

# **Kvalitetssikringssystem i fagskolen**

**- utstillingsvindu eller aktivt utviklingsarbeid?**

**Helene Mallasvik**



**Masteroppgave i utdanningsledelse,**

**Høgskolen i Buskerud**

**2011**

## **FORORD**

Denne masteroppgaven markerer slutten på et deltidsstudium i utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud. Det har vært inspirerende og lærerikt å studere ved siden av full jobb som lærer i fagskolen. Jeg ønsker å takke min veileder, direktør Svein Møthe, Ph.D., Høgskolen i Buskerud, som med sin kompetanse har gitt meg systematisk og god veiledning i arbeidet med masteroppgaven. Videre ønsker jeg å takke forskningsdeltakerne som til tross for en presset hverdag tok seg tid til å la seg intervju og bidro til den informasjonen jeg trengte for å fullføre masteroppgaven. Jeg vil også takke min arbeidsgiver som har lagt forholdene til rette for at jeg kunne studere i en to-treårsperiode.

Kongsberg, oktober 2011

Helene Mallasvik

# INNHold

<b>1</b>	<b>INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
1.1	BAKGRUNN OG TEMA.....	7
1.2	PROBLEMSTILLING.....	10
1.3	TEORI.....	13
1.4	BEGRENSNINGER.....	23
1.5	BIDRAG.....	23
1.6	ORGANISERING AV OPPGAVEN.....	24
<b>2</b>	<b>LITTERATUR.....</b>	<b>25</b>
2.1	INNLEDNING.....	25
2.2	TIDLIGERE FORSKING.....	25
2.3	OPPSUMMERING.....	33
<b>3</b>	<b>METODE.....</b>	<b>34</b>
3.1	INNLEDNING.....	34
3.2	VITENSKAPSTEORI.....	35
3.3	FORSKNINGSSTRATEGIER.....	39
3.4	UTVALG.....	40
3.5	METODE.....	42
3.5.1	<i>Intervju</i> .....	42
3.6	KVALITET.....	47
3.6.1	<i>Innledning</i> .....	47
3.6.2	<i>Begrepsdrøfting</i> .....	48
3.6.3	<i>Kvalitetssikring</i> .....	49
3.7	ETIKK.....	52
3.8	OPPSUMMERING.....	55
<b>4</b>	<b>ANALYSE.....</b>	<b>56</b>
4.1	INNLEDNING.....	56
4.2	ANALYSEMÅTE FOR INTERVJUMATERIALET.....	56
4.3	HVORDAN <i>FORSTÅR</i> LÆRERE OG LEDERE KVALITET I FAGSKOLEN?.....	58
4.4	HVILKE <i>KONSEKVENSER</i> HAR KVALITETSSIKRINGSSYSTEMET FOR LÆRERNES PRAKSIS?.....	66
4.5	HVORDAN <i>BRUKER</i> LEDELSEN KVALITETSSIKRINGSSYSTEMET I SKOLENS UTVIKLINGSARBEID?.....	69
4.6	HVILKE <i>UTFORDRINGER</i> VURDERER LEDERE OG LÆRERE SOM VIKTIGE I KVALITETSSIKRINGSSYSTEMET?.....	76
4.7	OPPSUMMERING.....	80
<b>5</b>	<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>81</b>
5.1	SAMMENDRAG.....	81
5.2	KONSEKVENSER FOR PRAKSIS.....	87
5.3	VIDERE FORSKNING.....	90

## **FIGURER OG TABELLER:**

Figur 1 En framstilling av spenningsfeltene mellom NPM og lærende organisasjoner .....	18
Figur 2 Skolen som organisasjon .....	20
Tabell 1 Trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data .....	36

## **VEDLEGG:**

Vedlegg 1: Dalins (2005) fem hoveddimensjoner for analytisk utgangspunkt

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Intervjuskjema

Vedlegg 4: Søknad om tilgang til intervju

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

## SAMMENDRAG

Temaet for denne oppgaven er etablering av standardiserte kvalitetssikringssystemer i fagskolen og arbeidet som skal sikre kvalitetsutvikling sett på bakgrunn av skolen som organisasjon og også som lærende organisasjon. Formålet med undersøkelsen har vært å gi grunnlag for beslutninger basert på hvilke styrker og svakheter, muligheter og begrensinger skoleledere og lærere i én fagskole vurderer som viktige i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. Ut fra et pragmatisk siktemål var ønsket å bidra med kunnskap om hvilke tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet i fagskolen.

Problemstillingen dreier seg om å dokumentere, analysere og fortolke forståelsen skoleledere og lærere har av kvalitet i fagskolen og hvordan skolens kvalitetsarbeid bidrar til kollektiv kunnskapsutvikling.

Problemstillingen konkretiseres gjennom følgende forskningsspørsmål:

- a) Hvordan forstår lærere og ledere kvalitet i fagskolen?
- b) Hvilke konsekvenser har kvalitetssikringssystemet for lærernes praksis?
- c) Hvordan bruker ledelsen kvalitetssikringssystemet i skolens utviklingsarbeid?
- d) Hvilke utfordringer vurderer ledere og lærere som viktige i kvalitetssikringssystemet og hvilke tiltak kan styrke kvalitetsarbeidet?

Ut fra oppgavens problemstilling valgte jeg en kvalitativ tilnærming med tverrsnittsundersøkelse som forskningsstrategi. Jeg valgte et strategisk utvalg av tre ledere og tre lærere fra én fagskole etter en kriteriebasert metode ut fra hensiktsmessighet, og benyttet halvstrukturert intervju som metode for datainnsamling.

Hovedresultatene fra denne undersøkelsen bekrefter at fagskolens kvalitetssikringssystem fremstår som “utstillingsvindu” mer enn en kilde til aktivt utviklingsarbeid. Ledernes og lærernes erfaringer og fortolkninger av skolens kvalitetsarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling viser at det finnes styrker og svakheter, muligheter og begrensinger innenfor organisasjonsdimensjonene verdier, relasjoner, strukturer, strategier og omgivelser. Motstridende interesser blant aktørene i fagskolen kan føre til forskjellige oppfatninger av hva som er godt, viktig og passende i kvalitetsarbeidet. Skolens utviklingspotensial ligger for det

første i forskingsdeltakernes felles interesse for det “moralske formålet“, som er et sentralt verdibasert aspekt for endring. For det andre å skape balanse mellom eksterne krav til kvalitet og skolens indre motivasjon og kultur for evaluerende praksis.

Det er et motsetningsfylt bilde lærerne og lederne gir av styrker og svakheter, muligheter og begrensinger i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. På den ene siden blir kvalitetssikringssystemet betraktet som viktig og nyttig i skolens kvalitetsarbeid og lærerteam beskrives som en viktig arena for faglige og pedagogiske diskusjoner, erfaringsdeling og utviklingsarbeid. På den andre siden har ikke systemet hatt innvirkning på lærernes arbeidshverdag og det er varierende oppmøte til teammøter fra lærernes side. Lærerne har en sterk individuell autonomi og er mer opptatt av aktiviteter tilknyttet egen undervisning enn skolens kvalitetssikringssystem og kollektive kunnskapsutvikling. Skolens kvalitetsdiskurs og det daglige undervisnings- og læringsarbeidet fungerer derfor i to uavhengige sfærer. Det denne undersøkelsen viser, er at ledelse og kollektiv kunnskapsutvikling må forstås i sammenheng og at sentrale strategiske lederutfordringen blir å tydeliggjøre utviklingspotensialet som ligger i skolens kultur og praksis. Balansen mellom stabilitet og endring er også en sentral lederutfordring for å ivareta lærernes positive engasjement og motivasjon.

Denne oppgaven dokumenterer at hvilke strategier ledere velger for å løse problemer, ta avgjørelser, delegere, gi belønning, sette grenser, legge opp kompetanseutvikling og disponere ressurser, blir en sentral utfordring for å finne balansen mellom stabilitet og endring. En bevisstgjøring av kvalitetsvurderingens betydning og hva resultatene kan brukes til, blir viktig å få inn som en del av underlaget for hvordan organisasjonen skal arbeide videre. Å samle oppmerksomheten mot prioriterte områder for kvalitetsarbeidet og utarbeide en strategi for oppfølging av noen få, men sentrale kjerneområder i et avgrenset tidsrom, kan være en måte å gi kvalitetsarbeidet retning og en sterkere profil. I stedet for å bruke kontroll, bør ledere legge vekt på å utvikle talent og dele kunnskap for å øke kompetanse og autonomi. Mellomledere forutsettes å være drivkraften i organisasjonen og kan skape tilgjengelighet til informasjon om ”god praksis” som kan være til nytte for flere. Å styrke mellomledernes kompetanse innen skoleledelse vil derfor være en god investering for kvalitetsutvikling i fagskolen.

# 1 Innledning

Tema for denne oppgaven er etablering av standardiserte kvalitetssikringssystemer i fagskolen og arbeidet som skal sikre kvalitetsutvikling sett på bakgrunn av skolen som organisasjon og også som lærende organisasjon.

## 1.1 Bakgrunn og tema

Denne oppgaven har som bakgrunn følgende punkter:

### Utdanningspolitiske endringer

Jensen & Aas (2011) slår fast at kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling lenge har stått på dagsorden i norsk skole og viser til en OECD rapport om norsk grunnskole fra 1988. Her blir det påvist at Norge manglet dokumentasjon av tilstanden innenfor utdanningssektoren. Som følge av rapporten ble det iverksatt flere tiltak. Ett tiltak var å utvikle et nasjonalt vurderingssystem med tydelig ansvarsfordeling. Å plassere ansvar og gjøre skolens virksomhet tilgjengelig gjennom "Skoleporten" kan forstås i lys av myndighetenes satsing på modernisering av offentlig sektor blir det hevdet. Begreper som *kunder* og *brukere* brukes i denne tenkningen hvor kunder har rett til innsyn, rett til å klage og mulighet for brukermedvirkning. Begrepet *målstyring* ble også innført som prinsipp for utdanningssektoren i 1990. En gjennomgående trend i mange land er en dreining fra regelstyring til mål- og resultatstyring. I denne sammenhengen er *ansvarlighet* og *ansvarliggjøring* to viktige begreper hvor lærere og skoleledere i sterkere grad skal måles på elevenes læringsresultater. Jensen & Aas (2011) omtaler ulike former for ansvarliggjøring som kan identifiseres og opptre på ulike nivåer: profesjonell, offentlig, administrativ, personlig og politisk. I St. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* er oppmerksomheten rettet mot forbedring av kvalitet og beskriver kjennetegn på kvalitet som hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen faktisk blir virkeliggjort. Av flere virkemidler som presenteres i meldingen, er tettere oppfølging og styring av sektoren gjennom kvalitetsvurderingssystem sentralt. I tillegg vektlegger departementet profesjonell kompetanseutvikling, både på lærer-, skole-, kommune- og nasjonalt nivå. Dette betegnes som et felles kvalitetsansvar i utdanningssektoren (Jensen & Aas, 2011).

Regjeringen har i St. meld. nr. 44 (2008-2009) lagt vekt på at en skal styrke utdanningssystemets evne til å motvirke sosiale forskjeller og legge grunnlag for *livslang læring* i hele utdanningslinja. I dette arbeidet anses fagskolen som viktig, da skolen kan gi tilbud til de som av ulike grunner ikke har oppnådd generell studiekompetanse. I tillegg kan fagskolen også være et alternativ til en profesjonsutdanning på høgskolenivå. En rekke fagskoleutdanninger gir også grunnlag for å kunne søke om mesterbrev. Som et alternativ for de mange som begynner på høgskole og universitet uten å fullføre, vises det til fagskoleutdanning som et alternativ. Dette forklares med at fagskoleutdanningen ligger tettere opp til arbeidslivet og praksisfeltet enn mange typer høyere utdanning. Fagskoleloven (fagskol) § 1 (2) definerer fagskoleutdanningen som “yrkesrettede utdanninger som bygger på videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse, og som har et omfang tilsvarende minimum et halvt studieår og maksimum to studieår.” For å kunne tilby fagskoleutdanning kreves godkjenning fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). I tillegg skal det etableres et styre som det øverste ansvarlige styringsorgan for fagskolen. Fagskoler som har fått godkjenning etter fagskoleloven skal også ha tilfredsstillende interne systemer som sikrer kontinuerlige forbedringer og fagenes yrkesrelevans, og som avdekker sviktende kvalitet. Å ha et system for intern kvalitetssikring er fagskolens redskap for å skaffe seg nødvendig kunnskap til å kunne vurdere kvaliteten i alle fagskoletilbudene. Det heter at systemet tar sikte på å avdekke svakheter for stadig å videreutvikle kvaliteten, og er en del av tilbyders helhetlige styringsverktøy på lik linje med andre systematiske tiltak for internkontroll.

### **Egne erfaringer**

Tema for oppgaven bygger også på de erfaringene jeg har gjort meg som lærer ved en teknisk fagskole de siste 12 årene. Den største endringen i løpet av min karriere i fagskolen, opplever jeg har kommet i kjølevannet av fagskoleloven vedtatt i 2003. Gjennom arbeidet med å tilpasse skolen og skolens tilbud til krav i loven, oppnå godkjenning fra NOKUT og utarbeide skolens kvalitetssikringssystem, har skolen på relativt kort tid stått overfor gjennomgripende endringer på alle plan i organisasjonen. Endringene er et faktum, men hvordan endringene er møtt i skolen, varierer etter min erfaring.

Som student har jeg fått råd om å velge tema og problemstilling til masteroppgaven som interesserer og opptar meg. Postholm (2010) understreker at hva vi ser, avhenger av hva vi har



opplevd og erfart. Våre livserfaringer vil derfor også ha betydning for hva vi ser med våre forskerblikk.

Mine erfaringer med kvalitetsarbeid startet fra første dag som lærer. Kunnskapsutviklingen var nok lokal og begrenset siden det som foregikk i klasserommet var ansett som mitt og studentenes ansvar. Det skjedde imidlertid en endring med ny fagskolelov og krav om NOKUT-godkjenning. Det medførte at både administrasjon og fagpersonell ved skolen måtte bidra i arbeidet med NOKUT-søknaden. Samarbeidet, erfaringsdelingen og fellesskapet opplevde jeg som lærerikt. Mål, innhold, arbeidsformer og vurdering, samt organiseringen av utdanningen og de enkelte fag var på dagsorden.

Arbeidet med kvalitetssikringssystemet ble også gjort på dugnad i startfasen. Årshjul og rutinebeskrivelser ble utarbeidet etter en demokratisk prosess i kollegiet for å få et kvalitetssikringssystem basert på erfaringer om hva som virket og hva som ikke virket. Et arbeid som var tenkt å skulle sette tidligere rutiner og prosedyrer inn i et system for kvalitetssikring. Prosessen i dette arbeidet opplevde jeg også som nyttig og lærerik. Pedagogiske diskusjoner og verdispørsmål ble nødvendig.

Hver gang vi som skole står overfor et nytt “løft” samles hele kollegiet til innsats. Det skjer en informasjonsutveksling og deling av kunnskap som bidrar til ny innsikt for min egen del. Så går vi inn i handlingstvungen igjen og de fruktbare diskusjonene uteblir. Jeg stiller meg ofte spørsmål om jeg som lærer kan fortsette mitt “enkeltmannsforetak” når vi som skole skal ha studentenes samlede læringsutbytte og fagenes yrkesrelevans i sentrum.

### **Tidligere forskning**

Et tredje punkt som danner bakgrunn for min oppgave, er at det er gjort lite forskning på kvalitetsarbeid i fagskolen tidligere. Det er gjennomført mye forskning om kvalitet i utdanningssystemet, men lite forskning er gjort i fagskolen. I kapittel 2 gir jeg en oversikt over, og drøfter relevant forskning for å sette mitt bidrag inn i en større sammenheng.

## 1.2 Problemstilling

Denne oppgaven tar utgangspunkt i de etablerte standardiserte kvalitetssikringssystemer i fagskolen og det arbeidet som skal sikre kvalitetsutvikling sett på bakgrunn av nasjonale føringer for kvalitetsarbeidet og skolen som lærende organisasjon.

Formålet med min masteroppgave er å gi grunnlag for beslutninger basert på hvilke styrker og svakheter, muligheter og begrensninger skoleledere og lærere i en fagskole vurderer som viktige i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. Utgangspunktet for kvalitetsarbeidet er skolens kvalitetssikringssystem. Gjennom en handlingsrettet forskning, er målet å komme frem til tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet i fagskolen. Begrunnelsen for å velge dette målet er behovet for mer kunnskap om temaet. Det er forsket lite på lignende problemstillinger i fagskolen og forskningen vil således bidra med ny kunnskap. Oppgavens problemstilling blir dermed:

*Å dokumentere, analysere og fortolke forståelsen skoleledere og lærere har av kvalitet i fagskolen og hvordan skolens kvalitetsarbeid bidrar til kollektiv kunnskapsutvikling.*

Jeg har i det følgende valgt å utdype sentrale begrep i problemstillingen for å synliggjøre hvilken betydning jeg legger i dem i det videre arbeidet med analyse og drøfting.

Jeg har valgt å bruke **forståelsen av kvalitet** for å løfte frem forskningsdeltakerens perspektiv. Det handler om det Johannessen, Tuft og Christoffersen (2010) kaller det ontologiske perspektiv, altså hvilken kunnskap, hvilke synspunkter, hva slags forståelse, hvilke fortolkninger og hvilke erfaringer ledere og lærere har i forbindelse med kvalitetsarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling. Ethvert spørsmål om kvalitet innebærer i følge Fevolden og Lillejord (2005) alltid vurderinger og verdivalg. I diskusjoner om hva som kjennetegner et godt kvalitativt tilbud, vil det derfor alltid finnes ulike og til dels motstridende meninger. Det er ofte lettere å bli enige om hva som ikke er kvalitet enn hva som er kvalitet i skolen.

Med skolens **kvalitetsarbeid** tar jeg utgangspunkt i skolens faste rutiner og prosesser i en årlig syklus som skal bidra til at institusjonen vurderer resultatene i utdanningsvirksomheten, avdekker svakheter, iverksetter forbedringstiltak og foretar kontinuerlige vurderinger med

sikte på kvalitetsutvikling. Det er skolens kvalitetssikringssystem som skal bringe frem den kunnskapen som trengs for å kunne vurdere kvaliteten i studiene. Fevolden og Lillejord (2005) er opptatt av kvalitetsarbeid som systemisk orienterte læringsprosesser der en i vekslning mellom refleksjon og praksis utvikler dypere innsyn og repertoar i skolens undervisnings- og læringsarbeid. Skolens kvalitetsarbeid skal i følge Kvalitetsutvalget (NOU, 2003) ta hensyn til tre hierarkiske rangerte mål: resultatkvalitet, strukturkvalitet og prosesskvalitet. Resultatkvaliteten er overordnet, men avhengig av kvaliteten på struktur og prosess. I en faglig vurdering av utdanningstilbudet for fagskolen er innsatskvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet gjenstand for vurdering (NOU, 2008). Begrepene er av innhold like, men begrepet strukturkvalitet er i vurdering av fagskolen byttet ut med begrepet innsatskvalitet.

Når jeg bruker **kollektiv kunnskapsutvikling** i sammenheng med skolens kvalitetsarbeid er det ut fra påstanden om at skolene ikke i tilstrekkelig grad makter å nyttiggjøre seg og utvikle kompetansen de besitter (Møller og Ottesen, 2011). Kollektiv kunnskapsutvikling på arbeidsplassen bygger på den kunnskapen som genereres i praksisfellesskapet, "Knowledge of practice" og gir den enkelte skole, i følge Helstad (2011), en form for kompetanseutvikling med stort potensial for å fremme robust skoleutvikling. Alle lærere erkjenner i følge Lillejord (2003) betydningen av gode læreprosesser, og skoleledere bør derfor legge forholdene til rette for en lærende kultur i skolen. Nyere ledelsesforskning setter også søkelys på ledelse som en kollektiv prosess (Fuglestad, 2006). Ledelse trenger ikke å begrenses til formelle roller eller posisjoner, men kan være distribuert som en funksjon av alle innflytelsesnivå i skolen (Ottesen & Møller, 2006). Det situerte perspektivet gir oss innsikt i hvordan ledelse fungerer i et praksisfellesskap. Lederen kan gjerne initiere en endring, men det er fellesskapets fortolkning som er avgjørende på resultatet. Det relasjonelle perspektivet kan bidra til bedre forståelse av samhandling med andre mennesker hvor relasjoner må bygges og vedlikeholdes, og hvor tillit er avgjørende for å få makt og innflytelse.

Problemstillingen konkretiseres gjennom følgende forskningsspørsmål:

- a) Hvordan forstår lærere og ledere kvalitet i fagskolen?
- b) Hvilke konsekvenser har kvalitetssikringssystemet for lærernes praksis?
- c) Hvordan bruker ledelsen kvalitetssikringssystemet i skolens utviklingsarbeid?

- d) Hvilke utfordringer vurderer ledere og lærere som viktige i kvalitetssikringssystemet og hvilke tiltak kan styrke kvalitetsarbeidet?

Jeg skal i det følgende kort begrunne forskningsspørsmålene.

- a) Økt oppmerksomhet mot hvilke arbeidsformer og prosedyrer som kan tas i bruk for å håndtere kvalitetskompleksitet og for å kunne fatte beslutninger om kvalitet, innebærer i følge Nyhus (2009) et skjerpet blikk på hvordan vi kommuniserer om kvalitet – i skolen og mellom skolen og omgivelsene. Hun hevder det er vanskelig å se at kvalitetsarbeidet kan bli bra ved ulike oppfatninger om kvalitet hos den enkelte i skolen. Forståelsen av kvalitet drøfter jeg bl.a. mot Dalins (2005) beskrivelse av verdier som er en av fem dimensjoner i skolen som organisasjon.
- b) Hvilke konsekvenser kvalitetsarbeidet har for lærernes praksis, vil jeg drøfte mot de funnene som er gjort i tidligere relevant forskning for min problemstilling. Avgjørende i arbeidet med kvalitetsvurderingen er i følge Roald (2010) hvordan en mestrer overgangen fra informasjon til handlingsrelevant kunnskap. Avhandlingen indikerer også et større fokus på kvalitetsarbeid og mindre vekt på kvalitetssikringssystemer. Forskningsspørsmålet drøfter jeg også mot Dalins (2005) beskrivelse av verdier og relasjoner som organisasjonsdimensjoner i skolen.
- c) Hvordan ledelsen bruker kvalitetssikringssystemet i skolens utviklingsarbeid er interessant å se opp mot New Public Management-tankegangen og læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i organisasjonen. Hvilke endringsstrategier som velges og hvordan skoleledere arbeider med kontroll av mål og resultat med tanke på kvalitetsutvikling er viktig å belyse for å kunne si noe om hvilke tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet. Dalins (2005) beskrivelse av strategidimensjonen i organisasjoner åpner for viktige diskusjoner om ledelsen og utvikling av skoler – herunder hvordan ledelsen forholder seg til at skoler kan sees som løst koplet system der balansen mellom stabilitet og fornying er en sentral utfordring.
- d) Ut fra et pragmatisk siktemål ønsker jeg med utgangspunkt i hvilke utfordringer ledere og lærere møter i kvalitetsarbeidet, å bidra med kunnskap om hvilke tiltak som kan styrke

kvalitetsarbeidet. Dalins (2005) beskrivelse av strukturdimensjonen i organisasjoner åpner for vurdering av rammer for organisering, fordeling av oppgaver, kommunikasjonslinjer og beslutningsformer. Det er likevel viktig å understreke at erfaringer ett sted ikke automatisk kan overføres til et annet, men de kan gi nyttige innspill til tiltak som kan bidra til å styrke kvalitetsarbeidet.

### **1.3 Teori**

Det finnes i følge Johannessen m.fl. (2010) ikke noe entydig svar på hva som er teori i samfunnsvitenskapelig forskning. Ofte brukes teori til å henvise til et generelt fenomen eller begrep. Teorier kan uttrykke: noe allment, noe som bidrar til forenkling, noe som viser til regelmessige mønstre og noe som viser at det er sammenheng mellom fenomener. Grønmo (2004, s. 34) mener at samfunnsvitenskapelig teori i utgangspunktet kan defineres som "...et sett eller et system av begreper og relasjoner som står i et gjensidig forhold til hverandre, og som sammenfatter og ordner forutsetninger, antakelser og kunnskap om samfunnet." Som følge av dette bør en samfunnsvitenskapelig teori bygge på alle relevante fakta som er etablert gjennom tidligere forskning. Teorien bør også bygge på forutsetninger som er rimelige. Det vil si at de metodiske prinsippene for teoretisk drøfting og argumentasjon er fulgt for presisjon i begrepsbruk og språklige formuleringer, gyldighet i holdbare premisser, og fullstendighet hvor alle relevante momenter er tatt i betraktning.

Jeg har i det følgende valgt, ut fra ulik teori, å si litt om skolen som et løst koblet system. Derneft litt om styring og ledelse ut fra en New Public Management-tankegang og skolen som lærende organisasjon. Slik jeg ser det, har dette betydning for skolens kvalitetsutvikling. Til slutt beskriver jeg en modell med fem hoveddimensjoner som forklarer organisasjonsatferd i skolen (Dalin, 2005). Valg av perspektiv er pragmatisk begrunnet da jeg med min forskning ønsker å komme frem til tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet i fagskolen.

#### **Skolen som løst koblet eller sammenhengende system?**

Teorien om "løse koblinger" er en analytisk modell som hevder at alle avgjørelser som angår opplæringens "faglige kjerne" fattes i klasserommet, uavhengig av organisasjonen rundt. Sølvi Lillejord (2011) beskriver modellen som ble utviklet av amerikanske forskere på 1970- og 1980-tallet, som et svar på å opprettholde offentlighetens tillit til systemet. Skoleledelsen tar seg av planlegging, organisering, budsjettering og samfunnskontrakt. Lærere, har ansvaret

for det faglige arbeidet og arbeider isolert fra hverandre i hvert sitt klasserom. Denne arbeidsdelingen har vært så påfallende stabil de siste hundre årene at Berg (1999) hevder at det ser ut til å finnes en taus eller usynlig kontrakt mellom skoleledere og lærere om at de skal la hverandre være i fred og ikke gripe forstyrrende inn i hverandres arbeid.

Skoler er brukt som illustrerende eksempler på løst koblede systemer. Ledelsen ligner mest på et distansert byråkrati som tar seg av organiseringen og har lite å gjøre med det som foregår i skolens faglige kjerne. Lærerne bestemmer dermed alle didaktiske og praksistilknyttede spørsmål som hva som skal undervises, hvordan det skal undervises, hva det forventes at elevene skal lære til enhver tid, hvordan elevene skal grupperes i klasserommet og hvordan elevens arbeid skal evalueres (Lillejord, 2011). Menneskene som arbeider i de ulike enhetene vet derfor lite om hverandre og utveksler i liten grad informasjon eller erfaringer.

Løst koblede systemer kan være enkle å koordinere, men svært vanskelig å forandre. Arbeidsprosesser i løst koblede systemer karakteriseres av situasjoner hvor det er mulig å bruke flere midler få å nå samme mål. Andre kjennetegn er fravær av reguleringer og tette nettverk med sen tilbakemelding. Dette er karakteristisk for manglende eller svak koordinering. Imidlertid finnes det fordeler med løst koblede systemer også. Den løse koblingen mellom enhetene i organisasjonen kan hjelpe organisasjonen til å overleve i perioder med store forandringer. Skulle deler av enhetene gå til grunne, bryter ikke hele organisasjonen sammen. Mens oppfatningen lenge har vært at lærere er motvillige mot endring, er det kanskje ikke holdningen deres, men skolens strukturer som har hindret ønskede endringer. I denne typen organisasjoner viser det seg vanskelig å generalisere pedagogisk kunnskap fordi den pedagogiske kunnskapen er situert, ofte taus og i stor grad bygger på individuelle vurderinger i følge Lillejord (2011).

Jeg har valgt dette perspektivet for å rette oppmerksomhet mot dette spesielle området av skolen som system. Det teoretiske perspektivet hvor en ser skolen som et løst koblet system, vil jeg bruke i analysen av empirien. Et annet teoretisk perspektiv jeg vil anvende i analysen, er styring og ledelse i et ovenfra-og-ned perspektiv kontra et nedenfra-og-opp perspektiv.

## **New Public Management (NPM) og lærende organisasjoner**

Som sjef og leder blir rektor på den ene siden stilt til ansvar for kvaliteten, slik den er definert i utdannings-politiske dokumenter. På den andre siden, forventes det at rektor stimulerer til og legger til rette for profesjonell yrkesutøvelse gjennom myndiggjorte medarbeidere (Møller & Ottesen (2011)). Den første måten å betrakte ledelse på, er ut fra en NPM -tankegang, som i hovedsak har et ovenfra-og-ned perspektiv. I dette perspektiv hvor en ser for seg at lederen skal gripe inn og gjøre organisasjonen mer fleksibel, effektiv og mer tilpasset brukerne, ligger det en forventning om at det er lederen som skal drive frem utvikling (Dahl, Klewe & Skov, 2004). NPM kan forstås som en fellesbetegnelse for en internasjonal reformbølge de siste 20 årene. Bakgrunnen var at offentlig sektor ble oppfattet som for stor og byråkratisk og det ble derfor innført en samling av virkemidler for å rasjonalisere og effektivisere (Karlsen, 2006).

