

Beteckning \_\_\_\_\_



**Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi**

**Pedagogik i medarbetarsamtal**  
- en intervjustudie

*Malin Andersson*  
*Jenny Skorge*  
*Juni 2008*

C-uppsats, 15hp  
Pedagogik

**Hälsopedagogiska programmet**  
**Handledare: Lisbeth Claeson**  
**Examinator: Peter Gill**

Andersson, M. Skorge, J. (2008) *Pedagogik i medarbetarsamtal- en intervjustudie*. C-uppsats i pedagogik, 15hp. Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi. Högskolan i Gävle.

## **ABSTRAKT**

Medarbetarsamtal är en form av samtal på individnivå. Samtal kan vara en viktig arbetsform även för hälsopedagoger som arbetar med människor på individnivå. Att veta hur pedagogiken kan användas i samtal för att påverka individer blir därmed en stor tillgång.

Undersökningen syftar till att ta reda på om och i sådana fall hur pedagogiska ledare använder sig av pedagogik i medarbetarsamtal.

Uppsatsen bygger på en kvalitativ ansats och den metod som har använts är intervju. Fyra intervjuer har genomförts med en urvalsgrupp bestående av personer med pedagogisk högskoleutbildning och som arbetar som ledare på en pedagogisk arena.

Resultatet visade att medarbetarsamtalen till stor del är baserade på utveckling och utvecklingsinriktat lärande. Reflektion ses som det viktigaste verktyget man som pedagog har i samtal som syftar till utveckling hos en annan individ. Reflektionen kan leda till förståelse och därmed utveckling som kan leda till ytterligare reflektion och vidare utveckling. De tre begreppen reflektion, förståelse och utveckling utgör tillsammans en form av helhet.

**Nyckelord:** pedagogik, utveckling, reflektion, medarbetarsamtal, pedagogiska ledare, självinsikt

**Keywords:** pedagogy, development, reflection, appraisal talk, pedagogical leaders, self-knowledge

## Innehållsförteckning

1. INLEDNING.....	s.1
1.1 Bakgrund.....	s.1
1.1.1 Medarbetarsamtal ur ett pedagogiskt perspektiv.....	s.1
1.1.2 Pedagogiskt ledarskap.....	s.3
1.1.3 Dialogens kommunikation & kompetens.....	s.4
1.1.4 Olika former av lärande.....	s.6
1.1.5 Dialogpedagogik.....	s.9
1.2 Problemformulering.....	s.11
1.3 Syfte och frågeställningar.....	s.11
1.4 Avgränsning.....	s.11
1.5 Hälsopedagogisk relevans.....	s.11
2. METOD.....	s.12
2.1 Utgångspunkter.....	s.12
2.1.1 Kvalitativ ansats.....	s.12
2.1.2 Litteratursökning.....	s.12
2.1.3 Val av metod.....	s.13
2.1.4 Intervju som insamlingsmetod.....	s.13
2.1.5 Reliabilitet & validitet.....	s.14
2.1.6 Etiska hänsynstaganden.....	s.15
2.2 Genomförande.....	s.17
2.2.1 Urval.....	s.17
2.2.2 Missivbrev.....	s.17
2.2.3 Utformning av intervjuguide.....	s.17
2.2.4 Datainsamling.....	s.18
2.2.5 Transkribering.....	s.19
3. RESULTAT.....	s.20
3.1 Intervjupersonernas yrkesbakgrund.....	s.20
3.2 Undersökningsresultat.....	s.21
3.2.1 Vad pedagogiska ledare vill uppnå med medarbetarsamtal.....	s.21
3.2.2 Hur pedagogiska ledare kan lära sig & utveckla nya kunskaper genom medarbetarsamtal.....	s.22
3.2.3 Hur pedagogiska ledare beskriver att de för sina samtal.....	s.23
3.2.4 Rollen som pedagogisk ledare i medarbetarsamtal.....	s.25
3.3 Resultatsammanfattning.....	s.27
4. ANALYS.....	s.28
4.1 Analys av den pedagogiska idén bakom medarbetarsamtalen.....	s.28
4.2 Analys av vad som karakteriserar pedagogiska ledares sätt att samtala under medarbetarsamtal.....	s.29
4.3 Analyskonklusion.....	s.32
5. DISKUSSION.....	s.33
5.1 Metoddiskussion.....	s.33
5.2 Resultatdiskussion.....	s.34
5.3 Slutord.....	s.35
5.4 Förslag på fortsatt forskning.....	s.36
REFERENSLISTA.....	s.37
Bilaga 1: Missivbrev	
Bilaga 2: Intervjufrågor	



## **1. INLEDNING**

Pedagogik förknippas ofta med skola och undervisning men det finns ett flertal andra användningsområden, som i exempelvis hälsopedagogiskt arbete. Pedagogik handlar till stor del om påverkan och påverkansprocesser. Samtal kan vara ett värdefullt verktyg för att påverka en annan individ och dennes utveckling. De samtalsmetoder som går att finna i litteraturen är ofta av psykologisk karaktär och det är därför intressant att finna hur pedagogiken kan användas och vara ett verktyg i samtal med andra människor.

Ett samtal kan fylla många behov. Det kan enligt Mehrens (1998) exempelvis handla om att få talas vid, diskutera eller konversera. Skillnaden i samtalets form och innehåll påverkas av i vilket syfte ett samtal förs. I samtal som har med arbetsplatsen att göra, till exempel mellan chef och anställd, är samtalet ofta mer formellt än ett vardagligt samtal (ibid). Medarbetarsamtal är en form av samtal på arbetsplatsen, vilket med tiden har förändrats från att vara ett bedömande samtal till att bli en dialog mellan chef och medarbetare (Engquist, 1990). I och med detta har även frågor som berör livskvalitet och utveckling fått större plats i medarbetarsamtalen (ibid).

När medarbetarsamtalen nu riktas mot en mer kvalitetsfokuserad form borde det också kunna innebära att det krävs nya kvaliteter hos dem som håller i medarbetarsamtalen. Engquist (1999) beskriver att hur ledaren för medarbetarsamtalet har stor betydelse för hur medarbetaren kommer att påverkas. Kanske krävs det därför kunskap hos ledare om hur de kan påverka sina anställda i samtalen?

Pedagogiken kan säkerligen vara en stor tillgång i alla samtal. Intresset för denna undersökning ligger därför i att finna hur pedagogik kan användas för att uppnå syftet med ett samtal.

### **1.1 Bakgrund**

*Här beskrivs den teoretiska fördjupningen till problemområdet. De ämnesområden som kommer att tas upp är; medarbetarsamtal, pedagogiskt ledarskap, kommunikation, lärande och dialogpedagogik. Senare i kapitlet presenteras även studiens syfte, frågeställningar, avgränsningen och dess hälsopedagogiska relevans.*

#### **1.1.1 Medarbetarsamtal ur ett pedagogiskt perspektiv**

Medarbetarsamtal är ett planerat samtal mellan ledare och medarbetare som ofta syftar till att skapa en bättre relation mellan dem båda, medverka till personlig utveckling samt ge

möjlighet till ömsesidigt informationsutbyte först och främst kring medarbetarens arbete (Andersson, 2000). Det kan även diskuteras arbetsresultat och eventuella problem kring arbetet. Ibland kallas detta samtal utvecklingssamtal eller planeringssamtal. Enligt Andersson glömmar man i det moderna arbetslivet ofta bort samtalet och dialogens värde för kunskapsbildning. Han skriver om den sokratiske dialogen och att den har som mål att hitta kunskap och insikt som den i dialogen deltagande redan har, antingen latent eller mer eller mindre framträdande. Genom frågor svar och reflektion ska den kunskapen kunna plockas fram. När Andersson skriver om den sokratiske dialogen beskriver han att dialogen till skillnad från diskussionen är kunskapsbildande genom att vi försöker komma fram till ömsesidig förståelse på rättfärdiga villkor. Det kan gälla framtidsplaner, normer, teorier och saker som är viktiga för oss själva som individer. Alla typer av frågor och åsikter kan tas upp i dialogen. En viktig del i dialogen enligt det här synsättet är allas rätt att fråga motparten och allas rätt att avböja att svara. En egenskap som kan vara värdefull i medarbetarsamtal är empati (Engquist, 1999). Empati är en persons förmåga att sätta sig in i en annan människas tankar och känslor. Det är inte samma sak som att hålla med om vad en person säger, utan handlar bara om förstå att en person kan tänka och känna som den gör (ibid).

Medarbetarsamtal bör vara förberedda, medarbetaren bör i god tid få veta vad som i stora drag är tänkt att tas upp (Engström, 2005). Medarbetaren bör också bli ombedd att fundera över vad han eller hon vill ta upp. Syftet *bör* vara att utveckla både medarbetaren och den som leder samtalet. Arbetsledaren bör under samtalet berätta hur den tänker, vad den är nöjd med och vad den önskar av medarbetaren. Medarbetaren bör ombes berätta hur han eller hon tänker om värderingar, vad personen konkret vill och föreslå hur det ska gå till. Ett annat syfte med medarbetarsamtalet bör vara att utveckla verksamheten. Detta görs genom att diskutera vad, hur och när saker ska göras och följas upp. Detta bör också avslutas med en sammanfattning så att båda vet och förstår vad man i medarbetarsamtalet kommit överrens om. Ledaren och medarbetaren kan tillsammans formulera en skriftlig utvecklingsplan som stöd för det fortsatta arbetet. En grund för medarbetarsamtalet bör vara ömsesidighet så att samtalet inte liknar en intervju eller ett förhör. Ett förslag är att ledaren använder max halva tiden för sina egna åsikter och ser till att resten av tiden går till att medarbetaren får utveckla sina. Medarbetarsamtalet bör handla om såväl sakfrågor som relationer och värderingar. Även om innehållet i samtalen kanske inte blir bästa tänkbara så visar ledaren genom att ta sig tid att sitta ner med medarbetaren och ge denna sin fulla uppmärksamhet att den anser att denna person är värd att tala med (ibid). Engqvist (1999) förklarar att insikten om att värderingar är olika, inte rätt eller fel, är den mest väsentliga principen och en förutsättning för att kunna åstadkomma en

utvecklande dialog. Att respektera och vara intresserad för andras uppfattningar är en nödvändig utgångspunkt för att få förtroende, men det behöver inte betyda att båda parter i medarbetarsamtalet tycker lika (ibid).

Engström (2005) beskriver två olika perspektiv i samband med medarbetarsamtal. Värderingsperspektivet, som det ena kallas, handlar om chefens värdering av arbetsprestation och organisationens mål. I det andra perspektivet, utvecklingsperspektivet, är medarbetarens egna utvecklingstankar och välbefinnande centralt. Detta innebär att medarbetarsamtalet kan ha en kontrollerande och belönande funktion eller en stödjande och vägledande funktion. De båda perspektiven skrivs kunna växla i ett medarbetarsamtal (ibid). Utifrån dessa perspektiv, men även beroende på hur en person reagerar på frågor från andra, kan ett samtal bidra till utveckling av olika slag (Scherp, 2003). Hur ledaren för medarbetarsamtalet har stor betydelse för hur medarbetaren kommer att påverkas av det (Engquist, 1999).

### ***1.1.2 Pedagogiskt ledarskap***

Det som utmärker ett pedagogiskt ledarskap är att skapa och sprida visioner, vara positiv till andras idéer, våga ta risker samt uppmuntra till samarbete (Maltén, 2000). Egenskaper som att uppmuntra goda relationer mellan de anställda, bry sig om medarbetarnas välbefinnande och professionella utveckling anses också vara centrala hos en pedagogisk ledare (Webb, 2005). Ett pedagogiskt ledarskap kan också baseras på att ledaren, genom sitt ledarskap, *visar* de kvalitéer som han eller hon önskar utveckla hos sina anställda (ibid).

En av de viktigaste ledarinsatserna anses vara att tydliggöra de mål som finns på arbetsplatsen (Engström, 2005). Det hänger ihop med påverkan och stimulans för arbetstagarnas arbete, ett så kallat förståelseinriktat ledarskap, som syftar till att öka förståelsen för arbetet. För att lyckas med detta är det viktigt med förtroende mellan ledare och arbetstagare. Ett sådant förtroende kan framkomma av att ledaren finner närhet till arbetstagarna genom att befinna sig ute i verksamheten. En balans mellan tillit till arbetstagarnas kunskaper samt att hämta information för att kunna påverka sina anställda ses som en ledare med pedagogisk insikt (ibid). Ett ledarskap förknippas ofta med makt på olika sätt (Engström, 2005). Makt kan ha olika betydelse, antingen en negativ eller en mer positiv klang. Makt av det positiva slaget handlar om att kunna påverka andra människor och ståva efter gemensamma mål (ibid).

