen mellom en part med formell makt over en annen. Balansegangen mellom å gjensidig avklare behov og opplevelser i relasjonen, samtidig som lederen ikke hjelper læreren i en relasjon med et overveiende utgangspunkt i lederens preferanser, må en være bevisst. Dette for å ivareta prinsippet



om å gjøre den hjelpetrengende selvhjelpen (Roald, 2015), og at den nye kompetansen får en generell anvendbarhet. Her kreves av lederen fintfølelse og etisk bevissthet (Roald, 2015)

Som vi har sett så ønsker en i en gjensidighetsrelasjon å ivareta hverandres selvstendighet og frihet, samtidig som at en forsøker å inkludere og forstå hverandre for å skape tilhørighet (Kvalsund, 2014b). Teori om empowerment (Amundsen og Martinsen, 2015) resonnerer med denne tanken ved at en ønsker å gi innflytelse til, framfor å ha innflytelse over sine ansatte. Å gi myndighet til, og delegere ansvar til sine ansatte kan i likhet med å gjensidig inkludere og forstå hverandre legge grunnlaget for å sette seg et felles utarbeidet mål som fremmer en læringsprosess, motivasjon og kompetente ansatte. Dette skal vi se på i neste del av diskusjonskapittelet.

## 5.2 Opplevd handlingsrom

*Handlingsrom* referer i denne teksten til muligheten lærerne har i omstendighetene til å utøve sitt virke som lærere i tråd med sine ønsker og behov, hvilket faktorsynene uttrykker ulike opplevelser om, med utgangspunkt i medarbeidersamtalene. I sammenheng med i hvilken grad medarbeidersamtalen oppleves å fremme handlingsrom, skal vi i denne delen av diskusjonskapittelet skal vi se på hvordan lærerne opplever at medarbeidersamtalene bidrar i arbeidet med å jobbe mot et mål, hvem som definerer målene, og betydningen definerte individuelle mål har for å fremme utvikling. Videre skal vi se på hvordan organisasjonen legger til rette for utvikling innenfor sine rammer, og hvem som får definere rammene. Deretter følger en diskusjon om hvordan (og hvorvidt) målstyring i skolen kan ha en påvirkning på utviklingshjelpen og handlingsrommet lærerne i denne studien opplever å få i medarbeidersamtalene. Som en forlengelse av siste perspektiv vil jeg ut ifra ønsker som uttrykkes i F2 og F3, diskutere hvordan en coachende tilnærming og metoder fra teori om empowerment kan bidra med å finne en retning, et mål og fremme kompetanse. Diskusjonen vil føres med utgangspunkt i funnene i faktorsynene, og med teoretisk hovedvekt fra empowerment.

### 5.2.1 Å jobbe mot et felles mål, og lederens rolle i måloppnåelsen

Funnene i F1 og F3 uttrykker en felles enighet om betydningen av det å legge til rette for mestringsopplevelser for elevene, og leder og lærere legger vekt på dette arbeidet i medarbeidersamtalene. F3 uttrykker dette synet sterkere sin i helhet, og i postintervju fortalte F3 at elevenes mestringsopplevelser oppleves som den viktigste prioriteten, viktigere enn ytre mål om synlige resultater. F1 i postintervju fortalte at hen har en opplevelse av at det er snakk om *våre* mål, framfor lederens. Funn i F4 uttrykker at hvilke mål de skal sette seg, og hvordan de skal strukturere arbeidet så det gagnar elevgruppene, havner i bakgrunnen. F2 På sin side, uttrykker i sin helhet at de i liten grad orienterer seg til lederen sin for å få hjelp med noe. Amundsen & Martinsen (2014) beskriver at når leder og medarbeider har definerte mål, påvirker det motivasjonen positivt, fordi det blant annet gir en konkret retning hvor man kan kanalisere sin energi, og sine kunnskaper og strategier. Men dersom det mangler klare og koordinerte mål, vil heller ikke delegeringen av oppgaver føre til effektivitet. Dette kan en også se i sammenheng med F4 sin beskrivelse i postintervju av at medarbeidersamtalene handlet mye om å «slukke branner», hvilket kan tyde på at mangel på klare mål fører til et reaktivt, framfor et målstyrt og proaktivt mønster. Å se sammenhengen mellom mål, det en faktisk utfører og dens påvirkning på omgivelsene, er av betydning for medarbeiderens utvikling, og ikke minst essensielt i bevegelsen fra avhengighet til myndiggjøring og autonomi (Amundsen & Martinsen, 2014). Ut ifra studiens funn kan en hevde at F1 og F3 gis muligheten til å trekke lærdom og fra sin profesjonsutøvelse, fordi

utøvelsen aktivt drøftes i medarbeidersamtalen i sammenheng med de mål lærerne og lederen er enige om. Gjennom gjensidig refleksjon, danner dette grunnlag for en læringsprosess og utvikling. Funnene knyttet til F2 og F4 vil dermed gi mindre utviklingspotensial fordi målene der framstår som uklare og/ eller blir ikke tematisert så mye i medarbeidersamtalene. F4 uttrykker at de snakker om i medarbeidersamtalene i større grad enten er generelt og reaktivt orientert. Opplevelsen av å bli lyttet til og at man får komme med forslag, vil derimot styrke motivasjonen og følelsen av autonomi. Likedan hevder Amundsen og Martinsen (2014) at det å bli informert om organisasjonens overordnede mål, og å ha tilgang på informasjon om hvordan målene står i sammenheng med deres arbeidshverdag, gir betydning for medarbeidernes følelse av mening med det de gjør, og er i seg selv myndiggjørende.

Videre hevder de at uten klare ansvarsforhold, kan målstyring virke som mangel på tillitt, virke demotiverende og autonomireducerende. For å styrke kompetanseopplevelsen, bør medarbeiderne ifølge Kuvaas og Dysvik (2012) bli tilbudt valg innenfor strukturer og få klargjorte ansvarsområder i en utviklende medarbeidersamtale. Manglende informasjon om skolens overordnede mål og målenes sammenheng med lærernes arbeidshverdag, samt liten anledning til å få ta valg knyttet til arbeidshverdagen, kan vi se uttrykt i faktorfortolkningen av F4 sin opplevelse av medarbeidersamtalene. Lærerne i F4 uttrykker avmakt i møte med systemet, og at medarbeidersamtalene ikke har så stor betydning, fordi viktige avgjørelser blir tatt på andre nivå en med dem. I medarbeidersamtalene opplever F4 heller ikke så stor åpenhet om skolens overordnede mål. F4 opplever også at det finnes lite rom i medarbeidersamtalene til å tilpasse eller justere arbeidsoppgavene, eller at de får hjelp til å anvende ressursene sine. Dette kan føre til en følelse av meningsløshet, og liten tro på at egen kompetanse kan løse utfordringer, og følgelig avhengighet av lederen (Amundsen & Martinsen, 2014), i likhet med det vi så i forrige del av diskusjonskapittelet. Til sammenligning uttrykker F3 at det er stort rom i medarbeidersamtalen for å snakke om mål og utfordringer, og lederen tilpasser oppgavene så langt det lar seg gjøre innenfor rammene de har, hvilke F3 er innforstått med. Dette vil, sett i sammenheng med teori om empowerment (Amundsen & Martinsen, 2014), kunne styrke F3 sin motivasjon, opplevelse av mening og autonomi, følelse av kompetanse og tilpasningsdyktighet innenfor de eksisterende strukturene. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan faktorsynene opplever at organisasjonen gjennom medarbeidersamtalen legger til rette for utvikling.

### 5.2.2 Hvordan lærerne opplever at organisasjonen legger til rette for utvikling innenfor sine rammer

Knyttet til tematikken tilrettelegging for utvikling viser også funnene at lærerne i denne studien opplever dette veldig ulikt. F2 uttrykker at de i liten grad trenger å bli fortalt hva de skal gjøre, og ber lederen i liten grad om hjelp med utfordringer i medarbeidersamtalene, og at temaet utvikling havner i bakgrunnen. I postintervju uttrykte F2 at hen foretrekker å samtale om utfordringer med kollegaer og at lederen oppleves som lite praksisnær og har lite individuell oversikt i F2 sin arbeidshverdag. F4 uttrykker derimot avhengighet av lederen for å få råd til å løse utfordringer. I denne sammenheng kan en hevde at F2 og F4 uttrykker en opplevelse som kan tilsa at organisasjonen ikke møter arbeidsmiljølovens paragraf 4-2 om å legge til rette for personlig utvikling. F2 og F4 uttrykker heller en opplevelse som tilsier vektlegging på paragraf 3-1 om kontroll på arbeidsmiljøet, sykefravær og helse, ved at begge faktorsyn har opplevelser av medarbeidersamtaler som handler om trivsel, og F4 uttrykker i postintervju å få omsorg når noe er vanskelig (arbeidsmiljøloven, 2005, § 3-1;

arbeidsmiljøloven, 2005, § 4-2). Disse uttrykkene kan vi se i en mulig sammenheng med rektorenes økende administrative byrde (Vika et al., 2020). Imidlertid viser funn i F3 og F1 en opplevelse som tilsier at organisasjonene møter arbeidsmiljølovens paragraf 4-2, ved at en ser utfordringer som en mulighet til utvikling i begge faktorsyn, og særlig F3 i sin helhet uttrykker en gjensidig forståelse for hvilke rammer de operer innen, og hvilke muligheter og begrensinger for utviklende oppgaver som finnes.