Roald (2006, s. 162) presenterer en oversikt over sentrale trekk ved styring etter NPM-tenkningen og som er inspirasjonskilde for styring av norsk skole:

- “En tydelig lederrolle som suksessfaktor
- Økt handlingsrom for hver driftsenhet
- Økte krav til måloppnåelse, resultat, kostnadseffektivitet og produktivitet
- Vektlegging av konkurranse som incentiv
- Vektlegging av hvordan brukerne ser på tjenesten“

Lillejord (2011) påpeker regjeringens tillit gitt til skolens evne til å bruke informasjon fra undersøkelser, tester og prøver av ulike slag til å forbedre de pedagogiske prosessene i skolen. Hun henviser til Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* hvor det ikke lenger var snakk om systemskifte, men om *systemutfordringer* for å fylle gapet mellom statens forventninger og sektorens evne til å realisere disse forventningene. Amaral (2007) på sin side, hevder at den nye styringsformen som New Public Management representerer, har medført tap av tillit til skolen. Studentene omtales som kunder eller klienter, og gjennom ansvarlighet og ansvarliggjøring skal lærere og skoleledere i sterkere grad måles på studentenes læringsresultater. Bruken av markeder som instrumenter for offentlig politikk er også sterkt korrelert med framveksten av New Public Management. Dette påvirker ikke bare praksis, men også verdiene i virksomheten mener Amaral (2007). Ser en ansvarlighet som et

alternativ til tillit, kan kvaliteten, vurdering og akkreditering også brukes som en erstatning for tillit til institusjoner.

Lillejord (2003) beskriver skolen som en kunnskapsorganisasjon med bl.a. seks kjennetegn.

De ansatte i organisasjonen:

- driver med kvalifisert og kompleks problemløsning,
- har høy kompetanse på sine arbeidsområder,
- forventes å forhandle om grensene for sin egen og andres autoritet,
- har uklare jobbeskrivelser,
- har mye taus kunnskap og
- må samhandle og betrakte kunnskapsutvikling som en sentral drivkraft i jobben sin.

Etter denne oppsummeringen konkluderer Lillejord med at en kunnskapsorganisasjon som vil utvikle seg og lære, må tilegne seg ny kunnskap om prosesser i organisasjonen.

Kunnskapsutvikling må skje og læring finne sted på organisasjonsnivå hvor lærere, ledere, studenter og skoleeier samhandler og i fellesskap skaper ny kunnskap om prosesser som legger grunnlag for skolens læringsmiljø. "På den måten kan vi si at det er de kunnskapsutviklende prosessene som bidrar til å gjøre skolen til en lærende organisasjon."

(Lillejord, 2003, s. 176). Organisasjonsoppskriften "lærende organisasjoner" er i følge Dimmen (2005) omfattende og ikke entydig gitt. Det er en åpen visjon hvor det fokuseres på organisasjonskultur og læringsprosesser. I visjonen ligger det forutsetninger om organisasjonsstrukturer og lærings- og motivasjonsteori samt forventninger til lederrollen.

En forutsetning for å utvikle en skole på lokalt nivå til en lærende organisasjon, er i følge Berg (1999) at det internt på skolen eksisterer en aktørberedskap eller mottakelighet for forandring. Wenger og Snyder (2000) påpeker at vi lærer gjennom å delta som handlende mennesker sammen med andre i et praksisfellesskap. Ulike erfaringer og deling av taus kunnskap vil i et samspill utfylle hverandre og ny kunnskap oppstår. Dette er en læring i et sosiokulturelt perspektiv som legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle indre prosesser. En utstrakt bruk av samarbeid er dermed et viktig virkemiddel for at kompetansen deles og utvikles.



I denne situerte læringskonteksten understreker Tiller (1999) at deltakerne også må inneha motivasjon og endringsvilje. Ytre strukturfaktorer må også være til stede, som avsatt møtetid, felles fokus og agenda, avklart rollefordeling og ansvar omkring møteledelse. Det situerte perspektivet på ledelse gir oss innsikt i hvordan ledelse fungerer i et praksisfellesskap, der formelle og uformelle grupperinger samhandler om felles oppgaver.

I et relasjonelt perspektiv foregår ledelse i samhandling med andre mennesker, relasjoner må bygges og vedlikeholdes, tillit er avgjørende for å få makt og innflytelse, og må stadig reforhandles med kollegaene. Dette perspektivet vil gi en mer kollektiv og demokratisk praksis i utviklingsarbeidet hvor ansvaret for utviklingen plasseres både hos den formelle ledelsen og hos fellesskapet (Abrahamsen, Skrøvset og Stjernstrøm, 2010). Summen av ledelsesfunksjoner utøves dermed av mange i et samspill. ”Det som kommer ovenfra og utenfra, må inn i dypstrukturene og ned i dypet for å få optimal virkning.” (Tiller, 1999, s. 162). Når forandringsforslagene kommer ovenfra, er det derfor viktig at de kobles på en meningsfylt måte til de menneskene som skal sette ideene ut i praksis (Ekman, 2004).

Disse to perspektivene på ledelse bidrar til bedre forståelse av distribuert ledelse. I distribuert ledelse forstås ledelse som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og det kan da være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter (Ottesen & Møller, 2006). Woods, Bennett, Harvey & Wise (2004) tegner opp tre kjennetegn for distribuert ledelse som kan være med å belyse temaet. For det første er distribuert ledelse et lederskap som eies og utføres av en gruppe eller nettverk av interagerende individer. Dette står i kontrast til ledelse som et fenomen som oppstår fra den enkelte. For det andre utvikles og utvides konvensjonelle nettverk av ledere, der flere enn formelle ledere tar ansvar. Til slutt er kompetanse fordelt på mange, det gjelder å benytte hverandre slik at summen blir større enn enkeltbidraget. Når det gjelder pedagogisk ledelse er distribuert ledelse og utvikling av lærende organisasjoner sentrale. Ottesen & Møller (2006) tar til orde for å se på ledelse som en funksjon mer enn en rolle eller posisjon og dermed kan ledelse være en funksjon av alle innflytelsesnivå i skolen.

Tangestuen (2008, s. 32) har, i sin masteroppgave om ledelsesstrategier og kvalitetsarbeid i norsk høyere utdanning, i korte trekk synliggjort noen mulige spenningsfelt mellom

reformpolitikken New Public Management og lærende organisasjoner. Fremstillingen i figur 1 bygger på teoretiske tilnærminger av Karlson (2006) og Dimmen (2005).

	<b>NPM</b>	<b>Lærende organisasjon</b>
<b>Ideologi</b>	Top - down	Bottom – up
<b>Ledelse</b>	Beslutningsprosesser med vekt på strategiledelse og lederstyrte læringsprosesser	Sosiokulturelt læringssyn (medvirkning, autonomi, kollegial kunnskapsutvikling). Mindre vekt på lederbeslutninger
<b>Strategi</b>	Styring er det sentrale	Utvikling er det sentrale
<b>Virkemidler</b>	Instrumentelle virkemidler som kontroll og incentiver	Kommunikasjon, dialog og veiledning
<b>Organisering</b>	Desentralisering og empowerment (ledere tillegges ansvar og autonomi)	Flate og lite hierarkiske organisasjoner
<b>Styring</b>	Mål- og resultatstyring	Strategier fulgt opp gjennom kunnskapsledelse
<b>Lederrollen</b>	Lederansvar og forvalte, styre og endre virksomheten – økt effektivitet. Bedre tjenester for mindre ressurs	Lederen som inspirator, forhandler og tilrettelegger for læring og utvikling. Brobygger

**Figur 1** En framstilling av spenningsfeltene mellom NPM og lærende organisasjoner

Gjennom kvalitetssikringssystemet har skolen et instrumentelt virkemiddel og en rekke tekniske forhold er på plass (Roald, 2010). Imidlertid påpeker Roald at begrepet kvalitetsarbeid i liten grad er klart når det gjelder hvilke samhandlingsprosesser som virker for kunnskapsutvikling i organisasjonen. Nyhus (2009, s. 72) slår fast at “Utvikling av vurderingssystemer i skolen skal skje slik at det ikke bare er kontrollaspektet som ivaretas, men at skolen også skal kunne lære av det”. Innholdet i de utdanningspolitiske dokumentene gjelder områder som lar seg “måle”. Imidlertid er det slik at det som skjer i undervisnings- og læringssituasjoner står og faller på hvordan dømmekraft utvises, i egen og felles skolepraksis. Jeg vil her vise til Møller (2006) som mener at vi trenger å distansere oss fra forestillingen om rektor som “en implementerer” av eksterne initierte reformer for å realisere lærende organisasjoner.

Ledelse sett ut fra et relasjonelt og prosessuelt perspektiv defineres av Wadel (1997, s. 41) som en ”*prosess hvor både de formelle lederne og de som blir ledet deltar*”. Definisjonen har som utgangspunkt at ledelse finnes på alle nivåer innen en organisasjon, og at den formelle ledelsen ofte er avhengig av ledelsen på de lavere nivåene i organisasjonen. Hvem som utøver

ledelse vil være situasjonsbetinget, det vil være den eller de som i en bestemt situasjon bidrar i ledelsesprosessen. Det relasjonelle perspektivet er opptatt av samhandlingen mellom aktørene i organisasjonen og ledelse som en samhandlingsprosess. Wadel (2008) sikter ikke mot en klar definisjon av ledelse, men er opptatt av sider ved ledelse som er knyttet til å stimulere læringsprosesser som fremmer utvikling og endring i organisasjonen.

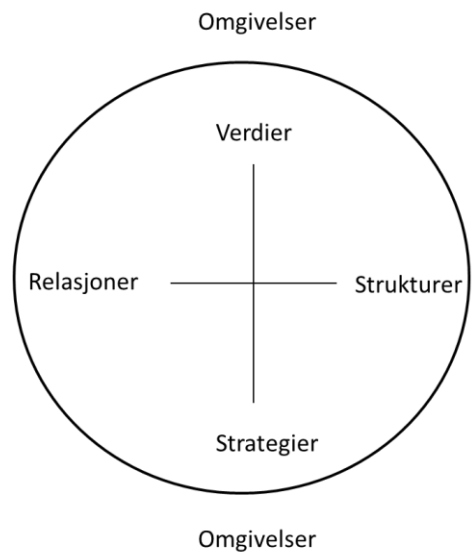
Jacobsen (2004) redegjør i sin bok *Organisasjonsendringer og endringsledelse* for to typer endringsstrategier for planlagte endringer med tilhørende konsekvenser for lederrollen: strategi E og strategi O. Strategi E forutsetter at den formelle toppledelse har en sentral rolle i endringsprosessen og legger vekt på strukturer og makt. Toppledelsen vurderer behovet for endringer, utarbeider løsninger og planlegger implementering. Ved å endre de formelle elementene mål og strategier, teknolog og formell struktur, vil det i følge teorien, føre til en endring i de uformelle elementene som maktforhold og organisasjonskultur. Strategi O på sin side, tar utgangspunkt i at endringer foregår kontinuerlig og setter menneskene i organisasjonen i fokus med deres verdier, kompetanse og sosiale relasjoner. Endringer i de uformelle elementene vil kunne lede til endringer i mer formelle elementer i organisasjonen. Målet med endringer blir å sette organisasjonen i stand til å foreta kontinuerlige endringer slik at de tilpasser seg omgivelsene på en hensiktsmessig måte. Strategi O vektlegger dermed endringsprosesser som utvikles nedenfra og opp i organisasjonen og ligger nært opp til forståelsen av lærende organisasjoner, mens strategi E innebærer en vektlegging av sterk styring ovenfra og ned i organisasjonen.

Som jeg har vist til innledningsvis i dette kapitlet, vil jeg se empirien mot ulike perspektiver på styring og ledelse i skolen som løst koblet eller sammenhengende system. Det tredje teoretiske perspektivet jeg vil bruke som betraktningsmåte, er Dalins (2005) hoveddimensjoner for å forklare organisasjonsatferd i skolen. Disse dimensjonene ivaretar både spørsmål om organisatoriske rammer og spørsmål om ulike læreprosesser innenfor disse rammene.

### **Skolen som organisasjon**

Per Dalins (2005) fem dimensjoner i skolen som organisasjon, anses som gjensidig avhengige av hverandre i organisasjonsprosesser. De fem dimensjonene er: verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser (fig. 2). Når forholdet mellom disse dimensjonene

beskrives som gjensidig avhengige, er det ikke nødvendigvis slik at de er sammenkoblet på en mekanisk, automatisk eller lineær måte. Endringer i en dimensjon vil i ulike situasjoner kunne påvirke øvrige dimensjoner. I andre tilfeller vil en på grunn av løse koblinger se at skolen som organisasjon skjærer seg fra å ta konsekvenser av utfordringer eller hendelser som bare gjelder visse deler av organisasjonen. Dalin understreker at de enkelte dimensjonene ikke er overordnet andre. Det er for eksempel ikke slik at all skoleutvikling må starte med endring av verdier. Det er like sannsynlig at endrede verdier og normer og holdninger blir oppdaget som resultat av nytt atferdsmønster. På samme måte kan krisesituasjoner i lokalsamfunnet føre til endringer i skolen, samtidig som nytenking i skolen kan påvirke omgivelsene. De enkelte dimensjonene i organisasjonsmodellen har følgende innhold:



**Figur 2 Skolen som organisasjon**

**Omgivelsene** til en skole er vesentlige for skolens indre liv. Skoler står i et formelt forhold til styret, lokal- og regionalpolitikken, skoleeier, NOKUT og departement. Like viktig er ofte samspillet med andre offentlige og private institusjoner som skolen må ha kontakt med for å utføre arbeidet sitt. Dalin legger vekt på at skoler har et stort handlingsrom til å forme sitt samspill med omgivelsene, et handlingsrom som gjerne innebærer langt flere muligheter enn det ledere og lærere ser og utnytter.

**Verdier** omhandler grunnleggende verdier uttrykt i skolene sitt ideologiske og filosofiske grunnlag. Verdier kommer også til uttrykk gjennom de seremonier og symbol en skole legger vekt på. Verdidimensjonen handler både om uttrykte mål og mer uformelle normer. Dalin peker på at skoler ofte er preget av et vidt verdispekter der det kan være konflikter mellom de formelle mål og de verdiene som er reelt representert. Det kan også være stor avstand mellom uttalte mål og praksis, og derfor vil det være viktig å klargjøre de formelle og uformelle mål som finnes i skolesamfunnet.

**Strukturer** er de formelle rammer for organisering av ansatte, elever, tid, materiell og økonomiske ressurser ved skolen. Gjennom visse strukturer klargjør en også

oppgavefordeling, kommunikasjonslinjer og beslutningsformer. Dalin ser ikke enkelte måter å organisere seg på som mer formålstjenlig enn andre, men skisserer fenomenologisk orientert at strukturer må forstås og vurderes ut fra den sammenhengen den opptrer i. Gode strukturer tar vare på rutiner og tradisjoner og gir grunnlag for effektiv oppgaveløsning, men strukturene må samtidig kunne være så fleksible at de kan åpne for forandring og fornyelse i skolen.

**Relasjoner** handler om mellommenneskelige forhold som samarbeid, forpliktelser, konflikt, makt, motivering, tillit og støtte. Dette er uformelle mellommenneskelige forhold som virker inn på oppgaveløsningene i alle organisasjoner. Dalin mener at både individuell og organisatorisk læring primært skjer gjennom samhandling, derfor er kvaliteten på en skole svært avhengig av kvaliteten i de mellommenneskelige relasjonene. Samtidig advarer Dalin mot å se på alle problem på en skole som relasjonelle problem. Vansker kommer ofte til uttrykk i det mellommenneskelige samspillet, men kan egentlig været uavklarte verdikonflikter, uegnede strukturer eller forholdet til omgivelsene.

**Strategier** definerer Dalin som de arbeidsmetoder og verktøy som er valgt i skolens utviklingsarbeid. Dalin er i denne dimensjonen opptatt av hvordan ledere løser problemer, tar avgjørelser, delegerer, gir belønning, setter grenser, legger opp kompetanseutvikling og disponerer ressurser. Den sentrale strategiske lederutfordringen er å skape balanse og dynamikk mellom skolens mål, strukturer, relasjoner og omgivelser.

Dalin påpeker at ett enkelt perspektiv på organisasjoner ikke kan fange alle aspekter ved skolen som organisasjon.

“The organizational perspective we use to view the schools will, in other words, characterize our own point of departure, the factors we work with and the characteristics we end up with” (Dalin, 2005, s. 66).

Dalins fem organisasjonsdimensjoner fanger også opp viktige sider ved Bolman & Deal (2009) sine strukturelle, symbolske, humanistiske og politiske perspektiv hvor organisasjoner betraktes fra ulike synsvinkler eller perspektiver. Disse perspektivene mener Dalin (2005) også inkluderer mer tradisjonelle organisasjonsteorier og egner seg for å forstå

organisasjonsutvikling. Han referer også til en rekke teorier som bygger bro mellom de fire perspektivene.

**Det strukturelle perspektivet** avspeiler en tro på at rasjonalitet og en passende fordeling av formelle roller og ansvar vil minimalisere avledende personlige faktorer og få folk til å yte maksimalt. Lederens hovedoppgave er å fokusere på oppgave, fakta og logikk og mindre på personlighet og følelser. Er strukturen for løs, kan folk gå sine egne veier eller gå seg bort, og den enkelte har lite innsikt i hva de andre gjør. Strukturer som er for stramme, hemmer fleksibiliteten og får folk til å bruke mye av tiden på å utmanøvrere systemet.

**Det symbolske perspektivet** fokuserer på “stammeaspektet” ved dagens organisasjoner i motsetning til tradisjonelle oppfatninger som vektlegger rasjonalitet. Det komplekse og flertydige i organisasjonen står sentralt og tanken om at symboler formidler mening i arbeidet gir kulturen en forankring. Definert som “måten vi gjør det her hos oss” kan kulturen forankre en organisasjons identitet og oppfatning av seg selv (Bolman & Deal, 2009, s. 313).

**Det humanistiske perspektivet** legger vekt på at menneskene er organisasjonens viktigste ressurs. En leder med en HR-strategi støtter opp og myndiggjør sine medarbeidere gjennom medvirkning og inkludering, og ved at de gis den autonomien og den støtten de trenger for å gjøre et godt arbeid. Motivasjonsfasen er dermed sentral i alle utviklingsarbeider. Grupper fungerer på to nivå, et åpent og bevisst nivå som knytter seg til oppgaven og et mer implisitt prosessnivå, der opprettholdelsen av gruppen og mellommenneskelig dynamikk står i sentrum. Ledere må ha kjennskap til dette, og gruppene må ha kontroll på prosesser som er knyttet til utvikling av uformelle roller, gruppenormer, mellommenneskelige relasjoner og konflikter, samt lederskap.

**Det politiske perspektivet** ser på organisasjoner som arenaer for interessekamper, maktspørsmål og konflikter mellom individer eller grupper. Konflikten har gjerne sitt utspring i ulike verdier når ressurser skal fordeles. Det politiske perspektivet antar at ledelsen søker å ivareta organisasjonens mål. Dette er det imidlertid lite sannhet i da hver enkelt person i organisasjonen handler ut fra deres egen personlige interesse, hevder Bolman & Deal.

Dalins klargjøring av strategidimensjonen er etter Roalds (2010, s. 47) oppfatning en mer produktiv tilnærming enn det politiske perspektivet til Bolman og Deal.

“Der Bolman og Deal beskriv maktspørsmål og interessekampar i ein organisasjon, legg Dalin meir vekt på val av problemløysingsmåtar, avgjerdsmetodar og kommunikative tilnærmingar til ressursdisponering og kompetanseplanlegging. Strategidimensjonen opnar slik for viktige diskusjonar om eigna val i leiing og utvikling av skolar - ikkje minst frå den synsvinkelen at skolar kan sjåast som laust kopla system der balansen mellom stabilitet og fornying er ein sentral utfordring.”

Når jeg i denne oppgaven ønsker å undersøke kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid i fagskolen, vil jeg i analysen av empirien se etter koblinger mellom de spesifikke organisasjons-dimensjonene til Dalin og andre tilnærminger som primært fokuserer på styring og ledelse av skolen, og skolen som lærende organisasjon.

#### **1.4 Begrensninger**

Standardiserte kvalitetssikringssystemer er nytt i fagskolen og har virket kun i to år. Kvalitetssikringssystemer og kvalitetsarbeid er imidlertid ikke et nytt fenomen. Men, det er først i de senere årene fagskolens godkjenning er knyttet opp mot etablering av et internt kvalitetssikringssystem. Det foreligger svært mye forskningsarbeid om kvalitet i utdanningssystemet, men lite forskning er gjort i fagskolen. Undersøkelsen kan derfor svekkes av at informantene ikke har tilstrekkelig erfaring med systemet for kvalitetssikring og hvilke muligheter det ligger i disse. Ut fra undersøkelsens art er det også viktig å være tydelig på at denne typen empirisk arbeid ikke fører frem til funn som kan generaliseres. Med én utvalgt institusjon og seks informanter, begrenser generaliserbarheten seg.

#### **1.5 Bidrag**

Å være i forkant, basert på erfaringer med kvalitetsarbeid fra utdanningssystemet, kan gi viktig bidrag til kvalitetsarbeidet i fagskolen. Jeg vil ha et spesielt fokus på hvordan skolen kan mestre overgangen fra informasjon til handlingsrelevant kunnskap slik at interne kvalitetssikringssystemet og det faglige arbeidet ikke fungerer i to ulike sfærer. Med arbeidet mitt bygger jeg videre på tidligere forskningsarbeid, ved empirisk å undersøke en

organisasjon med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og så ved hjelp av relevant teori belyse de funn jeg har gjort. Det er dermed både faglig og politisk interessant å undersøke hvordan ledere og lærere i fagskolen forstår kvalitetsarbeid, hvilke utfordringer de vurderer som viktige, hvordan lærerne vurderer kvalitetsarbeidet sett mot egen praksis og hvordan ledere bruker kvalitetssikringsarbeidet i skolens kollektive kunnskapsutvikling. Sentralt blir hvilke tiltak skoleledere og lærere ser for seg kan styrke kvalitetsarbeidet. Med oppgaven ønsker jeg også å bidra med kunnskap som for andre kan føre til forbedret praksis med fokus på kvalitetsarbeid og kunnskapsutvikling, ved at mine funn blir gjort tilgjengelig for andre.

## **1.6 Organisering av oppgaven**

I kapittel 2 presenterer jeg forskningskonteksten for denne studien som bidrar til å sette min forskning inn i en større sammenheng. Det er lagt vekt på å synliggjøre hva jeg bygger på av tidligere forskning og hvordan den bidrar med ny kunnskap. I kapittel 3 gir jeg en beskrivelse av forskningsprosessen slik at andre kan vurdere den håndverksmessige kvaliteten i studien. I kapittel 4 beskrives og analyseres funnene fra intervjuundersøkelsen mot problemstillingen og tidligere forskning. I kapittel 5 oppsummeres hovedfunnene i undersøkelsen og det fremmes forslag til styrking av kvalitetsarbeidet i fagskolen og til videre forskning knyttet til oppgavens tema.



## 2 Litteratur

### 2.1 Innledning

Formålet med dette kapitlet er å gi en oversikt over og drøfte relevant forskning. Forskningskonteksten kan bidra til å sette min forskning inn i en større sammenheng, argumentere for betydningen av undersøkelsen, synliggjøre hva jeg bygger på av tidligere forskning og hva jeg bidrar med av ny kunnskap.

### 2.2 Tidligere forskning

**Knut Roalds** (2010) avhandling for graden philosophiae doctor (PhD) *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigaren*, har som mål å utvikle kunnskap om de organisasjonslæringsprosessene som finner sted mellom grunnskole og skoleeier i arbeidet med kvalitetsvurdering. Avhandlingen er en sentral del av forskningskonteksten i min masteroppgave. Sammenlignet med Roald sin problemstilling konsentrerer jeg meg om kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid i én skole, mellom lærere og skoleledere. Avhandlingen går også inn på forholdet mellom organisasjon, forvaltning og læring for å klargjøre ulike faglige perspektiv på kvalitet og vurdering. Han bruker Dalins (2005) organisasjonsdimensjoner som analytisk grunnlag for studien. Det samme analytiske grunnlaget har jeg valgt å bruke i min masteroppgave. Sammenlignet med min masteroppgave er undersøkelsen til Roald mye mer omfattende, og der jeg velger kvalitative individintervju med seks informanter, bruker Roald en kvalitativ metode hvor det empiriske materialet bygger på fokusgruppeintervju og individintervju i kommuner som over tid hadde vært opptatt av å utforme system for kvalitetsvurdering. Som bakgrunnsmateriale hadde Roald også tilgang til dokumentene som viste planleggings- og kvalitetsvurderingsarbeidet på begge nivåene. De viktigste funnene i undersøkelsen som er relevant for min problemstilling kan summeres slik: Det avgjørende i arbeidet med kvalitetsvurderingen er hvordan en mestrer overgangen fra *informasjon* til handlingsrelevant *kunnskap*. “Omfattande informasjon om resultat frå ulike vurderingar gir ikkje i seg sjølv ny forståing og aktivt utviklingsarbeid” (Roald, 2010, s. 318). For at den utdanningspolitiske kvalitetsdiskursen og det daglige undervisnings- og læringsarbeidet ikke skal fungere i to ulike sfærer, konkluderer studien med at det må finnes en balanse mellom kontroll- og vedtaksorientert strategier og opplærings- og prosessorienterte

strategier. Avhandlingen indikerer at skolemyndighetene bør ha større fokus på kvalitetsarbeid og mindre vekt på kvalitetssikringsystemer. Dette begrunnes i funn hvor det viser seg at systemisk tilnærming til kvalitetsarbeid mobiliserer utviklingskraft både ovenfra og nedenfra i den kommunale organisasjonen. Strukturerte planer for kvalitetsarbeidet kan være et nødvendig grunnlag for kvalitetsarbeidet sier Roald, men studien viser at det er en mer kompleks utfordring å utvikle produktive former for dialog og samhandling mellom brukere, profesjon, administrasjon og politikk. Kommunikative prosesser blir vesentlig i så måte. Forskningen knyttet til kvalitetsvurdering som organisasjonslæring vil jeg følge opp og komme tilbake til i mitt analysekapittel.

**Norges forskningsråd** fikk i 2002 i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å gjennomføre en evaluering av omlegging i høgre utdanning. Evalueringen av kvalitetsreformen er gjennomført av Rokkansenteret ved Universitetet i Bergen og NIFU STEP og består av ti delrapporter og en sluttrapport. Resultatet av evalueringen danner også en del av forskningskonteksten for min masteroppgave. Jeg har tatt utgangspunkt i sluttrapporten i St. meld. nr. 7 (2007-2008) når jeg presenterer funnene fra evalueringen. Sammenlignet med evalueringsrapporten som baserer seg på et omfattende og variert sett av data ved evaluering av kvalitetsreformen i høyere utdanning, tar min studie for seg en begrenset del av det evalueringsrapporten tar opp - kvalitetsarbeidet slik det oppfattes av ledere og lærere ved én fagskole. Evalueringen bygger på nærmere undersøkelser av åtte læresteder. Her har forskerne møtt ledelsen, representanter for de ansattes og studentenes organisasjoner, og ansatte og studenter fra utvalgte fakulteter, avdelinger og institutter. Jeg har møtt ledere og lærere ved én fagskole og brukt kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode.

Evalueringen viser at undervisningsopplegg som i større grad har fulgt opp den enkelte student har lagt et godt grunnlag for å øke kvaliteten i utdanningen. For å følge opp og videreutvikle gode pedagogiske opplegg, sier meldingen at institusjonslederne må sørge for grundige prosesser som sikrer at det pedagogiske utviklingsarbeidet løftes frem på alle nivåer i virksomheten. Institusjonene må i denne sammenheng etablere gode arenaer for faglige og pedagogiske diskusjoner, erfaringsdeling og utviklingsarbeid og tilføre tilstrekkelig ressurser til slike prosesser (St. meld. nr. 7 (2007-2008)).

Forskerne som har evaluert kvalitetsreformen, mener at det foreløpig er vanskelig å måle om reformen har økt kvaliteten i norsk høyere utdanning. Selv om strukturen i kvalitetssikrings-systemene er etablert, viser det seg at mulighetene systemene gir ikke er realisert. Resultatene fra evalueringen som er relevant for min undersøkelse, vil jeg følge opp og komme tilbake til i mitt analysekapittel.

**Stensaker (2006)** har i delrapport 2, som inngår i evalueringen av kvalitetsreformen, presentert sine funn i rapporten: *Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning - vil de bidra til bedre kvalitet?* Evalueringen bygger på et bredt datagrunnlag: casestudier ved utvalgte læresteder, dokumentanalyse, ulike statistiske datakilder, en survey blant det vitenskapelige personalet, en lederundersøkelse og en spørreskjemaundersøkelse blant studenter. Datagrunnlaget består i hovedsak av lærestedenes egne beskrivelser av de kvalitetssystemer de er pålagt å etablere som en del av reformen.

Selv om evalueringen inngår i sluttrapporten i St. meld. nr. 7 (2007-2008) har jeg sett nærmere på funn fra delrapporten som tar for seg hva som preger kvalitetssystemenes utforming og om det er noen spesielle *kjennetegn* eller *utforming* som indikerer samsvar mellom målsettinger og hvordan lærestedene tenker å oppnå disse. Spørsmålet om målsettingene synes å være koblet til, eller er frikoplet ”praksis” står sentralt i forskningsspørsmålet om hvordan lærere og ledere forstår kvalitet i fagskolen og hvilken innvirkning det formaliserte kvalitetssikringssystemet har hatt på deres praksis.