I ett medarbetarsamtal kan saker som är mer eller mindre svåra tas upp. Kritik är något som kan vara av det svårare slaget. För att kritik ska leda till positiva effekter är det enligt Scherp (2003) viktigt att kritiskt granska sina motiv och tänka igenom *hur* man som ledare tänkt framföra

kritiken. Om den person som får kritiken inte känner förtroende för den som ger kritiken kan den känna sig bestraffad, inträngd i ett hörn, eller liknande. Den som får kritiken måste kunna förstå vad som menas med kritiken. Detta beror på att om den som får kritiken inte kan hantera kritiken så får den ingen effekt. Genom att ledaren förtydligar med konkreta exempel underlättar denne förståelsen för kritiken (ibid).

### ***1.1.3 Dialogens kommunikation och kompetens***

En pedagogisk ledare bör vara medveten om *hur* denne för fram sina tankar inte bara vad den pratar om (Scherp, 2003). Det har stor betydelse för hur andra kommer att reagera i en dialog. Det betyder inte att personer i ett samtal inte kan ha olika åsikter om saker och ting utan snarare om att nå fram med sitt budskap på ett sätt som gör att det upplevs positivt för båda parter. För att förstå det knepiga med att leda ett samtal och varför människor kan uppleva det på så många olika sätt delar Scherp upp samtalet i olika komponenter som är värt att tänka på. Samspelet mellan komponenterna, som innefattar vad vi ser, vad vi hör, vad vi tänker och vad vi känner, har visat sig ha stor betydelse för hur en person upplever ett samtal (ibid).

Den icke-verbala kommunikationen beskrivs *visa* vad personen tänker, känner, upplever och vill (Allwood, 1991). Genom denna form av kommunikation uttrycks även attityder, värderingar och avsikter. Denna form av kommunikation kan vara mer eller mindre medveten och avsiktlig, men ofta är den mer omedveten än den verbala kommunikationen. Till den icke-verbala kommunikationen hör bland annat kroppsspråket. Kroppsspråk är något som påverkar samspelet mellan människor eftersom vi genom detta uttrycker såväl samhörighet som avståndstagande. Att tolka icke-verbala uttryck rätt kan vara svårt. Detta beror till stor del på att det inte går att dra slutsatser om människors tankar, beteenden, känslor och avsikter utifrån endast ett ansiktsuttryck eller liknande. Därför behöver samtalsledaren känna till både personen och situationen innan de kan tolka vad ett visst kroppsuttryck betyder. Det är viktigt att se hela sammanhanget och sedan tolka uttrycket tillsammans med andra budskap (ibid).

Att få återkoppling i ett samtal hjälper oss istället att veta vilka tankar och känslor personen väcker hos andra människor (Nilsson & Waldemarsson, 2006). Återkoppling kan användas som ett arbetsredskap i till exempel utvecklingssamtal. Kan vi ge och ta emot återkoppling på rätt sätt så resulterar detta i att kunna upptäcka följderna av handlandet, vilket underlättar anpassningen till varandra. På detta sätt ökas förståelsen till att kunna fördjupa relationer (ibid).

I en undersökning av Borup (2001) kring lärandeprocesser i hälsosamtal mellan skolsköterska och elev fann forskaren att ett så kallat *kommunikativt rum* behöver skapas för att samtalet ska



bli lärande. Kommunikativt rum var ett begrepp som framkom genom forskningen och består av fyra delar: kompetens, tillförlitlighet, reflekterande öppenhet och stöd från omgivningen (ibid).

*Kompetens* definieras i studien som en kombination av kunskap, färdigheter, sakkunskap och attityder med vilka en individ är kapabel att möta och agera kring sina vardagliga behov och upplevelser (Borup, 2001). En del i kompetensbegreppet var livskompetens, en individs erfarenheter och kunskaper om sina funderingar och behov i livet. Om individen var villig att ta upp erfarenheter ur sitt eget liv anses det enligt undersökningen bidra till ett bra samtal. Den som leder samtalet måste förstå individens kompetens över sitt eget liv och sedan tillägga till samtalet med sin professionella och personliga kompetens (ibid).

Drift var en annan del av kompetensbegreppet som handlar om individens motivation till att lära sig om hur de kan hantera och lösa sina problem och behov på ett förnuftigt sätt (Borup, 2001). I undersökningen såg forskaren att när individen själv fick komma fram till slutsatser motiverade det dem till att agera (ibid).

*Tillförlitlighet* innebar bland annat äkthet som i sin tur innebar sensitivitet för att kunna fånga upp små signaler från individen (Borup, 2001). Det handlar också om att möta individen som deltagare och inte som mottagare. En annan del i tillförlitlighetsbegreppet är att omgivningen vet vad personen som håller i samtalen har för kompetens och kunskaper. Dels för att de ska ha erfarenhet av och tillit till personens arbete och dels så att de vet hur de kan utnyttja dennes kompetens (ibid).

*Reflekterande öppenhet*, som var den tredje delen i begreppet kommunikativt rum, definieras som att vara beredd på och villig att möta andra människors behov (Borup, 2001). Det handlar om att kunna anpassa sig och fånga upp individuella situationer och ge personen verktyg för att klara av den på bästa sätt. Det anses vara av stor betydelse att samtalsledaren och dess samtalspartner tillsammans bestämmer vilka ämnen man i samtalet skall prata om. Detta ger ett mer användbart resultat, till skillnad från om samtalsledaren ensam bestämmer samtalsämnen, då risken finns att samtalet inte har någon betydelse för den andra deltagaren (ibid).

*Stöd från omgivningen* definieras som att ha och möta förväntningar och respekt från andra på villkor och värderingar från omgivningen (t.ex. kommun, företag) (Borup, 2001). Exempelvis kan samtalsledaren och kommunen ha förväntningar på varandra och på samtalet, vilket påverkar kvaliteten på samtalet. Samtalsledarens arbetsbörda, planering och egna prioriteringar spelar också in. Till denna punkt hör också omgivningen, att de som ska delta i samtal känner sig välkomna på sina egna värderingar och villkor så att en öppen atmosfär skapas anses vara av stor betydelse (ibid).

### **1.1.4 Olika former av lärande**

*Några former av lärande som tros kunna få betydelse under medarbetarsamtal kommer här att beskrivas. Dessa är: utvecklingsinriktat lärande, reflektivt lärande, erfarenhetsbaserat lärande och livslångt lärande.*

*Utvecklingsinriktat lärande*, som även kallas kreativt lärande, fokuserar enligt Ellström(2005) på att lära sig formulera problem, inte enbart på att lösa givna problem. Det innebär att istället för att främst ställa frågan ”hur?” så har frågorna ”vad?” och ”varför?” en mer framträdande roll (ibid.). Individen har ett ifrågasättande förhållningssätt och reflekterar kritiskt över sina invanda kunskaper, förhållningssätt och handlingsmönster, såväl som kring den situation eller uppgift som denne står inför (Ellström, 1992). En huvudpoäng med detta sätt att tänka är att lära sig hantera komplexa situationer och problem. Fokus ligger till en början inte på att komma på en lösning utan på att identifiera vilken situationen eller problemet är. Det utvecklingsinriktade lärandet är bland annat inriktat på förändring av det rådande förhållandet och kan därför få individen att upptäcka nya aspekter av världen (ibid).

Denna form av lärande är enligt Ellström (2005) till bland annat för att kunna formulera problem, analysera hur problemet uppstått, samt hur det kan åtgärdas.

Enligt Kolbs (1984) modell för *erfarenhetsbaserat lärande* är det inte enbart själva erfarenheten som är grunden till lärandet, utan lärandet är beroende av att individen reflekterar över de intryck som den får i olika situationer.

Modellen utgår från den konkreta upplevelsen eller erfarenheten och det är här lärandet börjar. Individen får en konkret upplevelse. Individen reflekterar sedan över upplevelsen eller erfarenheten genom att granska den från olika perspektiv. Detta för att nå en djupare förståelse kring det som skett. När individen börjar få en djupare förståelse kan denna omvandlas till begrepp och en mer abstrakt föreställning. Sedan sker en aktiv prövning, denna innebär att individen testar sina föreställningar i nya situationer. Denna erfarenhetsbaserade kunskap och förståelse kan bland annat användas för att lösa *nya* problem (Kolb, 1984).

Pedagogens uppgift, enligt Kolb (1984), är att förse den som ska lära sig med nya idéer men även se till att ”lärlingens” gamla föreställningar granskas, förändras, döms ut eller att de förenas med nya värderingar. Kolb ser därför på lärandet som en form av omlärande.

I Argyris (1982) så kallade ”modell II” beskrivs individen som beredd att utforska, reflektera över och förändra mål och värderingar. Detta är något som Argyris kallar för dubbele-loop-

lärande. För att denna form av lärande ska ske måste individen vara medveten om att den kunskap de redan besitter kan vara ett hinder för nytt lärande. Därför bör individen vara beredd på och villig att ifrågasätta sina gamla sanningar.

Rönnerman (2000) skriver att förändring och utveckling ligger nära varandra. Precis som det bekanta och det okända. Livet och vardagen flyter för det mesta på utav sig självt eftersom att det mesta i livet för människor är bekant, tryggt och igenkännbart. Men för att människor ska kunna nå ny kunskap och utvecklas behöver nya marker utforskas. Genom att närma sig det okända med hjälp av tolkningar från de erfarenheter som redan finns hos människan utvecklas bildning, lärande och kunskap (ibid).

I pedagogiken växer intresset för *reflektivt lärande*, dialog och samtal fram (Egidius, 2003). Vidare beskriver Egidius reflektion som något en person inte bara tänker, säger eller gör utan att individen dessutom funderar över *innebörden* av det den säger, tänker och gör. De tankar och samtal som ger oss insikt om verkligheten är det som reflektion syftar till. Fokus gällde tidigare enbart yttre beteenden, men har ändrat riktning till de resurser som människor har inom sig, i tänkandet, intuitionen och reflektionen (ibid).

Reflektion kan beskrivas som en människas överläggning med sig själv (Egidius, 2003). Genom argumentation med både sig själv och andra kan reflektion ge både skäl och motskäl till att agera på ett visst sätt. Reflektion över tidigare erfarenheter och etiska normer kan lära en person vad som brukar fungerar respektive inte fungerar i verkligheten (ibid).

I slutet på 1990-talet fick reflektion, dialog och samtal sin genomslagskraft inom många olika områden som berör både arbete och utbildning (Egidius, 2003). I och med att två personer eller flera tillsammans samtalar och diskuterar utvecklar de synen på det fenomen som står i fokus. Genom att uppmuntra till reflektion bland annat genom delaktighet och dialog kan ett lärande skapas som följer en livet ut (ibid).

Enligt Schön (1983) är grunden till lärande inte bara erfandet av verkligheten, utan lärandet är beroende av att verklighetsintrycken reflekteras över. För att reflektion ska kunna ske krävs enligt Schön att det finns en ömsesidigt ansvarstagande dialog som utmärks av öppenhet och ärlighet. Istället för att agera experter som sitter inne med alla de rätta svaren och kunskaperna kan människor som arbetar med andra individers utveckling i samtalet använda sig av det som Schön kallar för *reflektion-in-action*, att reflektera samtidigt som man handlar. Denna person som arbetar med andras utveckling utgår då från sina egna erfarenheter men förutsätter inte att dessa går att applicera på alla situationer. Erfarenheten ger möjlighet till att se på saker ur olika

perspektiv, men varje situation ses som unik. Detta arbetssätt kräver att även samtalspartnern är villig att reflektera över sina erfarenheter och är medveten om att samtalsledarens uppgift inte är att överföra *sina* erfarenheter (ibid).

Ett reflektivt lärande innebär att individen har en förmåga att reflektera över sina erfarenheter och dra slutsatser om dem (Jarvis, 1992). Jarvis menar att reflektion över sina handlingar och erfarenheter leder till förståelse för sitt sätt att handla.

Ellström (1996) anser att genom möjlighet till reflektion och ventilerings av en handlings effekt, vilken sätts i relation till mål och uppgift, så skapas förutsättningar för att underlätta lärande. Möjligheten till observation, tolkning och reflektion är något som påverkar en individs möjligheter till att lära av sina erfarenheter (ibid).

Reflektion är enligt Cederwald (2006) en förutsättning för att uppnå självinsikt. Genom att reflektera över hur man reagerar och agerar i olika situationer kan man nå kunskap om sig själv. Pedagogen blir på ett sätt sitt eget verktyg i och med att ha god självinsikt, förstå sig själv, sina handlingsmönster och de signaler man förmedlar till sin omvärld. För att nå dit behöver en person reflektera över sitt eget medvetande. Cederwald beskriver reflektion som en metod som leder till förståelse för hur man tänker och varför man tänker som man gör. Det är också viktigt att bli medveten om sina egna styrkor och dolda förmågor, allt för att på så sätt komma till insikt om sitt eget värde och kompetens. Att känna självinsikt är grunden för att man ska förstå andra människors handlingsmönster (ibid).