I motsetning til F2 hvor lederen oppleves som lite involvert, uttrykker F1 og F3 en opplevelse av at lederen er involvert i å bli enige om mål, som tidligere beskrevet, og å avklare innenfor hvilke rammer utvikling kan gjøres. I noen tilfeller er det kanskje rettere sagt at F3 involverer sin leder. F3 uttrykker at de selv tar opp en utfordring de trenger veiledning til, framfor å bli veiledet uten at de har bedt om det. F3 i postintervju utdyper at de ikke venter til medarbeidersamtalen med å ta opp noe. Sett i sammenheng med Kuvaas og Dysvik (2012), beskriver funnene for det første at organisasjonen til F3 tilrettelegger for utvikling ved å se på utviklende medarbeidersamtaler som en kontinuerlig prosess, hvor en evaluerer hvordan styrker og svakheter knyttet til utfordringen blir anvendt så nært opp til hendelsen som mulig, framfor å vente til den formelle medarbeidersamtalen. En slik tilnærming kan også ses som en mer coachende tilnærming hvor prosessaspektet er viktig for å fremme ønskede styrker og kompetanse (Roald, 2015), og ligner en coachingkultur hvor normen er at en setter pris på verdien av å utveksle ressurser innen organisasjonene (Kvalsund 2014b). For det andre imøtekommer en åpen dør-aktig og fleksibel holdning til medarbeidersamtaler, F3 sin autonome orientering, som vi kan hevde F3 uttrykker i sin helhet. Utviklende evaluering kan virke negativt på prestasjonen hos autonomt orienterte personer fordi det kan oppleves som kontrollerende og virker negativt på indre motivasjon (Kuvaas, 2007). At medarbeidersamtalene er mer coachende i en gjensidig relasjon, heller enn utviklende evaluering, slik det ble beskrevet tidligere i diskusjonskapittelet, og at lærerne i F3 selv kan komme og ta opp en utfordring ved behov, kan se ut til å virke positivt. Dette kan underbygges med at F3 uttrykker at de tar initiativ til å få hjelp og veiledning. F2 på sin side uttrykker at de ikke trenger å bli fortalt hva de skal gjøre for å finne en retning. Uten en gjensidig relasjon, kan det tenkes at temaet utvikling, i den grad det forekommer i medarbeidersamtalene, oppfattes som evaluering, og et forsøk på å utøve kontroll, hvilket virker negativt. Sammenlignet med F3, er F1 i sin helhet tydeligere orientert mot relasjonsaspektet som utgangspunkt for hjelp til utvikling i medarbeidersamtalene, enn hvordan en forener overordnede mål og rammer med individuelle utviklingsmål. At relasjonen mellom leder og lærere i F1 er gjensidig og legger til rette for utvikling, kan likevel vitne om at organisasjonen tar seg tid til, og prioriterer hyppigere medarbeidersamtaler som bærer preg av kontinuitet og en utviklingsprosess, hvilket er av betydning for at medarbeidersamtaler kan være utviklende (Kuvaas & Dysvik, 2012). Dermed kan sorteringen til F1 som vektlegger relasjonsaspektet framfor grad av opplevd handlingsrom, reflektere F1 sin orientering mot, og betydningen av relasjonsaspektet, og at temaet handlingsrom og overordnede mål er i betydning for F1, underordnet relasjonsaspektet.

### 5.2.3 Medarbeidersamtalen sett i sammenheng med handlingsrom og målstyring

Alle faktorsynene uttrykker at prestasjonspress til utvikling eller synlige resultater, havner i bakgrunnen i opplevelsene med medarbeidersamtalen. De uttrykker heller ikke at de får føringer om å gjøre jobben sin på en måte som er uforenelig med deres måte å gjøre ting på. Dette funnet ser da i første omgang ut til å stå i motsetning til for

eksempel Thuen (2010) og Søreime (2016) som peker på sektorens økende målstyring og krav til dokumentering og nasjonale prøver. Lærernes handlingsrom og handlingsfrihet kan man igjen forstå på bakgrunn av overnevnte perspektiver, fordi den står bundet til skolens overordnede rammer, som for eksempel kunnskapsløftet (Thuen, 2010). F2 uttrykker seg som en gruppe autonome lærere, og som vi har sett er de i et uavhengighetsforhold med sin leder. F2 fortalte i postintervju at de heller orienterer seg mot kollegaer når de møter utfordringer med foreldre de opplever som vanskelige, eller utfordrende elever. Dette kan indikere at handlingsrommet til F2 ikke drøftes eller defineres i medarbeidersamtalene, men heller defineres selv og/ eller i samråd med kollegaer som er i samme situasjon som lærerne i F2. F1 og F3 kan uttrykke hvordan opplevelsen av handlingsrom står i forhold til den utviklingsstøtten faktorsynene opplever å få i medarbeidersamtalene. F1 og særlig F3 uttrykker at veiledningen de får i medarbeidersamtalen har til hensikt å gi elevene mestringserfaringer, framfor synlige resultater<sup>4</sup>, og F3 i postintervju fortalte at dette er vurdert som viktigst. Dette kan være begrunnet med tanken om at mestringserfaringer skaper indre motivasjon til å prestere bedre. Det kan også være et uttrykk for en verdi i organisasjonene til F1 og F3 hvor mestringserfaringer er vurdert som viktigere en skolens synlige resultater. Dette kan indikere at F1 og F3 sammen med leder til en viss grad definerer sitt eget handlingsrom. F3 spesielt uttrykker i sin helhet en stor bevissthet rundt sin rolle som profesjonsutøver i sammenheng med rammene de operer innenfor, de mål og føringer skolen får fra politisk hold, og at de utfører profesjonen sin, kanskje ikke helt kompromissløst, men dog etter sitt verdimesige og autonome skjønn. I denne sammenhengen blir lederen sett på som en støttespiller i medarbeidersamtalene. Dette kan man se i sammenheng med at F3 uttrykker at medarbeidersamtalene er oppmuntrende og støttende når de føler seg som idealister i sin arbeidshverdag og profesjon<sup>5</sup>.

Deltagerne i denne studien har sortert utsagnene med utgangspunkt i sine erfaringer med medarbeidersamtaler. Funnene i studien uttrykker at tema som fører til opplevelser av press eller at det blir lagt føringer for hvordan en skal gjøre jobben sin, i liten grad eller sjeldent er fokus i medarbeidersamtalene. Det er kanskje ikke på denne arenaen, dersom det er noen, at det gis føringer for hvordan lærerne skal gjøre jobben sin, eller hvor det diskuteres tema som fører til opplevd press når det gjelder resultater, prestasjoner eller utvikling. Dette utelukker altså ikke at slike opplevelser forekommer blant deltagerne i studiet, men studiet fanger ikke opp dette aspektet i stor grad når deltakerne har svart med utgangspunkt i medarbeidersamtalene. Denne tolkningen kan være til hjelp med å forstå ett tilsynelatende motstridende aspekt ved F4: På den ene siden uttrykker F4 at medarbeidersamtalene ikke oppleves så viktige, fordi forandringer som ville vært av betydning ikke kan skje med utgangspunkt i medarbeidersamtalene, men snarere på politikernivå<sup>6</sup>. På den andre siden opplever F4 medarbeidersamtalene som oppmuntrende, og de føler seg tatt på alvor i møte med systemiske utfordringer de ikke får gjort noen ting med<sup>7</sup>. Avmaktfølelsen til systemet F4 uttrykker, har tilsynelatende ikke sitt opphav i medarbeidersamtalene. Her møter de forståelse og omsorg, slik F4 fortalte i postintervju. Samtidig kan en tolke det slik at F4 heller ikke får

---

<sup>4</sup> Utsagn 35: Jeg blir ikke bedre rustet til å gi elevene mestringserfaringer, når veiledningen jeg får i medarbeidersamtalene har til hensikt å oppnå synlige resultater på nasjonale prøver. (-5)

<sup>5</sup> Utsagn 14: Medarbeidersamtalene gir meg oppmuntring og støtte i en tid hvor «man må være idealist i yrket». (+5)

<sup>6</sup> Utsagn 10: Medarbeidersamtalen har i det store og hele ikke så stor betydning for meg, når de forandringene som ville vært av betydning uansett blir tatt av politikere. (+4)

<sup>7</sup> Utsagn 14: Medarbeidersamtalene gir meg oppmuntring og støtte i en tid hvor «man må være idealist i yrket». (+3). Og Utsagn 18: Når jeg i medarbeidersamtaler sier at jeg vil ta på meg mer ansvar, men ikke får fritak fra andre oppgaver jeg har, føler jeg at jeg ikke blir tatt på alvor. (-3)

hjelp eller de nødvendige «verktøy» til å føle seg myndiggjort i forhold til systemet, hvilket reflekteres i at F4 uttrykker at medarbeidersamtalene ikke oppleves som så viktige. Selv om det i medarbeidersamtalene ikke blir tatt opp tema som fører til en følelse av avmakt og prestasjonspress, kan et myndiggjøringsperspektiv fra teori om empowerment legge til rette for å møte slike følelser i medarbeidersamtalene. Dette kan igjen resultere i at medarbeidersamtalene virker i henhold til sin hensikt, dersom hensikten blant annet er å møte kravet om å legge til rette for faglig og personlig utvikling gjennom sitt arbeid (arbeidsmiljøloven, 2005, § 4-2). Som beskrevet tidligere, kan det å definere individuelle mål hjelpe med å forstå sin rolle i systemet, og slik gi retning og motivasjon til oppgavene, samt at det kan stimulere til bruk og oppdagelse av oppgave-relevante strategier og kunnskaper (Amundsen og Martinsen, 2014). I denne sammenhengen kan det å skape en forbindelse mellom overordnede mål og et individuelt mål, og hvilke relevante kompetanseområder lærerne har, hevdes å myndiggjøre og motivere lærerne i F4.