De viktigste funnene i undersøkelsen som er relevant for min problemstilling kan oppsummeres slik: Hvis oppfølgingen og styringen standardiseres for mye, er det mulig å hevde at den lokale autonomien internt ved lærestedene svekkes til fordel for sterk maktutøvelse eller kontroll fra den institusjonelle ledelsen. Kvalitetsarbeidet sett i en profesjonell tilnærming til kvalitet vil gå ut på at lærestedet skal konsentrere seg om sine kjerneaktiviteter, ta vare på sine særtrekk og institusjonelle arv og utviklingen av dette, istedenfor å fokusere på en standardisert styringsform og en effektiv ledelse slik som en administrativ tilnærming gjør.

I analysekapittelet kommer jeg tilbake til resultatene fra undersøkelsen.

**Enhet for utredning og analyse ved NOKUT** foretok på slutten av 2007 en studie ved tre institusjoner for høyere utdanning for å undersøke hvilke erfaringer som var gjort med bruk av godkjente kvalitetssikringssystem (KS) over flere år. Hatlevik og Bakken (2008) presenterer funnene i rapporten *Kartlegging av erfaringer med bruk av kvalitetssikringssystem*. Sammenlignet med min oppgave, er erfaringer med bruk av kvalitetssikringssystem i høyere utdanning interessant for den delen av rapporten som tar for seg kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. Studien viste at det ble satt i gang prosesser knyttet til refleksjon og analyse av institusjonens sterke og svake side ved innføring av KS. Erfaringene tyder på at KS gir institusjonene mer systematikk rundt gjennomføring og oppfølging av studentevaluering, revisjon av studieplaner og studieprogrammer. Det bidrar igjen til at skolene får et bedre grunnlag for å vurdere og å iverksette tiltak for utvikling av utdanningskvalitet. Samtidig viser undersøkelsen at det ikke er tilstrekkelig med strukturerte systemer fordi utdanningskvalitet også er avhengig av hvordan arbeidet med planverk og undervisning gjennomføres. Dette understøttes av funnene til Roald, (2010) og St. meld. nr. 7 (2007-2008). De funn som er relevante for min problemstilling, vil jeg følge opp i mitt analysekapittel.

**Ståle Tangestuens (2008)** masteroppgave i utdanningsledelse danner også en del av forskningskonteksten i min masteroppgave. Temaet for denne oppgaven er ledelse av kvalitetsarbeid i norsk høyere utdanning. Sammenlignet med Tangestuens problemstilling som tar for seg hvordan en endringsprosess ledes og styres i en organisasjon illustrert og konkretisert gjennom arbeidet med utvikling og implementering av et kvalitetssikringssystem, tenker jeg å vektlegge kvalitetsarbeidet og kvalitetsutvikling *etter* at kvalitetssikringssystemet med sine tekniske forhold er på plass. Han bruker, slik jeg også har tenkt, kvalitative individintervju. Forskjellen ligger i at han har valgt tre ledere ved en høyskole som informanter, mens jeg velger tre ledere og tre lærere ved én fagskole. Slik som jeg, har Tangestuen et pragmatisk siktemål og har fremmet forslag til god ledelsespraksis i kvalitetsarbeidet i norsk høyere utdanning. Funnene i undersøkelsen indikerer at ledelsen gjennom eget engasjement og involvering oppnår å få engasjerte og deltagende medarbeidere, og på den måten har sørget for å oppfylle Kvalitetsreformens intensjon om forankring av kvalitetsarbeidet i ledelsen på alle nivå i organisasjonen. Jeg kommer tilbake til flere resultatene fra hans studie i et analysekapittel.

**Therese Foss Hals (2010)** har skrevet sin masteroppgave i masterstudiet i Didaktikk og Organisasjonslæring. Denne undersøkelsen danner også en del av forskningskonteksten for min masteroppgave. Sammenlignet med Hals sin oppgave som har som formål å belyse temaet kvalitet i høyere utdanning ved å analysere to kvalitetssikringssystemer fra to offentlige høyskoler i Norge, har jeg som formål å gi grunnlag for beslutninger basert på hva skoleledere og lærere i en fagskole vurderer som viktig i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. Hun har valgt å se på kvalitetssikringssystemene i forhold til kvalitet som profesjonelt felleskap, administrativ virksomhet og markedsrettet tilnærming. Dette tredelte perspektivet er brukt for å analysere kvalitetssikringssystemene i henhold til intern og ekstern kvalitet. For å belyse sin problemstilling har hun valgt dokumentanalyse og den hermeneutiske forskningsmetoden. De viktigste funnene relatert til min masteroppgave er:

- Samarbeid mellom fagansatte, administrasjon og arbeidsliv bør forbedres, slik at relevansen i utdanningen i større grad blir vektlagt i kvalitetssikringssystemene.
- Ved et tettere samarbeid mellom fagansatte, administrasjon og arbeidsliv vil også de fagansatte være oppdatert på hva slags kompetanse samfunnet trenger og vil ha.

**Tone Børresen Mittet (2007)** har skrevet sin hovedoppgave til profesjonsstudiet i pedagogikk. Sammenlignet med Mittet sin oppgave som knytter skolelederens rolle som pedagogisk leder til hvilken rolle hun spiller for kvalitetsutvikling av skolen, er min masteroppgave opptatt av hva skoleledere og lærere vurderer som viktig i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. Mittet er spesielt opptatt av skolelederens ansvar for å utøve pedagogisk ledelse på sin skole, for slik å kunne bidra til utvikling av en lærende skole. Hun har i hovedsak basert undersøkelsen på kvalitative individintervjuer med skoleledere fra seks grunnskoler i samme kommune, men har også brukt noe skriftlig dokumentasjon fra staten, kommunen og de utvalgte skolene som støtte og forundersøkelse. Undersøkelsen beskriver hvordan skoleledere “bør” jobbe for å utvikle kvalitet i skolen. Den delen i Mittets oppgave som tar for seg kvalitetsutvikling gjennom skolens læringskultur, danner en del av forskningskonteksten i min masteroppgave. Disse funnene dreier seg om bruk av ressurspersoner eller ulike fora, utviklingsstrategi og utviklingstiltak. Resultatene fra studiet tenker jeg å komme tilbake til i mitt analysekapittel.

**Anne Thronsens (2009)** masteroppgave i utdanningsledelse drøfter hvorvidt student-evalueringer er meningsfulle verktøy for kvalitet i høyere utdanning. Data er innhentet gjennom intervju av to ledere og tre lærere fra en avdeling i en høyskole. Dette er sammenfallende med mine planer om å hente data fra én fagskole hvor jeg intervjuer både lærere og ledere. Det viktigste funnet i forskningen viser at avdelingsledere og lærere har ulike forventninger til den informasjonen som kan hentes ut av evalueringssystemet, og at spesielt lærerne ikke opplever å få informasjon som de kan bruke i sitt pedagogiske og didaktiske utviklingsarbeid. Studien er en del av forskningskonteksten for min masteroppgave og resultatene fra studiet tenker jeg å komme tilbake til i mitt analysekapittel.

**European University Association (2007)** er et europeisk forum for Quality Assurance. I et årlig forum møtes representanter for de Bologna-undertegnende landene for å diskutere problemstillinger knyttet til kvalitetssikring. Det første forumet konsentrerte seg om indre kvalitet. Valget av tema var styrt av ønsket om å skape eierskap og kunnskap om kvalitetssikring som verktøy for institusjonell utvikling i høyere utdanning. Kvalitetssikring er ansvaret til hver høyere utdanningsinstitusjon og grunnlaget for utvikling av kvalitetskultur og kreativitet i høyere utdanning. Publikasjonen "Embedding quality culture in higher education" har samlet et representativt utvalg av bidragene fra forumet.

Lee Harvey har gitt en oversikt over resultatene av de åtte diskusjonsgruppene på forumet, og i påfølgende plenum. Som følge av en grundig diskusjon om hva som karakteriserer en kvalitetskultur framsto flere funksjoner som en indikasjon på en kvalitetskultur. Oversikten tar for seg spørsmål om innholdet av kvalitetskultur, koblingen mellom kvalitetskultur og interne og eksterne kvalitetssikringsprosesser, og virkningen av kvalitetsprosesser på undervisning, læring og forskning.

Bidragene fra forumet dreier seg om hvilke funksjoner som gir en indikasjon på kvalitetskultur og hva som karakteriserer en kvalitetskultur i skolen. De viktigste bidragene som er relevant for min problemstilling kan oppsummeres slik:

Akademikere og administratorer må anerkjenne behovet for et system for kvalitetsovervåking slikt at ansvarlighet sikres (og etterlevelse der det kreves) og at det legges til rette for forbedring. Dette bør imidlertid ikke være et "byråkratisk" system. Kvalitetskultur handler

primært om atferd og mindre om drift av et kvalitetssystem. Kvalitetssystemet må derfor ha et klart formål, som er relatert til kvalitetskulturen.

En kvalitetskultur plasserer studenter i sentrum og handler om partnerskap og samarbeid, deling av erfaringer og å arbeide i team. Videre handler kvalitetskultur om å støtte den enkelte som en autonom lærende, men ikke på bekostning av læringen i samfunnet da det er et symbiotisk forhold mellom individ og fellesskap.

Når det gjelder ledelse i en kvalitetskultur er den inspirerende snarere enn diktatorisk og en finner lederskap på alle nivåer i organisasjonen og ikke bare hos de formelle lederne. En kvalitetskultur ønsker gjerne en ekstern kritisk evaluering fra en rekke kilder, inkludert formelle eksterne evalueringer, eksterne skoler og samarbeidspartnere opptrer som kritiske venner og gir interne fagfelleevaluering og støtte.

En god kultur handler også om tilrettelegging og autonomt støttende miljø, selvrefleksjon og utvikling av forbedringstiltak som blir gjennomført. I debatten om hvorvidt et kvalitetssikringssystem er en forutsetning for å utvikle en kvalitetskultur innenfor en organisasjon eller avdeling, eller om en må ha utviklet en god kultur før gjennomføring av en kvalitetssikringsprosess, var det ingen klare svar på. Det var størst enighet om at kulturen og systemet trenger å vokse sammen i harmoni.

Resultatene av diskusjonene kommer jeg tilbake til i mitt analysekapittel.

**Helene Ärlestig (2011)** har i boken *Struktur, kultur og ledarskap – förutsättningar for framgångsrika skolor* beskrevet hvordan rektor og lærere i 24 prosjektskoler i 12 kommuner i Sverige ser på kvalitetsvurderingens rolle og funksjon i skolens kvalitetsarbeid. Sammenlignet med Ärlestigs undersøkelse, er min oppmerksomhet rettet mot én skole og hvordan kvalitetsarbeidet kan bidra til kollektiv kunnskapsutvikling relativt kort tid etter etableringen av et formalisert kvalitetssikringssystem. Skolene i Ärlestigs undersøkelse har siden 1999 hatt krav på seg til å skrive årlige kvalitetsvurderingsrapporter som skal dokumentere det interne arbeidet som gjøres for å oppnå bedre måloppnåelse, og som skal fungere som et internt utviklingsinstrument.

I et åpent spørsmål ble rektorer og lærere bedt om å oppgi tre viktige faktorer som påvirker skolens mulighet til fremgang. Kun en av rektorene og ingen av de 400 lærerne oppgav aspekter som kunne kobles direkte til kvalitetsarbeid. Videre eksisterte det en usikkerhet om hvordan kvalitet defineres, hvordan kvalitetsvurdering anvendes og hvem som har nytte av dem. Selv om lærerne gjennomførte og visste at kvalitetsvurderingen var en del av skolens virksomhet, ble den ikke koblet til egen undervisning. I AS skolene var innstillingen til kvalitet en annen. Lærernes samarbeid og kompetanseutvikling ble betraktet som en viktig del av skolens forbedringsarbeid. Disse skolene var bevisst kvalitetsvurderingens betydning og resultatene ble brukt som en del av underlaget for hvordan organisasjonen skulle arbeide videre.

Den delen av Ärlestigs studie som tar for seg hvordan kvalitet ble definert i skolene, hvordan kvalitetsvurdering ble anvendt og hvem som hadde nytte av dem, danner en del av forskningskonteksten for min masteroppgave og som jeg kommer tilbake til i mitt analysekapittel.

**Sølvi Lillejord og Guro Kirkerud (2009)** har i boken *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaringer og utvikling*, presentert funn fra en intervjuundersøkelse hvor sju skoleledere fra tre skoler beskriver tilfeller da kvalitetsutvikling har vært bra for skolen de leder. Forskerne har vært opptatt av hva som skjer i mellomrommet mellom vurdering og utvikling og har rettet en særlig oppmerksomhet mot hvilke dialoger, handlinger og forhandlinger det er som finner sted på den enkelte skole i forbindelse med kvalitetsvurderinger. Presentasjonen bygger på en undersøkelse som ble gjennomført av Guro Kirkerud ved tre skoler i Gjøvik kommune skoleåret 2006/2007. Målet for undersøkelsen var å finne kjennetegn ved produktive læringsprosesser i skolars arbeid med kvalitetsutvikling. Et kjennetegn ved produktive læringsprosesser bidrar, i følge Lillejord og Kirkerud, til å bringe den lærende til ny innsikt og ny forståelse. Det vil si at når vi har lært noe produktivt, har vi forstått noe nytt og er i stand til å handle mer informert. Til undersøkelsen ble det valgt ut informanter som hadde god kunnskap om hverdagen i den organisasjonen som skulle studeres, og var i stand til å sette ord på denne kunnskapen. Basert på analysen av data ble det funnet to sentrale trekk som kjennetegner produktive læringsprosesser:



- a) direkte og konkrete tilbakemeldinger fra andre aktører i egen organisasjon virker aktiviserende og,
- b) felles språk er forutsetning og et viktig redskap i arbeidet med å analysere, systematisere og bearbeide omgivelsene.

For å legge til rette for produktive læringsprosesser ble noen lederhandlinger sett på viktigere enn andre:

- ”Lederen må tydeliggjøre utviklingspotensialet som ligger i konflikter og problemstillinger fra praksis, ved å presentere dem som paradokser vi kan lære av. Dette må gjøres i et språk lærerne kjenner seg igjen i.
- Lederen må sørge for arenaer, tid, rom til arbeidet med meningsutveksling og samling om felles handlinger og at læring blir integrert i skolens daglige drift”. (Lillejord og Kirkerud, 2009, s. 161)

Den delen av studien som tar for seg kjennetegn ved og tilrettelegging for produktive læringsprosesser i skolers arbeid med kvalitetsutvikling, danner en del av forskningskonteksten for min masteroppgave og som jeg kommer tilbake til i mitt analysekapittel.

### **2.3 Oppsummering**

Formålet med dette kapittelet har vært å vise forskningskonteksten for min undersøkelse, hvilken litteratur jeg bygger på og hvordan jeg forsøker å bidra med ny kunnskap på forskningsfeltet innenfor rammene av oppgavens problemstilling.

Jeg har hatt et spesielt fokus på hvordan skolen kan mestre overgangen fra informasjon til handlingsrelevant kunnskap slik at interne kvalitetssikringssystemet og det faglige arbeidet ikke fungerer i to ulike sfærer. Med bakgrunn i problemstillingen har kapittelets teoridel hatt til hensikt å framstille ulike teoretiske tilnærminger som skal bidra til flere innfallsvinkler og tolkninger i den analysen og drøftingen jeg gjør i kapittel 4.

## 3 Metode

### 3.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg beskrive og drøfte valg jeg har gjort i forskningsprosessen med referanser til relevant forskningslitteratur. Ved å gi en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten for hele forskningsprosessen, kan andre vurdere holdbarheten og kvaliteten i undersøkelsen. Konkret har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med tre ledere og tre lærere ved én fagskole. Formålet med min masteroppgave er å gi grunnlag for beslutninger basert på hvilke styrker og svakheter, muligheter og begrensinger skoleledere og lærere i én fagskole oppfatter som viktige i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. Utgangspunktet for kvalitetsarbeidet er skolens kvalitetssikringssystem. Ut fra et pragmatisk siktemål ønsker jeg å bidra med kunnskap om hvilke tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet i fagskolen ut fra mine funn.

Thagaard (2009) beskriver to sentrale aspekter ved kvalitativ forskning – *systematikk og innlevelse*. Systematikk vil si at jeg som forsker må foreta grundige og omfattende vurderinger i tilknytning til avgjørelser om hvordan materialet samles inn, analyseres og tolkes. Som motpol til systematikk, har vi spontanitet som gjør seg utslag i at ideer, fremgangsmåter og fortolkninger av materialet kan komme plutselig og uventet. Slik har det også fortonet seg for meg i forskningsprosessen. Da har det vært viktig å reflektere over de metodiske beslutningene og begrunne de valg jeg har tatt. Til hjelp, og som rettesnor i arbeidet med den empiriske undersøkelsen har jeg benyttet meg av Grønmos (2004) bok om *Samfunnsvitenskapelige metoder* som beskriver en rekke systematiske metoder for teoretisk drøfting av, og selve gjennomføringen av empiriske undersøkelser. I omtalen av ledere og lærere har jeg valget mellom termene; respondent, informant eller forskningsdeltaker. Postholm (2010) forklarer respondent som “en som svarer på forskerens spørsmål” mens informant beskrives som en som gir informasjon om en virkelighet som vedkommende kjenner til og kan gi opplysninger om. Jeg har valgt å benytte begrepet *forskningsdeltaker* som innbefatter begge termene, og som i følge Postholm vil være det mest dekkende begrepet for deltakere i kvalitativ forskning.

Kapittelet er disponert på følgende måte: først vil jeg redegjøre for vitenskapsteori og forskningsstrategi. Deretter vil jeg beskrive og redegjøre for valg av forskningsdeltakere, metode for datainnsamling, kvalitet og forskningsetikk.

### 3.2 Vitenskapsteori

Ulike forskningstilnæringer eller forskningsdesign handler i følge Johannessen m.fl. (2010) om valg av *hva* og *hvem* som skal undersøkes og *hvordan* undersøkelsen skal gjennomføres. Med andre ord “alt” som knytter seg til en undersøkelse. For å tilfredsstille krav om transparens (gjennomsiktighet), har jeg i dette kapittelet gjort et forsøk på å beskrive alle faser i forskningsprosessen.

Problemstillingen dreier seg om å dokumentere, analysere og fortolke forståelsen skoleledere og lærere har av kvalitet i fagskolen og hvordan skolens kvalitetsarbeid bidrar til kollektiv kunnskapsutvikling.

Problemstillingen konkretiseres gjennom følgende forskningsspørsmål:

- e) Hvordan forstår lærere og ledere kvalitet i fagskolen?
- f) Hvilke konsekvenser har kvalitetssikringssystemet for lærernes praksis?
- g) Hvordan bruker ledelsen kvalitetssikringssystemet i skolens utviklingsarbeid?
- h) Hvilke utfordringer vurderer ledere og lærere som viktige i kvalitetssikringssystemet og hvilke tiltak kan styrke kvalitetsarbeidet?

Valg av kvalitativ eller kvantitativ tilnærming var ett av de mange metodologiske spørsmål som jeg måtte ta stilling til tidlig i prosessen. Begrepet metodologi forklares av Grønmo som prinsipielle og fundamentale tenkemåter eller forståelser som legges til grunn for utviklingen og utnyttelsen av ulike metoder. Metodebegrepet refererer til de konkrete fremgangsmåtene for opplegg og gjennomføring av spesifikke vitenskapelige studier.

I følge Thagaard søker kvalitativ tilnærming å gå i dybden og legger vekt på betydning, mens kvantitativ tilnærming legger vekt på utbredelse og antall. Karakteristisk for kvalitativ

tilnærming er å søke etter en forståelse av sosiale fenomener mens kvantitative forskere baserer seg på metoder som innebærer større avstand. Grønmo (2004, s. 129) presenterer i sin bok *Samfunnsvitenskapelige metoder* noen sentrale kjennetegn ved kvalitative og kvantitative tilnærminger koblet til fire aspekt ved undersøkelsen.

Aspekt ved undersøkelsen	Datatype	
	Kvalitative data	Kvantitative data
Problemstilling	Analytisk beskrivelse	Statistisk generalisering
Metodisk opplegg	Fleksibilitet	Strukturering
Forhold til kildene	Nærhet og sensitivitet	Avstand og selektivitet
Tolkningsmuligheter	Relevans	Presisjon

**Tabell 1 Trekk ved undersøkelsesopplegg basert på kvalitative og kvantitative data**

Jeg var opptatt av å velge tema og **problemstilling** til masteroppgaven som interesserte og opptok meg. Hva vi ser, sier Postholm, avhenger av hva vi har opplevd og erfart. Våre livserfaringer vil derfor også ha betydning for hva vi ser med våre forskerblikk. Gjennom min erfaring som lærer og medarbeider i fagskolen og de utdanningspolitiske endringer som kom til uttrykk gjennom lovpålagte krav til formalisert kvalitetssikringssystemer, ble det etter hvert i prosessen klart hvilket tema undersøkelsen skulle dreie seg om. Etter å ha lest en del forskningsrapporter som omhandlet samme tema som jeg var opptatt av, tok problemstillingen form. *Fortolke* er et sentralt begrep i problemstillingen, og som ble avgjørende for å velge kvalitativt forskningstilnærming. Etter god veiledning kom jeg også frem til hva slags type undersøkelse som ville egne seg, hva slags institusjon undersøkelsen skulle foretas ved, og hvilke type forskningsdeltakere det ville være hensiktsmessig å velge for å belyse problemstillingen. At beskrivelsene i problemstillingen er *analytiske* innebærer, i følge Grønmo at de blir systematisert innenfor veldefinerte begreper, kategorier eller teorier. Det er gjort mye forskning på kvalitet i utdanningssystemet, men lite forskning er gjort i fagskolen. Ut fra et pragmatisk siktemål ønsket jeg også å bidra med kunnskap om hvilke tiltak som kunne styrke kvalitetsarbeidet i fagskolen ut fra mine funn. Selv om erfaringer ett sted ikke

automatisk kan overføres til et annet, kan de likevel gi nyttige innspill til tiltak som kan bidra til å styrke kvalitetsarbeidet i fagskolen. Thagaard påpeker også at en på basis av analyser kan argumentere for overførbarhet til tilsvarende situasjoner. En kvantitativ tilnærming ville dreid seg om statistiske generaliseringer og gitt oversikt over større populasjoner.

**Metodisk opplegg** i en kvalitativ studie er preget av fleksibilitet. Opplegget kan endres i løpet av datainnsamlingen og tilpasses nye erfaringer og utfordringer etter hvert som undersøkelsen pågår. Fleksibiliteten kan også komme til uttrykk ved at opplegget brukes på litt forskjellig måte overfor ulike enheter i undersøkelsen. Jeg kommer tilbake til valg av analyseenhet og undersøkelsesenhet i kapitlet om utvalg. Noe av opplegget valgte jeg å bruke forskjellig på de to valgte undersøkelsesenhetene for å få relevant informasjon om de ulike enhetene. Problem som kunne oppstå ved fleksible opplegg, var at jeg som forsker kunne risikerer å tape av syne det perspektivet som var utgangspunktet for undersøkelsen. Det var også fare for å tape av syne systematikken som lå til grunn for det metodiske opplegget. I motsetning til kvalitative studier kan ikke opplegget i kvantitative studier endres i løpet av datainnsamlingen da opplegget er helt fastlagt og preget av sterk strukturering før datainnsamlingen.

Når det gjelder **forholdet til datakildene** er kvalitative studier preget av nærhet og sensitivitet, mens kvantitative studier er preget av avstand og selektivitet. I kvantitative undersøkelser er sentrale data i større grad bestemt på forhånd, og det er bare visse utvalgte aspekter ved kildene som skal utforskes. Ofte har forskeren ikke direkte kontakt med datakildene. Siden jeg selv gjennomførte kvalitative intervjuer med tre ledere og tre lærere, ble forholdet til forskningsdeltakerne preget av nærhet og sensitivitet.

Det siste aspektet er **tolkningsmuligheter**. Kvantitative undersøkelser er basert på en strukturert tilnærming som er avstandspreget og selektivt i forhold til kildene. Tolkningen av de innsamlede data får gjerne en mer presis form, men kan resultere i et vel avgrenset og enhetlig datasett. Kvalitative tilnærminger gir gode muligheter for relevante tolkninger som følge av en fleksibel tilnærming og nær kontakt med kildene. En fleksibel tilnærming kan imidlertid føre til at de innsamlede dataene blir lite enhetlige dersom opplegget endres mye underveis for å få relevant informasjon om de ulike enhetene. Jeg innser også at tolkningen kan være påvirket av mine verdistandpunkter.

I følge Postholm nærmer kvalitative forskere seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller et verdenssyn. Hun sier også at tradisjonell kvalitativ forskning langt på vei er utført innenfor et konstruktivistisk paradigme. Mennesket betraktes som aktivt handlende og ansvarlig, og kunnskap oppfattes som en konstruksjon av **forståelse og mening** som skapes i møte mellom mennesker i sosial samhandling. “Den sosiale, kulturelle og historiske settingen som mennesker lever i får betydning for menneskets oppfatning og forståelse.” (Postholm, 2010, s. 22). Begrepene *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi* sier noe om kvalitativ forskning og forskerens rolle i slike studier.

*Ontologiske* forutsetninger dreier seg i følge Postholm om hvordan virkeligheten oppfattes. Johannessen m.fl. beskriver ontologiske teorier som grunnleggende antagelser om hvordan den sosiale verden ser ut. Jeg som kvalitativ forsker er interessert i å dokumentere, analysere og fortolke hvordan ledere og lærere i en fagskole forstår virkeligheten på et bestemt tidspunkt og i en spesifikk kontekst. Målet er å prøve å forstå og løfte frem meningen forskningsdeltakerne har konstruert i sin livsverden og erfaringer. Forutsetningene for å kunne kalle noe *virkelig* er i følge Postholm at virkeligheten er beskrevet av forskningsdeltakere som befinner seg i den aktuelle situasjonen. Grønmo beskriver det ontologiske prinsipp med at samfunnsvitenskapen bygger på sannhet som en overordnet verdi. Hva som er sant og usant kan både være usikkert og uenighet om. Viktig i den forbindelse er at jeg som forsker er kritisk, ikke bare til etablerte ordninger i samfunnet, men også til egne etablerte forestillinger. Siden forskningsdeltakernes perspektiv i følge Postholm, alltid er i samspill med forskerperspektivet bør jeg som forsker kjenne til de grunnleggende antagelsene for å være klar over hvordan de kan virke inn på resultatene.

I kvalitativ forskning brukes begrepet *epistemologi* om forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Distanse eller nærhet kan knyttes til henholdsvis det postpositivistiske og det konstruktivistiske paradigmet. Dette blir nærmere kommentert i kapittel 3.5.1 om intervju. Siden jeg selv har gjennomført både datainnsamlingen, analysene og fortolkningen av resultatene, er det påkrevd å fortelle om min forforståelse og bakgrunnskunnskap som kan ha betydning for forskningen. For å belyse min problemstilling var det nødvendig med et nært forhold til forskningsdeltakerne i intervjuene for å få innsyn i deres forståelse og mening, men

også viktig å opprettholde avstand for ikke å påvirke forskningsdeltakerne med min forforståelse og bakgrunnskunnskap.

*Aksiologi* reiser spørsmålet om hvilken rolle verdier spiller i forskningsprosessen. Alle kvalitative studier er i følge Postholm verdiladet og forskerens subjektive individuelle teorier vil dermed påvirke forskningen. For å bli bevisst på hvilke konsekvenser mine verdier kan få for studiens resultater og også for at andre skal kunne vurdere hvordan jeg har kunnet påvirke forskningsarbeidet, har jeg i kapitel 1 forsøkt å redegjøre for mitt perspektiv og meninger.

### **3.3 Forskningsstrategier**

Opplegg for gjennomføring av undersøkelsen klassifiseres av Johannessen m.fl. i noen generelle kategorier eller overordnede forskningsstrategier. Dette er blant annet tverrsnittsundersøkelser, fenomenologi, etnografi, grounded theory og case-undersøkelser. Undersøkelsens formål er å gi underlag for beslutninger basert på handlingsrettet forskning. Til det formål passet det i følge Johannessen m.fl. å velge kasusstudier eller tverrsnittsundersøkelse.

Postholm betrakter i sin bok om *Kvalitativ metode* kvalitative kasusstudier som en metodisk forskningstilnærming hvor forskeren studerer kasus eller settinger. Kasusstudier kan defineres som utforskning av et "bundet system", et system som er både tids- og stedbundet eller som en utforskning av handlinger i hverdagslivet. En kasusstudie som beskriver hendelser og forskningsdeltakerens oppfatninger knyttet til en spesiell kontekst i en bestemt tidsperiode, kan ha overførbarhet fra ett kasus til et annet og dermed bidra handlinger i praksisfeltet. Kasusstudier som er fortolkende, inneholder en beskrivende del som er nyttig for å presentere informasjon om områder hvor det er gjort lite forskning tidligere. I tillegg har slike studier til hensikt å illustrere, støtte, utfordre og utvikle eksisterende teori.

I dette studiet velger jeg tverrsnittsundersøkelse. En tverrsnittsundersøkelse sier i følge Johannessen m.fl. noe om situasjonen på et gitt tidspunkt og kan gi informasjon om variasjoner. For eksempel kan svarene fra forskningsdeltakerne variere med blant annet stilling og ansvar. Når jeg har data på ett tidspunkt må jeg være forsiktig med å trekke konklusjoner som sier noe om utvikling over tid.