*Livslångt lärande* är en term som är väl bekant inom den pedagogiska ramen (Ellström, 1997). I begreppet livslångt lärande finns det enligt Ellström två aspekter. Den ena är, precis som ordet bekräftar, att lärandet inte slutar i ungdomsåren utan fortlöper livet ut. Den andra aspekten är att lärande finns där hela tiden, både i vardags- och arbetslivet, och inte bara i formell utbildning. För att förtydliga detta avseende är det bra att skilja på formellt och informellt lärande. Med formellt lärande menar Ellström det lärande som finns i exempelvis skola och universitet, där fokus ligger på målstyrning. Informellt lärande är istället det lärande som till största delen sker spontant eller omedvetet i samband med andra aktiviteter. Det är viktigt att poängtera att en människa som lär sig på detta sätt, som en form av tyst kunskap, i efterhand kan bli medveten om sin kunskap och på så sätt reflektera över den. Men detta lärande kan också ske medvetet och vara planerat så som ett deltagande i grupp eller i ett mentorskap (ibid).

Ett lärande ses i många sammanhang som något positivt eftersom att det ger individen möjlighet till utveckling, såsom utvidgad eller fördjupad kompetens (Ellström, 1997). Denna utveckling ger individen möjlighet att positivt påverka sina livs- och arbetsvillkor.

Ett livslångt lärande kan bidra till personlighetsutveckling hos en individ genom förmågan att lära sig nya saker. Det individen väljer att engagera sig i gör att denne måste anpassa sig till de förändrade omständigheterna eller de nya krav som ställs. Det gör också att en helhetssyn är nödvändig hos individen just för att skapa en väl fungerande kommunikations- och samarbetsförmåga (ibid).

### ***1.1.5 Dialogpedagogik***

Grundaren till dialogpedagogiken är Paulo Freire (1976) som genom sin livshistoria kom att utveckla en pedagogik för analfabeter, i sitt hemland Brasilien under mitten på 1900-talet. Han ville väcka dem förtrycktas medvetenhet och få dem att erövra sin värld. Freire menar att människan är en ”dialogvarelse”. Vilket betyder att människan genom dialog med sina medmänniskor kan kommunicera och därmed praktisera. Utan att få ha en dialog skulle människan utebli från att kunna anpassa sig till omgivningen. Och utan att kunna anpassa sig till omgivningen skulle hon omöjligt kunna utvecklas. Freires ställningstagande innebär att han ser på lärande som ett redskap för individen att bli medveten om sin sociala, historiska och politiska situation (ibid).

Freires (1976) grundtanke om pedagogik handlar om reflektion och dialog. Med dialog menar han det samtal som är mellan ledare och folk eller lärare och elev. Freires pedagogik sätter livsfrågorna i centrum och fokuserar på människans personliga utveckling istället för på undervisningsmetoder. Han ser även pedagogen som en problemformulerare istället för någon som bara passivt tar emot och repeterar kunskap. En pedagog ska på så sätt tillsammans med sin ”elev” komma fram till ny kunskap (ibid).

Freire (1976) vill engagera människor till självbekräftelse genom att få dem att finna viljan och förmågan att ändra sin kritiska betraktelse av verkligheten. För att kunna göra detta måste människor reflektera över sin situation och möta verkligheten. I och med denna reflektion av verkligheten ett engagemang. Freire menar att:

*Bara ledarnas eget engagemang i verkligheten, en historisk situation,  
leder dem till att kritisera denna situation och till att vilja förändra den.  
(Freire, 1976. s. 64)*

Genom att använda sig av sina erfarenheter kan människor medvetet och aktivt reflektera och på så sätt skapa handling och därmed utveckling (Freire, 1976).

Som tidigare nämnts finns det många saker som karaktäriserar en dialog. Freire (1976) menar att människan växer genom ord och inte med tystnad och förklarar dialog på detta vis:

*Dialog med folket är varken en eftergift eller en gåva, än mindre en taktik använd för att härska. Dialog, som möte mellan människor för att 'benämna' världen, är en grundläggande förutsättning för deras sanna förmänskligande.*

*(Freire, 1976. s. 146)*

De människor som för en dialog är tillsammans ansvariga för den process som sker (Freire, 1976). Det betyder också att *alla* i en dialog växer. I en dialog är det viktigt med både reflektion och handling. Man kan se det som ett domino där verkligheten inte kan ändras om reflektion och handling splittras. De båda hör ihop, skulle den ena komponenten tas bort blir reflektionen lidande och leder till tomt prat. Tomt prat blir till tomma ord som inte kan kritisera världen då engagemang att förändra inte är möjligt utan kritik. Och eftersom att en förändring inte kan ske utan handling förtydligar ytterligare att reflektion och handling går hand i hand (ibid).

Det som kännetecknar Freires (1976) pedagogiska dialog är att mötas i verkligheten. Genom en verklighetsförankring ökar chansen till kunskap och skapande. I en dialog måste den som för dialogen ta hänsyn till den andra individens historiska villkor. Freire betonar också vikten av äkthet i dialog. Äkthet skapas genom ödmjukhet inför den man pratar med och med hjälp av ett aktivt förhållande till personen i en dialog ökar medvetenheten om verkligheten i dialogen. Här nedan betonar Freire vikten av att tänka själv:

*Jag kan inte tänka för andra eller utan andra, inte heller kan andra tänka för mig. Även om folkets tänkande är vidskepligt och naivt, är det endast då människorna på nytt tänker igenom sina antaganden som de kan förändras. Att skapa idéer och handla utifrån dem- inte att konsumera andras idéer – måste konstituera denna process.*

*(Freire, 1976. s. 112)*

Men också med en ökad medvetenhet om världen eller miljön runtomkring så utvecklas tänkandet genom praktisk handling (Freire, 1976). Genom en kritisk granskning med hjälp av reflektion är det också viktigt att förstå att människor inte alltid är i rätt tid för en förändring. Att tiden inte passar dem precis nu. Genom att objektivt granska en människa kan man förstå och förändra den med sitt arbete. Om människan istället ses som ett ting förhindras denna utveckling och mänsklig kommunikation är omöjlig (ibid).

## **1.2 Problemformulering**

Under vår litteraturgenomgång fann vi en mängd litteratur kring samtalsmetodik, men endast en liten del av denna litteratur utgår från ett pedagogiskt perspektiv. Betyder det att pedagogisk kunskap inte kan användas i samtal eller är det rent av ett utforskat område?

Samtal på pedagogiska arenor behöver utforskas vidare för att få en tydligare bild av hur de ser ut och hur de kan användas.

### **1.3 Syfte och frågeställningar**

Syftet är att ta reda på om och i sådana fall hur pedagogiska ledare använder sig av pedagogik i medarbetarsamtal.

Syftesfrågor:

- *Finns det någon pedagogisk idé bakom medarbetarsamtalet?*
- *Finns det något som karaktäriserar pedagogiska ledares sätt att samtala under medarbetarsamtal?*

### **1.4 Avgränsning**

Undersökningen kommer att fokusera på medarbetarsamtal och deltagarna kommer att vara pedagoger. Med pedagoger avser vi personer med pedagogisk högskoleutbildning och som arbetar på en pedagogisk arena. Denna undersökning kommer att avgränsas till pedagogens perspektiv, alltså kommer inte medarbetarperspektivet att undersökas. Den avgränsas också till deltagarnas beskrivna bild av medarbetarsamtal och tittar därför inte på det faktiska medarbetarsamtalet. Med samtal avser vi i denna uppsats en dialog mellan två personer.

### **1.5 Hälsopedagogisk relevans**

Genom att undersöka hur pedagoger använder sig av pedagogik i medarbetarsamtal är förhoppningen att kunna se ett mönster kring hur pedagogisk kunskap kan användas i samtal. Vi hoppas genom denna kunskap på att få ett verktyg för hur vi som hälsopedagoger kan använda pedagogiken i samtal på individnivå för att påverka människor och bidra till deras personliga utveckling.

## **2. METOD**

*I detta kapitel presenteras metodvalet och studiens tillvägagångssätt beskrivs närmare.*

*Genomförandefasen förklaras noggrant och det resoneras kring arbetets kvalitet. Avsnittet har delats upp utifrån utgångspunkter och genomförande.*

### **2.1 Utgångspunkter**

#### **2.1.1 Kvalitativ ansats**

Denna undersökning bygger på en kvalitativ ansats. Det betyder att tyngdpunkten ligger på tolkning via ord snarare än på resultat genom siffror (Bryman, 2002). Enligt Olsson & Sörensen (2007) grundar sig kvalitativ forskning på ett litet antal individer som trots det lilla antalet kan ge ett resultat i form av ett stort antal variabler. Undersökningen syftar till att gå till djupet för att förstå ett fenomen. Målet är att relatera teorin och verkligheten med varandra. Det kan också vara av stor betydelse att ha en förförståelse för det som ska undersökas. Grundläggande är att kunna tolka samt beskriva den information som framkommer i undersökningen. Att vara objektiv och att arbetet stödjer sig på en vetenskaplig grund ses som en förutsättning för att undersökningen ska kunna bli trovärdig. Samtidigt som en undersökare förhåller sig objektiv kan denne lägga in egna erfarenheter och värderingar för att på bästa sätt kunna tolka den information som framkommer i undersökningen. Det är också viktigt att beskriva hela arbetets gång för att andra, utanför arbetslaget, ska få en förståelse för händelseförloppet (ibid).

### **2.1.2 Litteratursökning**

Enligt Backman (1998) finns det huvudsakligen tre metoder för litteratursökning: *konsultation*, *manuell sökning* och *datorbaserad sökning*. Litteratursökningen till denna studie började med konsultation, genom ett tips på en avhandling i pedagogik som berörde medarbetarsamtal. Sökningen gick sedan vidare till datorbaserad sökning, främst i databaserna ERIC, Academic Search Elite, ASSIA, Jstor och PSYCHinfo. Här eftersöktes i första hand forskningsartiklar kring pedagogik och samtal, samt forskningsartiklar kring medarbetarsamtal. De ord som användes mest i sökningarna var: *Dialogue*, *pedagogy*, *learning*, *workplace learning*, *communication*, *workplace pedagogy*, *pedagogical leadership*, *appraisal talk* och *leadership*. De sökningar som gjordes på det engelska ordet för medarbetarsamtal ”appraisal talk” visade att denna form av samtal verkar ha en helt annan vinkling, som är mer inriktad på värdering. Därför gjordes valet att inte använda dessa artiklar. Genom forskningsartiklarna kunde vi även gå vidare till den manuella sökningen genom att titta på referenser i artiklarna och söka upp dessa. Den manuella litteratursökningen gick även ut på det som Backman kallar för ”bläddring”, att leta i böcker. Detta gjordes på Högskolan i Gävles bibliotek, samt på Stockholms stadsbibliotek. Genom bibliotekssökandet och letandet bland tidigare uppsatser i uppsatsdatabasen ”Uppsök”, kunde vi hitta referenser till förstahandskällor som vi trodde oss kunna ha användning av. Fokus låg på att hitta litteratur kring vad olika pedagoger och pedagogiska forskare har skrivit om samtal. I och med svårigheter att finna relevanta forskningsartiklar användes ett antal avhandlingar då även dessa anses ha hög tillförlitlighet. Att ett flertal av de litterära källorna är av äldre karaktär tros kunna vara till viss nackdel då de inte



presenterar den senaste forskningen. De har trots detta fördelen att vara förstahandskällor, vilket innebär att inga omtolkningar eller förvrängningar av de ursprungliga teorierna bör finnas. En del av den tryckta litteraturen fick beställas genom fjärrlån från andra bibliotek.

### ***2.1.3 Val av metod***

Metoden som har använts för datainsamling i denna undersökning är intervju. Intervju är ett redskap som i första hand syftar till att beskriva ett fenomen och dess egenskaper så grundligt som möjligt (Jensen, 1995). Forskningsintervju är ett professionellt samtal som enligt Kvale (1997) grundar sig på vardagens samtal. Metoden kännetecknas av den helhet som genom källan kan ge en djupare förståelse för problemet (ibid). För att, som i detta fall, få fram en förståelse och förklaring av händelser, mönster och beteenden kan intervju vara en passande metod (Bryman, 2002). En intervju kan också underlätta resultatet eftersom man som forskare kan komma nära objektet. Med hjälp av att den nära relation som kan skapas i och med en intervju, kan en bredare bild av fenomenet uppnås eller förtydligas (ibid). Genom att sätta sig in i objektets situation och därmed studera fenomenet inifrån ökar uppfattningen av det man avser att studera (Holme & Solvang 1986).