Å rette fokus mot en forbindelse mellom omgivelsene sine og egne kompetanseområder for å fremme mening, støtter også en coachende tilnærming (Roald, 2015). Med en coachende tilnærming kan en med utgangspunkt i lærerens ståsted og erfaringer, empatisk lytte og forsøke å danne seg en forståelse for hvordan læreren forstår seg selv i systemet. Videre kan en undersøke hvilke behov læreren har for å forstå sin plass, finne retning og motivasjon i møte med de overordnede føringer, forventninger om resultat og måloppnåelse. I dette perspektivet kan vi kanskje finne et likhetstrekk mellom F2 og F4, i den forstand av at de begge kan ha behov for å bli lyttet til og forstått ut ifra sitt ståsted, samt definere individuelle mål for å fremme kompetanse. F2 uttrykker et ønske om et mer utviklende perspektiv i medarbeidersamtalene, og et ønske å bli mer engasjerende lærere<sup>8</sup>. Samtidig opplever lærerne i F2 at lederen virker lite interessert i deres undervisning<sup>9</sup>. Det kan se ut som at det er et potensial i F2, som i liten grad ber om hjelp til å bli mer effektive, men heller ønsker å bli profesjonelt utfordret. En coachende tilnærming til F2 sine aktualiseringsbehov i sammenheng med organisasjonens behov for F2 sin kompetanse, kunne vært en inngang for å la F2 finne en retning å få utøvd sin kompetanse og sine ressurser på en måte som i større grad fremmer utvikling. F4 uttrykker på sin side et behov for å få hjelp til å anvende sin kompetanse i praksis. Dette kommer til syne gjennom at de uttrykker at de har behov for konkrete råd, og at F4 i postintervju fortalte at hen har kompetanse hen ikke fikk brukt. I teori om empowerment, trekkes observasjonslæring fram som et verktøy i utviklingsstøtte, sammen med bruk av coaching. Ved å observere andre som handler selvledende og kompetent, og ved hjelp av coaching som støtte, oppmuntring og en del av en læringsprosess, fremmer dette en opplevelse av selvtillit, motivasjon og evne til å jobbe autonomt (Amundsen og Martinsen, 2014). En slik prosess vil kunne møte avhengighetsforholdet mellom lærerne i F4 og lederen, ved å igangsette en læringsprosess fra avhengighet til myndiggjøring og autonomi. Dette kan tankes å i større grad fremme selvtillit og tro på egen kompetanse, framfor å alene klargjøre individuelle mål uten nødvendig utviklingsstøtte, hvilket kan hevdes å kunne ansees som en i større grad intellektuell øvelse. Dette kan underbygges med at F4 i postintervju uttrykker at hen opplever de har kompetanse, men mangler hjelp til, og handlingsrom til å anvende den i «felten». Slik F4 også uttrykker i postintervju, dreier ofte

---

<sup>8</sup> Utsagn 7: Jeg kunne ønske at medarbeidersamtalene hadde et mer utviklende perspektiv, som imøtekommer min drøm om å bli en mer engasjerende lærer. (+4)

<sup>9</sup> Utsagn 34: Jeg synes det er rart at medarbeidersamtalene handler så lite om fag, og at ledelsen virker lite interessert i hvordan jeg legger opp undervisningen. (+4)

medarbeidersamtalene seg om å «slukke branner». Et mulig utfall av en strategi som nevnt ovenfor, med utgangspunkt i teori om empowerment og en coachende tilnærming, kan være at tiden leder og lærere bruker på å «slukke branner», og å formidle konkrete råd i møte med ulike utfordringer, ville blitt redusert på sikt, om den ble omdisponert til en læringsprosess for å gjøre F4 myndiggjort og selvledende.

## 6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Denne oppgaven har hatt til hensikt å besvare problemstillingen «*Hvordan opplever lærere at medarbeidersamtaler bidrar til hjelp og utvikling i lærerrollen?*». For å besvare problemstillingen har 19 lærere fra norsk offentlig barne- og ungdomsskole bidratt med å gjennomføre Q-sorteringer. Ved bruk av Q-metode har deltakerne uttrykt sine subjektive opplevelser med medarbeidersamtaler, hvilke har uttrykt ulike erfaringer i fire faktorsyn. Datamaterialet har dannet grunnlaget for faktorfortolkningen, som igjen ble utgangspunktet oppgavens diskusjonsdel, sammen med utvalgt litteratur og forskning. Oppgavens diskusjonsdel har omhandlet hvordan lærere opplever medarbeidersamtalene som hjelp til utvikling i lærerrollen, og med utgangspunkt i ønskene som uttrykte seg i faktorfortolkningen, har vi med støtte av relevant litteratur kunne diskutert hvordan ønskene kan imøtekommes for å fremme hjelp og utvikling i lærerrollen.

### 6.1 Oppsummering av studiens sentrale funn

I denne oppgaven har fire faktorsyn representert deltakernes subjektive opplevelser når det gjelder hvordan medarbeidersamtaler bidrar til hjelp og utvikling i lærerrollen. Opplevelsene faktorsynene uttrykker ble i diskusjonskapittelet delt i to deler: *Samarbeid i relasjonen leder og lærer*, og *Opplevd handlingsrom*.

#### **Samarbeid i relasjonen leder og lærer**

F1 og F3 uttrykker å være i en gjensidig samarbeidsrelasjon med sine respektive ledere. Lederne har en coachende, prosess- og relasjonsorientert tilnærming til medarbeidersamtalene som legger til rette for en utviklingsprosess som fremmer lærernes ressurser. Den gjensidige relasjonen legger til rette for at lærerne blir inkludert i å forstå hvilke rammer og mål lederen må forholde seg til, og kan slik forene personlige mål om utvikling med organisatoriske mål.

F4 uttrykker å være i en avhengig samarbeidsrelasjon til sin leder. Lærerne er avhengige av råd og hjelp fra lederen for å imøtekomme et ønske om å bli en flinkere lærer, og for å mestre utfordringer i hverdagen. Rådene i seg selv blir ikke sett som en del av en utviklingsprosess.

F2 uttrykker å være i et uavhengig samarbeidsforhold med sin leder. F2 uttrykker et ønske om et mer utviklende og prosessorientert fokus, men opplever at samtalene er generelle og en obligatorisk «koseprat». At F2 ønsker et prosessorientert fokus kan være et uttrykk for et ønske om et gjensidig samarbeidsforhold som kan åpne for et større utviklingspotensial. Som en forlengelse av dette har vi sett hvordan relasjonskommunikasjon med en coachende tilnærming kan legge grunnlag for en gjensidig og utviklende medarbeidersamtale.

#### **Handlingsrom**

Funn i faktorsynene uttrykker at F1 og F3 setter klare mål. Når målene og utførelsen drøftes i sammenheng skapes motivasjon og en læringsprosess. F4 uttrykker en avmaktsfølelse i forhold til systemet de befinner seg i. En manglende følelse av sammenheng mellom mål og utførelse fører til liten tro på at egen kompetanse i praksis og følgelig avhengighet til lederen.

Funn i studien kan si noe om hvordan lærerne i faktorsynene opplever at organisasjonen legger til rette for utvikling gjennom medarbeidersamtalene. F3 sin autonome orientering ser ut til å bli imøtekommet ved å la F3 ta initiativ til samtaler ved behov. F3 begrenser seg ikke til medarbeidersamtaler 1-2 ganger i året, men ser på den som en kontinuerlig prosess. Dette legger til rette for en coachende tilnærming som fremmer kompetanse. F2 uttrykker en opplevelse av liten faglig involvering fra sin leder. F4 uttrykker at utvikling havner i bakgrunnen, og er avhengig av lederen for å møte utfordringer. F1 kan uttrykke at skolen legger til rette for en utviklingsprosess i medarbeidersamtalene, i kraft av at kontinuitet er vesentlig for å få til utviklende medarbeidersamtaler, hvilket F1 uttrykker at de er.

Et annet funn i studien kan peke på at en opplevelse av lite handlingsrom og prestasjonspress på bakgrunn av målstyring i skolen, har i liten grad opphav i opplevelsene av medarbeidersamtalene i denne studien. Ytre føringer møtes ulikt i medarbeidersamtalene. F1, F2 og F3 uttrykker å definere sitt eget handlingsrom. F1 og F3 definerer det i gjensidighet med leder som gir retning og rom for utvikling; F2 i større grad selv, og i uformelle sammenhenger og med leder og kolleger, og ser ut til å ønske å bli mer profesjonelt utfordret. F4 uttrykker en opplevelse av å få liten påvirkningsmulighet på sin arbeidssituasjon i møte med systemet. Som en forlengelse av dette har vi sett hvordan teori om empowerment og en coachende tilnærming kan legge et grunnlag for en læringsprosess for å finne retning, myndiggjøring og følelse av kompetanse.

## 6.2 implikasjoner for ledere og lærere

Som vi har sett så kan medarbeidersamtaler oppleves så ulikt. Ulike opplevelser kan blant annet være på bakgrunn av relasjonen mellom lærer og leder, og i hvilken grad medarbeidersamtalen oppleves og blir prioritert som et verktøy for å fremme utvikling av lærernes ressurser. Ledere i skolen, som i de aller fleste tilfeller ønsker sine ansatte det beste, opplever nok ofte at tid, rammer og ressurser ikke alltid strekker til for å kunne utnytte potensialet som ligger i medarbeidersamtalen. Denne studien viser at betydningen av medarbeidersamtalen i stor grad kommer an på hvordan lederne klarer å imøtekomme lærernes ulike behov. Som vi har sett så har medarbeidersamtalene et stort potensial til å fremme vekst og utvikling for medarbeidere, ledere og organisasjonen, med en coachende tilnærming og ved å gi innflytelse til medarbeiderne. Det vil si en tilnærming som tilrettelegger for en kultur hvor en er nysgjerrig på hverandre som hele mennesker, reflekterer sammen, og legger vekt på verdien av kunnskapsdeling. Jeg håper at denne oppgaven kan være nyttig for ledere i skolen, og skape en bevisstgjøring på hensikten med medarbeidersamtalen og hvordan en kan møte sine ansatte i den. Kanskje vil oppgaven inspirere ledere til å tenke litt annerledes rundt medarbeidersamtalene for å fremme ulike behov for hjelp og utvikling i lærerrollen, enten det er nyansatte som trenger støtte og oppmuntring, eller rutinerne lærere som trenger nye utfordringer eller vil sette nye mål for seg selv og klassen sin.