Oppsummert har min undersøkelse tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene når jeg har valgt kvalitativ tilnærming med tverrsnittsundersøkelse som forskningsstrategi.

### **3.4 Utvalg**

En forutsetning for god belysning av problemstillingen er blant annet valg av forskningsdeltakere. Jeg måtte ta stilling til hvilken analyseenhet og analyseenhetens nivå som var i samsvar med problemstillingen Videre var det viktig at utvelgingsmetode og utvalgsstørrelse var best mulig tilpasset problemstillingen. I følge Grønmo (2004) kan analyseenheter være aktører, handlinger, meninger og hendelser. I min undersøkelse valgte jeg meninger i intervjuene som analyseenhet. Innholdselementet i forskningsdeltakernes ytringer vil utgjøre analyseenheten. Når meninger er analyseenheten, er de som blir direkte undersøkt, undersøkelsesenheten. I min oppgave blir da undersøkelsesenheten ledere og lærere.

Hvordan undersøkelsesenhetene ble valgt ut er et spørsmål om utvalgsmetode. Rekruttering av undersøkelsesenhetene hadde et klart mål, og jeg tok et strategisk utvalg av forskningsdeltakere ut fra roller og kvalifikasjoner som var strategisk ut fra problemstillingen. Av ulike metoder Johannesen m.fl. beskriver for strategiske utvelging, valgte jeg en kriteriebasert metode. Utvelgelsen ble gjort ut fra hensiktsmessighet, ikke representativitet slik Johannesen m.fl. beskriver prosessen med valg av forskningsdeltakere i kvantitative undersøkelser.

Kriteriene jeg la til grunn ved valg av skole var skolens beliggenhet, størrelse og skolens erfaring med et formalisert kvalitetssikringssystem. Jeg valgte skole ut fra min kjennskap til de ulike fylkeskommunale fagskolene. Valg av skole var dermed basert på strategiske vurderinger, men også mer pragmatisk ut fra hvilke skoler som var mest tilgjengelig for undersøkelsen. Kriterier for rekruttering av ledere var at vedkommende jobbet som rektor, assisterende rektor eller avdelingsleder. Kriterier for rekruttering av lærerne var at de måtte være fulltidsansatt, ha minimum fem års erfaring som lærer i fagskolen, ha tilknytning til ulike fagområder og ha erfaring fra kvalitetsarbeid ved skolen. Jeg vektla ikke kjønn som utvalgsriteria da jeg forutsatte at kjønnsdimensjonen ikke hadde avgjørende betydning for



min forskning. Rektor sto for utvelgelse av forskningsdeltakerne og vi ble vi enige om at jeg skulle ta direkte kontakt med hver deltaker. Det kan være et problem at utvelgelsen skjer av andre en meg da det blir vanskelig å vurdere hvordan sammensetningen av undersøkelsesenheter kan påvirke resultatet.

Utvalget består av seks forskningsdeltakere hvorav tre er ledere og tre er lærere ved samme fagskole. I spørsmålet om utvalgsstørrelse for kvalitative undersøkelser sier Thagaard at antall forskningsdeltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser. Det som kjennetegner kvalitative metoder, er i følge Johannessen m.fl. at vi forsøker å få mye informasjon om et begrenset antall personer. I forbindelse med mindre prosjekter nevnes 10-15 forskningsdeltakere som et passende antall forskningsdeltakere. I følge Kvale og Brinkmann (2009) avhenger antall forskningsdeltakere av formålet med undersøkelsen. Formålet med min masteroppgave er som tidligere nevnt å gi grunnlag for beslutninger basert på hvilke styrker og svakheter, muligheter og begrensinger forskningsdeltakerne oppfatter som viktige i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. Jeg har valgt en tverrsnittsundersøkelse som sier noe om situasjonen på et gitt tidspunkt og gir et øyeblikksbilde av det fenomenet som studeres. For å få nok informasjon til å kunne danne et øyeblikksbilde, vurderte jeg det dithen at tre forskningsdeltakere fra hver av undersøkelsesenheter var tilstrekkelig. Det er ofte en fordel i følge Kvale og Brinkmann (2009) å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og heller bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene.

Jeg tok først skriftlig kontakt via e-post med rektor ved fagskolen for å informere om undersøkelsen og søke om tilgang til å foreta intervju. Jeg fulgte opp e-posten med en telefonisk henvendelse og fikk da vite at rektor stilte seg positiv og hadde informert, og fått samtykke av sine ledere. Siden det nærmet seg skoleavslutning, konsentrerte jeg meg i først omgang om tre ledere ved skolen. Jeg tok direkte kontakt med lederne i slutten av juni og gjennomførte intervjuene like etter. I slutten av juli tok jeg direkte kontakt med lærerne via e-post og fulgte opp med en telefonsamtale for å avtale tidspunkt og sted for intervjuene. Intervjuene med lærerne ble gjennomført ved skolestart i august i skolens lokaliteter.

### 3.5 Metode

Jeg vil i dette underkapittelet beskrive og redegjøre for de ulike valg jeg har gjort i tilknytning til innsamling og konstruksjon av data. For å belyse min problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg valgt halvstrukturert intervju som metode.

#### 3.5.1 Intervju

Problemstillingen for min studie dreier seg om å dokumentere, analysere og fortolke forskningsdeltakernes forståelse av kvalitet i fagskolen og hvordan skolens kvalitetsarbeid bidrar til kollektiv kunnskapsutvikling. For å belyse problemstillingen valgte jeg tverrsnittsundersøkelse som legger vekt på å tolke virkeligheten på et spesielt tidspunkt og i en spesifikk kontekst. Målet var å løfte frem forskningsdeltakerens perspektiv. Det handler om det Johannessen m.fl. kaller det ontologiske perspektiv, altså hvilken kunnskap, hvilke synspunkter, hva slags forståelse, hvilke fortolkninger og hvilke erfaringer ledere og lærere har i forbindelse med kvalitetsarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling. For å få denne innsikten mener Thagaard at intervju gir et særlig godt grunnlag.

Hvorvidt jeg som forskeren skal betraktes som en “nøytral” mottaker av forskningsdeltakernes erfaringer eller i en sosial interaksjon hvor kunnskap og forståelse utvikles mellom meg og forskningsdeltaker, representerer i følge Thagaard to ulike perspektiver på hva intervjudata sier noe om. Det første perspektivet representerer et postpositivistisk ståsted og det andre et konstruktivistisk ståsted. I valget mellom de to perspektivene har jeg valgt en mellomposisjon hvor jeg er bevisst måten forskningsdeltakerne formulerer seg på kan være preget av både kulturelle mønstre og hvordan de i tidligere situasjoner har presentert seg selv. I tillegg er jeg oppmerksom på at åpenhet om mine reaksjoner og synspunkter kan bidra til å utvikle fortrolighet i intervjusituasjonen. Kvale og Brinkmann fremhever i sin bok om *Det kvalitative forskningsintervju* at intervjueren bør ha kunnskaper om de temaene som tas opp i tillegg til kunnskap om sosiale relasjoner.

Trening fra intervjuundersøkelser gir verdifull erfaring. Som en del av planleggingen av intervjuundersøkelsen, valgte jeg å følge Kvale og Brinkmanns råd om å prøve ut intervjuguiden. Derfor intervjuet jeg to kolleger på grunnlag av første utkast til intervjuguide. Jeg valgte å intervjuer en leder og en lærer slik at jeg skaffet meg erfaring fra begge undersøkelsesenheter. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og varte i overkant av en time.

Forskningsdeltakerne gav meg verdifulle tilbakemeldinger på hvordan de opplevde intervjusituasjonen og spørsmålene i intervjuguiden. Dette gav meg mer praktisk ferdighet og kunnskap om intervjuing. Intervjuguiden ble justert med bakgrunn i de erfaringene jeg gjorde under intervjuene. I tillegg ble jeg mer oppmerksom på kunsten å lytte tålmodig og stille gode oppfølgings spørsmål for å få frem meningen.

Ved gjennomføringen av intervjuundersøkelsen la jeg vekt på å etablere en god kommunikasjonssituasjon med forskningsdeltakerne før og under intervjuingen. For at jeg som forsker ikke skulle påvirke svarene som forskningsdeltakeren gav, var jeg bevisst på å finne en nøytral kommunikasjonsform og å utvikle en trygg og god atmosfære under intervjuingen. Nøytral, i form av å unngå ledende spørsmål eller på annen måte forvente bestemte svar. Trygg og god atmosfære i form av å lytte aktivt og gi forskningsdeltakeren tid til å reflektere.

Problemstillingen intervjuene gir svar på er fortolkende spørsmål om hvordan forskningsdeltakerne vurderer, oppfatter og tolker hendelser og handlinger i forbindelse med skolens kvalitetssikringssystem. Jeg valgte å bruke individintervju og ikke gruppeintervju ut fra et ønske om å komme mest mulig inn på personenes egne erfaringer uten at de lot seg påvirke av andres utsagn som kunne forekomme i et gruppeintervju. Grønmo fremhever muligheten gruppeintervju gir til å utnytte den spesielle dynamikken i samtalene mellom gruppemedlemmene innbyrdes. Både Grønmo og Thagaard presiserer at gruppeintervjuet passer best der hvor forskningsdeltakerne er relativt samkjørte, alle er aktive og ingen er spesielt dominerende. En av grunnene til at jeg ikke valgte gruppeintervju, var at jeg ikke kjente til om mine forskningsdeltakere var samkjørte selv om de arbeidet i samme skole. I tillegg ville det være større mulighet for at de påvirket hverandre i et gruppeintervju enn ved individuelle intervjuer. Det ville også være vanskelig å analysere transkripsjonen fra intervjuene når alle forskningsdeltakerne skal loves anonymitet.

Kvalitative intervju har ulik strukturingsgrad i følge Johannessen m.fl. Mest hensiktsmessig i min undersøkelse var semistrukturert intervju (også kalt delvis strukturerte intervju) fordi jeg ønsket å gå inn på bestemte tema, samtidig som jeg ville ha mulighet til å være fleksibel, og å gå mer i dybden. Jeg utarbeidet en strukturert oversikt med spørsmål knyttet til hver av de fem dimensjonene til Dalin (2005) som ivaretar både organisatoriske rammer og ulike

læreprosesser innenfor disse rammene. Denne oversikten hjalp meg til å lage et forslag til intervjuguide som ble sortert etter forskningsspørsmålene. Spørsmålene ble temasentrert slik Thagaard beskriver tilnærminger som kan knyttes til presentasjon av materiale hvor temaene er i fokus. Ved å sammenligne informasjon fra alle forskningsdeltakerne kan det gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. Selv om intervjuguiden var fastlagt på forhånd, var det åpning for å endre rekkefølgen av temaene underveis. På den måten kunne jeg følge forskningsdeltakerens åpne og fortrolige svar, men likevel sørge for å få informasjon om alle temaene i intervjuguiden.

Thagaard mener at rekkefølgen på temaene under et intervju er viktig for at intervjuet skal bli vellykket. Kvale og Brinkmann hevder de første par minuttene av et intervju er avgjørende for å anspore forskningsdeltakerne til å beskrive sine tanker om livet og verden. Intervjuene startet med en brifing hvor jeg forklarte bakgrunnen for min studie, litt om min egen bakgrunn, litt om formålet med intervjuet, hvem som skulle delta i undersøkelsen og hva intervjuguiden og lydopptakeren skulle brukes til. Samtykkeerklæring ble også undertegnet før intervjuet startet. Etter intervjuet fulgte jeg opp med en debriefing hvor jeg spurte om det var noen spørsmål forskningsdeltakerne savnet eller om de hadde noe mer de ville tilføye før vi avsluttet. Etter intervjuet snakket forskningsdeltakerne litt om sin opplevelse av intervjuet og viste interesse for den videre fremdrift i arbeidet med undersøkelsen.

Intervjuguiden tok utgangspunkt i ledernes og lærernes forståelse av hva eller hvem fagskolen er til for. Med dette spørsmålet ønsket jeg å få fram deres grunnleggende verdier og hvilket perspektiv de hadde, sett mot nasjonale og lokale mål. Jeg ba videre lederne og lærerne beskrive skolens kvalitetskultur og kvalitetssikringssystem. Her ønsket jeg å vurdere koblingen mellom innholdet av kvalitetskulturen og det formaliserte kvalitetssikringssystemet ved skolen. Materiale kunne også fortelle noe om skolens kvalitetsdiskurs og om det daglige undervisnings- og læringsarbeidet fungerer i to ulike sfærer. For å få frem informasjon om praksis, spurte jeg om hvordan kvalitetssikringssystemet kunne bidra til å heve studiekvaliteten. For å utdype noe mer om praksisen og hvilke verdier de la til grunn, spurte jeg hva de ville legge vekt på dersom de skulle introdusere kvalitetssikringssystemet for en nyansatt lærer. Ut fra disse spørsmålene kunne jeg få et materiale hvor uttalte mål kunne sees i sammenheng med reell praksis. Om kvalitetssystemet hadde et klart formål relatert til kvalitetskulturen, eller om det fremsto som et "byråkratisk" system. Alle disse spørsmålene

skulle belyse det første forskningsspørsmålet om hvordan ledere og lærere forsto kvalitet i fagskolen.

Det neste forskningsspørsmålet var rettet mot lærerne og hvilke konsekvenser kvalitetssikringssystemet hadde for deres praksis. For å belyse dette forskningsspørsmålet ba jeg lærerne fortelle hvordan innføringen av kvalitetssikringssystemet hadde endret deres arbeidshverdag. Her ville jeg kunne få et materiale hvor uttalte mål kunne sees i sammenheng med reell praksis. Hva lærerne opplevde hindret og fremmet læring etter kvalitetsvurdering, kunne gi informasjon om hvordan lærerne vurderte kvaliteten på diskusjons- og samhandlingsprosessene i skolens kvalitetsarbeid. Jeg kunne også få informasjon om hvilken vekt lærerne la på kvalitetsarbeidet kontra kvalitetssikringssystemet. Videre kunne jeg få et materiale som fortalte noe om økt systematikk og organisatorisk oppmerksomhet rundt kvalitetsspørsmål engasjerer alle, eller om skolen var avhengig av engasjementet til enkeltpersoner.

Det tredje forskningsspørsmålet var rettet mot ledelsen og hvordan de brukte kvalitetssikringssystemet i skolens utviklingsarbeid. For å belyse dette forskningsspørsmålet ba jeg lederne gi noen konkrete eksempler på at bruk av kvalitetssikringssystemet hadde ført til konkrete tiltak på skolen, og hvilke forutsetninger som var viktige for at tiltakene kom i gang. Videre spurte jeg om hvordan skolen kunne lære av kvalitetsvurderinger. Her vil jeg kunne få et materiale som sa noe om hvordan lederne vektla kontrollaspektet og styring som strategi, kontra kommunikasjon, dialog og veiledning hvor utvikling er en sentral strategi.

Det siste forskningsspørsmålet handler om hvilke utfordringer lederne og lærerne vurderer som viktige i kvalitetssikringssystemet. Forskningsdeltakerne ble bedt om å fortelle hva de vurderer som sterke og svake sider ved kvalitetssikringssystemet og hvordan det bidro positivt eller negativt for skolen. Med disse spørsmålene ønsket jeg å få fram sammenheng mellom strukturer og oppgavefordeling, kommunikasjonslinjer og beslutningsformer. Som oppfølgingsspørsmål ba jeg om forslag til oppgavefordeling og møteplasser som kunne bidra til å styrke kvalitetssikringssystemet. Materialet kunne fortelle noe om hvordan ledere og lærere definerer det formelle ansvaret for oppfølging av kvalitetsvurderingene.

De utfordringene lederne og lærerne har møtt i kvalitetsarbeidet vil jeg koble mot relevant forskning for å sette materialet inn i en større sammenheng og slik gi innspill til tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet.

I intervjuene med lederne ble to intervju gjennomført på ledernes kontor. I intervjuet med en av disse lederne ble vi avbrutt av to telefonoppringninger før telefonen ble stengt for inngående samtaler. Avbrytelsen kom tidlig i intervjuet og før lydopptaket var satt på. En av lederne valgte å gjennomføre intervjuet på grupperom av praktiske grunner. Under dette intervjuet ble vi avbrutt av vaktmester som hadde et oppdrag å utføre. Situasjonen ble avklart og vi kunne fortsette der vi slapp etter en oppsummering av hva vi hadde snakket om før avbrytelsen. Lærerne møtte jeg på et kontor som ikke var i bruk da dette passet best for dem. Under intervjuene var døren til kontoret lukket og vi ble ikke forstyrret underveis. Intervjuene ble etter min mening ganske forskjellige. De måtte nødvendigvis bli preget av forskningsdeltakerne da det dreier seg om seks forskjellige personer. Der for eksempel én tok seg god tid til å filosofere mellom spørsmålene, svarte en annen kort og konsist på hvert spørsmål for så å vente på neste spørsmål. En snakket seg tom og lurte til slutt hva spørsmålet var igjen. Jeg gjentok da spørsmålet og oppsummerte hva jeg hadde hørt vedkommende hadde svart i korte trekk. Det forekom da utdypinger og presiseringer fra forskningsdeltakeren. Intervjuene varte ca. 1 time.

Etter at intervjuene var gjennomført, ble lydopptakene transkribert. Jeg valgte å bruke diktafon og transkripsjon. Under intervjuet valgte jeg å benytte to digital diktafoner (en mobiltelefon og en I-pod) for å sikre god nok kvalitet på opptakene og ha en back-up om noe av det digitale utstyret skulle svikte. De digitale opptakene lagret jeg som lydfiler på en bærbar PC for å lette transkripsjonsarbeidet og for å sikre lydopptakene. Overføringen gjorde jeg rett etter hvert intervju ved hjelp av Bluetooth. Dette var en erfaring jeg gjorde under utprøving av opplegget på forhånd. Å overføre lydfilene til en PC rett etter intervjuet gjorde at jeg kunne slippe å bekymre meg for å miste lydopptak eller få for liten lagringsplass på de digitale diktafonene. Jeg hadde også planlagt å ta notater underveis i intervjuene for å notere stikkord knyttet til senere analyse. Et annet poeng med å ta notater var å stille oppfølgingsspørsmål eller forsikre meg om at jeg oppfattet det som ble sagt ved å stille enkelte kontrollspørsmål ut fra notatene. Jeg ble imidlertid tidlig oppmerksom på at jeg mistet noe av kontakten med forskningsdeltakeren når jeg noterte under intervjuet. Derfor valgte jeg

å ikke notere mens intervjuet pågikk, men prioriterte å rette oppmerksomheten mot forskningsdeltakeren. Stikkord som kunne ha betydning for senere analyse noterte jeg i intervjuguiden rett etter hvert intervju. Bruken av diktafon gjorde at jeg kunne konsentrere meg om å lytte slik at intervjuet fløt godt. Thagaard tar til orde for en kombinasjon med bruk av diktafon og notater for å oppnå et rikest mulig datamateriale. Det fungerte ikke for meg å gjøre dette samtidig. Derfor måtte jeg stole på lydopptaket og de notatene jeg gjorde etter hvert intervju.

Transkripsjonen er i følge Kvale og Brinkmann ikke bare en enkel teknisk prosess hvor et muntlig språk omgjøres til tekst. Det er også en tolkningsprosess. Et muntlig språk har et sett regler, mens et skriftlig språk har et annet sett regler. I følge Kvale og Brinkmann finnes det ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Den første tolkningen av intervjuene foregår allerede under gjennomføringen av intervjuene og fortsetter under transkriberingen. Jeg valgte å transkribere intervjuene de påfølgende dagene etter at intervjuene var gjennomført. Under transkriberingen noterte jeg ned setning for setning for å få ordrett gjengivelse. Transkripsjonen gjengir dermed ordrett hva forskningsdeltakerne svarte, de avklaringsspørsmålene forskningsdeltakerne hadde, og de oppfølgingsspørsmål og kontrollspørsmål jeg hadde underveis. Jeg valgte å ikke markere pauser på noen spesiell måte og la heller ikke vekt på å notere tonefall eller kroppsspråk. Jeg begrunner dette med at transkripsjonen skulle bukes til meningsanalyse og at det da ikke er nødvendig med en spesialisert form for transkripsjon. Jeg ble enig med den enkelte forskningsdeltaker om å ta kontakt om noe var uklart.

## **3.6 Kvalitet**

### **3.6.1 Innledning**

I dette underkapittelet vil jeg beskrive og redegjøre for begreper i forbindelse med kvalitetssikring i kvalitative studier. Deretter vil jeg redegjøre hva jeg har gjort for å sikre kvaliteten i min studie. Jeg har i denne sammenheng benyttet Grønmo (2004), Johannessen m.fl. (2010), Kvale og Brinkmann (2009) og Thagaard (2009).

### 3.6.2 Begrepsdrøfting

Grønmo (2004) har gitt fem kriterier for vurdering av datakvalitet. For det første må datamaterialet være basert på prinsipper for forskningens *sannhetsforpliktelse*. Det betyr at data i størst mulig grad skal representere faktiske forhold og reflektere sann informasjon i tilknytning til problemstillingen. For det andre må datamaterialet bygge på *vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk*, slik at datamaterialet danner grunnlag for systematisk teoretisk drøfting og argumentasjon. For det tredje legger Grønmo vekt på at *utvelgelsen av enheter* må gjennomføres på en forsvarlig måte. Jeg har tidligere beskrevet valg av analyseenhet og analyseenhetens nivå, og vurderer valget til å være i samsvar med problemstillingen. Jeg har også tidligere beskrevet utvelgingsmetode og utvalgsstørrelse, og vurderer disse som tilpasset de typene generalisering som problemstillingen forutsetter. Den bygger også på frivillighet, og alle forskningsdeltakere er informert om muligheten for å kunne trekke seg fra undersøkelsen underveis. Det fjerde kriteriet for vurdering av datakvalitet er at *utvelgelsen av informasjonstyper* utføres på en systematisk måte. I forbindelse med mening som analyseenhet, skilles det generelt mellom to hovedtyper informasjon: informasjon om formelle egenskaper ved enheten og informasjon om substansielle sider ved enheten. Formelle egenskaper kan dreie seg om hvor intenst eller sterkt meningen kommer til uttrykk, hvor stabil eller foranderlig den er og hvor konsistent de ulike elementene i meningene er. Substansielle sider ved mening dreier seg om hva en bestemt mening gjelder og hvem som hevder den aktuelle meningen. Det siste kriteriet Grønmo legger vekt på er at *gjennomføringen av datainnsamlingen* må foregå på en forsvarlig måte. Dette for å unngå eller redusere de typiske problemene som kan oppstå under innsamling av data.

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning sammenfatter Grønmo de viktigste aspektene ved de fem forutsetningene for god datakvalitet, i to overordnede kriterier - validitet og reliabilitet. Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet. Validitet handler om gyldigheten i undersøkelsen, og er avhengig av hvordan forskningstilnærmingen er lagt opp. For begge begrepene gjelder kravet om at de empiriske funn som blir presentert skal være basert på data om faktiske forhold, og at disse ikke bygger på forskerens rent subjektive skjønn eller tilfeldige omstendigheter under forskningsprosessen. Dataene skal være samlet inn og drøftet på en systematisk og kritisk måte.



Thagaard og Kvale og Brinkmann forklarer også begrepene reliabilitet og validitet med henholdsvis pålitelighet og gyldighet. I tillegg bruker Kvale og Brinkmann begrepet generaliserbarhet dersom resultatene av intervjuundersøkelsen vurderes som pålitelige og gyldige. Generaliserbarhet vurderer om resultatene av undersøkelsen kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. Thagaard bruker begrepet ”overførbarhet”, som igjen kan knyttes til gjenkjennelser. Fortolkningen i kvalitative studier gir grunnlag for overførbarhet i den grad personer med erfaring fra, eller kjennskap til de fenomenene som studeres, kan kjenne seg igjen.

Johannessen m.fl. bruker pålitelighet som forklaring til reliabilitet som knyttes til hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides. Begrepet troverdighet er knyttet til “intern validitet” som handler om hvorvidt en metode undersøker det den har til hensikt å undersøke. Overførbarhet er knyttet til “ekstern validitet” som stiller spørsmål om resultater fra en undersøkelse kan overføres til liknende fenomener. Jeg vil i neste kapittel bruke begrepene *pålitelighet* for reliabilitet, *gyldighet* for intern validitet og *overførbarhet* for generalisering.

### **3.6.3 Kvalitetssikring**

Hensikten med datamaterialet er å belyse problemstillingen, og datakvaliteten vurderes mot nettopp dette. Det er imidlertid slik at data som har høy kvalitet i en type problemstilling, kan ha lav kvalitet i andre problemstillinger. Jeg har i min undersøkelse samlet inn data for å dokumentere, analysere og fortolke hvordan ledere og lærere forstår kvalitet i fagskolen og hvordan skolens kvalitetsarbeid bidrar til kollektiv kunnskapsutvikling. I tillegg ønsket jeg å fremme forslag om tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet på bakgrunn av mine funn. Hvor godt mitt datamateriale egner seg til å belyse denne problemstillingen, avhenger av datamaterialets reliabilitet og validitet.

*Reliabilitet* er i følge Johannessen m.fl. knyttet til hvilke data som brukes, hvordan dataene er samlet inn og hvordan de behandles. Krav om reliabilitet er ikke like hensiktsmessig i kvalitativ som i kvantitativ forskning. Vurdering av reliabilitet som refererer til datamaterialets pålitelighet, er i følge Grønmo ikke mulig å gjøre etter standardiserte metoder. Dette forklarer han med at undersøkelsesopplegget i kvalitative studier i stor grad blir utviklet under selve datainnsamlingen som følge av forskerens analyse og tolkninger av data etter hvert som nye data samles inn. Også Johannessen m.fl. mener at begrepet reliabilitet vil være lite hensiktsmessig å bruke innenfor kvalitativ forskning. Dette begrunnes med at det ikke

benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker. Samtalen styrer datainnsamlingen hvor forskeren bruker seg selv som instrument, med sin egen erfaringsbakgrunn og sin egen fortolkningsramme.

Grønmos fem forutsetninger for god datakvalitet knyttes mot reliabiliteten, som heretter omtales som datamaterialets pålitelighet, til utvelging av informasjonstype og gjennomføringen av datainnsamlingen. Å følge prinsippene for sannhetsforpliktelse kan også bidra til at undersøkelsesopplegget blir forstått på en entydig måte. Imidlertid er det slik i følge Grønmo, at det ofte vil være usikkerhet og uenighet om hva som er sant, og hva som er usant. Etter min vurdering bygger mitt datagrunnlag på faktiske forhold, siden informasjonen som er gitt av forskningsdeltakerne vurderes som sann for dem.

Å følge prinsippene for logisk drøfting kan også bidra til at undersøkelsesopplegget blir forstått på en entydig måte og dermed styrke datamaterialets pålitelighet. På bakgrunn av tidligere forskning om formaliserte kvalitetssikringssystemer og kvalitetsarbeid, utarbeidet jeg en strukturert oversikt med spørsmål knyttet til Dalins (2005) fem dimensjoner som ivaretar både organisatoriske rammer og ulike læreprosesser innenfor disse rammene i en organisasjon. Denne oversikten hjalp meg til å lage en intervjuguide sortert etter forskningsspørsmålene i problemstillingen. Datainnsamlingen er etter min oppfatning forankret i tidligere forskning på dette området. Intervjuspørsmålene ble temasentrert slik Thagaard (2009) beskriver tilnærminger som kan knyttes til presentasjon av materiale hvor temaene er i fokus. Ved å sammenligne informasjon fra alle forskningsdeltakerne kan dette gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. Det er imidlertid foretatt en utvelgelse av temaer, og datamaterialet vil derfor ikke kunne belyse alle momenter med relevans for problemstillingen.

Mening er studiens analyseenhet. Utvelging av informasjonstype for å sikre datamaterialets pålitelighet i denne studien, inkluderer informasjon om hvilke aktører meningene knytter seg til. I denne undersøkelsen er disse aktørene lærere og ledere ved én fagskole. Hensikten med å skaffe informasjon dreier seg om å identifisere typiske trekk ved, og utvikle en helhetlig forståelse av forskningsdeltakernes mening. Selve utvelgelsen av informasjonen ble ordnet etter Dalins (2005) fem hoveddimensjoner som forklarer organisasjonsatferd i skolen. Hver

dimensjon er inndelt i ulike kategorier for plassering av aktørens mening.

Datamaterialets pålitelighet kan også sikres i gjennomføringen av datainnsamlingen. Et typisk problem i tilknytning til intervjusituasjonen er at kommunikasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker kan fungere dårlig. For å legge til rette for en god intervjusituasjon og god kommunikasjon, ga jeg informasjon om studien og meg selv i en e-post i god tid før intervjuet. Intervjuene startet også med en brifing hvor vi snakket om bakgrunnen og formålet med intervjuet. Under intervjuet brukte jeg en intervjuguide og lydopptaker slik at jeg kunne vie all oppmerksomhet til forskningsdeltakeren. På slutten av intervjuet fulgte jeg opp med en debriefing hvor jeg spurte om det var noen spørsmål forskningsdeltakerne savnet eller om de hadde noe mer de ville tilføye før vi avsluttet. Etter intervjuet snakket forskningsdeltakerne litt om sin opplevelse av intervjuet. Jeg har gitt en grundig og detaljert beskrivelse av datainnsamlingen under kapittel 3.5.1. Et annet problem Grønmo nevner som typisk under datainnsamlingen, er at forskningsdeltakeren kan gi feilaktig informasjon om faktiske forhold som følge av at de ikke husker godt nok, eller at de ønsker å fremstille seg selv i et gunstig lys overfor forskeren. De to undersøkelsesenheter, ledere og lærere, ble intervjuet henholdsvis ved skoleslutt i juni og ved skolestart i august. Faren for at lærerne som følge av lang sommerferie og avstand i tid kunne ha erindringsfeil, var større enn at lederne skulle ha det. For å avdekke erindringsfeil og selvpresentasjon stilte jeg forskjellige oppfølgings spørsmål hvor jeg ba forskningsdeltakeren konkretisere og utdype sine svar. I tillegg har jeg tolket ulike svar mot hverandre.