### ***2.1.4 Intervju som insamlingsmetod***

Det är viktigt att vara medveten om de problem som kan uppstå vid intervju, där ibland forskarens relation till intervjupersonen (Holme & Solvang, 1986). Forskarens upplevelse av situationen kanske inte stämmer överrens med det som intervjupersonen beskriver. De motiv eller de signaler som denne uttrycker kan också misstolkas av forskaren. Ett annat problem kan vara de förväntningar som i och med en relation kan uppstå (ibid). Det kan vara svårt att som forskare förhålla sig objektiv på grund av egna värderingar och erfarenheter (Jensen, 1995).

I denna undersökning har halvstrukturerade individuella intervjuer genomförts eftersom den syftade till att ta reda på intervjupersonernas egna uppfattningar och synsätt (Bryman, 2002). Denna undersökning innefattar två undersökare och det var därför viktigt att kunna jämföra resultaten på bästa sätt. Därav valet att göra en halvstrukturerad intervjuguide (se bilaga 2), vilket innebär en mall med frågor som underlag för intervjun. Denna halvstrukturerade intervjuguide behöver inte följas från punkt till punkt utan kan under intervjun avvika från mallen beroende på vart frågorna leder en. Även nya frågor kan framkomma under intervjutiden (ibid). I och med denna flexibilitet som en halvstrukturerad intervju ger, bland annat genom öppna frågor, kan samtalet ändå styras med hjälp av fördjupning för att se till att få svar på det som är syftet med undersökningen (Jensen, 1995). Med öppna frågor menar Backman (1998)

frågor som berör ”hur” och ”varför”. I en intervju som innehåller öppna frågor är det därför viktigt att som forskare kunna läsa mellan raderna, att förstå och kunna läsa av den man intervjuar (Jensen, 1995). Allt för att komma så nära fenomenet som möjligt (ibid).

### **2.1.5 Reliabilitet och validitet**

I en kvalitativ forskningsansats, som denna undersökning utgår ifrån, kan det vara svårare att kontrollera *reliabiliteten* än om man använder sig av en kvantitativ forskningsansats (Malterud, 1998). Reliabilitet kan beskriva hur väl ett test mäter det som det mäter, med andra ord tillförlitligheten (Nationalencyklopedin, 2008). För att höja tillförlitligheten till undersökningen kan det vara bra att grundligt beskriva tillvägagångssättet, att tydligt beskriva sin hypotes, om det finns någon, och att låta läsaren följa med i utvecklingen (Kvale, 1997). Genom att lyfta fram flera olika sätt att beskriva ett fenomen på kan man undvika fel och brister som gör att tillförlitligheten kan bli lidande. I och med att två personer genomförde denna undersökning behövde det finnas en medvetenhet om att tolkningar kan skilja sig åt i de intervjuer som görs på var sitt håll (Cohen et al. 2007). Därav gjorde valet att spela in samtalen och *tillsammans* transkribera resultatet innan fortsatt arbete.

Under forskningsprocessen är det viktigt att hålla sig kritisk och reflektera kring det man undersöker (Cohen et al. 2007). *Validiteten* avser att kartlägga giltigheten i den kunskap som framkommer i undersökningen. Giltigheten kan beskrivas som att det man undersöker går att tillämpa i verkligheten (ibid). Malterud (1998) skriver att man i en undersökning vill komma så nära verkligheten som möjligt, varvid det blir viktigt att välja en metod som mäter det den är avsedd att mäta. Vid intervju kan felaktiga tolkningar förekomma mellan undersökaren och den intervjuade (Malterud, 1998). Därför är det viktigt med en gemensam förståelse mellan dessa parter. Dessa misstolkningar kan undvikas med hjälp av att forskaren kontrollerar sin egen uppfattning (genom frågor som ”Har jag förstått dig rätt om..?”). Det kan också vara bra att fundera över om de frågor som ställs är relevanta för den problemformulering som återfinns (ibid). Detta var någonting som togs till hänsyn inte bara under intervjuerna utan även under utformandet av intervjuguiden (se bilaga 2).

I denna undersökningsprocess var det tänkt att intervjua personer som besitter en omfattande kunskap av det valda ämnet. För att den kommunikativa validiteten ska bli mottagen på riktigt sätt är det därav viktigt att belysa att kunskapen förs vidare på ett sätt som andra förstår (Malterud, 1998). För att ta hänsyn till detta har denna uppsats skrivits med avsikten att den ska vara tydlig och använda ett språk som de flesta kan förstå.

Forskningsprocessen handlar inte om att hitta *en* sanning utan om att på bästa sätt beskriva verkligheten utifrån den information som man får fram i processen (Cohen et al, 2007). Det handlar inte om att giltigheten är absolut sann utan om att vara medveten om giltighetens mångfald som återfinns i den verklighet som undersöks (ibid).

### **2.1.6 Etiska hänsynstaganden**

*Under denna rubrik presenteras hur uppsatsen förhåller sig till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Dessa består av fyra huvudkrav: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.*

#### *Informationskravet*

Undersökningsdeltagare skall enligt Vetenskapsrådet (Vetenskapsrådet, 2008) informeras om sin uppgift i undersökningen samt vilka villkor som gäller för deltagandet. Information ska även ges om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Denna information finns med i det missivbrev (se bilaga 1) som skickats ut till deltagarna i denna studie via e-post en tid innan intervjutillfället. Informationen som ges kan enligt Vetenskapsrådet vara mer eller mindre detaljerad och i de fall där förhandsinformationen kan äventyra undersökningens syfte kan viss information ges i efterhand. Undersökningens exakta syfte beskrevs därför inte i missivbrevet, utan detta gav en mer avskalad version av syftet. Detta berodde på funderingar kring att syftet annars kunde komma att påverka de svar som senare skulle ges i intervjuerna.

Deltagarna informerades om att de uppgifter som samlades in endast används till denna undersökning, samt om att och var uppsatsen kommer att publiceras. De informerades även om att intervjuerna skulle spelas in och att dessa uppgifter sedan behandlas konfidentiellt.

#### *Samtyckeskravet*

I undersökningar med aktiv insats, i detta fall intervju, skall man som forskare alltid inhämta samtycke från undersökningsdeltagarna (Vetenskapsrådet, 2008). I denna studie gjordes detta genom att deltagarna själva anmälde intresse att delta i studien genom att svara på det intressebrev som skickades ut via e-post. För att uppfylla Vetenskapsrådets princip om att de medverkande bestämmer om, hur länge och på vilka villkor de skall delta, informerades de om sina rättigheter samt att de själva fick bestämma ett tillfälle och en plats för intervjun som passade dem bra.

Om en deltagare ville avbryta sin medverkan skulle ett försök göras att motivera deltagaren till fortsatt deltagande i studien, vilket är en forskares rätt (Vetenskapsrådet, 2008). Om personen ändå skulle valt att avbryta sitt deltagande skulle detta ske utan någon form av påtryckningar eller negativa följder för denne.

#### *Konfidentialitetskravet*

På grund av att undersökningen fokuserar på ett fenomen snarare än personerna som deltar i undersökningen och fenomenet inte är av etiskt känslig karaktär behövdes inte någon förbindelse om tystnadsplikt (Vetenskapsrådet, 2008). För att undersökningsdeltagarna inte skulle kunna identifieras dokumenterades inte personuppgifter eller arbetsplats, speciellt då det inte hade någon relevans för undersökningen. De uppgifter som dokumenterats, till exempel personens utbildning och arbetstitel, är mycket generella och anses därför inte möjliggöra identifiering av deltagarna.

#### *Nyttjandekravet*

De kontaktuppgifter som finns till undersökningsdeltagarna kommer endast att användas till detta forskningsändamål och kommer inte att lämnas ut till någon utomstående person, vilket är i enlighet med Vetenskapsrådets principer för forskning (Vetenskapsrådet, 2008).

### *Övriga hänsynstaganden*

Vetenskapsrådet (Vetenskapsrådet, 2008) föreslår att forskare ska fråga undersökningsdeltagarna om de är intresserade av att ta del av det slutgiltiga materialet. Undersökningsdeltagarna i denna studie fick därför en sådan förfrågan.

## **2.3 Genomförande**

### ***2.2.1 Urval***

Ett antal intresseförfrågningar skickades ut via e-post till förskolechefer, förskolerektorer och förskoleföreståndare i områden som för oss var relativt närliggande. Tanken var att få kontakt med fyra stycken personer med pedagogisk högskoleutbildning, som arbetar som ledare på en pedagogisk arena och därmed håller i medarbetarsamtal. Det var viktigt att intervjupersonerna uppfyllde dessa krav, då Holme & Solvang (1997) menar att urvalet är en avgörande faktor. De fyra första personerna som visade intresse och uppfyllde dessa krav valdes därför ut till studien.

### ***2.2.2 Missivbrev***

I denna undersökning skickades det i förhand ut ett missivbrev (se bilaga 1) till dem som valt att delta i undersökningen. Detta gjordes för att de som valt att delta i undersökningen skulle få den information de behövde inför intervjutillfället. I missivbrevet togs det hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet föreslår (Vetenskapsrådet, 2008). Undersökningsdeltagarna blev i missivbrevet informerade om att deltagande är frivilligt och att de har när som helst rätt att avbryta sin medverkan. De blev även informerade om syftet med undersökningen, samt om deras egen uppgift i undersökningen och vilka villkor som gällde för deras deltagande. Det poängterades även i missivbrevet att intervjuplats och tillfälle valdes av deltagarna själva. Undersökningsdeltagarna blev i missivbrevet också informerade om att samtalet skulle spelas in samt att de uppgifter som insamlas i undersökningen är konfidentiella (ibid).

### ***2.2.3 Utformning av intervjuguide***

Valet gjordes att utforma en intervjuguide (se bilaga 2), för att intervjuerna skulle bli så likartade som möjligt trots att de genomförs av två olika undersökare. Intervjufrågorna utgick från vad som ansågs nödvändigt att veta för att kunna besvara undersökningens frågeställningar, vilket enligt Bryman (2002) är en viktig utgångspunkt. Intervjuguiden ses som halvstrukturerad då den inte behöver följas från punkt till pricka, utan ger möjlighet att under intervjuerna avvika

beroende på vart frågorna leder (ibid) Trots denna flexibilitet kan samtalet styras med hjälp av intervjuguiden för att se till att få svar på de frågor som behövs för att kunna besvara syftet med undersökningen (Jensen, 1995). Det kan enligt Malterud (1998) vara bra att fundera över om de frågor som ställs är relevanta för den problemformulering som återfinns, vilket var en underliggande tanke genom hela utformandet av intervjuguiden.

För att strukturera upp intervjuguiden och göra det enklare att se till att den innehöll frågor som ger svar inom de områden som krävs för att besvara syftet skapades fyra kategorier:

- *Inledning/bakgrundsdata*
- *Pedagogisk kompetens*
- *Samtalens pedagogiska idé och påverkan*
- *Ledaren*

Utifrån dessa fyra kategorier utformades intervjufrågorna, där fokus låg på att skapa öppna frågor som främst utgår från "hur?" och "varför?". Detta ger enligt Backman (1998) mer kvalitativa svar, vilket var betydelsefullt för denna undersökning som syftar till att ha en kvalitativ ansats.

Intervjufrågorna testades en gång vardera mellan undersökarna, för att få en bild av hur de i den verkliga undersökningen skulle fungera.

#### **2.2.4 Datainsamling**

Datainsamlingen gjordes på en av intervjupersonen vald plats, detta för att få intervjupersonen att känna sig trygg (Bryman, 2002). För att bidra ytterligare till trygghetskänslan gjordes valet att endast en intervjuare skulle delta vid varje intervju. Alltså genomfördes två intervjuer vardera. Enligt Bryman kan man genom att spela in intervjuerna fånga intervjupersonernas egna ord och formuleringar på ett lättare sätt, vilket var en av anledningarna till att intervjuerna spelades in. Tre av de fyra intervjuerna spelades in med en digital diktafon och en spelades in med hjälp av dator, mikrofon och ett inspelningsprogram. Att alla intervjuer inte spelades in på samma sätt berodde på att den digitala diktafonen endast var tillgänglig under den tid som de första tre intervjuerna ägde rum.

Intervjuerna inleddes med att tala om för intervjupersonerna att om de undrade något kring undersökningen, frågorna eller annat så var de välkomna att fråga. Intervjuerna utgick sedan från intervjuguiden (se bilaga 2) genom att frågorna ställdes i en lämplig ordning beroende på hur intervjuerna urartade.