I arbeidet med å samle inn datamaterialet var det flere lærere som fortalte at de aldri hadde reflektert over medarbeidersamtalene så mye som under og etter Q-sorteringen, og at det satte i gang mange tanker om medarbeidersamtaler de hadde hatt. Jeg håper at denne oppgaven kan skape en bevisstgjøring hos lærere på hva medarbeidersamtaler kan være, brukes til, og være til hjelp for, og at en kan bli inspirert til å ta med seg noen ideer inn i neste medarbeidersamtalen som kan bidra i deres utvikling i lærerrollen.



### 6.3 Kritikk til egen forskning

Lærerhverdagen er et område jeg har forkunnskap om, og dette har vært til hjelp med å kontekstualisere utsagnene til Q-undersøkelsen. Under datainnsamlingen oppdaget jeg likevel at jeg har lite forkunnskaper om medarbeidersamtaler, og at dette hadde et separat kommunikasjonsunivers i seg selv, hvilket jeg ikke hadde kjennskap til. Å gjennomføre pilotintervju med ledere og lærere, og kartlegge hvilke momenter som pleier å være i en medarbeidersamtale, kunne hjulpet meg i å utforme utsagnene likere kommunikasjonsuniverset i samtalene. Dette kunne hjulpet deltakerne i å leve seg bedre inn i utsagnene. Samtidig har jeg ikke fått tilbakemelding om at det var vanskelig å knytte utsagnene til medarbeidersamtalene, eller at det var vanskelig å finne relevansen. Kanskje er det også en fordel med et åpent utenifra-perspektiv som i større grad åpner for å tenke nytt om hva medarbeidersamtaler kan være, som under sorteringen kan knyttes til individuelle erfaringer og behov, heller enn å basere utsagnene på hvordan samtalene gjennomføres i praksis. Kanskje er det ikke enten, eller. Dette kunne jeg gjort en avveining på med noen pilotintervju.

Under rekrutteringen og datainnsamlingen var samfunnet preget av pandemi. Da det ble bestemt at skolene skulle holdes åpne, og det først var hjemmeskole, deretter klasser delt i kohorter og soner, og lærere og elever gikk inn i, og ut av karantene, førte det til en periode med stort arbeidspress på lærere. Dette påvirket rekrutteringen til studiet, og med unntak av de jeg rekrutterte via egne bekjentskaper, opplevde jeg svært liten responsvilje, med begrunnelse i stort arbeidspress. Dette kunne jeg ha forutsett, og dersom jeg hadde startet tidligere, kunne jeg saumfart samtlige skoler i distriktet etter deltakere. Med en knapphet i respondenter opplevde jeg at ikke ville bruke opp denne dyrebare ressursen på pilotsorteringer. Pilotsortering gjorde jeg selv underveis i bearbeidelsen av utsagnene, og sammen med veileder brukte vi mye tid på å finne balanse i utsagnene. Heldigvis har jeg ikke fått tilbakemeldinger om for mange positive eller negative utsagn. Jeg har derimot fått tilbakemeldinger på at det var vanskelig å plassere utsagnene som havnet i bakgrunnen. Dette kan ha en sammenheng med at mange av aspektene med ulike typer press og føringer som jeg hadde som et teoretisk bakteppe, havner i bakgrunnen i medarbeidersamtalene, slik vi så i faktorfortolkningen og i diskusjonskapittelet.

I instruksjonsbetingelsen presiserte jeg ikke noen definisjon av hva en medarbeidersamtale er. Av deltagerne som sorterte fysisk og som jeg gikk gjennom instruksjonen med, fikk jeg i kanskje to tilfeller spørsmål om hvordan de skulle forstå medarbeidersamtaler. Jeg fikk også en tilbakemelding om dette skriftlig på tilbakemeldingsskjemaet (se vedlegg 10). Det kan hende at deltagerne i studien har operert med ulike forståelser av begrepet, hvilket kan ha preget sorteringene. Samtidig så finnes det ikke én bestemt måte å forstå begrepet på, i og med at det ikke finnes én bestemt måte å gjennomføre medarbeidersamtaler på. Å definere begrepet for stramt kunne ha ført til at personutvalget ikke fikk uttrykt sine subjektive opplevelser, dersom definisjonen ikke passet med deres måte å ha medarbeidersamtaler på. Likevel mener jeg det kunne vært en fordel om alle til en viss grad fikk operere ut ifra samme forståelse av begrepet. Definisjonen jeg bruker i oppgaven, nemlig et avtalt møte hvor en snakker om ting som har med arbeidssituasjonen å gjøre, legger ikke en stor begrensning på forståelser av begrepet. Derimot skiller definisjonen mellom avtalte møter, og tilfeldige ordvekslinger i farta – hvilket kunne vært et hensiktsmessig skille å presisere for studiens deltagere.

Underveis prosessen med å skrive denne oppgaven har jeg reflektert over om utviklingsaspektet slik de kommer frem i utsagnene, kanskje har litt mye vekt på identifisering og bruk av styrker og ressurser for å løse utfordringer og fremme utvikling. Når det gjelder utviklingsaspektet, er det teoretiske grunnlaget for utsagnene og diskusjonen i stor grad bruk av coaching med et eksistensialistisk-humanistisk utgangspunkt. Med dette teoretiske utgangspunktet er aspekter som opplevelsen av å bli lyttet til og forstått, tillitsbygging, å bli møtt med aksept og empati, og at man får komme med egne perspektiv og opplevelser, minst like viktige i coachingprosessen. Ved å legge stor vekt på styrker og ressurser, kan en risikere å uttrykke en smal forståelse av overnevnte teori. Men viktigere: Dersom sistnevnte aspekter var innlemmet i utsagnene, er det mulig det ville gitt mer nyanserte uttrykk i faktorsynene til relasjonskvaliteten som grunnlag for å fremme utvikling, og til hvordan lærerne opplever at lederen forstår og imøtekommer ens behov innenfor organisasjonens rammer.

#### 6.4 Videre forskning

Avslutningsvis vil jeg beskrive noen tanker jeg har gjort meg om noen forskningsområder som ville vært interessant å se nærmere på, med utgangspunkt i studiets funn. I diskusjonskapittelet diskuterte jeg hvordan en kan imøtekomme ønskene som særlig F4 uttrykte med utgangspunkt i teori om coaching og empowerment. Videre forskning på hvordan en coachende tilnærming i medarbeidersamtaler kan fremme autonomi og profesjonell og personlig utvikling, hadde vært interessant. Dette kunne blitt gjort med aksjonsforskning, hvor ledere i en organisasjon trenes på elementer av coaching, og hvor man ved hjelp av fokusgruppeintervju kan evaluere forventninger, prosess og resultater.

Et annet element som ville vært interessant å undersøke nærmere, er hva som motiverer autonomt orienterte lærere, eller andre offentlige ansatte til vekst og utvikling, hvor en planøkonomisk struktur gjør at høyere lønn ikke står som et insentiv til profesjonell utvikling, hvilket det i større grad kan gjøre i privat sektor. Et rådgivningsteoretisk perspektiv på hva som oppleves som meningsfullt og motiverende i et system som ikke belønner prestasjon økonomisk, kunne gitt indikasjoner på hvordan man kan tilrettelegge for vekst og utvikling innen det offentlige system.

## Referanseliste

- Allgood. (1999). Catching Transitive Thought through Q Methodology: Implications for counselling education. *Scandinavian journal of educational research*, 43(2), 209–225. <https://doi.org/10.1080/0031383990430206>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62>
- Arbeidstilsynet. (u. å.) *Arbeidsgivers plikt til å sikre medvirkning*. Hentet 12.4.2022 fra <https://arbeidstilsynet.no/hms/roller-i-hms-arbeidet/arbeidsgiver/arbeidsgivers-plikt-til-a-sorge-for-medvirkning/>
- Bachkirova, T. & Borrington, S. (2020). Beautiful ideas that can make us ill: Implications for coaching. *Philosophy of Coaching: An International Journal*, 5(1), 9-30. <http://dx.doi.org/10.22316/poc/05.1.03>
- Becher, T. & Trowler, P. R. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines* (2 utg.). Society for Research into Higher Education / Open University Press.
- Boswell, W. R. & Boudreau, J. W. (2002). Separating the Developmental and Evaluative Performance Appraisal Uses. *Journal of Business and Psychology* 16(3), 391-412. <https://doi.org/10.1023/A:1012872907525>
- Boston, J. (2011). Basic NPM Ideas and their development. I Christensen, T. og Læg Reid, P. (2011): *The Ashgate research companion to New Public Management*. Ashgate Publishing Limited
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: applications of Q Methodology in political science*. Yale university press.
- Christensen, T. og Læg Reid, P. (2011). Introduction. I Christensen, T. og Læg Reid, P. (Red.), *The Ashgate research companion to New Public Management*. Ashgate Publishing Limited
- Dysvik, A. & Kuvaas, B. (2011) Intrinsic motivation as a moderator on the relationship between perceived job autonomy and work performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20:3, 367-387. [10.1080/13594321003590630](https://doi.org/10.1080/13594321003590630)
- Ford, R. C. & Fottler, M. D. (1995). Empowerment: A matter of degree. *Academy of Management Perspectives*, 9(3), 21–29. <https://doi.org/10.5465/ame.1995.9509210269>
- Grant, A. M. (2010). Developmental coaching for high school teachers: Executive coaching goes to school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62(3), 151–168
- Illouz, E. (2007). *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*. Polity Press.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B. & D'Andrea, M. J. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: a multicultural perspective* (7. utg.). SAGE Publications.