*Validitet* dreier seg i følge Grønmo om datamaterialets gyldighet eller bekræftbarhet for de problemstillingene som skal belyses. Hvis de innsamlede data er treffende i forhold til det som er intensjonen, vurderes validiteten som bra. Grønmo vektlegger særlig tre validitetstyper når en vurderer kvaliteten ved kvalitative data. Dette er kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Når jeg har sikret validiteten i dette studiet har jeg fulgt Grønmos råd om å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet med vekt på de validitetstypene som er mest relevante for denne studien. For denne studien vurderer jeg kompetansevaliditet og pragmatisk validitet som er mest relevant. *Kompetansevaliditet* avhenger av at jeg som forsker klarer å utvikle et nært forhold til kildene for å få tilgang til informasjon som er relevant for problemstillingen

og at jeg er i stand til å utvikle en teoretisk fortolkning av denne informasjonen sett mot begrepene som står sentralt i studien. Kvale og Brinkmann mener at kvalitetssikring i første rekke dreier seg om å gjøre et godt håndverk i forskningsprosessen. Valideringsarbeidet skal da fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen. I tillegg til at jeg som forsker spiller rollen som “djevelens advokat“ overfor egne funn, har også veileder samme rolle slik at det kontinuerlig foretas kontroller av funnenes gyldighet.

*Pragmatisk validitet* beskriver hvordan analysene og drøftingene som kommer frem i forskningen, i ettertid evner å danne grunnlag for videre debatt og styrke kvalitetsarbeidet. Målet er å skape økt forståelse for hvilke tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet ved bruk av det formaliserte kvalitetssikringssystemet i fagskolen. Den pragmatiske validiteten er god dersom forskningen danner handlingsgrunnlag. I seg selv er denne undersøkelsen for liten til å danne et handlingsgrunnlag, men kombinert med annen forskning kan den gi innsikt som kan bidra med kunnskap om hvilke tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet.

*Overførbarhet* i denne studien kan være begrenset med kun seks forskningsdeltakere. For å styrke overførbarheten gjør jeg vurderinger om resultatene av min undersøkelse kan bekreftes av andre forskere fra tilsvarende undersøkelser og om mine fortolkninger støttes av annen litteratur. Ut fra at problemstillingen også har et pragmatisk siktemål, har overførbarheten vært en viktig faktor i den empiriske studien. Med bakgrunn i tidligere vurdering mener jeg at overførbarheten fra én fagskole til andre private og offentlige fagskoler vil kunne være til stede.

### **3.7 Etikk**

Når man er ut i feltet for å forske, vil man møte flere forskningsetiske spørsmål som særlig er knyttet til konfidensialitet, anonymitet og informert samtykke. Intervjuer, bearbeiding og presentasjon skal følge de retningslinjer som Personvernombudet for forskning har fastsatt og som er tilgjengelig på [www.nsd.no](http://www.nsd.no). I min henvendelse til rektor og forskningsdeltakerne presiserte jeg blant annet at det var frivillig å stille opp til intervju og at det var adgang til å trekke seg. Forskningsprosjektet er ikke meldepliktig etter personopplysningsloven siden det ikke omfatter innsamling, registrering eller lagring av personopplysninger som kan knyttes til en person. Alt datamaterialet er anonymisert, og ikke sporbart, og det vil også bli destruert når

masteroppgaven er fullført. Datamaterialet inneholder heller ikke sensitive personopplysninger. I denne masteroppgaven vil både fylke og navn på skole bli utelatt.

Engelstad, Grenness, Kalleberg og Malnes (2005) skriver om tre grunnleggende etiske hensyn jeg som forsker må ta hensyn til når det gjelder “de utforskede”. Det første er retten til selvbestemmelse og autonomi, noe som betyr at forskningsdeltakerne må få vite hva forskningen går ut på og gi sitt samtykke til å delta. Det andre handler om at forskningsdeltakeren skal utsettes for minst mulig belastning og skade ved å delta i undersøkelsen. Og det tredje området er respekten for privatlivets fred i betydning at forskningsdeltakerne selv skal kunne bestemme hva slags informasjon om dem selv som kan gjøres tilgjengelig for andre. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at etiske spørsmål er integrert i alle faser av intervjuundersøkelser og ikke bare knyttet til intervjusituasjonen. De tar for seg betydningen av informert samtykke, fortrolighet, konsekvens og forskerens rolle som etiske usikkerhetsområder.

*Informert samtykke* innebærer at de som skal delta i undersøkelsen er informert om det generelle formålet med undersøkelsen, og om eventuelle fordeler og ulemper ved å delta. Det kan være en vanskelig balansegang mellom å gi for mye informasjon, og det å utelate informasjon som kan være av betydning for deltakerne. For å unngå å villedre rektor og forskningsdeltakerne, ga jeg skriftlig presentasjon av bakgrunnen for undersøkelsen, tilnærming og formål. I mitt tilfelle var rektor ved skolen velvillige til at jeg kunne bruke tre skoleledere og tre lærere som mitt utvalg i undersøkelsen. Rektor informerte tre skoleledere og tre lærere om mitt arbeid og ga de dermed sitt samtykke til å delta som forskningsdeltakere for skolen. Informert samtykke innebærer også å sikre seg at forskningsdeltakerne deltar frivillig. Jeg henvendte meg derfor direkte til forskningsdeltakerne via e-post med informasjon om meg selv, oppgavens generelle formål, litt om undersøkelsesopplegget og hovedfokuset for intervjuet. Alle forskningsdeltakerne undertegnet også en skriftlig samtykkeerklæring hvor de også fikk informasjon om retten til å kunne trekke seg ut av undersøkelsen. Forskningsdeltakerne fikk også muntlig informasjon om prosjektets formål og prosedyrer ved brifing og debriefing i tilknytning til intervjuet.

*Fortrolighet* handler om konfidensialitet, at man ikke skal avsløre private data fra undersøkelsen som kan spores tilbake til forskningsdeltakerne. Anonymitet kan på den ene siden beskytte deltakerne og dermed fylle etiske krav. På den andre siden kan det gi forskeren mulighet til å tolke forskningsdeltakernes utsagn uten å bli motsagt. I følge Kvale og Brinkmann ligger det her en konflikt mellom etiske krav om fortrolighet og prinsipper for vitenskapelig forskning. Hvis man ikke vet hvem som har deltatt i undersøkelsen, er det vanskelig for andre å kontrollere resultatene. For at andre skal kunne lese noe ut av resultatene har jeg gitt noe informasjon om forskningsdeltakerne uten å røpe deres identitet. Jeg har gitt informasjon om skoleslaget som er involvert, om skoleledernes og lærernes synspunkter, forståelse, fortolkninger og erfaringer de har i forbindelse med kvalitetsarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling. Navn eller informasjon som på noen måte kan spores tilbake til de aktuelle personene har jeg ikke oppgitt. I temasentrerte analyser er det sammenligninger mellom forskningsdeltakerne som er i fokus, og ikke den enkelte forskningsdeltaker. Det betyr at jeg vil sammenligne informasjon om hvert tema fra alle forskningsdeltakerne. Dette kan medføre at måten de blir representert på kan bli karakterisert som stykkevis og delt. Tekst som i utgangspunkt er samarbeid mellom meg som forsker og forskningsdeltakeren, blir oppdelt og de enkelte tekstbitene blir løsrevet fra sin opprinnelige sammenheng. Det kan medføre at forskningsdeltakerens selvforståelse i liten grad kommer til syne i analysen og tolkningen av materialet. I tillegg er temaene som analysen retter seg mot definert av meg som forsker og preges av mitt perspektiv. Dette kan i følge Thagaard føre til en fremmedgjøring av forskningsdeltakeren og en opplevelse av brudd i den tilliten som ble vist til meg som forsker under datainnsamlingen.

*Konsekvenser* betyr at risikoen for å skade intervjupersonene på noen måte, skal være så liten som mulig. Det innebærer at intervjuets åpenhet kan få intervjupersonen til å avsløre mer informasjon enn han egentlig er fortrolig med i etterkant. Personlig nærhet i forskningsrelasjonen stiller store krav til finfølelse ovenfor situasjonen og jeg som forsker må vise hensyn i vurderingen om hvor langt jeg skal gå i min utspørring. Temasentrerte tilnærminger har i følge Thagaard en rekke fordeler når det gjelder å ivareta forskningsdeltakernes integritet. Forskningsdeltakernes situasjon beskrives ikke i sin helhet i temasentrert analyse og det er derfor vanskelig for den enkelte forskningsdeltaker å bli gjenkjent av andre. Vedkommende vil heller ikke så lett kjenne seg igjen i teksten. Det er viktig å unngå sitater som er preget av spesielle ord eller uttrykk som bidrar til identifikasjon.

*Forskerens rolle* har å gjøre med forskerens moralske integritet og hvordan han eller hun viser sensitivitet for å kjenne igjen etiske spørsmål og ansvarlighet for å handle korrekt i forhold til disse. På grunn av den asymmetriske maktrelasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker har forskeren en avgjørende rolle som et viktig redskap i innhenting av informasjon. I kapittel 1.1 har jeg omtalt egne erfaringer som en av bakgrunnene til studien. Det har vært viktig å være klar over, og reflektere over den faren det ligger i å identifisere meg for sterkt med forskningsdeltakerne slik at jeg ikke klarer å bevare en profesjonell avstand. Det kunne medføre en ensidig fortolkning ut fra forskningsdeltakernes perspektiver.

### **3.8 Oppsummering**

Metodekapittelet tar utgangspunkt i problemstillingen og vurderer kvalitative og kvantitative tilnærminger mot teoretiske bidrag som sier noe om metodisk opplegg, forhold til kildene og tolkningsmuligheter. Valget falt på en kvalitativ tilnærming for å gå i dybden og legge vekt på betydning. Videre er begrepene *ontologi*, *epistemologi* og *aksiologi* vurdert mot kvalitativ forskning og min rolle som forsker. Dernest har jeg beskrevet valg av tverrsnittsundersøkelse som forskningsstrategi.

Videre er valg av analyseenhet og analyseenhetens nivå, utvelgingsmetode og utvalgsstørrelse vurdert i forhold til problemstillingen. I min undersøkelse valgte jeg meninger i intervjuene som analyseenhet og ledere og lærere som undersøkelsesenheter. Jeg foretok et strategisk utvalg av forskningsdeltakere etter en kriteriebasert metode ut fra hensiktsmessighet.

For å belyse min problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg valgt halvstrukturert individintervju som metode. Videre har jeg redegjort for valg av forskningsdeltakere, og beskrevet selve gjennomføringen av intervjuene og hvordan jeg tilrettela for å ivareta de retningslinjer som personvernombudet for forskning har fastsatt.

Med utgangspunkt i relevant teori har jeg gitt en beskrivelse og redegjørelse for begreper i forbindelse med kvalitetssikring i kvalitative studier. Videre har jeg beskrevet hva jeg har gjort for å sikre kvaliteten i min studie. Til slutt i metodekapittelet har jeg beskrevet kort forskningsetiske prinsipper.

## 4 Analyse

### 4.1 Innledning

Formålet med dette kapittelet er å belyse problemstillingen i kapittel 1.2 ved å analysere dataene som er samlet inn gjennom intervjuene. Kapittelet er organisert på følgende måte: først beskriver jeg hvordan jeg har gått frem for å analysere de kvalitative intervjuene, dernest analyserer jeg intervjumaterialet mot tre teoretiske perspektiver omtalt i kapittel 1.3 og til tidligere relevant forskning som er omtalt i kapittel 2.2.

### 4.2 Analysemåte for intervjumaterialet

Det finnes i følge Grønmo ikke standardiserte analyseteknikker som kan benyttes til analyser av kvalitative data. Mens talldata kan analyseres ved hjelp av statistiske teknikker, blir data i kvalitative studier vanligvis analysert etter hvert som de samles inn. Når arbeidet med undersøkelsen går fremover, blir også analysearbeidet en stadig mer dominerende del av prosjektet. Det er flere forfattere som beskriver forskjellige måter å analysere og tolke kvalitative data, bl.a. Grønmo (2004), Johannessen m.fl. (2010), Kvale og Brinkmann (2010) og Thagaard (2009). Mange av de samme rådene om hvordan kvalitative data kan analyseres går igjen. Utgangspunktet for hvilke fremgangsmåter som kan og bør brukes, er i følge Grønmo problemstillingen og den særegne konteksten for studien. Johannessen m.fl. henviser til Silverman som legger vekt på at teorier, hypoteser og forskerens forforståelse er viktige utgangspunkter for datanalysen. Det finnes med andre ord ikke en entydig analysemåte og forskeren må selv konstruere sin måte å analysere materialet på. Det første jeg måtte ta stilling til, var om fremstillingen av resultatene skulle rette seg mot sentrale temaer i undersøkelsen, eller om fremstillingen skulle handle om personer.

Problemstillingen etterspør hvordan ledere og lærere forstår kvalitet i fagskolen og hvordan skolens kvalitetsarbeid bidrar til kollektiv kunnskapsutvikling. Analysen skal fokusere på meningsinnholdet i det innsamlede datamaterialet og jeg har valgt å fokusere på sentrale temaer. En temasentrert måte å presentere datamaterialet på, dreier seg i følge Thagaard om å sammenligne informasjon fra alle forskningsdeltakerne om hvert tema.



Det neste jeg måtte ta stilling til var organiseringen av intervjuetekstene. Koding av kvalitative data er i følge Grønmo den mest typiske fremgangsmåten for å bearbeide og sortere tekstdata med sikte på å få bedre oversikt over materialet. Koding kan være deskriptive, fortolkende eller forklarende og danner igjen grunnlag for kategorisering. Kvale og Brinkmann forklarer koding med at ett eller flere nøkkelord knyttes til et tekstavsnitt for senere å kunne identifisere en uttalelse. Kategorisering innebærer en mer systematisk tolkning av et utsagn ut fra underliggende begreper.

Temaene som er sentrale i min undersøkelse er representert gjennom forskningsspørsmålene som utgjør fire hovedtemaer som hver tar for seg erfaringer fra arbeidet med kvalitetssikringssystemet i fagskolen. Som koding eller underkategori har jeg brukt Dalins (2005) fem hoveddimensjoner som forklarer organisasjonsatferd i skolen. Disse dimensjonene ivaretar både spørsmål om organisatoriske rammer og spørsmål om ulike læreprosesser innenfor disse rammene.

Det første jeg gjorde var å sette intervjueteksten fra alle forskningsdeltakerne inn i en matrise som jeg delte inn etter forskningsspørsmålene og hvert enkelt spørsmål i intervjuguiden. For hvert tema og spørsmål i intervjuguiden hadde jeg nå samlet alle forskningsdeltakernes svar. Jeg brukte fargekode for å kjenne igjen den enkelte forskningsdeltaker under hvert delspørsmål. Deretter leste jeg gjennom alle intervjuene under hvert delspørsmål for å få en oversikt over hovedtrekkene i intervjueteksten og markere utsagn fra forskningsdeltakerne som kunne være meningsbærende i forskningsspørsmålene. Markeringene gjorde jeg i Word ved gul uthevingsfarge for tekst. Ved neste gjennomlesning komprimerte jeg forskningsdeltakernes uttalelser ved å sammenfatte meningsinnholdet i intervjuene. De utsagnene jeg da fant frem til, ble markert med kodeord i kolonnen ved siden av teksten, det vil si jeg at jeg kategoriserte materialet. For å unngå å ende opp med altfor brede kategorier som ikke bidrar til særlig ny kunnskap, brukte jeg koding eller underkategorier som verktøy for å finne mønstre i datamaterialet. Johannessen m.fl. legger vekt på at kodingen må gjøres ved at jeg som forsker reflekterer over hva dataene har å fortelle sett i lys av teorien og problemstillingen. Dette rådet har jeg forsøkt å følge hele tiden ved å ha forskningsspørsmålene og Dalins fem hoveddimensjoner tilgjengelig under kodingen. Jeg brukte deskriptive koder som ga en beskrivende karakteristikk av det faktiske innholdet i teksten, fortolkende koder hvor min tolkning eller forståelse av innholdet i teksten kom til

uttrykk og forklarende koder som uttrykte min tolkning av mulige årsaker eller grunner til det som beskrives i teksten. De fortolkende og forklarende kodene bygger på en forståelse av teksten i en større teoretisk sammenheng representert ved Dalins (2005) fem hoveddimensjoner, teorien om skolen som et løst koblet system, NPM-tankegangen, lærende organisasjoner og resultat av tidligere forskning på området.

Analyse av forskningsdeltakernes svar er knyttet til problemstillingens fire forskningsspørsmål: (1) lærernes og ledernes forståelse av kvalitet i fagskolen, (2) kvalitetssikringssystemets konsekvenser for lærernes praksis, (3) ledelse og kvalitetsutvikling og (4) viktige utfordringer i kvalitetssikringssystemet. Analysen og drøftingen er gjort opp mot det teorigrunnlaget jeg har lagt til grunn i oppgavens kapittel 1.3 og forskningskonteksten jeg har vist til i kapittel 2.2. Der jeg har funnet det relevant har jeg også knyttet egne erfaringer med kvalitetssikringsarbeid til drøftelsene.

Intervjuene er gjennomført med tre ledere og tre lærere som jeg heretter vil betegne som ledere og lærere.

### **4.3 Hvordan *forstår* lærere og ledere kvalitet i fagskolen?**

Forskningsspørsmålet handler om grunnleggende verdier som de viser seg i skolens ideologiske og filosofiske grunnlag. Skoler er i følge Dalin (2005) ofte preget av et vidt verdispekter der det kan være konflikter mellom de formelle mål og de verdiene som er reelt representert gjennom praksis og mellom uttalte mål og praksis. De reelle verdiene i skolen, normene for atferd, og læring er det som faktisk driver skolehverdagen. Alle skoler er derfor avhengig av noen kjerneverdier når det gjelder atferd i følge Dalin. Bolman og Deal (2009, s. 289) hevder at det er verdiene som teller i organisasjonen: ”..det er de som leves ut i praksis, uansett hva som er formulert i ulike grunnlagsdokumenter i organisasjonen.” I hvilket perspektiv vi ser verdier som en dimensjon i skoleutvikling, vil være retningsgivende for hva vi ser. Dalin omtaler fem perspektiver som kan bidra til å forstå ulike sider ved denne dimensjonen: det strukturelle perspektivet, det humanistiske perspektivet, det politiske perspektivet, det symbolske perspektivet og det integrerte perspektivet. Alle perspektivene understreker at verdiavklaring i skolen er viktig, men begrunner det ulikt.

Et naturlig første spørsmål knyttet til hvordan lærere og ledere forstår kvalitet i fagskolen, er et verdibasert spørsmål om hva eller hvem de mener fagskolen er til for.

Alle forskningsdeltakerne tok utgangspunkt i skolens samfunnsoppdrag når de svarte på dette spørsmålet. Sentrale styringsdokumenter som beskriver formålet med utdanningen og studienes innhold samt læringsmål, ble beskrevet som retningsgivende for all virksomhet ved skolen. Samfunnsoppdraget ble sett på som selve eksistensgrunnet og ble definerte som å dekke behov for kompetanse som samfunnet etterspør eller “å utdanne dyktige folk til næringslivet”.

“Skolen er til for samfunnet. Det er en samfunnsoppgave å dekke et behov i arbeidslivet først og fremst. Og så er det selvfølgelig en personlig utvikling for den enkelte student. Selvfølgelig er skolen også til for oss som jobber her, men primært er det studentene.”

Denne uttalelsen, som kom fra en av lederne, er representativ for det alle forskningsdeltakerne la vekt på. Studenten sin faglige og personlige utvikling ble betraktet som det viktigste i fagskoleutdanningen. For studentenes faglige utvikling var læringsmålene viktige og retningsgivende for innholdet i undervisningen. Samtidig ble det presisert at innholdet i studieplanen ikke alltid var i overensstemmelse med hva næringslivet etterspurte. I slike tilfeller integrerte skolen nye mål i studieplanen for nettopp å utdanne for næringslivet.

I følge fgskol § 1 (2) tilbyr fagskoler “yrkesrettet utdanning som gir kompetanse som kan tas i bruk i arbeidslivet uten ytterligere generelle opplæringstiltak.” Tilsynsforskriften (Merknad til § 5-2 (7)) utdyper beskrivelsen av tilbudet slik: “Fagskoleutdanningen skal være fleksibel i forhold til arbeidslivets skiftende behov. Dette innebærer at tilbydere raskt skal kunne tilby utdanninger innenfor nye felt.”

En av lærerne beskriver yrkesrettet utdanning slik:

“...det er en lederutdanning for folk med yrkesbakgrunn hvor en lærer noe mer teori i forhold til den praktiske biten. Det er jo for å få de som vil videre, opp på et høyere nivå. Et tilbud for de med praktisk bakgrunn.”

Forskningsdeltakerne er på linje med Regjeringen som vil at flest mulig skal få anledning til å videreutvikle sin kompetanse gjennom hele livet. Fagskoleutdanningen defineres i St. meld. nr. 44 (2008-2009) som en yrkesrettet spesialisering og et viktig bidrag for å dekke samfunnets kompetansebehov i et innovativt kunnskapssamfunn.

Ser vi skolens verdier slik det kom til uttrykk ovenfor, i et politisk perspektiv med sosialdemokratiske undertoner, er det et faktum at det er samfunnet som har valgt verdier og mål for skolen (Dalin, 2005). Hver enkelt skole må selv tolke de offisielle målsetningene. Eller sett på en annen måte, blir det viktig for skolens verdier, mål og prioriterte områder å passe sammen med skolens offisielle mål. Det ser ut til at ledere og lærere i denne fagskolen har en felles verdiplattform som også er i overenstemmelse med de formelle målene vi finner i Tilsynsforskriften, Fagskoleloven og St. meld. nr. 44 (2008-2009).

Hvordan vi kommuniserer om kvalitet i skolen og mellom skolen og omgivelsene har, i følge Nyhus (2009) mye å si for hvilke arbeidsformer og prosedyrer som tas i bruk for å håndtere kvalitetskompleksitet og hvilke beslutninger som fattes om kvalitet. Dersom det råder ulik oppfatning om kvalitet i skolen, mener Nyhus at det er vanskelig å se for seg at kvalitetsarbeidet kan blir bra. Fagskolens kvalitetsarbeid skal i følge Nasjonalt organ for kvalitet i opplæringen (NOKUT) ta hensyn til tre kvalitetsmål: innsatskvalitet, prosesskvalitet og resultat-kvalitet (NOU, 2008). Innsatskvalitet omfatter skolens organisering, regulering og ressurser som danner grunnlaget for utdanningstilbudets kvalitet. Prosesskvalitet handler om undervisning og læring, om hvordan lærere og veiledere utfører sitt arbeid, og om kvaliteten på samspillet mellom tilbydere, undervisningspersonalet og studentene. Resultatkvalitet handler om det helhetlige læringsutbyttet for studentene, og kompetansen de har oppnådd i løpet av studiet.

I lærernes og ledernes beskrivelse av hva de la i begrepet kvalitet, tok de alle utgangspunkt i samfunnsoppdraget til fagskolen og la hovedvekt på resultat-kvalitet og prosesskvalitet:

“Kvalitet har vi når studentene lærer det som fremgår av læreplaner og som er nyttig for næringslivet. I tillegg handler kvalitet om at studentene lærer på en god måte. Det

har med læringsutbytte å gjøre og at studentene som går ut fra fagskolen har med seg noe som er nyttig, riktig og relevant.”

Kun en av lederne tok med skolens innsatskvalitet:

“..det er viktig å se på kommunikasjonslinjer, arbeidsmiljø, planverk, strategier og rammer for læringsmiljøet.”

At studenter kan fungere i arbeidslivet i henhold til formålet med utdanningen, ble forklart som resultat-kvalitet. Prosesskvalitet ble betraktet som en sentral del av utdanningen og handlet om menneskelige, sosiale og faglige forhold både for studentene og lærerne. Prosesskvalitet kommer, i følge lærerne, til uttrykk gjennom hvordan skolen behandler studenter, hvilken rolle de får i skolesamfunnet og hvilken rolle lærere tar. Læreprosessen, veiledning og evaluering ble betraktet som sentralt for å nå, ikke bare faglige mål, men også personlige mål for studentene. At det er reell medbestemmelse og at det blir tilrettelagt for studentsamarbeid ble også betraktet som en viktig del av prosesskvaliteten.

En av lærerne nevnte også behov for felles “kjøreregler” eller reguleringer av lærernes praksis på enkelte områder. Han tar dermed opp som eneste lærer innsatskvaliteten som en del av kvalitetsbegrepet. Både lærerne og lederne har størst søkelys på resultat og prosess, noe som medfører mindre oppmerksomhet mot kvaliteten på innsatsfaktorene organisering, regulering og ressurser. Siden innsatsfaktorene er skapt av mennesker, er de i følge Fevolden og Lillejord (2005) også først og fremst kulturelle, og de kan dermed forklare særtrekk ved organisasjonen. I skolen som et “løst koblet system” fattes også avgjørelser som angår opplæringens faglige kjerne i klasserommet, uavhengig av organisasjonen rundt. Fevolden og Lillejord påpeker at for å kunne endre en praksis, må man først forstå hva det er som fører til og opprettholder denne praksisen. For å undersøke hva som kjennetegner det stabile ved denne skolen ba jeg forskningsdeltakerne beskrive skolens kvalitetskultur.

Felles for lærerne er at de beskriver en sterk kultur som fokuserer på studentens og næringslivets behov. Lærerne plasserer studenter i sentrum og alle er opptatt av at det skal være et godt faglig nivå i undervisningen og at innholdet er i overensstemmelse med det som skjer i næringslivet. Skolen har lang og god erfaring med at kontakt og samarbeid med

næringslivet er viktig for å holde det faglige nivået oppe. Kvalitetssikringssystemet ble ønsket velkommen av alle forskningsdeltakerne som mente det var både nødvendig og nyttig med et formalisert system tilgjengelig for alle aktørene i skolen. Det var også en felles oppfatning om at skolen var- og fortsatt skulle være fleksibel ved behandling av ulike typer saker.

Fleksibiliteten ble forklart med at skolen løser saker uten å være for byråkratiske. En av lederne karakteriserte skolen som:

“..mer fleksible enn regelorientert”. Saker løses etter hvert som de oppstår og skolen har fokus på fleksible løsninger fremfor i hver sak å følge regelverkets bokstav. Det er også kvalitet!”

Dette samsvarer godt med Harveys (2007) oversikt over funksjoner som indikerer en kvalitetskultur. At lederne anerkjenner behovet for et kvalitetssikringssystem, men samtidig er opptatt av at skolen skal være fleksibel, ikke byråkratisk og regelorientert, indikerer en kvalitetskultur som handler om atferd og mindre om drift av et kvalitetssikringssystem. Skal man koble kultur og utvikling, mener Fevolden og Lillejord at kulturen må oppfattes som dynamisk og noe som forandrer seg med måten vi påvirker hverandre på og reflekterer over det som skjer. “Skolekultur er altså i seg selv en utviklingsprosess, ikke bare produktet av en utviklingsprosess.” (Fevolden og Lillejord, 2005 s. 166). En oppfatning lærere og ledere delte, var at skolen har mange forskjellige forståelser av hva kvalitet er og at det gjør seg utslag i mange ulike kulturer. Som eksempel gav en av lederne en beskrivelse av ulike oppfatninger om team og teamarbeid:

“For noen er det en gruppe mennesker som løser individuelle oppgaver som til sammen blir en løsning. For andre, er det en læringsarena hvor de kan utfordre seg selv, prøve ut, utvikle seg og gjøre seg nye tanker.”

Som nevnt innledningsvis i dette underkapittelet, påpeker Dalin at det er de reelle verdiene i skolen, og normene for atferd og læring som faktisk driver skolehverdagen. Å finne de områdene hvor felles verdier er nødvendig og deretter å etablere felles normer, er selve utfordringen i arbeidet med å finne kjerneverdier når det gjelder atferd. Det er imidlertid også viktig å forstå og å akseptere ulike holdninger og normer når fellesskapet er enige om frihet for den enkelte eller grupper. Ser vi skolens verdier i et symbolsk perspektiv er det i følge

Dalin verdier som materialiserer seg gjennom *handling* en er mest opptatt av og ikke de offisielle målene. Verdi- og målavklaring er en prosess som kan ha et nyttig formål for å samle alle aktørene i skolen, men klarere målsettinger gir ikke i seg selv et bedre styringsverktøy. Det er betraktet som viktigere å *oppleve* verdier gjennom handling og motta bekreftelse på at organisasjonen er på rett spor. Alle lærerne beskriver at de opplever det å arbeide i team som svært verdifullt og helt nødvendig:

“Det er i teamene de viktige tingene skjer. At alle lærere er informerte og deltar i team, gjør lærerne i klassen samkjørte og kommer studentene til gode”

En kvalitetskultur som plasserer studenter i sentrum og handler om partnerskap og samarbeid, deling av erfaringer og å arbeide i team, er i følge Harvey, funksjoner som indikerer en kvalitetskultur. Det er et symbiotisk forhold mellom individ og fellesskap hvor kvalitetskultur handler om å støtte den enkelte som en autonom lærende, uten at det går på bekostning av læringen i organisasjonen. Balansegangen mellom individ og fellesskap ble tatt opp og kommentert fra en av lærerne:

“Jeg tror det er viktig med et kvalitetssikringssystem og at det dokumenteres en del kanskje nettopp på grunn av privatpraktiserende lærere. At en del lærere har litt lett for å kjøre sitt eget løp, gjør at det trengs noen felles normer, retningslinjer og felles måter å praktisere på. Om vi trenger det i en slik grad det nå innføres, er et annet spørsmål.”