#### **2.2.5 Transkribering**

En fördel med att transkribera är enligt Bryman (2002) att den empiriska datan dokumenteras, eftersom det mänskliga minnet ofta inte är tillräckligt för att komma ihåg allt som sagts. Det har även fördelen att möjliggöra noggrann genomgång av materialet gång på gång. I denna undersökning gjordes valet att endast en intervjuare deltog vid varje intervju, transkriberingen blev därmed mycket viktig för att båda ska kunna ta del av och förstå alla intervjuer. Bryman skriver även att transkribering kan vara mycket tidsödande.

### **3. RESULTAT**

*Respondenternas yrkeserfarenhet och utbildning presenteras inledningsvis som bakgrund till undersökningresultatet som därefter följer.*

#### **3.1 Intervjupersonernas<sup>1</sup> yrkesbakgrund**

*Intervjuperson 1 (IP 1) är utbildad barnskötare och arbetade som det i några år. Vidareutbildade sig sedan till förskolelärare och jobbade som det i cirka 20 år. Arbetade i åtta år som biträdande förskolechef och arbetar nu som arbetslagschef på halvtid och i barngrupp på halvtid. I samband med arbetet som arbetslagschef har denne gått en ledarskapsutbildning. Har hållit i medarbetarsamtal för första gången i år (2008).*

*Intervjuperson 2 (IP 2) utbildade sig till förskolelärare på 70-talet och arbetade som det i barngrupp sedan 1973 och i cirka tio år. Arbetade under sex år som föreståndare. Arbetade en lång period inom öppna förskolan. Arbetat där växlade mellan att vara chef och inte vara chef i olika perioder, bland annat chef för dagmammor i en period och enhetschef för hela verksamheten i en period. Arbetade i den nuvarande kommunen först som förskolechef, sedan som biträdande rektor och har nu titeln förskolerektor och ansvarar för två förskolor. Har hållit i medarbetarsamtal i perioder sedan mitten på 1980-talet.*

*Intervjuperson 3 (IP 3) utbildade sig till förskolelärare 1974. Har arbetat som ledare sedan 1990, först som ledare på förskola, sedan som förskolerektor. Har hållit i medarbetarsamtal sedan 1998.*

*Intervjuperson 4 (IP 4) är utbildad mellanstadielärare 1976 och arbetade som det fram till 1991 men började arbeta mer fackligt inom mellanstadiet, vilket till slut gick över i att arbeta med fackliga uppdrag på heltid 1991-1994. Arbetade som biträdande rektor på en 1-9 skola och sedan som rektor. Har sedan arbetat som skolinspektör och sedan på förvaltningsnivå med kvalitetsutveckling med mera. Arbetar nu som skolområdeschef. Har främst hållit medarbetarsamtal under de perioder då denne jobbat som biträdande rektor och rektor.*

#### **3.2 Undersökningresultat**

---

<sup>1</sup> Undersökningdeltagarna benämns i texten som: arbetsledarna, samtalsledarna, intervjupersonerna, pedagogerna och de pedagogiska ledarna för att skapa en variation i språket.



Intervjusvaren från urvalsgruppen har efter upprepad läsning av de transkriberade texterna tematiserats till fyra övergripande teman som redogörs för under kommande rubriker:

- *Vad pedagogiska ledare vill uppnå med medarbetarsamtal*
- *Hur pedagogiska ledare kan lära sig och utveckla nya kunskaper genom medarbetarsamtal*
- *Hur pedagogiska ledare beskriver att de för sina medarbetarsamtal*
- *Rollen som pedagogisk ledare i medarbetarsamtal*

### **3.2.1 Vad pedagogiska ledare vill uppnå med medarbetarsamtal**

Reflektion anses vara ett centralt verktyg i det pedagogiska arbetet. Det handlar om att som pedagog ta sig tid till att reflektera över hur man är i sitt arbete. Reflektion beskrivs som ett medel för att förhindra att medarbetarna gör saker utan att veta varför, då det reflekterande tankesättet beskrivs medvetandegöra individerna om hur de fungerar i olika arbetsituationer. Intervjupersonerna försöker därför få sina medarbetare att reflektera i medarbetarsamtalen. Reflektion blir därmed ett medel för att uppnå självinsikt, detta i sin tur blir ett medel för att kunna utvecklas vidare. Självinsikten beskrivs av intervjupersonerna som just medvetenhet kring sig själv i sitt arbete. Det gäller att veta om sina styrkor och svagheter samt vilka egenskaper som kan utvecklas.

*Men att man reflekterar över sitt eget arbete och att man vågar titta på sig själva och se både det som är bra och det man behöver utveckla. Så det är väl det, det är väl dit man vill. Jag tänker, det är väl det jag vill hela tiden när jag ställer frågor, haha. Att man liksom ska reflektera över det man gör och över hur man tänker. Hur tänker jag egentligen?*

(IP 2)

*Men sen är det ju jätteviktigt att man tar sig tid att reflektera, hur är jag i mitt arbete? Det borde alla göra. Hur är jag? Och har jag lätt för att prata bara eller är jag sån som person? Gör jag verkligen det här jag säger? Eller gör jag verkligen det här jag lärt mig?*

(IP 1)

Idén är att medarbetarsamtalet ska leda till kunskap och utveckling hos medarbetaren. Intervjupersonerna vill som pedagogiska ledare få syn på vad medarbetaren behöver för att kunna utvecklas i sitt arbete. Det kan handla om praktisk utveckling, att ge medarbetaren medel för att utvecklas som pedagog. Samtidigt kan det handla om att ta upp framsteg och tidigare utveckling för att stärka individen och motivera denne till fortsatt utveckling. Det kommer

också fram att undersökningsdeltagarna vill att utvecklingen ska vara ömsesidig. Det är inte den pedagogiska ledaren som ska sitta inne med alla svar. Utan det är viktigt att medarbetarna själva reflekterar över hur dem är i sitt arbete och att dem kan se vad som fungerar respektive inte fungerar så bra. På så sätt kan medarbetarna själva se vad de behöver utveckla i sitt arbete.

*Pedagogiskt samtal bygger för mig på kunskap. [...] för mig gäller då ett pedagogiskt samtal utveckling oavsett om det gäller barn eller vuxna och en återkoppling till tidigare utveckling.*

(IP 3)

*Min uppgift är att få den jag samtalar med att själv reflektera, upptäcka och tänka kring sin egen verksamhet eller person eller vad nu kan vara för något som man pratar om.*

(IP 4)

### **3.2.2 Hur pedagogiska ledare kan lära sig och utveckla nya kunskaper genom medarbetarsamtal**

Erfarenheten beskrivs av de tre pedagoger som haft medarbetarsamtal under en längre tid ha bidragit till större kunskap kring hur de skapar bra samtal. Det är viktigt att veta att man är en bra pedagog och inte bara tro att man är det. Dessa pedagoger är medvetna om att denna kunskap kommer från erfarenheten och att de själva har del i denna kunskapsutveckling genom att de exempelvis reflekterat över sitt arbete.

*Jag tror att... det här jobbet bygger ju väldigt mycket på att man har tid att reflektera över vad man gör. Så att det sker en ständig utveckling av ens arbete faktiskt.*

(IP 1)

Intervjupersonerna ser kritik som ett hjälpmedel för dem att kunna utvecklas. Självinsikten, som de beskrivit som en mycket värdefull egenskap i arbetet som pedagogisk ledare, bidrar till att kunna reflektera över kritiken och ta till sig den på ett bra sätt. Genom reflektionen kan alltså kritiken omvandlas till kunskap och utveckling av dem som pedagogiska ledare.

*Precis som jag förväntar mig att någon gör när jag säger något, det måste ju vara samma, samma som gäller för mig. Att man måste fundera över att 'jaha om du har uppfattat det så' kanske inte jag har tänkt eller menat så, men då får jag ju tänka över hur jag gör då om det uppfattas så.*

(IP 2)

*[...] utan konstruktiv kritik är ju bra faktiskt. Nej, men jag tycker att det är viktigt, man får ju se det som en utveckling av sig själv. Något som man är dålig på som man inte är medveten om, är väl jättebra om någon talar om.*

(IP 1)

En mer diffus kunskap presenteras också, där det inte går att precisera vad själva kunskapen är och hur den förvärvats. Det innebär att denna form av kunskap är svår för pedagogerna att sätta ord på. Intervjupersonerna menar att de lär sig hela tiden i såväl komplicerade som mer lättavklarade situationer. Kunskaper som förvärvas även i andra situationer än medarbetarsamtal kan bidra till kunskap om hur samtalen kan göras bättre.

*Men någonstans tror jag att jag liksom lär mig, jag har lärt mig lite i taget och hela tiden.*

(IP 2)

### **3.2.3 Hur pedagogiska ledare beskriver att de för sina medarbetarsamtal**

Intervjupersonerna beskriver sitt sätt att kommunicera som rakt och tydligt. Tankar om någonting som gäller en medarbetare ska framföras på ett rakt och tydligt sätt. Två av intervjupersonerna nämner också att det är av stor betydelse *hur* budskapet framförs. Till exempel negativ kritik bör läggas fram på ett empatiskt vis, samt att det är riktat mot sak och inte person. Det är även betydelsefullt att vara öppen för medarbetarens syn på situationen eller fenomenet.

*Jag har väl med åren lärt mig att om jag har någonting så som jag liksom verkligen vill ta upp, så har jag lärt mig att jag inte ska gå som katten kring het gröt, utan att jag har nog mer raka... mer frågor. Och mer mina egna synpunkter och sen frågor 'vad säger du om det?' eller 'Vad tror du om det?' så att personen får ge en bild av vad dem själva tänker om det. Men det här med att bädda in allting för mycket, det har jag nog börjat skippa.*

(IP 2)

Pedagogerna i undersökningen beskriver att lyssna som en central del av medarbetarsamtalet. Det är centralt att lyssna på ett sådant sätt att de verkligen hör och förstår vad medarbetaren vill berätta. Det är en medveten handling för att sätta medarbetaren i centrum och för att denne ska få lägga fram sin bild utan påverkan från dem som samtalsledare. De flesta är också medvetna om sitt sätt att ställa frågor. De försöker att ställa frågor på ett sådant sätt att det inte uppmuntrar till redan givna svar och på ett sådant sätt att medarbetaren reflekterar över vad den svarar.

*[...] jag lyssnade mest aktivt [...] Att lyssna aktivt tänker jag på att man verkligen hör vad dem säger. Ofta när man samtalar så brukar man lägga till egna erfarenheter och så hör man det man vill höra.*

(IP 1)

*Att frågorna är så öppna, men ändå att dem går att svara på, men så att personen alltså börjar reflektera.*

(IP 2)

*Att man ger tid till den här personen i samtalet att prata helt klart innan man frågar vidare eller har kommentarer eller synpunkter.*

(IP 3)

Som nämndes ovan vill undersökningsdeltagarna få medarbetaren i centrum av samtalet, det är denna person som ska vara i fokus och få mest utrymme att föra fram sina tankar, åsikter och känslor. För att medarbetaren ska kunna göra detta är det även av betydelse att de känner sig bekväma i sammanhanget.

*[...] och sen det här att det är, på något vis behagligt, alltså det jag försöker betona är det att om det är dig jag har samtal med så är det du som är den viktiga. Att det är du... jag vill lyssna på dig, det är du som är huvudpersonen och inte jag.*

(IP 2)

Hos vissa av pedagogerna fanns en medvetenhet och uppmärksamhet kring den icke-verbala kommunikationen som ett komplement för att få en djupare förståelse kring medarbetarens känslor och tankar. Denna icke-verbala kommunikation registreras enligt undersökningen mer eller mindre medvetet och beskrivs som ett hjälpmedel för att kunna tyda medarbetarens sanna känslor inför det som samtalet berör. Det blir på så sätt ett komplement för att få en bättre förståelse för det medarbetaren uttrycker. Det nämns också att man som samtalsledare ibland behöver kunna läsa mellan raderna för att förstå sin samtalspartner. Det handlar om att se på samtalet som en helhet där flera faktorer spelar in för att en bra förståelse ska kunna skapas.