- Hansen, H. (2011). NPM in Scandinavia. I Christensen, T. og Lægred, P. (Red.), *The Ashgate research companion to New Public Management*. Ashgate Publishing Limited
- Kegan, R. Lahey, L., Flemming, A. Miller, M., & Markus, I. (2014). *The deliberately developmental organization* [White paper]. Way to grow, 1-14.
- Kuvaas, B. (2007). Different relationships between perceptions of developmental performance appraisal and work performance. *Personnel Review*, 36(3), 378–397. <https://doi.org/10.1108/00483480710731338>
- Kuvaas, & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: Evidensbasert HRM* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2009). Perceived investment in employee development, intrinsic motivation and work performance. *Human Resource Management Journal*, 19(3), 217–236. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2009.00103.x>
- Kvalsund, R. (2014a). *Coaching: Metode, prosess, relasjon*. Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2014b). Samarbeidslæring og samarbeidsledelse – en effektiv arbeidsform for produktivitet? I K. Meyer & R. Kvalsund. (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring*. (s. 21-50). Akademika.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2010). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I Thorsen, A. & Allgood, E. (Red.), *Q-metodologi: En velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 47-81). Tapir Akademisk.
- Lingås, L. G. (2018). Veisøkeren som mål eller middel for andre mål? Et kritisk blikk på karriereveiledningens instrumentalistiske forutsetninger. I Kjærgård, R & Plant, P. (Red.), *Karriereveiledning: For individ og samfunn* (s. 53-73). Gyldendal.
- McKeown, B. & Thomas, D. (2013). *Q Methodology*. Sage publication
- Meld. St. 19 (2009-2010). *Tid til læring: Oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>
- Mercaldi, G. (2018). Is developmental coaching morally acceptable? *Philosophy of Coaching: An International Journal*, 3(2), 60-72. <http://dx.doi.org/10.22316/poc/03.2.05>
- Meyer, K. (2014). Motsetninger og paradokser til fremme for skapende samarbeidsledelse. I K. Meyer & R. Kvalsund. (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring*. (s. 51-76). Akademika.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (5. utg.). Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- NTNU. (u. å.). *Behandle personopplysninger i student- og forskningsprosjekt*. Hentet 13 juli 2022 fra <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Behandle+personopplysninger+i+student-+og+forskningsprosjekt>

- Reichertz, J. (2014). Abduction, deduction and induction in qualitative research. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 159-164). SAGE Publications Ltd.
- Roald, G.M. (2015). Coaching og coachende lederskap. I Fikse, C. & Kvalsund, R. (Red.) *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. (s. 119-143). Fagbokforlaget.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95–103.
- Schmolck, P. (2014). PQmethod versjon 2.35 for DOS (23.04.2014) med PQROT 2.0 (02.05.2014). Adapted from mainframe-program Qmethod by John Atkinson, 1992. Tilgjengelig som frivare på (3.4.2022): <http://schmolck.org/qmethod/>
- Shore, L. M., Tetrick, L. E., Lynch, P., & Barksdale, K. (2006). Social and economic exchange: Construct development and validation. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(4), 837–867. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00046.x>
- Skar, S. (2017, 29. August) *Tre av fire lærere klager på mer byråkrati i skolen*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/tre-av-fire-larere-klager-pa-mer-byrakrati-i-skolen/>
- Stephenson, W. (1986). Protoconcurus: The concourse theory of communication. *Operant Subjectivity*, 9(2), 37-58.
- Sæbjørnsen, S. E. N., Ellingsen, I. T., Good, J. M. M. & Ødegård, A. (2016). Combining a naturalistic and theoretical Q sample approach: An empirical research illustration. *Operant subjectivity. The international journal of Q methodology*, 38(2), 15-32.
- Sørreime, Ø. (2016, 1. April) Mål- og resultatstyringssystemet i skolen. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/malstyring-skolestyring-oyvind-sorreime/mal--og-resultatstyringssystemet-i-skolen/145211>
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. University of Chicago press.
- Thorsen, A. & Allgood, E. (2010). Introduksjon til Q-boken og begrepsavklaring. I Thorsen, A. & Allgood, E. (Red.), *Q-metodologi: En velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 15-22). Tapir Akademisk.
- Thuen, H. (2010). Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860–2010. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 273–287. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-04-02>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Vika, K. J., Wollscheid, S. Lillebø, O. S., Bergene, A. C. (2021). (NIFU-rapport 2021:2) *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2020: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. NIFU.
- Watts, S. (2011). Subjectivity as operant: A conceptual exploration and discussion. *Operant subjectivity: The international journal of Q Methodology*, 35(1), 37-47.

Watts, S., Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: Theory, method and interpretation*. Sage.

Wolf, A. (2010). Subjektivitet I Q-metodologi. I Thorsen, A. & Allgood, E. (Red.), *Q-metodologi: En velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 15-22). Tapir Akademisk.

## Vedlegg

### Vedlegg 1. Faktorladninger

Tabellen viser hvordan hver deltager lader på hver faktor. Signifikante ladninger er uthevet, og deltageren som er mest enig med faktorsynet er markert med farge.

Nr	Deltager	F1	F2	F3	F4
1	Jenny	<b>0.6598X</b>	0.3543	0.3437	-0.0268
2	Line	0.4383	<b>0.6241X</b>	0.2413	0.0563
3	Ella	-0.0358	<b>0.8227X</b>	0.1942	0.1265
4	Live	0.2882	0.1130	<b>0.7242X</b>	0.2153
5	Renate	-0.0203	<b>0.8862X</b>	-0.1384	-0.0905
6	Inga	0.1526	0.7830X	0.1305	0.0556
7	Tine	<b>0.6827X</b>	0.2804	-0.0696	-0.0482
8	Martin	0.3649	0.2760	<b>-0.5670X</b>	0.2491
9	Vilde	<b>0.6377X</b>	-0.1657	0.4649	0.3178
10	Even	0.3623	0.1956	0.0691	<b>-0.4683X</b>
11	Ida	<b>0.7669X</b>	-0.0081	0.4490	-0.1295
12	Linda	0.2835	0.5179	0.1690	0.4030
13	Runa	0.3426	0.2348	<b>0.5951X</b>	0.0075
14	Hedvig	-0.0235	0.1281	-0.0602	<b>0.7791X</b>
15	Nelly	0.1798	0.1342	0.3661	<b>0.5451X</b>
16	Anne	<b>0.8006X</b>	0.2356	0.1597	-0.1271
17	Una	<b>0.8565X</b>	-0.1703	0.1275	0.0753
18	Tiril	0.2988	0.3104	<b>0.7293X</b>	0.0158
19	Tora	<b>0.7122X</b>	0.1346	0.1842	0.1746
% expl. Var.		25	18	14	8

## Vedlegg 2. Visuell oversikt over faktorsorteringer

Blå felt markerer distinguishing statements

### Faktorsyn 1.

Mest ulikt meg					Mest likt meg					
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
26	8*	17	32	30*	18	33	28	2	6	27
	10*	12	22*	5	3	11	13	4	16	
		25	7	19	21	14	9*	36*		
			20	35	24	15	29			
				34	31	23				
					1*					

### Faktorsyn 2.

Mest ulikt meg					Mest likt meg					
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
26	23	35	12	17	6	4	1	15*	7*	19*
	25	30*	20	3	11	5	2	16	34*	
		9*	24	18	10*	13	8	22*		
			29*	32	14*	21	31			
				36*	27	33				
					28					



### Faktorsyn 3.

Mest ulikt meg

Mest likt meg

-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
35	20	18	12	5	9*	1	11*	4	6	14*
	23	25	19	7	17	2*	16	27	13*	
		36*	32	8*	21	3	28	30		
			33*	10*	24	15	29			
				34	26	22*				
					31					

### Faktorsyn 4.

Mest ulikt meg

Mest likt meg

-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5
9*	22*	13*	25	2*	4	12*	5	14	10*	1*
	24	18	28	3	6	17	23	8	19*	
		21*	34	15*	7	27	29	30		
			35	26	11	31	36*			
				32	16	33				
					20*					

### Vedlegg 3. Faktorskåre for hvert utsagn, med DS og CS

Factor Q-sort value (Q-SV) og Z-skåre (Z-SCR) er med i tabellen. **Blå** felt markerer distinguishing statements ( $P < .05$  ; Asterisk (\*) indikerer signifikans over  $P < .01$ ). **Grå** felt markerer consensus statements.