At lærere beskrives som “privatpraktiserende” og at det etterspørres felles normer, retningslinjer og praksis, kan være et uttrykk for hvilke utfordringer skolen står overfor i arbeidet med å finne kjerneverdiene når det gjelder atferd.

Hals (2010) tar til orde for en profesjonell tilnærming til kvalitet hvor lærestedet konsentrerer seg om sine kjerneaktiviteter, tar vare på sine særtrekk og institusjonelle arv og utvikling, istedenfor å fokusere på en standardisert styringsform og effektiv ledelse slik en administrativ tilnærming gjør. En av lærerne forteller om sitt forhold til kvalitetssikringssystemet:

“Vi er nok relativt enige om at studenten og arbeidsgivere er det skolen er til for. Men det kan være mange forskjellige måter å praktisere på. Vi har en kultur med en såpass mangfold med lærere som har jobbet i mange år gjennom skiftende vær og vind, at de fleste er meget privatpraktiserende. Det å forandre folk er en ganske omstendelig og vanskelig prosess. Så den praksisen som noen har innarbeidet gjennom å jobbe 30-40 år i skolesystemet, skal det mer enn et kvalitetssikringssystem til for å få snudd på.”

Den etablerte skolekulturen legger her premisser for det daglige arbeidet ved skolen. I følge Berg (1999) er det en forutsetning at det internt på skolen eksisterer en aktørberedskap eller mottakelighet for forandring når en ønsker å utvikle en skole til en lærende organisasjon. Det symbolske perspektivet spør om meningen bak handlinger og prosesser, noe som kan hjelpe oss til å se et bredt spekter av menneskelig atferd. Slik Dalin forklarer systemteori gjelder ideen om at organisasjoner er sammensveiset på en slik måte at hele organisasjonen endres dersom det skjer en endring i mindre deler av organisasjonen. Alle organisasjoner er imidlertid ikke like sammensveiset og betraktes som mer eller mindre som løst koblet. At både ledere og lærere ved skolen omtaler lærere som “privatpraktiserende”, indikerer et løst koblet system i denne fagskolen. Lærerteamene arbeider på forskjellige måter og det er også ulik oppfatning blant lederne hvordan teamene skal arbeide. I et symbolsk perspektiv blir spørsmålet her om dette er bra eller ikke. Det som er viktig i dette perspektivet er i følge Bolman og Deal (2009), ikke hva som skjer, men hva det betyr og hvordan det blir tolket. Aktivitet og mening er løst bundet i det én og samme begivenhet eller handling kan tolkes på forskjellige måter fordi menneskene opplever livet forskjellig. I løst koblede systemer karakteriseres arbeidsprosesser av at det er mulig å bruke flere midler få å nå samme mål, men samtidig vet de ulike enhetene lite om hverandre og utveksler i liten grad informasjon eller erfaring.

En av lederne var særlig opptatt av forskjellen mellom begrepene kvalitetssikring og kvalitetsutvikling. Han påpekte at dette utgjør to ulike tankeganger hvor det siste begrepet handler om å være prosessorientert. Han mente skolen var på vei til å snu systemet mot mer prosessorientert kvalitetsarbeid, men at det ville ta tid.



“Det er viktig at systemet bygger videre på det skolen er stolt av og hva skolen mener er kvalitet. Slik sett handler også kvalitetssikringssystemet om å ta opp i seg skolens kultur.”

Spørsmålet om hvorvidt et kvalitetssikringssystem er en forutsetning for å utvikle en kvalitetskultur innenfor fagskolen, eller om en må ha utviklet en god kultur før gjennomføring av en kvalitetssikringsprosess, er det i følge Harvey ingen klare svar på. Men det er enighet om at kulturen og systemet trenger å vokse sammen. Bolman og Deal (2009, s. 304) beskriver på sin side kulturen som både et produkt og en prosess. “Som produkt er den et uttrykk for klokskap og kunnskap tilegnet gjennom erfaring. Som prosess blir den fornyet og nyskapt hver gang nykommere lærer de relevante måtene å gjøre tingene på, som de selv senere skal lære bort.”

For å komme litt mer inn på praksis, spurte jeg forskningsdeltakerne om hva de ville legge vekt på om de skulle introdusere kvalitetssikringssystemet for en nyansatt lærer. Her er det interessant å høre i hvilken grad de legger vekt på systemet, kvalitetsvurderingen, kvalitetsutviklingen eller kvalitetskulturen ved skolen.

Alle forskningsdeltakerne la vekt på at den nyansatte skulle få en oversikt over strukturen på kvalitetssikringssystemet. Struktur ble definert som oppbygningen av systemet med hovedkategorier og underkategorier hvor en finner prosedyrer og skjemaer som skal brukes i skolens kvalitetssikring. Å se på strukturen, vise eksempler og lære vedkommende å søke i arkivet, var naturlig å ta med i en introduksjon mente alle. Det var imidlertid ikke alle som ville startet med strukturen. To av lederne og to av lærerne ville startet introduksjonen med mål og hensikt med systemet, mens kun to av lederne i tillegg ville komme inn på skolens kvalitetskultur. Ingen av lederne la direkte vekt på kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling, og det var kun en av lærerne som gjerne ville diskutere både kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling med den nyansatte. Der forskningsdeltakerne var mest opptatt av resultat kvalitet og prosess kvalitet da de snakket om hvem fagskolen var til for, var det innsatskvaliteten de la mest vekt på ved introduksjonen av kvalitetssikringssystemet til en nyansatt. Ser vi introduksjonen av kvalitetssikringssystemet i et symbolsk perspektiv kan vi spørre om introduksjonen er nyttig for den nyansattes planlegging, eller om det er en gjennomgang eller seremoni som skal gi inntrykk av orden og struktur.

#### **4.4 Hvilke konsekvenser har kvalitetssikringssystemet for lærernes praksis?**

Forskningsspørsmålet handler om organisasjonsdimensjonene verdier og relasjoner. Den etablerte skolekulturen legger som tidligere nevnt vesentlige premisser for det daglige arbeidet ved enhver skole. Kulturen har stor betydning for hvordan nye ideer og metoder blir innført og hva det betyr, eventuelt resulterer i, for skolen som organisasjon. Å få ulike tiltak til å virke, handler ifølge Berg (1999) mer om skolekultur og profesjonalitet enn om selve tiltaket. For å få innblikk i hvordan kvalitetssikringssystemet har innvirket på lærernes arbeidshverdag, ba jeg lærerne fortelle hvordan systemet hadde bidratt til endringer i deres praksis. En av lærerne svarer på en måte som representerer innholdet i svarene fra alle de tre lærerne som ble intervjuet:

“Jeg har jobbet mye etter denne tankegangen før. Mye av det vi har i KS systemet har vi hatt før, men ikke satt i system på samme måten. Så jeg vil ikke si at det har medført så store endringer. Det er klart det tar tid før det er implementert fullt ut. Noen er med fra første dag, noen er med etter en måned, noen kommer om et år og noen kommer aldri med.”

Norges forskningsråds evaluering av omlegging i høgre utdanning viste også at utvikling av nye rutiner og evalueringsformer ikke fullt ut ble sett i sammenheng og integrert med tradisjonelle og eksisterende prosedyrer som fremdeles var i bruk (St. meld. nr. 7 (2007-2008)). Det ble konkludert med at *utbygging* av kvalitetssikringssystemene hadde fått mest oppmerksomhet. På spørsmål om hva som kunne hindre lærerne i å ta i bruk kvalitetssikringssystemet, kom det bl.a. frem at systemet kunne virke for omfattende slik at informasjonsmengden ble for stor å forholde seg til. Det ble etterlyst en trinnvis innføring av systemet hvor en kunne fokusere på noen få kjernepunkter det første året for å lære å bruke systemet og oppleve nytten av det. Dalin tar også til orde for å bruke god tid på grunnleggende verdier nettopp for å se meninger bak handlingene, få tro på og tillit til endringene.

Med utgangspunkt i at det er administrasjonen som har bidratt til å profesjonalisere kvalitetsarbeidet, drøftes det i St. meld. nr. 7 (2007-2008) om denne byråkratiseringen og

profesjonaliseringen kan innebære at terskelen for personlig engasjement blir høgre, eller at det fritar ansatte og studenter for ansvar som alle har når det gjelder å bidra i kvalitetsutvikling. Å få ulike utviklingstiltak til å virke i skolen handler ifølge Berg (1999) mer om *skolekultur* og *aktørberedskap* og uutnyttede handlingsrom. Begrepet aktørberedskap er i denne betydningen sterkt knyttet opp mot kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos deltakerne i et aktuelt endringsarbeid. En av lærer mente at det ikke var noen hindringer for å ta i bruk kvalitetssikringssystemet:

“Jeg ser ikke noen store hindringer. Ønsker vi å gjøre en god jobb, er vi villige til å lære. Jeg synes i hvert fall at det stadig er en større tilfredsstillelse i å gjøre en god jobb. Er det noe som er halvgjort, så er jeg ikke så fornøyd selv heller.”

Mens en annen lærer gav uttrykk for en helt annen aktørberedskap:

“Hindringen er meg selv, i forhold til alt man skylder på. Mangel på tid, overskudd. Det er jo bare vikarierende motiver alt sammen, selvfølgelig. Det er vel det at jeg føler at jeg rett og slett ikke har så mye å tilføre systemet som gjør at jeg syns jeg ikke har behov for å sette meg inn i det.”

Denne uttalelsen reiser det samme spørsmålet som stilles i St. meld. nr. 7 (2007-2008) om hvorvidt kvalitetssystemene som nå er etablert, kobler ansatte og studenter fra kvalitetsarbeidet heller enn å involvere dem. Som Stensaker (2006) også påpeker, kan nøkkelspørsmålet for kvalitetssystemenes suksess være hvorvidt systemene klarer å kople seg til de ulike arenaene som eksisterer for faglig utvikling ved denne skolen. Mittet (2007) peker på at balansegangen mellom individuell og kollektiv læring kan oppleves som en utfordring. Skolelederne i hennes undersøkelse er opptatt av læring knyttet til praksis, men ikke alle har lagt til rette for et læringsystem som gjør slik læring mulig i skolehverdagen.

Selv om lærerne beskriver resultat kvalitet og prosess kvalitet som det mest sentrale i kvalitetskulturen ved skolen, kobles ikke dette arbeidet mot kvalitetssikringssystemet og kvalitetsvurderinger. Dette samsvarer med Årlestigs (2011) funn hvor kvalitetsarbeid i liten grad ble koblet til skolens mulighet til fremgang. Lærerteam anses også som svært viktig og nyttig av alle lærerne i undersøkelsen. Likevel nevnes ikke lærerteam som arena hvor det kan skje kunnskapsutviklende prosesser. En lærer sa det slik:

“De positive opplevelsene og oppdagelsene som gjøres av den enkelte eller grupper bør hele tiden blir gjort kjent for alle. Slik at alle hele tiden får ta del i slike positive forbedringer og opplevelser de måtte ha. At det ikke bare er en opplevelse for den enkelte, men at det kommer ut og blir tilgjengelig for alle. Det kan skje gjennom erfaringsutvekslingsamlinger eller noe i den retningen.”

Stensaker (2006) peker på nettopp dette og de utfordringene skolene står overfor når det gjelder å gi tilbakemeldinger på ting som rapporteres inn. Å etablere arenaer for debatt når problemer identifiseres og å skape tilgjengelighet til informasjon om ”god praksis” som kan være til nytte for flere. Thronsen (2009) hevder at en måte å supplere kvalitetsvurderingene på, er å etablere et forum for undervisning som forsknings- og utviklingsarbeid. Hvis det pedagogiske og didaktiske arbeidet skal få større legitimitet, er erfaringen at det må settes på dagsorden. Siden nye tiltak ofte møtes med en vurdering av tidsbruk, vil det derfor være viktig at det i først omgang legges inn i den etablerte møtestrukturen.

Lærerne ved denne fagskolen er opptatt av det pedagogiske og didaktiske arbeidet men etterlyser avklaring av felles pedagogiske praksisformer for å sikre gode arbeidsmetode for å nå kvalitetsmålene:

“Skolens normer og felles pedagogiske praksisformer mener jeg er for lite tydeliggjort. For eksempel skorter det på felles oppfatning blant lærerne om hva som er viktige arbeidsformer i studentprosjektene og hvordan de skal gjennomføres Det er ikke bare resultatmål som er viktig, men også veien til målene.”

Lærerne ønsket en mer tydelig ledelse, pedagogisk ledelse og gode eksempler på “best praksis” for få til kollektiv kunnskapsutvikling i fagskolen. En av lærerne sa det slik:

“Får vi bare utdelt kvalitetssikringssystemet, så blir det for stort å sette seg inn i på egenhånd. Rektor og ledelsen har et ansvar for at dette blir en del av hverdagen. Blir systemet tredd nedover oss og sagt at dette skal vi bruke, så blir det ikke noe resultat.”

De ansatte forventer at ledelsen tar ansvar for styring og ledelse, samtidig som ledelsen signaliserer gjennom sitt lederskap at de ansatte ut fra sin kompetanse og rolle i organisasjonen best kjenner hvordan utfordringene kan løses. Ärlestig påpeker også lærernes delaktighet og involvering som nøkkelfaktorer for at kvalitetsvurderinger skal bidra til skoleutvikling. Lillejord og Kirkerud (2009) på sin side, understreker hvor viktig det er at lederne sørger for arenaer, tid og rom til arbeidet med meningsutveksling og samling om felles handlinger for å legge til rette for produktive læringsprosesser.

#### **4.5 Hvordan *braker* ledelsen kvalitetssikringssystemet i skolens utviklingsarbeid?**

Forskningsspørsmålet handler om organisasjonsdimensjonen strategi. Denne dimensjonen handler om hvordan skolen drives, om mekanismer og metoder for utvikling av skolen, og om strategier for problemløsning, å ta avgjørelser, å gi belønning og å sette grenser (Dalin, 2005). I arbeidet med å utvikle skolen har skolens administrasjon et spesielt ansvar for å finne en balanse mellom skolens verdier, strukturer og menneskelige ressurser.

Krav om et standardisert system for kvalitetssikring er forholdsvis nytt i fagskolen og kom inn i Fagskoleloven i juni 2007. Fra januar 2010 var det krav om at alle tilbydere av fagskoler skulle ha etablert et system for kvalitetssikring. Dette systemet skulle være i full drift fra januar 2011. En måte å forstå disse endringene på er ut fra en New Public Management-tankegang med organisasjonsoppskriften "mål- og resultatstyring". Her finner vi i hovedsak et ovenfra-og-ned perspektiv hvor kvalitetssikringssystemet kan forstås som et instrumentelt virkemiddel for å ivareta kontrollaspektet gjennom styring og kontroll.

I et nedenfra og opp-perspektiv kan kvalitetssikringssystemet forstås som et institusjonelt forhold der interesser, verdier, normer, prioriteringer og handlingsmåter i organisasjonen kan bidra til kollektiv kunnskapsutvikling med vekt på læring, dialog og samarbeid. Ifølge Harvey (2007) må behovet for et kvalitetssikringssystem anerkjennes av aktørene i skolen for å sikre ansvarlighet (at det etterleves der det kreves) og at det legges til rette for forbedring. Systemet bør imidlertid ikke være et "byråkratisk" system, men ha et klart formål, og som kan relateres til kvalitetskulturen. En av lederne reflekterte over hvilket perspektiv skolen har på kvalitetssikringssystemet:

“Vi lagde et system som handler om kvalitetssikring. Det handler mye om å komme igjennom nåløyet. Vi var opptatt av hva som kreves i samfunnet, så begynte vi å se på oss selv og hva vi krever. Vi har også jobbet en del med at vårt system ikke skal være for å tilfredsstille NOKUT. Vårt system skal bygge på hva vi selv er stolt av og hva vi mener er kvalitet.”

Hatlevik og Bakkens (2008) studie viste at det ble satt i gang prosesser knyttet til refleksjon og analyse av institusjonens sterke og svake side ved innføring av KS. Dette samsvarer med funn i min undersøkelse. En av lederne mente at selve arbeidet med kvalitetssikringssystemet bidro mer til kvalitetsutvikling enn selve systemet. Å utvikle kvalitetssikringssystemet medførte at en måtte tenke seg om, diskutere og begrunne. Prosessen et slikt system kunne sette i gang hadde vedkommende mer tro på enn selve dokumentasjonen. Som jeg har beskrevet innledningsvis, deler jeg denne erfaringen fra tilsvarende arbeid i fagskolen.

Samtidig, sier Hatlevik og Bakken, blir kvalitetssikringssystemet oppfattet som ganske ressurskrevende, blant annet fordi det innebærer gjennomføring av evalueringer, rapporteringer, analyser av resultater samt iverksetting og synliggjøring av tiltak. Den positive siden er at erfaringene tyder på at kvalitetssikringssystemet gir institusjonene mer systematikk rundt gjennomføring og oppfølging av studentevaluering, revisjon av studieplaner og studieprogrammer.

At systemet er ressurskrevende bekreftes av lederne gjennom følgende uttalelse:

“Opprinnelig sto det i kvalitetssikringssystemet at hver enkelt lærer skulle gi tilbakemelding på hver enkelt modul. Det tror jeg ville vært håpløst. Derfor har vi gjort en forenkling slik at det er lærerteamene som gir tilbakemelding og melder avvik. Der ser vi at det først og fremst er to områder å gripe tak i. For det første fungerer ikke teamene godt nok og for det andre trenger vi å utvikle undervisningen både når det gjelder organiseringen og innhold.”

I likhet med denne fagskolen konkluderer Hatlevik og Bakken (2008), Roald (2010) og St. meld. nr. 7 (2007-2008) med at det ikke er tilstrekkelig med strukturerte systemer fordi utdanningskvalitet også er avhengig av hvordan arbeidet med planverk og undervisning gjennomføres.

Johansson, Moos og Møller (2000) beskriver skoleleder i et krysspress mellom skoleeier, nasjonale myndigheter og skolekulturen. Slike strukturelle motsetninger medfører en rekke dilemmaer relatert til prioritering av mål, endringsstrategier og resultater, og resulterer i at skoleledere står i en konflikt knyttet til identitet. Jeg ser også i min studie at jeg møter på ulike lederidentiteter slik Møller beskriver disse (2004). Lederne jeg har intervjuet er avdelingsledere som organisatorisk er plassert i nivået mellom rektor og pedagogisk personale. Mellomledere har i følge Dimmen (2005) tilgang til et komplekst handlingsrom for å øve påvirkning, både sentralt og lokalt i skolens organisasjon. Ansvar for kvalitetsarbeidet i denne fagskolen er lagt til avdelingslederne i samarbeid med teamlederne og lærerne. På den måten blir lederne sentrale i den pedagogiske ledelsen. I et distribuert perspektiv på ledelse blir også teamlederne sentrale i den pedagogiske ledelsen av studentenes læring og lærernes læring. I følge Mittes (2007) funn er den pedagogiske ledelsen som utøves, blant annet avhengig av skolens kultur for læring. Balansen mellom å bevare og å utvikle skolen kan være vanskelig i skoleledernes hverdag. Mange skoleledere viser også en noe forsiktig tilnærming til endring, og tar kanskje for mye hensyn til kultur på bekostning av struktur.

Denne fagskolen står overfor to typer krefter i endringsprosessen: de som trekker i retning av endring, og de som motsetter seg endring og søker stabilitet. I følge Jacobsen (2004) er dette en naturlig egenskap hos organisasjoner akkurat som hos mennesker. Dette representerer to motstridende atferdstendenser: tendensen til å lære å endre seg, og tendensen til å beskytte seg

selv mot den risiko som følger med endring basert på læring. En leder tok opp dette spørsmålet:

“Vi finner også en konflikt i personale mellom de som syns at utviklingen skjer for sakte og de som er skeptisk til nye tiltak. Skeptikerne mener de nye tiltakene er gamle saker i ny innpakning som bare er til heft. Denne konflikten fører ofte til at vi snakker om, tar opp, legger tilbake og gjør som før. Hvordan vi skal forene disse to gruppene er et kjernespørsmål”

Lederen setter menneskene i organisasjonen i fokus slik strategi O vektlegger verdier, kompetanse og sosiale relasjoner i endringsprosesser (Jacobsen, 2004). Disse motstridende kreftene blir av lederne sett på som et mulig hinder for at skolen skal få en kollektiv kunnskapsutvikling. Årsaken til denne konflikten forklares med at ikke alle er like interesserte i systemet og viser ulik vilje til å lære:

“Å stille spørsmåltegn ved det en gjør kan være tøft. Lærerne har gjerne vært her lenge og de gjør ting slik de pleier å gjøre ting. Det er ikke like lett å få alle med. Noen går saktere!”

Jacobsen henviser til Kurt Lewins teori (er) om sosiale kraftfelt når han forklarer endringer som å bryte med det stabile i strukturer og prosedyrer eller etablerte kulturer og maktforhold. Organisasjoner streber slik som mennesker, etter både stabilitet og mulighet for endring. Skal en skole få til endring, må man derfor i følge Jacobsen forsøke å gjøre drivkreftene sterkere enn motkreftene. Drivkreftene består av mennesker som ønsker endring, som er begeistret for ideen om endring og som setter i gang tiltak for å oppnå endring. Motkreftene er forklart som mennesker som ikke ønsker endring, men ønsker å opprettholde status quo, og som setter i gang tiltak for hindre at endring faktisk finner sted. Forholdet mellom disse to kreftene kan sees på langs et kontinuum med følgende skala: aktiv motstand - passiv motstand - likegyldighet - aksept - engasjement. Det er størst sannsynlighet for å få til endring der ledelsen klarer å skape en situasjon der mange nok av organisasjonens medlemmer følger og støtter opp – enten passivt, eller aller helst, -aktivt. Eller som Lillejord og Kirkerud (2009) skriver om hvordan ledelsen kan legge til rette for produktive læreprosesser ved å tydeliggjøre



utviklingspotensialet som ligger i konflikter og problemstillinger fra praksis, ved å presentere dem som paradokser en kan lære av. Men, det må gjøres i et språk lærerne kjenner seg igjen i.

Forutsetninger for å lære noe av kvalitetsvurderingene er i følge lederne først og fremst å skape en åpenhetskultur. Ledelsen legger opp til en O strategi når de legger vekt på å påvirke kulturen på skolen slik at alle tar i bruk systemet. I St.meld. nr. 7 (2007-2008) er en av konklusjonene etter evalueringen av kvalitetsreformen i høyere utdanning, at institusjonslederne må sørge for grundige prosesser som sikrer at det pedagogiske utviklingsarbeidet løftes frem på alle nivåer i virksomheten. For sin egen del er ledelsen ved denne fagskolen opptatt av endringskultur, system og eierskap:

“Det må være en kultur på skolen hvor det er OK å stille spørsmål om seg selv. Det tenker jeg er grunntanken i kvalitetstenkingen – at det er lov å gjøre feil. Det gir ikke kvalitet å feile. Men en kultur hvor det å feile og å prøve ut åpent, kan derimot bidra til kvalitetsutvikling. Det er også grunnlaget for systemet. Systemet er i dag litt tungvint og en kan føle at systemet er til for systemets del og ikke for vår del. Eierskapet er ikke godt nok. Så derfor holder vi på med en forenklingsprosess hvor vi hittil har forenklet ganske mye og som vi kan forenkle mer.”

For å få en kollektiv kunnskapsutvikling i fagskolen ble kommunikasjon, kultur og åpenhet trukket frem av lederne som sentrale stikkord. Ledernes vektlegging av kommunikasjon er også sentralt for å utvikle skolen til en lærende organisasjon (Dimmen, 2005). En kontrollorientert ledelse ville lagt vekt på det vi kan kalle instrumentelle virkemidler. Videre er lederne opptatt av at systemet skal være tilpasset skolen slik Roald (2010) også hevder at skolemyndighetene bør ha større fokus på *kvalitetsarbeid* og mindre vekt på *kvalitetssikringssystemer*. Strukturerte planer for kvalitetsarbeidet kan være et nødvendig grunnlag for kvalitetsarbeidet, men det er en mer kompleks utfordring å utvikle produktive former for dialog og samhandling mellom brukere, profesjon, administrasjon og politikk. Kommunikative prosesser blir vesentlig i så måte sier Roald.

Stensakers (2006) funn viser at lærestedene har en utfordring når det gjelder å gi tilbakemeldinger når ting rapporteres inn, etablere arenaer for debatt når problemer identifiseres, og skape tilgjengelighet til informasjon om ”god praksis” som kan være til nytte

for flere. Lederne ved denne fagskolen mente at viktige møteplasser for å ta opp kvalitetsvurderinger var ledermøter, avdelingsmøter og lærerteam alt etter omfang og kompleksitet. Imidlertid hadde ikke alle lederne en klar strategi for hvordan innkomne kvalitetsvurderinger skulle behandles:

“Sensorrapportene blir lest i ledelsen. Vi har ikke bestemt hva vi skal gjøre med dem, men jeg tror vi skal ta de opp i lærerteamene. Gå gjennom rapportene med de lærerne som har fagene og som har laget eksamensoppgavene. Det kan være tips som de kan ha nytte av.”

Valg av framgangsmåte i kvalitetsarbeidet og enighet innad i ledergruppen om strategi for forankring i ledelsen er, i følge Tangestuen (2008), viktig for god ledelsespraksis i kvalitetsarbeidet. Eksempel på viktige funksjoner i pedagogisk ledelse er i følge Fuglestad (2006) å utvikle en pedagogisk visjon, en skolekultur og et kollegafellesskap preget av tillit, samarbeid og med vekt på gode faglige prestasjoner og gi støtte til lærernes profesjonelle utvikling – individuelt eller kollektivt. I et relasjonelt perspektiv foregår ledelse i samhandling med andre mennesker, relasjoner må bygges og vedlikeholdes, tillit er avgjørende for å få makt og innflytelse, og må stadig reforhandles med kollegaene. En av lederne er opptatt av nettopp dette:

“Dette handler om å ha gjensidig tillit. Det er viktig å være klar over at tillit ikke er noe du får, men må skape. Når folk oppdager at avvik blir gjort noe med, er det en måte å skape tillit og derfor er tilbakemeldingssløyvene så veldig viktig. Folk slutter å melde avvik, inkludert de gode, hvis de opplever at avvikene ikke blir sett på av ledelsen. Hele tiden er kvalitetssystemet prosess – altså sløyfer. En spiral hvor du krysser dine egne fotspor kontinuerlig.”

Scherp og Scherp (2007) mener skoleutvikling innebærer at bevisste og kunnskapsbaserte forandringer innarbeides i den enkelte skoles skolekultur og blir en del av hverdagsrutinen. Læreprosesser som er meningsskapende og som gir økt forståelse for så vel elever, lærere og skoleledere blir vesentlig. I en lærende skole arbeider man med å utvikle sin egen læringsevne. For å støtte opp under denne type skoleutvikling blir det viktig å skape en god samarbeidskultur og gode læringsmiljø for lærerne. Gjennom økt forståelse og

meningsskapende læreprosesser dannes kunnskapsutvikling. Skolelederens fremste oppgave er dermed i følge Scherp og Scherp (2007) å bidra til dybdeforståelse av oppdraget, samt å lede felles læring.

Som eksempel på hva som kan være til hinder for skolens læring, blir mangel på lederressurser trukket frem. I tillegg opplevde lederne at de vegret seg for å ta tak i noen av de vanskelige sakene.

“Når ledelsen ikke har kapasitet til å ta tak i saker blir hele organisasjonen skadelidende. En annen ting er at en del saker er litt vanskelig å ta tak i. Man gruer seg litt. Så når det er noe som er litt vanskelig, så skyver vi på det. Dette er ofte saker som har med de grunnleggende tingene som organisering, kultur, innhold i undervisningen eller læremetoder å gjøre. En del ansatte har etterlyst en mer tydelig ledelse.”

I følge Tangestuens (2008) funn er det ikke er noe motsetningsforhold mellom en tydelig ledelse som legger klare premisser og føringer for arbeidet, og medarbeidernes engasjement for å bidra til måloppnåelse. En grunn til dette kan være at ansatte forventer at ledelsen viser at den tar ansvar for styring og ledelse, samtidig som ledelsen formidler gjennom sitt lederskap at de ansatte ut fra sin kompetanse og rolle i organisasjonen best kjenner hvordan utfordringene kan løses. Situasjonen synes å være noe uavklart i denne fagskolen noe også lærerne påpekte:

“Når vi har et svært kvalitetssikringssystem, så må det gjennomføres. Det er ikke nok bare å ta opp saken. En må følge opp og vite hvem som gjør noe med det. Det er ledelsen som skal få dette i gang.”