*[...] man kan se hur någon stelnar till alltså det är bara en bråkdel av en sekund, eller drar sig tillbaka, alltså ansiktet sluts, eller hur det spricker upp och glittrar i ögonen när det är något som engagerar någon.*

(IP 2)

*Ja, jag tror att man registrerar det ganska omedvetet när det gäller vissa delar. Man tänker på det mera medvetet ifall det är någonting som*

*blir så där att man verkligen ser att ok den här personen säger något men ser ut att mena något helt annat. Det kan man ju se.*

(IP 4)

*För i och med att, att ha ett samtal med en annan medmänniska så måste man ju kunna läsa vad som sägs mellan raderna. Man måste vara lyhörd.*

(IP 1)

### **3.2.4 Rollen som pedagogisk ledare i medarbetarsamtal**

Som pedagogisk ledare beskrivs det viktigt att vara medveten om sin roll och sitt sätt att vara, att ha självinsikt. Självinsikten kommer ur reflektion över sin roll som samtalsledare. De vill förstå vad de gör som är bra och vad de behöver utveckla i sitt sätt att samtala under medarbetarsamtal, för att kunna ge medarbetaren ett så utvecklande samtal som möjligt. Att ha insikt i hur de fungerar som samtalsledare beskrivs hjälpa dem att veta vad de ska säga, hur de ska säga det och när de ska säga det. Det är inte enbart den egna reflektionen som beskrivs kunna bidra till bättre självinsikt, utan även kritik från medarbetare kan tas upp och omvandlas till reflektion och förståelse kring hur de är som ledare.

*[...] alltså att man hela tiden kan tänka efter; nu ser det ut så här, vad är min del i det, hur ska jag, hur gjorde jag, kan jag göra annorlunda. På det viset, det tror jag är det allra viktigaste för mig. Att man hela tiden medvetet reflekterar.*

(IP 4)

*[...] utan konstruktiv kritik är ju bra faktiskt. Nej, men jag tycker att det är viktigt, man får ju se det som en utveckling av sig själv. Något som man är dålig på som man inte är medveten om, är väl jättebra om någon talar om.*

(IP 1)

Det beskrivs även att det i rollen som samtalsledare är viktigt för dem att förstå att människor kan se på saker från olika perspektiv. Det är viktigt att inte se sina egna åsikter och tankar som sanningar, utan att vara öppen för nya tankar. Detta ses även som någonting som kan bidra till att de lär sig någonting nytt.

*Man är ju väldigt olika som människor och det man ofta lär sig det är det där med sättet som jag har sett någonting på eller belyst någonting utifrån, det kan belysas och ses på från så många andra håll för att man kan ha olika utgångspunkter. Man kan ha uppfattat saker och ting väldigt olika. Det blir ju ett lärande i sig.*

(IP 4)

Intervjupersonerna beskriver sig medvetna om att de måste anpassa sin roll som samtalsledare beroende på vem de talar med. Det finns inte en specifik roll som de kan använda i alla medarbetarsamtal, utan de behöver känna av den andra individen och den aktuella situationen för att veta hur de ska bete sig i just det samtalet. Vilken roll samtalsledaren kliver in i beror förutom på vilken individ de samtalar med även på vad som kommer att tas upp i samtalet.

*[...] idag så väljer jag mina ord och att i olika, jag säger på olika sätt till olika personer. Beroende på det mentala tillståndet hos personen.*

(IP 3)

*Det är klart att utifrån vilken typ utav samtal jag ska ha så blir ju formen och strategin på samtalet, kan skifta.*

(IP 4)

*Man måste vara lyhörd och det är samma när man jobbar med barn, så måste man vara lyhörd och alla är ju olika [...] det är viktigt att kunna mötas där man, oavsett om man är vuxen eller barn.*

(IP 1)

Det finns ändå en del av rollen som samtalsledare vilken pedagogerna försöker att bibehålla i alla medarbetarsamtal och det är synen på sig själva som en biroll och att det är medarbetaren som innehar huvudrollen i samtalet.

*[...] att medarbetaren var den som pratade mest och sen hjälptes vi åt att förtydliga vissa saker och så [...]*

(IP 1)

Samtidigt som de inte vill ta för mycket plats så beskriver de betydelsen av att som pedagogisk ledare vara tydlig med vad man vill, att kunna visa vägen, dels för att bidra till utveckling hos individerna, men även för att bidra till utveckling hos hela organisationen. Att som ledare vara tydlig med vad man vill, tycker och tänker är något som alla pedagoger i undersökningen nämnt och beskrivit som en viktig egenskap.

*[...] och sen är jag tydlig. I att alltså det är hit vi ska, alltså här, enligt alla styrdokument är det hit vi ska och då vill jag att vi ska, antingen att jag vill att vi ska diskutera den här vägen eller hur det ska se ut. Men aa det är nog lite det. Det här med alltså att jag behöver själv behöver ha en vision om vad det är jag vill [...]*

(IP 2)

*Ett jättebra sätt är ju att få folk att komma på det dem själva ska komma på genom att på olika sätt bädda för det och locka fram det. Men ibland är det ju också så att jag som chef måste säga att så här är det, det här är inte, det går inte att diskutera.*

(IP 4)

### **3.3 Resultatsammanfattning**

Reflektion är ett viktigt verktyg i det pedagogiska arbetet med medarbetarsamtal. Det kan användas för att medvetandegöra en individ om sitt sätt att vara, att individen genom att reflektera kan nå självinsikt. Självinsikten innebär att individen kan förstå vad den är bra på och vad den behöver utveckla. Kritik ses som ett medel för att kunna utvecklas då det kan medvetandegöra individen om hur den uppfattas utifrån, vilket beskrivs kunna leda till självinsikt, reflektion och därmed utveckling.

Hela syftet med medarbetarsamtalen är att medarbetaren ska utvecklas. Samtidigt utvecklas även samtalsledaren genom medarbetarsamtalen. Att hålla i medarbetarsamtal för med erfarenheten med sig ny kunskap både omedvetet och medvetet. Det medvetna lärandet sker genom reflektion över medarbetarsamtalen som sedan omvandlas till ny kunskap. Det omedvetna lärandet sker genom att samtalsledaren i efterhand upptäcker sig ha fått ny kunskap och reflekterar över denna.

Kommunikationen i de pedagogiska medarbetarsamtalen utgörs av tydlighet men med betoning på empati. Att kunna lyssna ordentligt och ställa öppna frågor ses som ett sätt för att få individens bild utan påverkan från samtalsledaren. Det visar även för medarbetaren att den är viktig och står i fokus. Uppmärksamhet på icke-verbal kommunikation, såsom kroppsspråk, kan användas av samtalsledaren för att stärka sin förståelse för det medarbetaren uttrycker. Samtalsledarens roll utgörs till stor del av förståelse. Att förstå det individen uttrycker, samt att förstå vad individen behöver för att kunna utvecklas. Det kan också handla om att förstå vilket tillstånd individen befinner sig i för att kunna anpassa sin roll som samtalsledare efter detta. Den gemensamma synen är att medarbetaren är huvudrollsinnehavaren i samtalet medan samtalsledaren innehar en biroll.

## 4. ANALYS

*I detta avsnitt analyseras och identifieras vad som utmärker pedagogiken i medarbetarsamtal utifrån de två frågeställningarna: finns det någon pedagogisk idé bakom medarbetarsamtalet? och: finns det något som karaktäriserar pedagogiska ledares sätt att samtala under medarbetarsamtal? Detta görs i relation till de pedagogiska vetenskapliga teorier som presenterats i bakgrunden. Slutligen ges en analyskonklusion.*

### 4.1 Analys av den pedagogiska idén bakom medarbetarsamtalen

En idé med medarbetarsamtalet är enligt intervjupersonerna att det ska leda till reflektion. Freire (1976) anser att reflektion är en viktig del av samtalet, som bland annat kan användas för att plocka fram kunskap som individen har inom sig. Arbetsledarna beskriver sig utforma samtalet så att medarbetarna ska reflektera för att bli medvetna om sin egen roll i arbetet. För att själv förstå och kunna uttrycka vad dem som medarbetare behöver utveckla krävs insikt om sitt eget handlande (Jarvis, 1992). Detta nås genom reflektion över sina handlingar och erfarenheter (ibid). Självisikt blir därmed en följd av reflektion som kan användas för att utveckla jaget (Freire, 1976). Det samtalsledarna vill uppnå är att medarbetarna genom reflektion ska nå självinsikt och förståelse genom att våga se på sig själva och granska anledningarna till sitt handlande i arbetet. Undersökningens resultat visar att utveckling är den grundläggande idén som de pedagogiska ledarna har till måluppfyllelse bakom medarbetarsamtalen. De vill uppnå en utveckling hos individen i sin yrkesroll. Detta beskriver ledarna i undersökningen göra genom att ställa öppna frågor som uppmuntrar medarbetaren till eftertanke kring deras arbetssituation. Det handlar om att medarbetaren själv ska uttrycka och berätta vad som fungerar bra och vad som behöver utvecklas. Webb (2005) framhåller att det är centralt hos en pedagogisk ledare att utgå från idén att bidra till professionell utveckling hos sina anställda. För att dialogen ska leda till utveckling får den pedagogiska ledaren inte vara den som lägger lösningarna på bordet (Freire, 1976). Denne bör istället syfta till att få individen att medvetet reflektera över sin situation och granska sitt handlande för att kunna utvecklas (ibid).

Arbetsledaren uttrycker likheter med det utvecklingsinriktade lärandet som enligt Ellström (1992, 2005) går ut på att få den anställda att reflektera över hur den rådande situationen ser ut, varför den ser ut som den gör och vad de kan göra för att utvecklas vidare. Det kan även liknas med det som Engström (2005) beskriver som ett utvecklingsperspektiv på medarbetarsamtal. Detta perspektiv innebär att medarbetarens egna utvecklingstankar och välbefinnande är i fokus (ibid).



Viss kunskap kan enligt Andersson (2000) ligga latent hos en individ, till exempel medarbetaren, och behöver då frågor, svar och reflektion för att medvetandegöras. Pedagogerna i undersökningen beskriver sig arbeta utifrån detta synsätt då de vill locka fram den kunskap som individen redan har inom sig genom att uppmuntra till reflektion.

Sammanfattningsvis är den pedagogiska idén bakom medarbetarsamtalen att få medarbetarna att reflektera över hur de är och fungerar i sitt arbete och därmed nå självinsikt och förståelse för vad de behöver utveckla. Idén är att när de fått kunskap och blivit medvetna om vad de behöver utveckla är de kapabla att gå vidare till den faktiska utvecklingen.

#### **4.2 Analys av vad som karaktäriserar pedagogiska ledares sätt att samtala under medarbetarsamtal**

Freire (1976) skriver att alla i en dialog växer. Samtalets dialogkaraktär innebär att även samtalsledaren utvecklas i ett medarbetarsamtal. Undersökningsdeltagarna beskriver sig ha utvecklat nya kunskaper genom sin erfarenhet av medarbetarsamtal. Även Engström (2005) skriver att syftet med ett medarbetarsamtal bör vara att utveckla både medarbetaren och den som håller i samtalet. Det är inte enbart erfarenheten i sig som enligt undersökningsdeltagarna har lett till utveckling och nya kunskaper, utan utvecklingen är beroende av att erfarenheterna har reflekterats över. Detta har likheter med Kolbs (1984) modell för erfarenhetsbaserat lärande. Modellen går ut på att individen får en upplevelse eller erfarenhet, vilken sedan reflekteras över och granskas för att få en djupare förståelse kring erfarenheten. I och med att individen nått förståelse kring erfarenheten kan denne skapa föreställningar om nya sätt att hantera liknande situationer, som sedan prövas i verkligheten (ibid). I undersökningsdeltagarnas fall har de haft medarbetarsamtal som har gått mer eller mindre bra. De har reflekterat över *vad* det är som har gått bra respektive dåligt och *varför*. De har sedan funderat kring vad som kan förbättras hos dem som samtalsledare och aktivt prövat nya metoder i senare medarbetarsamtal. På detta sätt beskriver undersökningsdeltagarna att de har lärt sig om hur de kan skapa bättre medarbetarsamtal.

Ellström (1997) beskriver livslångt lärande, en informell form av lärande, som ett lärande som sker spontant eller omedvetet i samband med andra aktiviteter än till exempel skolundervisning. Intervjupersonerna beskriver att lärandet finns där hela tiden i medarbetarsamtalen. Det är svårt för undersökningsdeltagarna att sätta ord på hur de har förvärvat denna kunskap utan det är något som har vuxit fram med tiden. Ellström (1997) poängterar att en individ i efterhand kan bli medveten om att ett lärande skett och kan då reflektera över sin nya kunskap.

Undersökingsdeltagarna beskriver en medvetenhet kring att de lär sig hela tiden och de har användning av denna kunskap i medarbetarsamtalen.

De beskriver också att det är av stor betydelse att medarbetarna är medvetna om hur de är i sitt arbete och har självinsikt, samtidigt arbetar de med att fördjupa den egna förståelsen av sig själva. Enligt Ellströms (2005) utvecklingsinriktade lärande kan personer genom ett ifrågasättande förhållningssätt lära sig hantera olika situationer och problem. Undersökingsdeltagarna beskriver att de hela tiden kan utvecklas genom reflektion för att försöka bli medvetna om och förstå hur de är i sitt arbete och vad de kan förbättra.