Nr.	Utsagn	F1 Q-SV Z-SCR	F2 Q-SV Z-SCR	F3 Q-SV Z-SCR	F4 Q-SV Z-SCR
1	Under medarbeidersamtalene prøver jeg å formidle at jeg gjerne vil bli så god i jobben min som jeg kan, men opplever at lite planleggingstid og mange andre små ekstraoppgaver er til hinder.	0 -0.00	2 0.748	1 0.651	5 1.609
2	Når jeg snakker med lederen min om hva som fungerer og ikke fungerer i klassen min, hjelper det meg med å sette nye mål for hva jeg skal klare å utrette.	3 0.958	2 1.009	1 0.332	-1 -0.430
3	Jeg synes det er frustrerende at det forventes at jeg skal lære meg å mestre mange ulike typer oppgaver, samtidig som det tilbys veldig lite konkret hjelp i medarbeidersamtalene.	0 -0.226	-1 -0.306	1 -0.066	-1 -0.688
4	Jeg vet av erfaring fra tidligere medarbeidersamtaler, at lederen min bryr seg om at jeg legger til rette for mestring blant mine svakere elever, og jeg sørger for å gjøre det nødvendige arbeidet for å få det til.	3 1.081	1 0.616	3 1.197	0 0.288
5	I medarbeidersamtalene snakker vi om hvordan jeg kan utvikle mine styrker for å takle utfordrende situasjoner som oppstår, men det hjelper lite i den virkelige verden.	-1 -0.405	1 0.366	-1 -0.428	2 0.720
6	Min leder ønsker å bli kjent med meg, og hjelper meg med å finne ut hvordan jeg kan bruke mine styrker til å løse utfordringer i klassen.	4 1.601	0 0.003	4 1.596	0 -0.040
7	Jeg kunne ønske at medarbeidersamtalene hadde et mer utviklende perspektiv, som imøtekommer min drøm om å bli en mer engasjerende lærer.	-2 -0.529	4* 1.574	-1 -0.491	0 -0.029
8	Medarbeidersamtalene er obligatorisk koseprat om min trivsel, og handler for lite om hvordan jeg skal kunne hjelpe elevene mine med å få gode resultater.	-4* -1.493	0 0.664	-1* -0.440	4 1.377
9	Jeg får konkrete råd fra min leder i medarbeidersamtalene som gjør at jeg blir flinkere med elevene mine.	2* 0.911	-3 -1.138	0 -0.277	-5* -2.138
10	Medarbeidersamtalen har i det store og hele ikke så stor betydning for meg, når de forandringene som ville vært av betydning uansett blir tatt av politikere.	-4* -1.606	0 0.161	-1 -0.549	4* 1.432
11	Når jeg samtaler med lederen min i medarbeidersamtale om hva jeg har fått til med klassen, men ellers får jobbe selvstendig, er jeg mest effektiv.	1 0.287	0 0.206	2 0.898	0 -0.000
12	Jeg opplever mangel på forståelse fra min leder når det gjelder hvor lite tid jeg har til «ordentlig lærerarbeid». Det gjør at jeg føler meg lite verdsatt som profesjonsutøver.	-3 -1.211	-2 -0.798	-2 -0.592	1* 0.372
13	Når jeg vil ha nye utfordringer, er det rom i medarbeidersamtalene snakke om og tilpasse hvilke oppgaver jeg har i jobben som lærer.	2 0.840	1 0.643	4* 1.846	-3* -1.190
14	Medarbeidersamtalene gir meg oppmuntring og støtte i en tid hvor «man må være idealist i yrket».	1 0.820	0* -0.184	5 2.005	3 1.189
15	I medarbeidersamtalene kan vi gjerne snakke om hvilke mål jeg har, og hvilke nye utfordringer jeg kan tenke meg, men samtalene kan fort bli personlige og lite profesjonelle.	1 0.275	3* 1.284	1 0.151	-1 -0.730
16	Jeg er fornøyd når vi bruker medarbeidersamtalene til å finne ut hvordan vi kan bruke mine styrker til å løse utfordringer jeg har som lærer.	4 1.689	3 1.188	2 0.984	0 0.288
17	Jeg opplever at medarbeidersamtalene handler mer om hvordan jeg kan rekke å gjøre oppgavene mine, framfor hva jeg trenger for å gi elevene mine best mulig undervisning og oppfølging.	-3 -1.172	-1 -0.623	0 -0.103	1 0.504

18	Når jeg i medarbeidersamtaler sier at jeg vil ta på meg mer ansvar, men ikke får fritak fra andre oppgaver jeg har, føler jeg at jeg ikke blir tatt på alvor.	0 0.03	-1 -0.535	-3 -0.845	-3 -1.047
19	Samtalene i medarbeidersamtalene er ganske generelle, som ikke bidrar til kunnskap om hvordan jeg spesifikt kan bli en dyktigere underviser for elevene mine.	-1 -0.397	5 2.192	-2 -0.739	4 1.448
20	I medarbeidersamtalene får jeg stadig flere føringer og gjøremål, som gjør det stadig vanskeligere å finne rom til å løse utfordringer.	-2 -0.905	-2 -1.056	-4 -1.556	0* 0.171
21	Under medarbeidersamtalene tar jeg ansvar for å snakke om fag og om mine planer er i overensstemmelse med skolens mål.	0 0.056	1 0.230	0 -0.126	-3* -1.378
22	Hvis medarbeidersamtalen dreier seg for mye om konkrete problemstillinger, føler jeg at jeg går glipp av en mulighet til å få utviklende veiledning.	-2 -0.763	3* 1.471	1 -0.072	-4 -1.579
23	Under medarbeidersamtalen føler jeg noen ganger at jeg rett og slett trenger å bli fortalt hva jeg skal gjøre. Det gir meg et dytt i den retningen jeg ønsker og trenger å gå.	1 0.743	-4 -1.423	-4 -1.610	2 0.931
24	Medarbeidersamtalene hjelper meg med å planlegge dagene etter hva jeg mener er best for elevene mine og meg selv.	0 -0.125	-2 -0.877	0 -0.313	-4 -1.450
25	Under medarbeidersamtalene opplever jeg at det blir satt forventninger til meg som jeg ikke klarer å møte, fordi hens instruksjoner er uforenelig med min måte å gjøre ting på.	-3 -1.384	-4 -1.443	-3 -0.959	-2 -0.918
26	Under medarbeidersamtalene konsentrerer min leder seg i for stor grad om resultater og hvordan de skal oppnås, noe som hindrer meg i å bli en flinkere lærer.	-5 -2.085	-5 -1.619	0 -0.118	-1 -0.460
27	Når det er rom for å ta opp utfordringer med en klasse i medarbeidersamtalen, for å kunne starte en veiledningsprosess, hjelper det meg i å bli en bedre lærer.	5 1.772	0 -0.075	3 1.525	1 0.587
28	At min nærmeste leder i samtale med meg er åpen om hvilke rammer og mål hen må forholde seg til, hjelper meg å forstå hvordan jeg best kan bruke mine ressurser.	2 0.860	0 -0.156	2 1.147	-2 -0.876
29	Det hender jeg tar opp og ber om hjelp med foreldre jeg synes er vanskelige. Når vi ser bedring, opplever jeg mestring.	2 0.894	-2* -0.882	2 0.904	2 1.106
30	Under medarbeidersamtalen ber jeg om hjelp til saker som f.eks. å få struktur på timeplanen, sånn at jeg får gjort mer av det jeg skal.	-1* -0.372	-3* -1.373	3 1.233	3 1.146
31	Jeg blir mer effektiv når lederen min, i samtale med meg, legger noen føringer for hva jeg skal bruke mye tid på og ikke.	0 0.182	2 0.723	0 -0.081	1 0.559
32	Jeg opplever forventningspress når det i medarbeidersamtalene blir fokus på at jeg skal utvikle meg som lærer og implisitt få en klasse som presterer bedre og har færre utfordringer.	-2 -0.937	-1 -0.742	-2 -0.697	-1 -0.302
33	Jeg liker å få litt veiledning i medarbeidersamtalene fordi jeg blir flinkere og bruker mindre tid på å planlegge undervisning.	1 0.349	1 0.336	-2* -0.734	1 0.688
34	Jeg synes det er rart at medarbeidersamtalene handler så lite om fag, og at ledelsen virker lite interessert i hvordan jeg legger opp undervisningen.	-1 -0.524	4* 1.518	-1 -0.435	-2 -0.990
35	Jeg blir ikke bedre rustet til å gi elevene mestringserfaringer, når veiledningen jeg får i medarbeidersamtalene har til hensikt å oppnå synlige resultater på nasjonale prøver.	-1 -0.352	-3 -1.231	-5 -1.873	-2 -0.989
36	Når jeg får utfordringer med elever, liker jeg best å få tydelig veiledning under medarbeidersamtalen og oppfølging.	3 1.495	-1 -0.621	-3 -1.367	2 0.820

#### Vedlegg 4 Faktorkarakteristikk

	<b>Factors</b>			
	1	2	3	4
<b>No. of Defining Variables</b>	7	4	4	3
<b>Average Rel. Coef.</b>	0.800	0.800	0.800	0.800
<b>Composite Reliability</b>	0.966	0.941	0.941	0.923
<b>S.E. of Factor Z-Scores</b>	0.186	0.243	0.243	0.277

## Vedlegg 5. utsagn og design

Tabell 1. Design

Effekt	Nivå		Celler
Type medarbeidersamtaler	a) Utviklende	b) Evaluerende/førende	2
Grad av autonomi	c) Styrt	d) Autonomt	2
Måloppnåelse	e) Oppgave	f) Personlig	2
<b>SUM</b>			2x2x2 = 8

**Naturalistisk:**

Å føle seg verdsatt

2x2 = 1

$2 \times 2 \times 2 = 8$ $\times 4 = 32$ $+ 4$ $= 36 \text{ utsagn}$
---

**36 utsagn:**

kombinasjon	Positive utsagn		Negative utsagn	
<b>ace) Utviklende, styrt og oppgave</b>	9. Jeg får konkrete råd fra min leder i medarbeidersamtaler som gjør at jeg blir flinkere med elevene mine.	33. Jeg liker å få litt veiledning i medarbeidersamtaler fordi jeg blir flinkere og bruker mindre tid på å planlegge undervisning.	22. Hvis medarbeidersamtaler dreier seg for mye om konkrete problemstillinger, føler jeg at jeg går glipp av en mulighet til å få utviklende veiledning.	32. Jeg opplever forventningspress når det i medarbeidersamtaler blir fokus på at jeg skal utvikle meg som lærer og implisitt få en klasse som presterer bedre og har færre utfordringer.
<b>adf) Uviklende autonomt og personlig</b>	16. Jeg er fornøyd når vi bruker medarbeidersamtaler til å finne ut hvordan vi kan bruke mine styrker til å løse utfordringer jeg har som lærer.	24. Medarbeidersamtaler hjelper meg med å planlegge dagene etter hva jeg mener er best for elevene mine og meg selv.	15. I medarbeidersamtaler kan vi gjerne snakke om hvilke mål jeg har, og hvilke nye utfordringer jeg kan tenke meg, men samtaler kan fort bli personlige og lite profesjonelle.	8. Medarbeidersamtaler er obligatorisk koseprat om min trivsel, og handler for lite om hvordan jeg skal kunne hjelpe elevene mine med å få gode resultater.