Ledelsen erkjenner også som tidligere nevnt, at de ikke alltid tar tak i saker av ulike grunner. For å bøte på manglende lederressurser mente en av lederne at prosjektorganisering og distribuert ledelse kunne bidra til løsning. Lederne beskriver sine erfaringer fra vårens kvalitetsvurdering som en bruk av strategi O, hvor den enkelte lærers evne til å lære samt gruppens evne til å kommunisere og lære settes i fokus (Jacobsen, 2004). I stedet for å instruere og kommandere, må ledelsen ved en slik strategi være deltakende, støttende og

delegerende. Ledelsen i denne fagskolen fremstår som delegerende, men ser ikke ut til å følge opp med tilstrekkelig støttende og deltakende ledelse, noe også en av lederne påpekte:

“De som jobber i prosjekter i dag blir litt ensomme og får kanskje ikke nok involvering fra ledelsen eller fra andre ansatte. Dette er liksom noe som “de der” pusler med og ikke noe som vi andre har noe med. Resten av skolen driver på sin måte og så får de pusle med prosjektet sitt. Det er nok viktig med mer involvering fra ledelsens for å samordne og lede utviklingen.”

Lederne er også klar over hvor viktig det er å være bevisst på ledernivå og bruke systemet. Å gå foran med et godt eksempel, kunne også synliggjøre nytten av systemet, ble det hevdet.

#### **4.6 Hvilke utfordringer vurderer ledere og lærere som viktige i kvalitetssikringssystemet?**

Forskningsspørsmålet handler om organisasjonsdimensjonen struktur. Denne dimensjonen refererer til formelle rammer for organisering, oppgavefordeling, og kommunikasjonslinjer og beslutningsstruktur. Viktige spørsmål blir hvem som har ansvar og myndighet til å fatte beslutninger om hvilke saker, hvordan arbeidet er fordelt mellom ledelsen, lærere og studenter, og hvordan aktørene i skolen ønsker å ha befatning med hverandre.

Jeg ba forskningsdeltakerne fortelle om sterke og svake sider ved systemet som er utviklet og hvordan de opplevde at kvalitetssikringssystemet bidro positivt/negativt i skolens utvikling.

At kvalitetssikringssystemet omfatter alle viktige deler, både de nødvendige rutine og de fundamentale spørsmålene for skolen, ble oppfattet som styrken ved skolens kvalitetssikringssystem. En styrke er også todelingen av systemet som består av en produksjonsdel som omhandler kjerneaktiviteten rundt studenten og en del som omhandler støttestrukturen. Det bidrar, i følge forskningsdeltakerne, positivt til en bevisstgjøring om den enkeltes roller og oppgaver. Ifølge en av lederne har læreren kjerne rollen og ledelsen må tørre å spørre og å styre:

“Systemene fremtvinger at vi tenker over det vi gjør. Vi har også tiltak i forhold til eksterne interessenter fordi det står i systemet. Hadde det ikke stått der, så hadde vi ikke gjort det. Nå ringer vi dem, snakker med dem, hører hva de tenker om utdanningen så vi får den typen informasjon som er viktig for å se om utdanningen treffer målet. Vi blir også kjent med hverandre ved å bruke systemet.”

Dette samsvarer med Hatlevik og Bakkens (2008) studie hvor de undersøkte hvilke erfaringer som var gjort i høgskolen med bruk av godkjente kvalitetssikringssystem over flere år. Det viste seg at det ble satt i gang prosesser knyttet til refleksjon og analyse av institusjonens sterke og svake side ved innføring av kvalitetssikringssystemer.

Fagskolens erfaring fra kvalitetssikringssystemet så langt er at når studentene, sensorer og lærere nå forteller hva de mener om utdanningen, er det å betrakte som et konkret resultat av økt fokus på kvalitetsvurdering og rutiner. Vider mente forskningsdeltakerne at resultatene av kvalitetsvurderingen kunne bidra positivt til at skolen konsentrerte seg om de “riktige” tingene i forhold til skolens formål. I tillegg kunne også systemet bidra positivt til bedre flyt og bedre oversikt over det som skjer med hvem, hva, hvor og når. Her ble ulike årshjul forklart som viktig bidrag til en mer forutsigbar og ryddig fremdrift i skoleåret.

Igjen samsvarer dette med de erfaringene høgskoler har gjort med bruk av godkjente kvalitetssikringssystem over flere år (Hatlevik og Bakken, 2008). Resultatet tyder på at kvalitetssikringssystem gir institusjonene mer systematikk rundt gjennomføring og oppfølging av studentevaluering, revisjon av studieplaner og studieprogrammer. Skolene får dermed et bedre grunnlag for å vurdere og å iverksette tiltak for utvikling av utdanningskvalitet.

Svakheter ved kvalitetssikringssystemet som ble nevnt, var at det er for omfattende, for vanskelig å finne frem i og noe uklart innhold. Forskningsdeltakerne pekte på dette som noe av forklaringen til at systemet ennå ikke er innarbeidet i hele organisasjonen. En lærer la også vekt på at enkeltelte ting blir gjort kun for å blidgjøre systemet:

“Jeg tror ikke systemet har blitt rotfestet i skolekulturen slik at hverken jeg eller andre føler at dette har vært et løft for skolen som sådan. Dessverre så tror jeg ikke det! Det at det til tider frontes med at dette gjør vi for NOKUT gjør at det blir helt feil fokus. Ting kan bli for stivbeint og strenge slik at en ikke kan ta seg noen friheter eller improvisere i det hele tatt fordi det ikke står i KS systemet. Det blir helt feil.”

Alle forskningsdeltakerne er i utgangspunktet positive til at kvalitetssikringssystemet vil bidra til noe konstruktivt i skolens kvalitetsarbeid. Lederne beskriver imidlertid flere konkrete eksempler på bruk av kvalitetssikringssystemet og kvalitetsvurderinger enn lærerne, men er samtidig klar over forbedringspotensialet både i selve systemet og i arbeidet med kvalitetsvurderinger. Lærerne på sin side har god erfaring over lang tid med kvalitetsvurderinger for egen undervisning og samarbeid i lærerteam. På samme måte som Ärlestigs (2011) funn viser, kobler ikke lærerne skolens kvalitetsvurderinger til egen undervisning. Situasjonen ligner også på Thrønsens (2009) funn hvor avdelingsledere og lærere gir uttrykk for ulike forventninger til den informasjonen som kan hentes ut av evalueringssystemet, og at spesielt lærerne ikke opplever å få informasjon som de kan bruke i sitt pedagogiske og didaktiske utviklingsarbeid. Her kan konsekvensen bli at skolens kvalitetsdiskurs og det daglige undervisnings- og læringsarbeidet fungerer i to uavhengige sfærer (Roald, 2010). Roald konkluderer også med at økt tilgang på informasjon kan fungere kontraproduktivt dersom materialet ikke blir arbeidet med på måter som gir kollektiv innsikt og engasjement.

Når det gjelder hvilke oppgavefordeling som kan styrke kvalitetssikringsarbeidet i fagskolen hadde lærerne og lederne nokså sammenfallende forslag selv om de har ulike perspektiv. Lederne er mest opptatt av skoleledelse og lærerne er mest opptatt av klasseromsledelse og samarbeid med andre lærere i teamene.

Lederne var selvkritiske og mente de kunne bli tydeligere på hvilke forventninger og krav de stiller til lærerne og til teamene. Konkret ble det nevnt oppfølging av lærere som uten grunn unnlot å komme på allmøter, avdelingsmøter og teammøter av flere grunner:

“Det er klart at du får en mer ansvarliggjøring når alle har vært der når beslutningen har vært tatt. Du får også forhåpentligvis bedre beslutninger fordi du får inn

motargumenter og alle blir hørt. Gjennomføring av beslutninger blir også bedre når alle har fått samme informasjon og er kjent med beslutningen. Litt mindre privatpraksis. Jeg tror at det er det viktigste. Pluss at de som da er samvittighetsfulle kanskje ikke føler at de drar lasset aleine.”

Lærerne etterlyste også i likhet med lederne, tiltak når lærere uteble fra møter uten grunn. Videre kom lærerne inn på det å arbeide i team og hvilke problemer det skapte at lærere ikke deltok på teammøter: Lærerne er dermed av samme oppfatning som lederne når det gjelder lærernes oppmøte til formelle møter, men med noe annen begrunnelse:

“Det er grunnlag for misnøye og dårlig miljø i et skolesamfunn når ugyldig fravær får lov til å passere uten at det blir gjort noe med det. For dette er noe som kommer studentene til gode. Det er veldig viktig at rammene rundt en klasse fungerer godt. At lærerne i klassen er samkjørte og at det som er rundt klassen fungerer.”

Lederne er opptatt av å distribuere ledelsen til alle nivåer i organisasjonen men er klar over svakheter ved dagens oppgavefordeling:

“Jeg mener sentralisert ledelse er feil i en organisasjon som er en kompetansebedrift. Distribuert ledelse i en prosjektorganisering kan gi overordene som rektor og NOKUT en viss kontroll med det som foregår. Forutsetninger for å distribuere ledelsen er først og fremst å skape en felles forståelse for hva et team er. Skal man ha distribuert ledelse så må man ha en prosess i team. Det blir avgjørende for at teamene fungerer.”

Fevolden og Lillejord (2005) hevder at skolen historisk sett er innrettet for at lærere skal arbeide med grupper av elever, ikke for at lærerne skal samarbeide om forbedringstiltak i organisasjonen. Alle lærere vet også at evalueringsformen av studentarbeider påvirker pedagogisk praksis. Er eksamensformen prosjektarbeid, vil lærerne gjennom skoleåret la studentene øve på denne arbeidsmåten. Her kan vi se en parallell til kvalitetssikringssystemer i skolen. Skal kvalitetsvurdering fungere som grunnlag for produktive læringsprosesser hos lærere, ledelse og skoleeiere, må kvalitetsarbeidet innrettes slik at det faktisk fører til læring. Lærerteam er i denne fagskolen betraktet som en viktig møtearena for lærerne og fremstår som en egnet møteplass for produktivt arbeid med kvalitetsvurdering. Da vil det, som denne

lederen påpeker, være viktig med en prosess på etablering av samarbeid i team. Den samme konklusjonen kom en også frem til ved evaluering av omlegging i høgre utdanning hvor opplæring i etablering av samarbeid nevnes som viktige drivkrefter for en ledelse som vil fremme kvalitet og relevans (St. meld. nr. 7 (2007-2008)).

#### **4.7 Oppsummering**

Formålet med dette kapittelet har vært å analysere de dataene jeg samlet inn i den kvalitative intervjuundersøkelsen. Jeg har innledningsvis beskrevet fremgangsmåter for å analysere materialet fra undersøkelsen. Forskningsspørsmålene i problemstillingen er forsøkt belyst gjennom sitater fra intervjuer, funn fra tidligere relevant forskning og relevant teori for problemstillingen.



## **5 Konklusjon**

I dette kapitlet oppsummerer jeg hovedfunnene i undersøkelsen. Ut fra et pragmatisk siktemål fremmer jeg konkrete forslag som kan styrke kvalitetsarbeidet i fagskolen. Til sist skisserer jeg noen aktuelle tema for videre forskning.

### **5.1 Sammendrag**

Bakgrunnen for denne oppgaven er utdanningspolitiske endringer de siste årene, nye krav om formaliserte kvalitetssikringssystem i fagskolen, nyere forskningsresultater om kvalitet i utdanningssystemet, og egne erfaringer som lærer ved en fagskole. Formålet med min masteroppgave er å gi grunnlag for beslutninger basert på hvilke styrker og svakheter, muligheter og begrensinger skoleledere og lærere i en fagskole vurderer som viktige i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid, og ønsket om å bidra med kunnskap om hvilke tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet i fagskolen.

Det teoretiske utgangspunktet for undersøkelsen er økt oppmerksomhet mot hvilke arbeidsformer og prosedyrer som kan tas i bruk for å håndtere kvalitetskompleksitet og for å kunne fatte beslutninger om kvalitet. I sammenheng med en dreining fra regelstyring til mål- og resultatstyring, er ansvarlighet og ansvarliggjøring blitt to viktige begreper når lærere og skoleledere i sterkere grad skal måles på studenters læringsresultater. Nyere ledelsesforskning setter også søkelys på ledelse som en kollektiv prosess. I et distribuert perspektiv trenger ikke ledelse å begrenses til formelle roller eller posisjoner, men kan være distribuert som en funksjon av alle innflytelsesnivå i skolen. Ledelse som et kollektivt prosjekt påvirkes av skolens verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser. Derfor er det ledernes og lærernes erfaringer og fortolkninger i forbindelse med kvalitetsarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling som står i sentrum for denne undersøkelsen. Som teorigrunnlag for å drøfte problemstillingen fant jeg det relevant å bruke Dalins (2005) modell som forklarer organisasjonsatferd i skolen ut fra fem dimensjoner: verdier, relasjoner, strukturer, strategier og omgivelser. Disse dimensjonene ivaretar både spørsmål om organisatoriske rammer og spørsmål om ulike læreprosesser innenfor disse rammene. Jeg har også valgt å bruke de teoretiske perspektivene: skolen som et løst koblet system, styring og ledelse ut fra en New Public Management-tankegang og skolen som lærende organisasjon.

Forskningskonteksten for undersøkelsen er norsk og internasjonal litteratur med relevans til problemstillingen, spesielt om skolens kvalitetsarbeid som kollektiv kunnskapsutvikling. Fordi det er begrenset med eksplisitt litteratur på kvalitetsarbeid i fagskolen, har jeg sammenlignet mine funn med studier gjort i grunnskolen og høyere utdanning. Formålet med kapittel 2 er å synliggjøre hva jeg bygger på av tidligere forskning og vise hva som kan bidra til å sette min forskning inn i en større sammenheng.

I kapittel 3 redegjør jeg for vitenskapsteori og forskningsstrategi. Ut fra oppgavens problemstilling valgte jeg en kvalitativ tilnærming med tverrsnittsundersøkelse som forskningsstrategi. Jeg valgte et strategisk utvalg av forskningsdeltakere etter en kriteriebasert metode ut fra hensiktsmessighet og benyttet halvstrukturert intervju som metode for datainnsamling. Kapittel 3 inneholder videre en beskrivelse av andre forskningsmetodiske spørsmål som intervju som metode, kvalitetssikring og forskningsetikk.

I kapittel 4 analyseres de empiriske dataene fra intervjuene jeg anså som relevante for å belyse problemstillingens fire forskningsspørsmål: a) hvordan lærere og ledere forstår kvalitet i fagskolen, b) hvilke konsekvenser kvalitetssikringssystemet har for lærernes praksis, c) hvordan ledelsen bruker kvalitetssikringssystemet i skolens utviklingsarbeid og d) viktige utfordringer i kvalitetssikringssystemet. Funnene i Kapittel 4 danner også noe av bakgrunnen for de forslag som fremmes i neste underkapittel.

Hovedresultatene fra denne undersøkelsen er:

- den svarer bekreftende på tittelen på denne undersøkelsen om at fagskolens kvalitetssikringssystem fremstår mer som “utstillingsvindu” enn en kilde til aktivt utviklingsarbeid. Skolens utviklingspotensial ligger bl.a. i å skape balanse mellom eksterne krav til kvalitet og skolens indre motivasjon og kultur for evaluerende praksis. Ledernes og lærernes erfaringer og fortolkninger av skolens kvalitetsarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling viser at det finnes styrker og svakheter, muligheter og begrensinger innenfor alle de fem organisasjonsdimensjonene denne oppgaven undersøker.

- styrken ved skolens verdier er at ledere og lærere har en felles verdiplattform som også er i overenstemmelse med de formelle målene vi finner i Tilsynsforskriften, Fagskoleloven og St. meld. nr. 44 (2008-2009). I et politisk perspektiv med sosialdemokratiske undertoner passer skolens verdier sammen med skolens offisielle formål. Alle forskningsdeltakerne la vekt på i intervjuene at skolens samfunnsoppdrag og viktigste oppgave er å tilby en yrkesrettet utdanning som er fleksibel sett mot arbeidslivets skiftende behov, og hvor den enkelte student får anledning til å videreutvikle sin kompetanse. Lærernes hovedfokus er undervisningsarbeidet hvor studenten plasseres i sentrum. I spørsmålet om de verdibaserte aspektene skriver Fullan (2009) om det moralske formål – “Moral Purpose” som ett av områdene for endring. Det moralske formål ikke bare er et mål, men også en prosess med engasjerende lærere, ledere, og samfunnet som helhet. For det andre stiller forskningsdeltakerne seg positive til kvalitetssikringssystemet og ønsker det velkommen for å sikre likebehandling. Systemet beskrives som nyttig og relevant for å styrke skolens kvalitetsutvikling gjennom kvalitetsvurderinger fra interne og eksterne kilder. Forskningsdeltakerne gir også uttrykk for at de ønsker endring og at de ser en faglig gevinst ved etableringen av kvalitetssikringssystemet. For det tredje var både lærerne og lederne opptatt av resultatkvalitet og prosesskvalitet i sin beskrivelse av kvalitetsbegrepet og knyttet dette mot samfunnsoppdraget. Lederne la vekt på at skolen skulle være fleksibel, ikke byråkratisk og regelorientert, noe som indikerer en kvalitetskultur som handler om atferd og mindre om drift av et kvalitetssikringssystem. For det fjerde er forskningsdeltakerne oppmerksomme på at det finnes mange forskjellige forståelser av kvalitet i fagskolen og at det gjør seg utslag i mange ulike kulturer. Motstridende interesser blant aktørene i fagskolen kan føre til forskjellige oppfatninger av hva som er godt, viktig og passende. Mulighetene ligger i forskningsdeltakernes innsikt i egen organisasjon og felles interesse for det moralske formålet.
- svakheter ved skolens verdier eller kultur kommer til uttrykk gjennom et sterkt søkelys på resultatkvalitet og prosesskvalitet i forhold til innsatskvaliteten. Lite oppmerksomhet mot organisering, regulering og ressurser gjorde utslag i uavklarte forventninger, rollefordeling og arbeidsmetoder i både lederteam og lærerteam. For det andre har ikke lærerne sett “nyttene” av kvalitetssikringssystemet for egen del enda og det har heller ikke bidratt til store endringer i deres praksis. Til tross for at lærerne beskriver resultatkvalitet og

prosesskvalitet som det viktigste for skolen, kobler de ikke dette mot kvalitetssikringssystemet og skolens kvalitetsvurderinger, men mot skolens kvalitetskultur og egen praksis. For det tredje beskriver lærerne en kontekst hvor kulturen er sterk preget av verdien autonomi, spesielt på individnivået. Både ledere og lærere forteller om lærere som er “privatpraktiserende” med en kultur for kvalitetsvurdering av egen undervisning uavhengig av kvalitetssikringssystemet. Dette kan tolkes som at skolens kvalitetsdiskurs og det daglige undervisnings- og læringsarbeidet enda fungerer i to uavhengige sfærer.

- styrken ved skolens relasjoner kommer bl.a. til uttrykk gjennom lærernes beskrivelse av lærerteam. Lærerteam utgjør en viktig møtearena for lærerne og fremstår som en egnet møteplass for produktivt arbeid med kvalitetsspørsmål knyttet til enkelte klasser eller grupper studenter. Å arbeide i team omtales som svært verdifullt og helt nødvendig. Det blir hevdet at det er i lærerteamene de viktige tingene på skolen skjer. En begrensning for praksisfellesskapet er et varierende oppmøte til teammøter fra lærernes side. Det er også en styrke ved skolens relasjoner at lærerne deler en oppfatning om et godt faglig nivå i undervisningen og som er i overensstemmelse med det som skjer i næringslivet. Skolen har lang og god erfaring med kontakt og samarbeid med næringslivet, og lærerne mener dette er viktig for å holde det faglige nivået oppe.
- svakheter ved organisasjonsdimensjonen relasjoner er for det første motstand mot endring. Lederne møter lærere som trekker i retning av endring, og andre som motsetter seg endring og søker stabilitet. Disse motstridende kreftene blir av lederne sett på som et mulig hinder for at skolen skal få en kollektiv kunnskapsutvikling. Årsaken til denne konflikten forklares med at ikke alle er like interesserte i systemet og viser ulik vilje til å lære. For det andre arbeider lærerteamene på forskjellige måter og det er også ulik oppfatning blant lederne hva de kan forvente av teamene. Som viktige møteplasser for å ta opp kvalitetsvurderinger nevnes ledermøter, avdelingsmøter og lærerteam alt etter omfang og kompleksitet. Det er særlig arbeidet i lærerteam og undervisningens organisering og innhold lederne ser de må gi oppmerksomhet. Spørsmålet, som Stensaker (2006) stiller, om økt integrasjon mellom fag og administrasjon, ønsket om å trekke ulike aktører sterkere inn i kvalitetsarbeidet, samt vektleggingen av kollektiv autonomi, faktisk bidrar til kvalitetsheving av undervisning og læring, er høyst aktuelt. På den ene siden karakteriseres arbeidsprosesser i løst koblede systemer av at det er mulig å bruke flere

midler få å nå samme mål, men samtidig er konsekvensen at de ulike enhetene vet lite om hverandre og i liten grad utveksler informasjon eller erfaring.

- styrker ved organisasjonsdimensjonen struktur er for det første at forskningsdeltakerne oppfatter at kvalitetssikringssystemet favner alle viktige deler, både de nødvendige rutinene og de fundamentale spørsmålene for skolen. Som en styrke nevnes også todelingen av systemet bestående av en produksjonsdel som omhandler kjerneaktiviteten rundt studenten og en del som omhandler støttestrukturen. Det bidrar positivt til en bevisstgjøring om den enkeltes roller og oppgaver, og til bedre flyt og bedre oversikt over det som skjer med hvem, hva, hvor og når. For det andre la forskningsdeltakerne mest vekt på innsatskvaliteten eller struktur og strategi ved introduksjonen av kvalitetssikringssystemet for en nyansatt. Dette skilte seg fra hva forskningsdeltakerne var mest opptatt av da de snakket om grunnleggende verdier -resultatkvalitet og prosesskvalitet. I et symbolsk perspektiv kan vektleggingen av innsatskvalitet forstås mer som et uttrykk for orden og struktur i utviklingsarbeidet, enn som et bidrag til å møte hverdagsproblemer. For det tredje er lærerteam i denne fagskolen betraktet som en viktig møtearena for lærerne og fremstår som en egnet møteplass for produktivt arbeid med kvalitetsvurdering. Skolen har dermed etablerte arenaene for faglige og pedagogiske diskusjoner, erfaringsdeling og utviklingsarbeid.
- svakheter ved den strukturelle dimensjonen er for det første at kvalitetssikringssystemet fremsto som for stort og omfattende slik at det i seg selv var en barriere for å ta det i bruk. Det kunne også være vanskelig å finne frem i kvalitetssikringssystemet da det ikke fremsto som like logisk oppbygd for alle brukerne. Systemet kunne oppfattes som det var til for systemets del og ikke for skolens del. Ut fra en New Public Management-tankegang finner vi i hovedsak et ovenfra-og-ned perspektiv hvor kvalitetssikringssystemet kan forstås som et instrumentelt virkemiddel for å ivareta kontrollaspektet gjennom styring og kontroll. Imidlertid var lederne opptatt av at systemet skulle være tilpasset skolen og ikke motsatt. Derfor ble det satt i gang en forenklingsprosess for å øke eierskapet. For det andre benytter skolen innleide lærere fra næringslivet som ikke deltar i lærerteam på lik linje med de fast ansatte lærere. Fordelen med å tilby studentene godt kvalifiserte lærere med kjennskap til nyeste teknologi, oppveide ulempene det innebar at disse lærerne ikke deltok

i praksisfellesskapet ble det hevdet. For det tredje ble ledelse av skoleutvikling forklart noe ulikt. Lederne var mest opptatt av å distribuere ledelsen til alle nivåer i organisasjonen til tross for svakheter ved dagens oppgavefordeling, mens lærerne var mest opptatt av klasseromsledelse og tilknytning til lærerteam i et praksisfellesskap.

- styrker ved skolens strategi er for det første at ansvaret for kvalitetsarbeidet er lagt til avdelingslederne i samarbeid med teamlederne og lærerne. På den måten blir avdelingslederne sentrale i den pedagogiske ledelsen. I et distribuert perspektiv på ledelse, blir også teamlederne sentrale i den pedagogiske ledelsen av studentenes - og lærernes læring. Mellomledere har tilgang til et komplekst handlingsrom for å øve påvirkning, både sentralt og lokalt i skolens organisasjon (Dimmen, 2005). For det andre gir ledelsen inntrykk av å følge “endringsstrategien O” med et nedenfra- og opp-perspektiv på kvalitetsarbeidet. For å få en kollektiv kunnskapsutvikling i fagskolen, ble kommunikasjon, kultur og åpenhet trukket frem av lederne som sentrale stikkord. I stedet for å instruere og kommandere, vil valg av ledelse ved en slik strategi være deltakende, støttende og delegerende. Ledelsen i denne fagskolen fremstår som delegerende, men ikke alle følger opp med tilstrekkelig støttende og deltakende ledelse.
- svakheter ved skolens strategi for kvalitetsutvikling er for det første uavklarte arbeidsmetoder i lærerteam og lederteam. Lederne ved fagskolen mente at viktige møteplasser for å ta opp kvalitetsvurderinger var ledermøter, avdelingsmøter og lærerteam, alt etter omfang og kompleksitet. Imidlertid hadde ikke alle lederne en klar strategi for hvordan innkomne kvalitetsvurderinger skulle behandles og hva de forventet av lærerteamene. I tillegg opplevde lederne at de i noen tilfeller vegret seg for å ta tak i de vanskelige sakene. For det andre formidler ledelsen gjennom sitt lederskap at de ansatte ut fra sin kompetanse og rolle i organisasjonen, best kjenner hvordan utfordringene kan løses. Lærerne på sin side etterlyste en ledelse som tar mer ansvar for styring og ledelse i håndtering av avviksmeldinger og implementering av kvalitetssikringssystemet. Ledelsen er selv inne på muligheter for forbedringer gjennom mer involvering fra ledelsen for å samordne og lede utviklingen.
- styrken ved skolens forhold til omgivelsene er at skolen ser ut til å utnytte det handlingsrommet de har for å forme sitt samspill med næringsliv, styre og skoleeier.

Samtidig kan det finnes langt flere muligheter for samspill med omgivelsene ved å samle oppmerksomheten mot prioriterte områder slik at kvalitetsarbeidet gis en retning og en sterkere profil.

Det er med andre ord et motsetningsfylt bilde lærerne og lederne gir av styrker og svakheter, muligheter og begrensinger i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid. På den ene siden blir kvalitetssikringssystemet betraktet som viktig og nyttig i skolens kvalitetsarbeid og lærerteam beskrives som en viktig arena for faglige og pedagogiske diskusjoner, erfaringsdeling og utviklingsarbeid. På den andre siden har ikke systemet hatt innvirkning på lærernes arbeidshverdag og det er varierende oppmøte til teammøter fra lærernes side. Lærerne har en sterk individuell autonomi og er mer opptatt av aktiviteter tilknyttet egen undervisning enn skolens kvalitetssikringssystem og kollektiv kunnskapsutvikling. Skolens kvalitetsdiskurs og det daglige undervisnings- og læringsarbeidet fungerer derfor i to uavhengige sfærer. Det denne undersøkelsen viser er at ledelse og kollektiv kunnskapsutvikling må forstås i sammenheng og at sentrale strategiske lederutfordringen blir å tydeliggjøre utviklingspotensialet som ligger i skolens kultur og praksis. Balansen mellom stabilitet og endring blir en sentral lederutfordring for å ivareta lærernes positive engasjement og motivasjon.

## **5.2 Konsekvenser for praksis**

Det foreligger svært mye forskningsarbeid om kvalitet i utdanningssystemet, men det er forsket lite på kvalitet i fagskolen. De forslagene som fremmes her tar utgangspunkt i noen av funnene i denne undersøkelsen. Andre bygger på litteraturen som er omtalt i kapittel 2 og i annen forskningslitteratur om utdanningsledelse. Min undersøkelse har hatt et spesielt fokus på hvordan skolen kan mestre overgangen fra informasjon til handlingsrelevant kunnskap slik at det interne kvalitetssikringssystemet og det faglige arbeidet ikke fungerer i to ulike sfærer. Sentralt blir forslag som kan bidra til å utvikle en kollektiv kunnskapsutvikling på grunnlag av skolens kvalitetsarbeid.

Ut fra funnene i denne undersøkelsen tyder det på at kvalitetsarbeid og kollektiv kunnskapsutvikling handler om valg av strategier for at skolen skal gjøre seg nytte av, og utvikle kompetansen de besitter. Skolen og skolens aktører kan, slik Jacobsen (2004) forklarer

det, forholde seg til endringer knyttet til det formaliserte kvalitetssikringssystemet på ulike måter: som en påført forandring med krisepregede endringsprosesser og dramatiske konsekvenser eller å forutse omstillinger og ta initiativ til forandring og foreta tilpasninger gjennom inkluderende og åpne prosesser. Enhver endring av praksis i skolen innebærer en viss grad av motstand. Hvordan ledere løser problemer, tar avgjørelser, delegerer, gir belønning, setter grenser, styrker kompetanseutvikling og disponerer ressurser blir en sentral utfordring for å finne balansen mellom stabilitet og endring. Gode valg av strategier for endrings- og utviklingsarbeid forutsetter god kjennskap til den aktuelle skolen, ettersom dynamikken i de ulike organisasjonene er avgjørende for forandringskapasiteten.