Som pedagogisk ledare beskriver Scherp (2003) att det är viktigt att vara medveten om hur man för fram sina tankar och inte bara vad man pratar om. Pedagogerna i undersökningen uttrycker att det är centralt att som ledare vara rak och tydlig i sin kommunikation under medarbetarsamtalen, men att åsikter och speciellt kritik bör framföras på ett vänligt vis. Andledningen är att kritiken ska leda till utveckling, istället för att den ska leda till att medarbetaren ska känna sig ”dålig”. En förändring beskrivs av Freire (1976) inte vara möjlig utan kritik.

Enligt Cederwald (2006) är reflektion en förutsättning för att uppnå självinsikt. Undersökingsdeltagarna granskar sina handlingar för att förstå sina handlingsmönster och hur dessa påverkar medarbetaren i samtalen. Självinsikten ses av intervjupersonerna främst som ett verktyg för att bli medveten om sina styrkor och svagheter som samtalsledare. Cederwald anser att självinsikt är grunden för att förstå *andra* människors handlingsmönster. Förutom den egna reflektionen hos de pedagogiska ledarna beskrivs kritik riktad mot dem som ett hjälpmedel för att nå självinsikt. Genom kritiken kan de pedagogiska ledarna ifrågasätta och reflektera över sina egna sanningar, vilket enligt Argyris (1982) modell II kan leda till utveckling. Det förutsätter att individen förstår att den kunskap den redan besitter kan vara ett hinder för att lära sig nya saker (ibid). Undersökingsdeltagarna beskriver sig, efter att ha reflekterat över kritiken, kunna använda den för att skapa bättre medarbetarsamtal. Detta innebär i enlighet med Ellströms (1992) utvecklingsinriktade lärande att samtalsledarna är inriktade på utveckling av sitt sätt att samtala.

I undersökningen framkom det att medarbetaren ska vara huvudpersonen i medarbetarsamtalet och inte samtalsledaren. Engström (2005) skriver att medarbetaren bör ta *minst* lika mycket plats i samtalet som samtalsledaren. I denna undersökning visade det sig att samtalsledaren försöker ge medarbetaren *mest* utrymme. Detta är enligt Borup (2001) även viktigt för att det ska bli möjligt för lärprocesser att uppstå i samtal.

Enligt undersökningsdeltagarna försöker de att lägga fokus på medarbetaren och de vill som samtalsledare kontinuerligt utveckla sina samtals tekniker just för att ge medarbetaren ett så utvecklande medarbetarsamtal som möjligt. Enligt Borup (2001) är det av stor betydelse att i samtal kunna anpassa sig och fånga upp individuella situationer för att veta vad en individ behöver för att kunna hantera sin situation, därmed underlättas lärandeprocesser. Undersökningen visar tecken på att de pedagogiska ledarna medvetet tänker på att anpassa sig efter varje individ. De beskriver sig inte kunna ha en specifik roll som går att applicera på alla medarbetarsamtal, utan de måste som ledare känna av personen och situationen de har framför sig för att veta hur de bör förhålla sig till dennes utveckling. Ett annat sätt för att placera medarbetaren i fokus av samtalet är att medvetet tänka på att lyssna, enligt undersökningen. Intervjupersonerna säger sig tänka på att lyssna noggrant till det medarbetaren säger, de tänker aktivt på att inte avbryta eller lägga till egna erfarenheter till det medarbetarens berättelse. Schön (1983) anser att samtalsledaren inte bör se sig själv som en expert med alla rätta svar, speciellt om denne arbetar med en annan persons utveckling. Även om en samtalsledare kan utgå från sina erfarenheter måste han eller hon samtidigt vara medveten om att dessa inte går att använda i alla situationer (ibid).

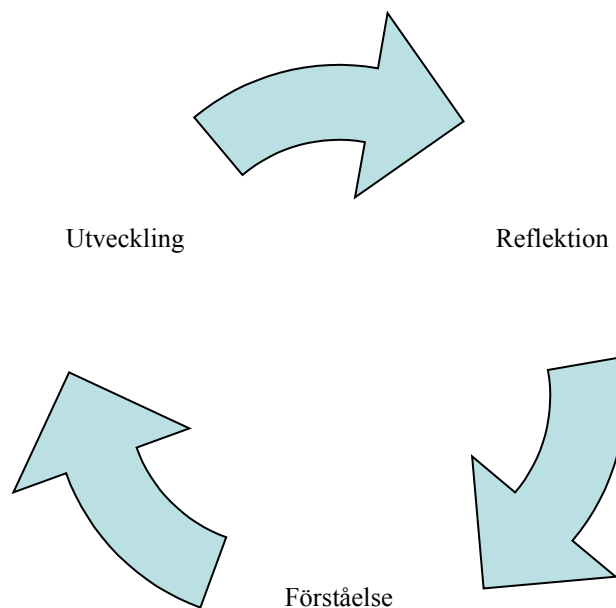
Något som flera av pedagogerna i undersökningen beskrivs använda sig av för att få en djupare förståelse av medarbetarens tankar och känslor under medarbetarsamtalet är att försöka tolka det som inte sägs med ord under samtalets gång. Denna icke-verbala kommunikation är till användning som ett komplement till det som medarbetaren faktiskt uttrycker. Det beskrivs i undersökningsresultatet vara till hjälp när en medarbetare säger något men ser ut att mena något annat. Det är som Allwood (1991) uttrycker viktigt att se till hela sammanhanget och försöka tolka kroppsspråk, mimik och ansiktsuttryck tillsammans med andra budskap för att få en så sanningsenlig tolkning som möjligt.

Det som sammanfattningsvis karakteriserar pedagogers sätt att samtala under medarbetarsamtal är deras fokus på utvecklingsinriktat lärande. Att försöka få individen att ha ett ifrågasättande och reflekterande förhållningssätt till sig själv. Samtalsledarna använder de nya kunskaper de får genom samtalen för att utvecklas som samtalsledare och därmed bättre kunna bidra till medarbetarens utveckling. Kritik ses som ett hjälpmedel för att nå utveckling och självinsikt. Undersökningsdeltagarna fokuserar på individen för att kunna anpassa sig efter medarbetarens specifika situation och hjälpa till med dennes personliga utveckling. Ett viktigt karaktärsdrag är att förstå individen och dess behov, för att veta vad den behöver för att kunna utvecklas. För att nå denna förståelse beskriver sig pedagogerna se till hela sammanhanget, vilket karakteriseras

av en medvetenhet kring sitt sätt att ställa frågor, att lyssna och att uppmärksamma den icke-verbala kommunikationen.

### 4.3 Analyskonklusion

I analysen har det framkommit tre stycken för oss utmärkande begrepp. De tre begreppen; reflektion, förståelse och utveckling bildar ett mönster som tyder på att är kopplade till varandra. Utifrån dessa begrepp har vi skapat en modell för hur pedagogik kan användas i medarbetarsamtal (se figur 1). Vi har valt att kalla denna modell för ”Modell för reflektionsbaserad utveckling”. Modellen bygger på att reflektion över en händelse eller ett fenomen kan leda till förståelse både för *vad* som skett och *varför*. Denna förståelse kan bidra till att en individ får insikt om vad den behöver för att utvecklas och en utveckling blir därmed möjlig. På detta vis kan modellen fortsätta likt ett kontinuerligt kretslopp, vilket innebär att individen när den har utvecklats kan reflektera över sin utveckling och nya kunskap och till följd av det kan den få en ännu djupare förståelse kring hur den kan göra för att utvecklas vidare. Modellen innebär sammanfattningsvis att en individ genom reflektion kan förstå sig själv och sitt handlande och därmed finna medel för att utvecklas.



Figur 1. Modell för reflektionsbaserad utveckling

## 5. DISKUSSION

*I detta kapitel diskuteras metodologin samt resultatet av undersökningen och den analyserade datan.*

### 5.1. Metoddiskussion

Syftet med denna undersökning var att ta reda på om och i sådana fall hur pedagogiska ledare använder sig av pedagogik i medarbetarsamtal.

Ett för litet antal intervjuer är gjorda för att påstå att det som framkommit gäller alla pedagogiska ledare som håller i medarbetarsamtal.

Intervjufrågorna fungerade under intervjuerna mycket bra och de låg på en bra nivå. Att de låg på en bra nivå innebar för oss att de inte upplevdes svåra för intervjupersonerna att förstå, men heller inte så pass enkla att de inte krävde eftertanke. De svar vi fick var mycket utförliga och genomtänka, vilket kan ha att göra med att vi vänt oss till rätt målgrupp. Deltagarna var mycket kompetenta och insatta i sina roller både som pedagoger och som ledare, vilket vi tror underlättade vår undersökning och gjorde att vi fick svar på det vi ville ha svar på.

Det har tidigare beskrivits att vi syftar till att ha en kvalitativ ansats i denna uppsats, att vi vill få fram kvalitativ data. Den insamlade datan anser vi i hög grad vara kvalitativ och det kan förmodligen bero delvis på att intervjufrågorna inbjöd till eftertanke och mer berättande svar (Bryman, 2002).

Trots att vi är mycket nöjda med den data som framkom så fanns en önskan om att intervjuerna skulle bli något mer som samtal, än som intervjuer. Att intervjuformen inte blev riktigt som vi hoppats på kan ha att göra med att vi som undersökare är ovana och att intervjuguiden inte hade det flyt mellan frågorna som vi hoppats på. Vissa av intervjufrågorna upptäcktes i efterhand inte vara relevanta för undersökningen och detta hade att göra med att vi upplevde det en aning svårt att i förhand veta vilken sorts frågor som skulle ge den data vi trodde oss behöva. Detta hade möjligtvis kunnat undvikas om en eller flera pilotintervjuer hade genomförts, istället för att enbart öva på varandra. Trots dessa brister känns metodvalet rätt. Ett alternativ som hade gett en mer faktiskt bild av hur medarbetarsamtalen går till hade varit att använda sig av observation som metod. Ett problem med detta kunde ha blivit de etiska hänsynstaganden som vi tar hänsyn till i denna undersökning eftersom det i medarbetarsamtal tros kunna framkomma känsliga och personliga angelägenheter. Något som kunnat ge undersökningen en högre relevans hade varit att använda flera metoder.

Om fler intervjuer genomförts hade det säkerligen gått att se ett tydligare mönster och kanske även fler komponenter i hur pedagogiska ledare använder sig av pedagogik i medarbetarsamtal.

Det låga antalet intervjuer är därför någonting som talar till vår nackdel då vi enbart kan yttra oss om en liten grupp pedagogiska ledare och deras samtalsmetodik. Antalet intervjuer baserades dock på den begränsade tidsperiod vi hade till vårt förfogande för uppsatsskrivningen.

## **5.2 Resultatdiskussion**

Det mest övergripande och karaktäristiska draget för hur pedagogiska ledare använder pedagogik i medarbetarsamtal är helt klart deras fokus på utveckling. För att utveckling ska ske är reflektion det viktigaste verktyget. Detta stämmer mycket bra överrens med Freires (1976) tankar om att det i en dialog krävs reflektion för att en individ ska kunna utvecklas. Det gick att finna flera perspektiv på reflektion i undersökningsresultaten. Den första delen som vi ser det är den pedagogiska ledarens reflektion över sig själv och sitt handlande. Denna reflektion används för att nå självinsikt och därmed kunna utvecklas i sin roll som samtalsledare och den är ofta baserad på tidigare erfarenheter. Cederwald (2006) beskriver just reflektion som en förutsättning för att må självinsikt. Självinsikten används enligt pedagogerna i denna undersökning, precis som Freire beskriver, för att utveckla jaget. Det finns även likheter med det som Kolb (1984) beskriver som erfarenhetsbaserat lärande, där individen reflekterar över något som skett för att utvecklas inför kommande situationer.

Det beskrivs ligga mycket energi bakom att få medarbetaren att reflektera på samma sätt som samtalsledarna själva gör. Medarbetarsamtalet kan också få en lärande funktion. Detta gäller främst samtalsledarna som beskriver att de ibland lär sig genom medarbetarsamtal utan att riktigt veta hur, men att de i efterhand blir medvetna om att de läst sig och reflekterar över sin kunskap. Detta är det som vi utifrån Ellström (1997) beskrivit som livslångt lärande.