<b>ade) Utviklende autonomt og oppgave</b>	6. Min leder ønsker å bli kjent med meg, og hjelper meg med å finne ut hvordan jeg kan bruke mine styrker til å løse utfordringer i klassen.	13. Når jeg vil ha nye utfordringer, er det rom i medarbeidersamtalene snakke om og tilpasse hvilke oppgaver jeg har i jobben som lærer.	3. Jeg synes det er frustrerende at det forventes at jeg skal lære meg å mestre mange ulike typer oppgaver, samtidig som det tilbys veldig lite konkret hjelp i medarbeidersamtalene.	5. I medarbeidersamtalene snakker vi om hvordan jeg kan utvikle mine styrker for å takle utfordrende situasjoner som oppstår, men det hjelper lite i den virkelige verden.
<b>acf) Utviklende, styrt og personlig</b>	31. Jeg blir mer effektiv når lederen min, i samtale med meg, legger noen føringer for hva jeg skal bruke mye tid på og ikke.	27. Når det er rom for å ta opp utfordringer med en klasse i medarbeidersamtalene, for å kunne starte en veiledningsprosessen, hjelper det meg i å bli en bedre lærer.	1. Under medarbeidersamtalene prøver jeg å formidle at jeg gjerne vil bli så god i jobben min som jeg kan, men opplever at lite planleggingstid og mange andre små ekstraoppgaver er til hinder.	18. Når jeg i medarbeidersamtalene sier at jeg vil ta på meg mer ansvar, men ikke får fritak fra andre oppgaver jeg har, føler jeg at jeg ikke blir tatt på alvor.
<b>bdf) Evaluerende/før ende, autonomt og personlig</b>	2. Når jeg snakker med lederen min om hva som fungerer og ikke fungerer i klassen min, hjelper det meg med å sette nye mål for hva jeg skal klare å utrette.	11. Når jeg samtaler med lederen min i medarbeidersamtalene om hva jeg har fått til med klassen, men ellers får jobbe selvstendig, er jeg mest effektiv.	19. Samtalene i medarbeidersamtalene er ganske generelle, som ikke bidrar til kunnskap om hvordan jeg spesifikt kan bli en dyktigere underviser for elevene mine.	7. Jeg kunne ønske at medarbeidersamtalene hadde et mer utviklende perspektiv, som imøtekommer min drøm om å bli en mer engasjerende lærer.
<b>bde) Evaluerende/før ende, autonomt og oppgave</b>	4. Jeg vet av erfaring fra tidligere medarbeidersamtaler, at lederen min bryr seg om at jeg legger til rette for mestring blant mine svakere elever, og jeg sørger for å gjøre det nødvendige arbeidet for å få det til.	21. Under medarbeidersamtalene tar jeg ansvar for å snakke om fag og om mine planer er i overensstemmelse med skolens mål.	34. Jeg synes det er rart at medarbeidersamtalene handler så lite om fag, og at ledelsen virker lite interessert i hvordan jeg legger opp undervisningen.	18. Når jeg i medarbeidersamtalene sier at jeg vil ta på meg mer ansvar, men ikke får fritak fra andre oppgaver jeg har, føler jeg at jeg ikke blir tatt på alvor.
<b>bce) Evaluerende/før ende, styrt og oppgave</b>	36. Når jeg får utfordringer med elever, liker jeg best å få tydelig veiledning under medarbeidersamtalene og oppfølging.	30. Under medarbeidersamtalene ber jeg om hjelp til saker som f.eks. å få struktur på timeplanen, sånn at jeg får gjort mer av det jeg skal.	20. I medarbeidersamtalene får jeg stadig flere føringer og gjøremål, som gjør det stadig vanskeligere å finne rom til å løse utforutsette utfordringer.	25. Under medarbeidersamtalene opplever jeg at det blir satt forventninger til meg som jeg ikke klarer å møte, fordi hensinstrukser er uforenelig med min måte å gjøre ting på.

<b>bcf)</b> <b>Evaluerende,</b> <b>styrt og</b> <b>personlig</b>	29. Det hender jeg tar opp og ber om hjelp med foreldre jeg synes er vanskelige. Når vi ser bedring, opplever jeg mestring.	23. Under medarbeidersamtalen føler jeg noen ganger at jeg rett og slett trenger å bli fortalt hva jeg skal gjøre. Det gir meg et dytt i den retningen jeg ønsker og trenger å gå.	35. Jeg blir ikke bedre rustet til å gi elevene mestringserfaringer, når veiledningen jeg får i medarbeidersamtalen har til hensikt å oppnå synlige resultater på nasjonale prøver.	26. Under medarbeidersamtalen konsentrerer min leder seg i for stor grad om resultater og hvordan de skal oppnås, noe som hindrer meg i å bli en flinkere lærer.
<b>Å føle seg</b> <b>verdsatt</b>	14. Medarbeidersamtalen gir meg oppmuntring og støtte i en tid hvor «man må være idealist i yrket».	28. At min nærmeste leder i samtale med meg er åpen om hvilke rammer og mål hen må forholde seg til, hjelper meg å forstå hvordan jeg best kan bruke mine ressurser.	10. Medarbeidersamtalen har i det store og hele ikke så stor betydning for meg, når de forandringene som ville vært av betydning uansett blir tatt av politikere.	12. Jeg opplever mangel på forståelse fra min leder når det gjelder hvor lite tid jeg har til «ordentlig lærerarbeid». Det gjør at jeg føler meg lite verdsatt som profesjonsutøver.

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Utviklende veiledning, eller hjelp til å innrette seg etter systemet? En Q-metodologisk undersøkelse av læreres opplevelser av medarbeidersamtaler»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere opplever medarbeidersamtaler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke om lærere opplever veiledning og medarbeidersamtaler som utviklende, eller om de oppleves i større grad som praktiske, administrative samtaler. Oppgavens mål er å undersøke og diskutere hvorvidt medarbeidersamtalene oppleves som hjelp til profesjonell og personlig utvikling, og medarbeidersamtaler i spenningsfeltet mellom rammer og føringer, og det å fremme autonomi og utvikling. Dette vil undersøkes med Q-metode. Det betyr at ca. 30 lærere ved ulike skoler skal sortere utsagn som omhandler læreres opplevelser av medarbeidersamtaler når det gjelder i hvilken grad de oppleves som utviklende eller til hjelp til å utføre oppgaver etter gitte føringer.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har meldt interesse og samtykket til at til rektor/skolen videreformidler kontaktopplysninger til meg. Du blir bedt om å delta fordi du er ansatt som lærer i norsk offentlig skole og har erfaring med medarbeidersamtale(r). Du er blant 30 lærere som får henvendelsen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du sorterer utsagn om din opplevelse av medarbeidersamtaler. Det vil ta deg 15-20 minutter. Utsagnene inneholder temaer om hvilke opplevelser, ønsker og behov du har i forhold til medarbeidersamtaler. Gjennomføringen av undersøkelsen vil bli gjort fysisk hvor du får utdelt utsagn, sorteringsskjema og instruksjoner for sortering. Masterstudenten vil være tilgjengelig under sorteringen. Sorteringene vil siden bli korrelert med hverandre i et faktoranalyseprogram for å få fram faktorer som sier noe om hvordan lærere opplever medarbeidersamtaler.
- Det innebærer også at du kan bli trukket ut til å delta i et kort intervju i etterkant av du har sortert utsagn. Hensikten er å kunne oppklare dine opplevelser og bekrefte min tolkning av faktoren du er med å representere. Dette kan gjøres i et fysisk møte eller per telefon. Det vil ikke gjøres lydopptak under intervjuet. Dine svar vil bli notert ned og behandlet konfidensielt.



### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun studenten, Andreas Borchgrevink og veileder Camilla Fikse vil ha tilgang på opplysningene om deg. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Enkelte deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysningene du kommer med vil inngå i en større datainnsamling, hvor den enkeltes opplysninger ikke vil kunne tilbakeføres til individer.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 5.8.2022. Personopplysningene slettes permanent etter denne dato. Notater fra et eventuelt intervju vil slettes permanent etter denne dato.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Camilla Fikse på epost: [camilla.fikse@ntnu.no](mailto:camilla.fikse@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) eller på telefon 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost: [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

Camilla Fikse

Andreas Borchgrevink

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Utviklende veiledning, eller hjelp til å innrette seg etter systemet? En Q-metodologisk undersøkelse av læreres opplevelser av medarbeidersamtaler», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta
- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 7. Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Utviklende veiledning eller hjelp til å innrette seg etter systemet? En Q...](#) / Vurdering

### Vurdering

**Dato**  
30.03.2022

**Type**  
Standard

**Referansenummer**  
203270

**Prosjektittel**  
Utviklende veiledning, eller hjelp til å innrette seg etter systemet? En Q-metodologisk undersøkelse av læreres opplevelser av medarbeidersamtaler.