Ett annat karaktärsdrag är pedagogernas sätt att i medarbetarsamtalen fokusera på individen. Vi tycker oss se en osjälvisk inställning hos de pedagogiska ledarna där de är medvetna om att medarbetarsamtalet är ett samtal som just handlar om medarbetaren och dennes utveckling. Tanken på att samtalet ska vara utvecklande ligger enligt de pedagogiska ledarnas beskrivning hela tiden i bakgrunden. Vi upplever även att samtalsledarna genom uppmuntran till reflektion kan bidra till att medarbetaren ser det bra och det mindre bra hos sig själv i sitt arbete, med vilket syftet verkar vara att samtalet även ska kunna ha en stärkande och motiverande funktion. Den gemensamma pedagogiska idén vi ser hos intervjupersonerna är att få medarbetarna att själva hitta vägar till utveckling, istället för att de som ledare lägger lösningarna på bordet. Detta är något som Freire (1976) beskriver vara centralt för att en dialog ska vara utvecklande.

Trots att fokus beskrivs ligga på individen ser vi ändå att medarbetarsamtalen bidrar till reflektion och utveckling även hos samtalsledaren. Motivet till att utvecklas som samtalsledare framställs vara att kunna hålla i mer utvecklande medarbetarsamtal. Vi tycker oss se att tankar om utveckling genomsyrar hela pedagogernas beskrivna bild av medarbetarsamtalet.

Förmågan att kunna anpassa sig efter olika individers personligheter, känslomässiga tillstånd och situationer är något som framkommit i undersökningen. Vi ser inte detta som pedagogik i sig utan som ett element som behöver tas till hänsyn i samtal för att optimera påverkansprocessen. Intervjupersonernas beskrivning tyder på att om man som samtalsledare inte ser till den individuella situationen går det inte på samma sätt att förstå individen. Att inte förstå sin samtalspartner borde också kunna innebära att det blir svårare att påverka individen till utveckling på grund av okunskap kring vad individen behöver. Detta går att likna med det som Borup (2001) skrivit om individanpassning och dess betydelse för att förstå vad en individ behöver för hantera sin situation och för att läroprocesser ska kunna ske i samtalet.

Även de kommunikationsmönster vi funnit har betydelse för att förstå medarbetaren. Det utmärkande kring kommunikationen är tankar om lyssnandets betydelse, att ställa frågor som låter medarbetaren uttrycka sina egna tankar och åsikter, samt en uppmärksamhet på den icke-verbala kommunikationen. Vi tror att detta är delar som hör till det pedagogiska sättet att samtala då det handlar om förståelse för sin samtalspartner. Samtalsledaren försöker få insikt och förståelse för att kunna hjälpa medarbetaren vidare i sin utveckling.

De resultat som framkommit ur undersökningen är en beskriven bild av hur dessa samtalsledare använder sig av pedagogik i sina medarbetarsamtal. Svaren är tolkade utifrån den bild som vi uppfattat genom deras beskrivning. Det innebär den bilden vi fått kan vara en misstolkning av vad intervjupersonerna egentligen menat. Vi tror ändå att denna tolkning av resultatet är riktig. Detta grundas på att vi under intervjuerna var noggranna med att säkerställa att vi förstätt det som intervjupersonerna beskrivit. Ett annat sätt att säkerställa tolkningen var att gå igenom den insamlade datan ett flertal gånger innan tolkningen gjordes.

### **5.3 Slutord**

De pedagogiska ledarna är inriktade på att medarbetarsamtalen ska leda till utveckling. Detta utvecklingsinriktade tankesätt präglas av olika pedagogiska strategier, både medvetna och omedvetna. Vi tycker oss se att reflektion är det viktigaste elementet för att uppnå denna utveckling i ett pedagogiskt medarbetarsamtal. Det vi har funnit är att reflektionen används på flera plan, inte bara att reflektera för att förstå sig själv och sin situation, utan även för att efter

utveckling kunna utvecklas vidare. Reflektion och utveckling står därmed enligt oss mycket nära varandra. Man kanske till och med skulle kunna säga att reflektion är en förutsättning för att kunna utvecklas. Steget går inte direkt från reflektion till utveckling, utan det krävs först en förståelseprocess. Denna förståelse gäller både den aktuella situationen och en förståelse för vad som krävs för att den ska utvecklas.

Reflektion blir därmed ett verktyg för oss som hälsopedagoger att använda i samtal som syftar till utveckling hos andra människor. Vi har genom denna undersökning fått en tro på att om vi kan få en annan människa att reflektera och därmed skapa en förståelse kring sig själv och sina handlingsmönster, så finns det stora möjligheter att kunna bidra till dennes utveckling. Grunden verkar vara att genom reflektion få den andra individen att själv komma på vad denne behöver göra för att utvecklas. Det handlar om att inte lägga lösningarna på bordet, utan att uppmuntra och stötta individen till att komma på sina egna lösningar och vägar till utveckling.

Vi tror att den modell (se figur 1) vi skapat kan användas som mall för hur man som samtalsledare kan tänka kring utvecklande samtal på flera arenor, oberoende av vilken utveckling som är i fokus.

#### **5.4 Förslag på fortsatt forskning**

Det skulle ligga i vårt intresse att göra en komparativ studie där man tittar på hur pedagogiska ledare beskriver sig samtala i jämförelse med hur exempelvis företagsledare utan pedagogisk utbildning beskriver sig samtala under medarbetarsamtal. En annan idé är att göra en observerande studie av medarbetarsamtal av samma typ som undersökts i denna studie, för att få den faktiska bilden av samtalen. För att få en djupare förståelse skulle det även vara intressant att undersöka medarbetarens perspektiv för att se hur samtalet upplevs och ledares och medarbetarens bilder stämmer överrens.



## REFERENSLISTA

- Allwood, J. (1991) *Mänsklig kommunikation*. Göteborgs Universitet.
- Andersson, C. (2000) *Kunskapssyn och lärande i samhälle och arbetsliv*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. (1982) *How Learning and Reasoning Processes Affect Organizational Change*. I Goodman, Paul S. and Associates. *Change in Organizations*. London: Jossey-Bass Publishers.
- Backman, J. (1998) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Borup, K. I. (2001) The school health nurse's assessment of a successful health dialogue. *Health and Social Care in the Community*, 10, (1), 10–19.
- Bryman, A. (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Trelleborg: Berglings Skogs.
- Cederwald, E. (2006) *Reflektion och självinsikt i "den kommunikativa pedagogiken"*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Cohen, L. Manion, L. Morrison, K. (2007) *Research methods in education*. Great Britain: MPG Books Ltd.
- Egudius, H. (2003) *Pedagogik för 2000-talet*. Falun: Natur & Kultur.
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, lärande och utbildning i arbetslivet: Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P.-E. (2005) Arbetsplatslärandets janusansikte. *Pedagogisk forskning I Sverige*, Årg 10. nr 3 / 4.
- Engquist, A. (1990) *Utvecklingsantal som förändringsinstrument- Teoretisk och empirisk analys*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Engquist, A. (1999) *Förstånd och missförstånd -samtalsmetodik för arbetslivet*. Stockholm: Prisma.
- Engström, P. (2005) *Samtal och ledarskap – en studie av medarbetarsamtal i grundskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Freire, P. (1976) *Pedagogik för förtryckta*. Falköping: Gummessons Tryckeri AB. Orginaltitel: *Pedagogia do Oprimido* 1970. Fredrik, Gustaf och Sten Rodhe.
- Göteborgs Universitet. Ellström, P.-E. (1997) *Livslångt lärande*. (Elektronisk). Tillgänglig: <[http://www.ufn.gu.se/samverkan/skolliv+/skolan\\_som\\_arbetsplats/larande/livslangt\\_larande/](http://www.ufn.gu.se/samverkan/skolliv+/skolan_som_arbetsplats/larande/livslangt_larande/)>(2008-05-25).
- Holme, I.M. Solvang, B. K. (1986) *Forskningsmetodik- om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

- Jarvis, P. (1992) *Paradoxes of learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc
- Jensen, M. K. (1995) *Kvalitativa metoder- för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2000) *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Malterud, K. (1998) *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mehrens, S. (1998) *Samtal som arbetsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedien (senast uppdaterad 2008) (Elektronisk)  
Tillgänglig: <[http://www.ne.se.webproxy.student.hig.se:2048/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=292172&i\\_word=reliabilitet](http://www.ne.se.webproxy.student.hig.se:2048/jsp/search/article.jsp?i_art_id=292172&i_word=reliabilitet)> (2008-03-12).
- Nilsson, B. Waldemarsson, A-K. (2006) *Kommunikation mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2000) *Att växa som pedagog- utvärdering av ett aktionsforskningsprojekt i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet. IPD-rapporter nr 200.23.
- Scherp, H-Å. (2003) *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet I Karlstad.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Olsson, H. Sörensen, S. (2007) *Forskningsprocessen- kvalitativa och kvantitaiva perspektiv*. Slovenien: Repro 8 AB.
- Vetenskapsrådet (senast uppdaterad 2007) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (Elektronisk) PDF-format.  
Tillgänglig: <<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>> (2008-03-31).
- Webb, R. (2005) Leading, teaching and learning in the Primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 33, (1), 69–91.

## Bilaga 1: Missivbrev



Stockholm  
2008 04 04

*Till Dig som valt att deltaga i undersökning om samtal på arbetsplatsen*

Syftet med undersökningen är att få mer kunskap kring samtal på pedagogiska arenor. Detta kommer att undersökas genom intervjuer med ett antal personer.

Din roll kommer att vara intervjuperson och Din uppgift blir att svara på frågor kring Dina erfarenheter av medarbetarsamtal.

Intervjun kommer att genomföras på en av Dig vald plats. Samtalet kommer att spelas in för att materialet i efterhand ska kunna bearbetas på bästa sätt. Detta material kommer att behandlas konfidentiellt, såväl som Dina kontaktuppgifter. Kontaktuppgifter och annat material kommer endast att användas till detta undersökningsändamål.

Ditt deltagande är frivilligt och Du har när som helst rätt att avbryta Din medverkan.

Vi som utför studien heter Malin Andersson och Jenny Skorge och studerar på Hälso pedagogiska programmet vid Högskolan i Gävle.

*Uppsatsen kommer att publiceras i ett system för e-publicering av uppsatser via Högskolan i Gävles bibliotek år 2008.*

Tack på förhand!

Med vänliga Hälsningar  
*Malin Andersson & Jenny Skorge*

### **Kontaktuppgifter**

Malin Andersson  
070-7425412  
[hhp05mao@student.hig.se](mailto:hhp05mao@student.hig.se)

Jenny Skorge  
070-4915564  
[hhp05jse@student.hig.se](mailto:hhp05jse@student.hig.se)

### **Handledare**

Universitetsadjunkt Högskolan i Gävle  
Lisbeth Claeson  
Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi  
[lwm@hig.se](mailto:lwm@hig.se)

## **Bilaga 2: Intervjuguide**

### **Bakgrundsdata/inledning**

- Vill du berätta kort om din yrkesbakgrund och din erfarenhet som ledare?
- Vilken är din erfarenhet av medarbetarsamtal?
- Berätta hur du uppfattar din erfarenhet av medarbetarsamtal? Har den förändrats?
- Har du någon mall (planerad idé) för hur samtalet ska läggas upp (Egen/kommunens mall) - Hur använder du den och varför?

### **Pedagogisk kompetens**

- Har du någon särskild samtalsstrategi under medarbetarsamtalen?
- På vilket sätt får arbetstagaren möjlighet att reflektera under samtalen?
- Berätta om vilken kunskap som du anser är mest värdefull i det pedagogiska arbetet.

### **Samtalens pedagogiska idé och påverkan**

- Finns det något tillfälle under medarbetarsamtal som gett dig någon lärdom personligen? Vad var det som gjorde den så speciell?
- Upplever du att du kan använda dig av din pedagogiska kunskap i samtalen? Hur?
- När du ska hålla i ett medarbetarsamtal, om du förbereder dig, hur förbereder du dig då? (mentalt/praktiskt) (Varför?)
- Berätta hur du uppfattar att du kan påverka arbetstagarnas utveckling genom samtalen.
- Har du någon planerad idé kring vad samtalen ska leda till? (Ex. utveckling hos individen/dig själv/verksamheten/annat)
- Tänker du på hur personen uttrycker sig i samtalen, på andra sätt än med ord? (t.ex. kroppsspråk)

### **Ledaren**

- Hur ser du på din roll som samtalsledare i medarbetarsamtalen? Vad anser du att din uppgift är? (stödjande, vägledande, kontrollerande, belönande?)
- Om du vill att en person ska förändra någonting, i t.ex. sitt arbetssätt, hur för du fram det?
- Om någon skulle rikta kritik mot dig, hur tar du emot det?
- Tror du att de här samtalen kan ge dig nån kunskap som du kan ha erfarenhet som ledare sen framöver?
- Ger samtalen dig någon speciell kunskap som pedagogisk ledare?