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig**  
Hannah Owens Svennungsen

**Student**  
Andreas Borchgrevink

**Prosjektperiode**  
01.03.2021 - 05.08.2022

[Meldeskjema B](#)

#### Kommentar

##### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

##### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 05.08.2022. Lyddopptak, koblingsnøkkel og andre personidentifiserende opplysninger skal da slettes.

Ingen deltagere skal kunne gjenkjennes i publikasjon, verken direkte eller indirekte.

##### LOVLIG GRUNNLAG OG RETTIGHETER - DELTAGERE

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha rett til innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon (NTNU) plikt til å svare innen en måned.

##### LOVLIG GRUNNLAG OG RETTIGHETER - TREDJEPERSON

Det samles inn enkelte opplysninger som kan identifisere tredjeperson (nærmeste leder). Vår vurdering er at disse opplysningene kan behandles iht. art. 6 nr. 1 e). Det behandles et lite omfang alminnelige personopplysninger, og at det er forholdsvis vanskelig å identifisere tredjeperson i datamaterialet. Opplysningene gjelder ansattes subjektive vurderinger av leder. Behandlingen er av kort varighet, og ingen vil kunne gjenkjenne tredjeperson i publikasjoner. Det vil være uforholdsmessig vanskelig å informere tredjeperson.

Personverntjenester vurderer at behandlingen kan gjøres uten gi individuell informasjon til tredjeperson, fordi det er uforholdsmessig vanskelig å informere, jf. art. 14 nr. 5 b).

Så lenge tredjeperson kan identifiseres i datamaterialet, vil vedkommende likevel i utgangspunktet ha rett til innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og protest (art. 21). Hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter,

anbefaler vi at du rådfører deg med NTNU, fordi det kan være vanskelig å vurdere om rettighetene skal/kan innfris. F.eks. kan tredjeperson ikke få innsyn hvis det går ut over deltagerens personvern, jf. art. 15 nr. 4.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre deg om at kravene oppfylles, må du følge interne retningslinjer og/eller rådføre deg med behandlingsansvarlig institusjon (NTNU).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 8. Instruksjonsbetingelse

### Instruks for gjennomføring:

Sorter disse utsagnene ut ifra din erfaring med medarbeidersamtaler på din nåværende arbeidsplass. Det finnes ikke riktige eller gale svar. Sorter utsagnene etter slik du opplever dem, ikke slik du ønsker at du burde sortere dem.

1. Les først all utsagnene for å få en oversikt over hele innholdet.

2. Gå gjennom utsagnene og fordel dem i 3 grupperinger etter hva du opplever å være **a) «mest likt meg», b) «mest ulikt meg»** eller **c) «nøytral»**, på følgende måte:

- Legg utsagn som du opplever passer best med deg og din erfaring i en bunke for **gruppe a**.
- Legg utsagn for utsagn du opplever at passer dårligst med deg i en bunke for **gruppe b**.
- Legg utsagn som du opplever som mer nøytrale, som ikke gir så mye mening for deg, virker tvetydige, tvilsomme, uklare eller motsigende i en bunke for **gruppe c**.

3. Du skal nå gjøre mer detaljerte fordelinger. Hvert utsagns tall skal skrives i en av rutene i sorteringsskjemaet. (Bruk gråblyant i tilfelle du vil gjøre justeringer)

- Les først over alle utsagnene i **gruppe a) «mest likt meg»**, de som er mest lik din erfaring og du er mest enig med, og velg ut 1 utsagn som du er aller mest enig med. Plasser utsagnet lengst til høyre i sorteringsskjema (+5).
- Deretter velger du ut 2 utsagn som du er nest mest enig i, og som er nest mest lik din erfaring, og plasserer utsagnene nest lengst til høyre i sorteringsskjemaet (+4)
- Deretter plasserer du 3 utsagn du er mest enig med i på tredjeplass, i +3 boksene i sorteringsskjemaet

Deretter gjør du det samme med **gruppe b) «mest ulikt meg»**. Les over utsagnene og plasser 1 utsagn du er aller minst enig med, og som er mest ulikt din erfaring lengst til venstre i sorteringsskjema (-5). Deretter du plasserer du 2 nye utsagn du er nest minst enig i -4 boksene i sorteringsskjemaet. Deretter plasserer du 3 utsagn du er minst enig i på tredjeplass i -3 boksene i sorteringsskjemaet.

4. Gå så tilbake til de utsagnene som er mest lik din erfaring (**gruppe a «mest likt meg»**). Velg nå 4 utsagn som fortsatt er lik din erfaring og plasser de på +2.

Gjør nå tilsvarende for den andre gruppen, **b) «mest ulikt meg»**. Velg 4 utsagn og plasser i -2.

8. Videre plasserer du 4 utsagn under både +1, -1, og 6 utsagn under 0 fra **gruppe c) «nøytral»**. Her er det de små nyansene som avgjør i hvilken kolonne du plasserer utsagnene. Vær nøye og bruk god tid til å være så nyansert som mulig.

9. Når du nå har fullført fordelingen og plasseringen av alle utsagnenes nummer, se over den på nytt og avgjør om du er enig med deg selv - hvis det fortsatt er noe du er misfornøyd med, juster plasseringene slik at du blir fornøyd.

10. Når du er ferdig med å fylle ut sorteringsskjema og tilbakemeldingsskjema er du ferdig. For deg som fyller ut skjema mottatt i posten: Ta bilde av sorteringsskjema og tilbakemeldingsskjema og send det til meg på e-post: [andrborc@stud.ntnu.no](mailto:andrborc@stud.ntnu.no)

Lykke til!

## Vedlegg 9. Bakgrunnsinformasjon og tilbakemelding

### Tilbakemelding

Spørsmål som er frivillige for deg å besvare:

Kjønn (sett kryss): Mann      Kvinne      Annet

Antall år du har vært aktiv i læreryrket: \_\_\_\_\_

Antall år du har vært ansatt ved nåværende arbeidsplass: \_\_\_\_\_

Kort tilbakemelding på undersøkelsen/opplevelsen av undersøkelsen:

Positivt:

Konstruktivt:

## Vedlegg 10. Oppsummering av bakgrunnsinformasjon og tilbakemelding

Antall år i yrke og ansettelsestid står i tilfeldig rekkefølge. Noen tilbakemeldinger er utelatt av hensyn til deltagernes anonymitet.

### Tilbakemelding

Spørsmål som er frivillige for deg å besvare:

Kjønn (sett kryss): Mann 2 Kvinne 17 Annet 0

Antall år du har vært aktiv i læreryrket: Publiseres ikke av hensyn til personvern.

Antall år du har vært ansatt ved nåværende arbeidsplass: Publiseres ikke av hensyn til personvern.

Kort tilbakemelding på undersøkelsen/opplevelsen av undersøkelsen:

Positivt:

«Bevisstgjørende ift. Medarb. Samtale.»

«spennende tema! Og spennende forskningsdesign»

«Annerledes en andre undersøkelser»

«Veldig bra at du tar det opp! Flere på min arbeidsplass går flere år mellom hver medarbeidersamtale, meg inkludert (hatt det 1 gang, første arbeidsår). Får veldig følelsen av at leder følger et skjema, men samtidig tar seg tid til å faktisk snakke med meg og hører hva jeg sier.»

«Godt å få en tydelig og enkel instruksliste for hva man skal gjøre. Liker at det er påstander jeg må forholde meg til, fremfor å måtte delta/svare på andre måter. Dette til tross for at påstander kan være litt vanskelige noen ganger. Var noen ganger jeg følte at jeg både var enig og uenig i en påstand samtidig.»

«Bra :)»

«En del å forstå. Fint å sortere tankene rundt medarbeidersamtalene, da ingen har spurt om det/satt fokus på det.»

«Veldig morsom metode, dette å plassere/gradere påstandene. Fin prosess å være i, oppdaget nye sider ved meg selv.»

«Blir mer reflektert over hva innhold i medarbeidersamtalene kan være og bør være.»

«Interessant å delta :). Interessante utsagn å ta stilling til.»

«Fint å få mulighet til å reflektere over så mange ulike problemstillinger. Positivt å kunne setter hverdagen i et perspektiv. Fin og rolig gjennomføring hvor jeg kunne bruke tiden jeg trengte.»



## Konstruktivt:

«Vanskelig å skille noen av utsagnene. Småord fikk betydning for rangeringen»

«Litt komplisert, mye å forholde seg til. Hadde en del flere i kategori B, som måtte fylle «0».»

«Undersøkelsen/oppgaven virker som tas for gitt at alle får medarbeidersamtaler hvert år. Det er forskjell på det som heter medarbeidersamtaler, xxxxxxxxxxx og en uforpliktende eller «rådgivnings»-samtale med nærmeste leder.»

«Vet ikke.»

«Det oppleves ikke som det som snakkes om i medarbeidersamtalene følges opp – det er ikke med i utsagnene?»

«Trivsel som grunnlag for utvikling, mistriivsel for det motsatte – manglende»

«Mange utsagn å forholde seg til, så det ble litt «kaos» i hodet.»

«Jeg har tatt utgangspunkt i tanken om at medarb.samtale er den obligatoriske samtalen en/to ganger i året. Plasseringene av utsagnene er mtp. det. Flere av utsagnene som jeg kanskje har plassert nærmere midten, er utsagn jeg ville tatt opp med min leder fortløpende gjennom året, i den uformelle samtalen.»