Å starte med en undersøkelse av hvordan prosesser og strukturer i skolen egner seg for de endringene som skal settes i gang, kan gi svar på om skolen har tilstrekkelig kunnskap om pedagogisk praksis og pedagogiske prosesser til at man kan ha konstruktive samtaler om hvilke tiltak som er produktive og hvilke som ikke er det. Forskning om skoleutvikling viser at relasjonelle ferdigheter og kunnskaper om problemløsning er viktige forutsetninger for kollektive forbedringsprosesser. Det er en kompleks utfordring å utvikle produktive former for dialog og samhandling mellom skolens aktører og stiller store krav til kommunikative prosesser. Lillejord og Kirkeruds (2009) forskning har funnet to sentrale trekk som kjennetegner produktive læreprosesser: tilbakemeldinger virker aktiviserende, og felles språk er en forutsetning for å analysere, systematisere og bearbeide omgivelsene. Det er skolens aktører som i fellesskap produserer ny kunnskap gjennom en kritisk granskning av hva de allerede har, og ved å utvikle en kultur der det er viktig og riktig å spørre, konfrontere og diskutere.

Ut fra funnene i denne undersøkelsen tyder det på at den formelle ledelsen ved å benytte den symbolske makten som ligger i at de selv endrer sin atferd, kan påvirke kulturen. Jacobsen (2004) beskriver symbolsk ledelse og eksempelets makt ved bruk av endringsstrategi O. Ønsker ledelsen at andre skal endre atferd, må de først endre atferd selv. Dette innebærer at lederne har klart for seg hva de ønsker å endre, som igjen krever en oversikt over verdier som er uønskede eller som mangler i skolen. Hva lederne er opptatt av, evaluerer og kontrollerer, gir signaler om hva som er viktig og verdt å bry seg om for de ledede. Det samme gjelder hvilke kriterier for belønning og status som blir utviklet. Korrigering av atferd og belønning



gir viktige signaler om hva som er viktig og hva som er mindre viktig, hva slags atferd som er ønsket og hva som er uønsket.

Et annet forslag handler om ledelse som inspirerer og gi kvalitetsarbeidet retning og en sterkere profil. Å beskrive en fremtid som fremstår som bedre enn den man har i dag og tegne en visjon som inspirerer den enkelte til å endre seg, er en viktig lederoppgave som kan bidra til å gi endringen en retning og en mening. For å styrke den indre motivasjonen i endringsprosesser, er det også viktig at utviklingsarbeidet gir svar på hverdagsproblemer (Dimmen, 2005). Videre viser denne undersøkelsen at det er viktig for de ledede at de ser en faglig gevinst ved kvalitetsvurderinger og kollektiv kunnskapsutvikling. Konkrete eksempel på viktige funksjoner i pedagogisk ledelse er, i følge Fuglestad (2006), å utvikle en pedagogisk visjon, en skolekultur og et kollegafellesskap. En bevisstgjøring av kvalitetsvurderingens betydning og hva resultatene kan brukes til, blir viktig å få inn som en del av underlaget for hvordan organisasjonen skal arbeide videre. Å samle oppmerksomheten mot prioriterte områder for kvalitetsarbeidet og utarbeide en strategi for oppfølging for noen få, men sentrale kjerneområder i et avgrenset tidsrom, kan være en måte å gi kvalitetsarbeidet retning og en sterkere profil.

Funn fra denne undersøkelsen viser, slik det også går frem av St. meld. nr. 7 (2007-2008), betydningen av at skolen etablerer gode arenaer for faglige og pedagogiske diskusjoner, erfaringsdeling og utviklingsarbeid, og at det tilføres tilstrekkelig ressurser til slike prosesser. For at arenaer som eksisterer eller etableres for et praksisfellesskap skal fungere, er det i følge Tiller (1999) viktig at deltakerne innehar motivasjon og endringsvilje. Ytre strukturfaktorer må også være til stede, som avsatt møtetid, felles fokus og agenda, avklart rollefordeling, ansvar omkring møteledelse og møtereferater. Deci, Ryan & Stone (2009) understreker hvor viktig det er for et autonomt støttende fagfellesskap i grupper eller team å ha ledere som gir oppriktige, positive tilbakemeldinger som anerkjenner initiativ og som gir saklig, konstruktiv kritikk i forhold til problemer. I stedet for å bruke kontroll, bør ledere legge vekt på å utvikle talent og dele kunnskap for å øke kompetanse og autonomi. En relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse fokuserer både på formelle ledere og ledede, og relasjonene mellom dem. Behovet for ledelse er størst i følge Wadel (1997) når skolen beveger seg inn på ukjente områder hvor det må tas beslutninger om mål og veivalg. Siden ledelse ofte er knyttet til å ta initiativ til nye eller utradisjonelle løsninger, betyr det at utøvelse av ledelse krever at man har

lært å lære og kan anvende det man har lært på en selvstendig og kreativ måte. Mellomledere forutsettes å være drivkraften i organisasjonen fordi de bl.a. arbeider i spenningsfeltet mellom lærerne og toppledelsen, har en sentral rolle i å gi tilbakemeldinger når ting rapporteres inn, etablere arenaer for debatt når problemer identifiseres, og skape tilgjengelighet til informasjon om ”god praksis” som kan være til nytte for flere. Å styrke mellomledernes kompetanse innen skoleledelse vil derfor være en god investering for kvalitetsutvikling i fagskolen.

### **5.3 Videre forskning**

Her skisseres tre mulige forskningsoppgaver knyttet til denne oppgavens tema:

1. En undersøkelse av hvordan den enkelte skoleleder opplever betingelsene for ledelse, vil i følge Møller (2004) avhenge av en rekke faktorer. Disse faktorene kan være gjennomlevde personlige og yrkesmessige erfaringer, hvilke fellesskap en føler tilhørighet til, verdisyn og politiske preferanser og hvor en befinner seg i karrieren som leder. En kartlegging av skolelederes innramming og forståelse av egen yrkespraksis når det gjelder utviklingen av gode systemer for samarbeid samt forståelsen av egen læring, er derfor av interesse for å forstå mer om hvordan skoleledere i fagskolen fortolker den situasjonen de arbeider innenfor og hvilke lederidentiteter som dannes.
2. I et distribuert perspektiv på ledelse blir mellomledere og teamlederne sentrale i den pedagogiske ledelsen av studentenes- og lærernes læring. En studie som undersøker hvilke styrker og svakheter, muligheter og begrensinger mellomlederne i fagskolen vurderer som viktige i arbeidet med kunnskapsutviklende kvalitetsarbeid, kunne fulgt opp forslagene til forbedringer fra avdelingslederne og lærerne.
3. Fagskoler som har fått godkjenning etter fagskoleloven skal ha tilfredsstillende interne systemer som bl.a. sikrer fagenes yrkesrelevans. En interessant problemstilling er å undersøke hvilke kvalitetsvurderinger som kan bidra til informasjon om fagenes yrkesrelevans og hva det har å si for lærernes praksis.

## Litteraturliste.

- Abrahamsen, L., Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2010). Demokratisk ledelse som skoleutviklingsstrategi. I M. Ekholm, T. Lund & K. Roald (Red.), *Skoleutvikling i praksis*. (s. 137-150). Oslo: Universitetsforlaget.
- Amaral, A. (2007). Higher education and quality assessment. The many rationales for quality. *Embedding Quality Culture in Higher Education*, A selection of papers from the 1<sup>st</sup> European forum for quality assurance. Belgium, EUA.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse. Evaluering af satsning på kvalitetetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dalin, P. (2005). *School development: theories and strategies: an international handbook*. London: Continuum.
- Deci E. L., Ryan R.M. & Stone D.N. (2009). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory, *Journal of General Management*, 34, 75-91. Lastet ned 25.oktober 2010, fra [http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2009\\_StoneDeciRyan\\_JGM.pdf](http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2009_StoneDeciRyan_JGM.pdf)

- Dimmen, Å. (2005). *Lærende organisasjoner: mellomledere og kunnskapsledelse*. (No.82-91116-74-1). Hønefoss: HIBU, rapport nr.56.
- Ekman, G. (2004). *Fra prat til resultat – om lederskap i hverdagen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engelstad, F., Grenness, C. E., Kalleberg, R. & Malnes, R. (2005). *Introduksjon til samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fagskoleloven (2003). (2003). *Lov, 20. juni 2003 nr. 56 om fagskoleutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tilsynsforskriften (2011). (2011). *Forskrift, 27. januar 2011 nr. 297 om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Fullan, M. (2009) Introduction to The Challenge of Change, Purposeful Action at Work. I M. Fullan (Ed.), *The Challenge of Change, Start School Improvement now!*. (2<sup>nd</sup> ed., p. 3-8). CA, Thousand Oaks: Corwin.
- Fuglestad, O.L. (2006). Leiing som kulturutvikling. I J. Møller & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 179-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Hals, T. F. (2010). *Kvalitetssikringssystemer i høyere utdanning. En komparativ dokumentanalyse av kvalitetssikringssystemet til Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Stord/Haugesund*. Masteroppgave, Masterstudiet i Didaktikk og Organisasjonslæring, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Harvey, L. (2007). Quality culture, quality assurance and impact. Overview of discussions. *Embedding Quality Culture in Higher Education*, A selection of papers from the 1<sup>st</sup> European forum for quality assurance. Belgium, EUA.
- Hatlevik, O.E. & Bakken, P. (2008) *Kartlegging av erfaringer med bruk av Kvalitetssikringssystem*. Resultater fra et pilotprosjekt, Utredningsrapport 1 – 2008 Utrednings- og analyseenheten, NOKUT.
- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 225-247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2004). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, R. & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Johansson, O., Moos, L. & Møller, J. (2000). Visjon om demokratisk reflekterende ledelse. I L. Moos, S. Carney, O. Johansson & J. Mehlbye (Red.), *Skoleledelse i Norden*. (s. 312-333). København: Nordisk Råd.

Personopplysningsloven (2000). (2000). *Lov, 14. april 2000 nr. 31, om behandling av personopplysninger*. Oslo: Justis- og politidepartementet.

Karlsen, G. E. (2006). *Utdanning, styring og marked: norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2008). Utvalget for fag- og yrkesopplæringen. *Fagopplæring for framtida*. (NOU 2008:18). Oslo: Departementets servicesenter.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 284-299). Oslo: Universitetsforlaget.

Lillejord, S. & Kirkerud, G. (2009). Produktive læringsprosesser og ledelse av skoleutvikling. I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus, & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaring og utvikling*. (s. 148-164). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Mittet, T. B. (2007). *Kvalitetsutvikling i skolen gjennom pedagogisk ledelse*. Hovedoppgave til profesjonsstudiet i pedagogikk, Cand. ed studiet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2006). Hvilket svar gir forskning om god skoleledelse. I J. Møller, & O. L. Fuglestad (Red.), *Ledelse i anerkjente skoler*. (s. 27-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s. 15-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhus, L. (2009). Kvalitet i skolen – og det betyr...? I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus, & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen. Forskning, erfaring og utvikling*. (s. 59-74). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (s. 136-147). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Personvernombudet for forskning. Lastet ned 02.05.11 fra  
[http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/)

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD), Universitetet i Bergen, Bergen.
- Roald, K. (2006). Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. (s. 148-165). Oslo: Cappelen.
- Scherp, H.-Å. & Scherp, G. B. (2007). *Lärande och skoleutveckling: Ledarskap för demokrati och meningsskapande*. Karlstad: Karlstad University Studies: 2007:3.
- Stensaker, B. (2006) *Institusjonelle kvalitetssystemer i høyere utdanning – vil de bidra til bedre kvalitet?* Delrapport 2 fra evalueringen av Kvalitetsreformen, Oslo-Bergen: Norges forskningsråd.
- St. meld. nr. 7 (2007-2008). (2007). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Utdannings- og Forskningsdepartementet.
- St. meld. nr. 44 (2008-2009). (2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.



- Tangestuen, S. (2008). ”...forankring i ledelsen...”? *Ledelsesstrategier og kvalitetsarbeid i norsk høyere utdanning*. Masteravhandling, Masterstudiet i Utdanningsledelse, Høgskolen i Buskerud, Hønefoss.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, A. (2009). *Studentevaluering som meningsskapende verktøy for kvalitet i høyere utdanning?* Masteroppgave, Masterstudiet i Utdanningsledelse, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. (2. utg.). Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. (NOU 2003:16). Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I O. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse. – Et relasjonelt perspektiv*. (s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Wenger, E. C. & Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, January-February: 139-145.

Woods, P. A., Bennett, N., Harvey, J. & Wise, C. (2004). Variabilities and Dualities in Distributed Leadership. *Educational Management & Administration*, 32(4): 439-457.

Ärlestig, H. (2011). Kvalitetsredovisningens betydelse för skolans interna arbete. I J. Höög, & O. Johansson (Red.), *Struktur, kultur, ledarskap – förutsättningar för framgångsrika skolor*. (s. 175-193). Lund: Studentlitteratur AB.

Hoved-dimensjoner i organisasjonen	Dimensjonene kommer til uttrykk:	Spørsmål og input i intervjuer
Verdier	<p>Skolen sitt ideologiske og filosofiske grunnlag.</p> <p>Uttrykte mål</p> <p>Uformelle normer.</p> <p>Praksis</p>	<p>1.1 Hva/hvem er fagskolen til for?</p> <p>1.2. Hva legger du i begrepet kvalitet? Eksempler på dette – begrunnelse.</p> <p>1.3. Kan du beskrive skolens kvalitetskultur?</p> <p><i>Finnes det eksempler på uttalte <b>normer og verdier på skolen</b> som kan bidra til å beskrive skolens kvalitetskultur? Hvilke <b>rutiner og prosedyrer</b> har dere som understøtter en kvalitetskultur. (ev. også seremonier)</i></p> <p><i>Studenten er i sentrum, Kvalitetskultur dreier seg primært om atferd og mindre om drift av kvalitetssikringssystem, Deling av erfaring og kunnskap i team, Distribuert ledelse, Oppmuntring av initiativ for forbedringer (fra EUA CASE STUDIES 2007)</i></p> <p>1.4. Hvilke tanker har du om kvalitetssikringssystem i fagskolen?</p> <p>1.6. Mener du at kvalitetssikringssystemet bidrar til kvalitetsutvikling i fagskolen? <i>Eksempler på dette – begrunnelse.</i></p> <p>1.7. Se for deg at det er ansatt en ny lærer i fagskolen. Du har fått i oppdrag å introdusere skolens kvalitetssikringssystem for denne nye personen. Hva vil du legge vekt på i denne introduksjonen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kvalitetssystemet?</i></li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kvalitetsvurderingen?</i></li> <li>• <i>Kvalitetsutviklingen?</i></li> <li>• <i>Kvalitetskulturen ved skolen?</i></li> </ul> <p>1.5. Hva karakteriserer et godt kvalitetssikringssystem? <i>Eksempler på dette – begrunnelse.</i></p> <p>2.1. Har innføring av kvalitetssikringssystemet endret din arbeidshverdag?</p> <p><i>Kan du komme med eksempler på hvordan kvalitetssikringssystemet har bidratt til endringer i din praksis?</i></p> <p>2.3. Om du skulle foreslå noe som kunne fremme læring for skolen som organisasjon av resultater fra kvalitetssikringssystemet, hva ville du foreslå da?</p>
<b>Struktur</b>	<p>Formelle rammer for organisering</p> <p>Oppgavefordeling</p> <p>Kommunikasjonslinjer og beslutningsformer.</p>	<p>4.1. Hva ser du på som de sterke/svake sidene ved kvalitetssikringssystemet som er utviklet for skolen?</p> <p>4.2. Hvordan opplever du at kvalitetssikringssystemet bidrar positivt/negativt i skolens utvikling?</p> <p>4.3. Om du skulle foreslå oppgavefordeling for styrke kvalitetssikringsarbeidet? Hva ville du foreslå da?</p> <p>4.4. Om du skulle foreslå noe som kunne gjøre arbeidet med å utvikle skolen på bakgrunn av kvalitetssikringssystemet bedre, hva ville du foreslå da?</p> <p><i>Strukturelle forhold Relasjonelle forhold, Strategiske forhold</i></p>
<b>Relasjoner</b>	Uformelle mellommenneskelige forhold som virker inn på	4.5. Hva ser du på som viktige møteplasser når lærere og ledere i skolen skal bruke kvalitetssikringssystemet

	<p>oppgaveløsningene:</p> <p>Samarbeid, forpliktelser, konflikt, makt, motivering, tillit og støtte.</p> <p>Forholdet til omgivelsene.</p>	<p>for utvikling av skolen?</p> <p>2.2. Hva opplever du hindrer deg i å ta lærdom av resultater fra kvalitetssikringssystemet?</p>
<b>Strategier</b>	<p>Arbeidsmetoder og verktøy som er valgt i skolens utviklingsarbeid.</p> <p>Hvordan løser ledere problemer, tar avgjørelser, delegerer, gir belønning, setter grenser, legger opp kompetanseutvikling og disponerer ressurser.</p>	<p>3.1. Kan du gi noen konkrete eksempler på at resultat fra kvalitetssikringssystemet har ført til konkrete tiltak på skolen? <i>Hva mener du var viktige forutsetninger for at disse tiltakene kom godt i gang?</i></p> <p>3.2. Hvordan kan skolen lære av resultater som kommer fram av kvalitetssikringssystemet? <i>Hvilke forutsetninger er viktig for at skolen skal lære.</i></p> <p>3.3. Hva opplever du hindrer skolen i å lære av det som kommer frem som resultat av kvalitetssikringssystemet på deres skole?</p> <p>3.4. Ser du 2-3 tiltak som kan styrke skolens utviklingsarbeid ved bruk av kvalitetssikringssystemet <i>operativt nivå, ledernivå, styrenivå, skoleeier</i></p>
<b>Omgivelser</b>	<p>Formelt forhold til styret, fylkeskommuneadministrasjon, fylkespolitikk og departement.</p> <p>Samspillet og samarbeid med offentlige og private institusjoner, utdanningstilbydere og næringslivet.</p>	<p>Her vil svar på spørsmål om verdier, struktur, relasjoner og strategier kunne komme inn på disse forholdene.</p>

**Intervjuguide****1. Hvordan forstår lærere og ledere kvalitet i fagskolen?**

1.1. Hva er Fagskolen til for?

1.2. Hva legger du i begrepet kvalitet? Eksempler på dette – begrunnelse.

1.3. Kan du beskrive skolens kvalitetskultur?

Finnes det eksempler på uttalte **normer og verdier på skolen** som kan bidra til å beskrive skolens kvalitetskultur? Hvilke **rutiner og prosedyrer** har dere som understøtter en kvalitetskultur. (ev. også seremonier)

Kan du gi eksempler – forklare – har jeg forstått det rett når jeg sier.....?

- Studenten er i sentrum
- Kvalitetskultur dreier seg primært om atferd og mindre om drift av kvalitetssikringssystem.
- Deling av erfaring og kunnskap i team
- Distribuert ledelse
- Oppmuntring av initiativ for forbedringer

1.4. Hvilke tanker har du om kvalitetssikringssystem i fagskolen?

1.5. Hva karakteriserer et godt kvalitetssikringssystem? Eksempler på dette – begrunnelse.

1.6. Mener du at kvalitetssikringssystemet bidrar til kvalitetsutvikling i fagskolen?

Eksempler på dette – begrunnelse.

1.7. Se for deg at det er ansatt en ny lærer i fagskolen. Du har fått i oppdrag å introdusere skolens kvalitetssikringssystem for denne nye personen. Hva vil du legge vekt på i denne introduksjonen?

- Kvalitetssystemet?
- Kvalitetsvurderingen?

- Kvalitetsutviklingen?
- Kvalitetskulturen ved skolen?

## **2. Hvilke konsekvenser har kvalitetssikringssystemet for lærernes praksis?**

2.1. Har innføring av kvalitetssikringssystemet endret din arbeidshverdag?

- Kan du komme med eksempler på hvordan kvalitetssikringssystemet har bidratt til endringer i din praksis?

2.2. Hva opplever du hindrer deg i å ta lærdom av resultater fra kvalitetssikringssystemet?

2.3. Om du skulle foreslå noe som kunne fremme læring for skolen som organisasjon av resultater fra kvalitetssikringssystemet, hva ville du foreslå da?

## **3. Hvordan bruker ledelsen kvalitetssikringssystemet i skolens utviklingsarbeid?**

3.1. Kan du gi noen konkrete eksempler på at resultat fra kvalitetssikringssystemet har ført til konkrete tiltak på skolen?

- Hva mener du var viktige forutsetninger for at disse tiltakene kom godt i gang?

3.2. Hvordan kan skolen lære av resultater som kommer fram av kvalitetssikringssystemet?

- Hvilke forutsetninger er viktig for at skolen skal lære.

3.3. Hva opplever du hindrer skolen i å lære av det som kommer frem som resultat av kvalitetssikringssystemet på deres skole?

3.4. Ser du 2-3 tiltak som kan styrke skolens utviklingsarbeid ved bruk av kvalitetssikringssystemet

- operativt nivå,
- ledernivå,
- styrenivå,
- skoleeier

**4. Hvilke utfordringer vurderer ledere og lærere som viktige i kvalitetssikringssystemet?**

- 4.1. Hva ser du på som de sterke/svake sidene ved kvalitetssikringssystemet som er utviklet for skolen?
- 4.2. Hvordan opplever du at kvalitetssikringssystemet bidrar positivt/negativt i skolens utvikling?
- 4.3. Om du skulle foreslå oppgavefordeling for styrke kvalitetssikringsarbeidet? Hva ville du foreslå da?
- 4.4. Om du skulle foreslå noe som kunne gjøre arbeidet med å utvikle skolen på bakgrunn av kvalitetssikringssystemet bedre, hva ville du foreslå da?
  - Relasjonelle forhold
  - Strukturelle forhold
  - Strategiske forhold
- 4.5. Hva ser du på som viktige møteplasser når lærere og ledere i skolen skal bruke kvalitetssikringssystemet for utvikling av skolen?

**5. Andre supplerende kommentarer?**

Spørsmål du savner?



Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Notater
<b>1. Hvordan forstår lærere og ledere kvalitet i fagskolen?</b>		
1.1. Hva er Fagskolen til for?		
1.2. Hva legger du i begrepet kvalitet?	Eksempler på dette – begrunnelse.	
1.3. Kan du beskrive skolens kvalitetskultur?	<p>Finnes det eksempler på uttalte <b>normer og verdier på skolen</b> som kan bidra til å beskrive skolens kvalitetskultur? Hvilke <b>rutiner og prosedyrer</b> har dere som understøtter en kvalitetskultur. (ev. også seremonier)</p> <p>Kan du gi eksempler – forklare – har jeg</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Studenten er i sentrum</li> <li>• Kvalitetskultur dreier seg primært om atferd og mindre om drift av kvalitetssikringssystem.</li> <li>• Deling av erfaring og kunnskap i team</li> <li>• Distribuert ledelse</li> </ul>

	forstått det rett når jeg sier.....?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppmuntring av initiativ for forbedringer</li> </ul> (fra EUA CASE STUDIES 2007)
1.4. Hvilke tanker har du om kvalitetssikringssystem i fagskolen?		
1.5. Hva karakteriserer et godt kvalitetssikringssystem?	Eksempler på dette – begrunnelse.	
1.6. Mener du at kvalitetssikringssystemet bidrar til kvalitetsutvikling i fagskolen?	Eksempler på dette – begrunnelse.	
1.7. Se for deg at det er ansatt en ny lærer i fagskolen. Du har fått i oppdrag å	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvalitetssystemet?</li> </ul>	

<p>introdusere skolens kvalitetssikringssystem for denne nye personen. Hva vil du legge vekt på i denne introduksjonen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kvalitetsvurderingen?</li> <li>• Kvalitetsutviklingen?</li> <li>• Kvalitetskulturen ved skolen?</li> </ul>	
<p><b>2. Hvilke konsekvenser har kvalitetssikringssystemet for lærernes praksis? (Kun for lærerne)</b></p>		
<p>2.1. Har innføring av kvalitetssikringssystemet endret din arbeidshverdag?</p>	<p>Kan du komme med eksempler på hvordan kvalitetssikringssystemet har bidratt til endringer i din praksis?</p>	
<p>2.2. Hva opplever du <u>hindrer</u> deg i å ta lærdom av resultater fra kvalitetssikringssystemet?</p>		
<p>2.3. Om du skulle foreslå noe som kunne <u>fremme læring</u> for skolen som organisasjon av resultater fra kvalitetssikringssystemet, hva ville du</p>		

foreslå da?		
<b>3. Hvordan bruker ledelsen kvalitetssikringssystemet i skolens utviklingsarbeid? (Kun for lederne)</b>		
3.1. Kan du gi noen konkrete <u>eksempler</u> på at resultat fra kvalitetssikringssystemet har ført til konkrete tiltak på skolen?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hva mener du var viktige <u>forutsetninger</u> for at disse tiltakene kom godt i gang?</li> </ul>	
3.2. Hvordan kan skolen lære av resultater som kommer fram av kvalitetssikringssystemet?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hvilke forutsetninger er viktig for at skolen skal lære.</li> </ul>	
3.3. Hva opplever du hindrer skolen i å lære av det som kommer frem som resultat av kvalitetssikringssystemet på deres skole?		
3.4. Ser du 2-3 tiltak som kan styrke skolens utviklingsarbeid ved bruk av	<ul style="list-style-type: none"> <li>operativt nivå,</li> </ul>	

kvalitetssikringssystemet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ledernivå,</li> <li>• styrenivå,</li> <li>• skoleeier</li> </ul>	
<b>4. Hvilke utfordringer vurderer ledere og lærere som viktige i kvalitetssikringssystemet?</b>		
4.1. Hva ser du på som de sterke/svake sidene ved kvalitetssikringssystemet som er utviklet for skolen?		
4.2. Hvordan opplever du at kvalitetssikringssystemet bidrar positivt/negativt i skolens utvikling?		
4.3. Om du skulle foreslå oppgavefordeling for styrke kvalitetssikringsarbeidet? Hva ville du		

foreslå da?		
4.4. Om du skulle foreslå noe som kunne gjøre arbeidet med å utvikle skolen på bakgrunn av kvalitetssikringssystemet bedre, hva ville du foreslå da?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relasjonelle forhold</li> <li>• Strukturelle forhold</li> <li>• Strategiske forhold</li> </ul>	
4.5. Hva ser du på som viktige <u>møteplasser</u> når lærere og ledere i skolen skal bruke kvalitetssikringssystemet for utvikling av skolen?		
<b>5. Andre supplerende kommentarer?</b>  Spørsmål du savner?		

Helene Mallasvik  
Olga Lunds vei 22  
3610 Kongsberg

28. mai 2011

Mobilnr. 481 29 221

E-post: helene.mallasvik@bfk.no

Til rektor ved Fagskolen i xxxx, ved rektor

### **Søknad om tilgang til intervjuer – Masteroppgave.**

Jeg er student ved masterprogram i Utdanningsledelse ved Høgskolen i Buskerud. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å belyse kvalitetsutvikling i fagskolen med utgangspunktet skolens kvalitetsstyringssystem. Formålet med min masteroppgave er å komme frem til tiltak som kan styrke kvalitetsarbeidet i fagskolen. Begrunnelsen for å velge dette målet, er behovet for mer kunnskap om temaet. Det er tidligere gjort en del forskning på og evaluering av kvalitetsvurdering og kvalitetsarbeid i grunnskolen og høgre utdanning, men det er, så vidt jeg vet få undersøkelser fra fagskolen. Dette er også bakgrunn for min undersøkelse.

Hovedfokus i min oppgave vil være å fortolke hvordan skoleledere og lærere i fagskolen arbeider for å utvikle kollektiv kunnskapsutvikling på grunnlag av skolens kvalitetsarbeid. For å få et grunnlag til å drøfte problemstillingen, trenger jeg informasjon fra ledere og lærere ved én fagskole. Rent konkret gjelder min forespørsel om det er i orden at jeg intervjuer 2-3 ledere og 3 lærere ved Fagskolen i xxxx. Dersom det ikke er innsigelser, vil jeg komme tilbake til kriterier for utvelgelse av informanter.

Metoden jeg ønsker å bruke er intervju med hver enkelt. Intervjuene vil vare inntil 60 minutter hvor jeg også bruker lydopptak. Intervjuene transkriberes deretter til skriftlig informasjon. I analysen av intervjuene vil det være den skriftlige informasjonen som behandles som data. All deltakelse er frivillig, og alle informanter står fritt til å trekke seg fra avtalen på et hvilket som helst tidspunkt. Det vil også informantene bli gjort oppmerksom på. Intervjuer, bearbeiding og presentasjon følger de retningslinjer som Personvernombudet for forskning har fastsatt<sup>1</sup>. Blant annet vil alt materiale bli

---

<sup>1</sup> Retningslinjene er tilgjengelig på nettsidene til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). [www.nsd.no](http://www.nsd.no)

anonymisert og ikke sporbart, og det vil også bli destruert når oppgaven er fullført. I presentasjonen i den ferdige oppgaven vil verken skole eller person bli eksponert.

Hovedfokuset for intervjuet vil være:

- Hvordan forstår lærere og ledere kvalitet i fagskolen?
- Hvilke konsekvenser har kvalitetsarbeidet for lærernes praksis?
- Hvordan bruker ledelsen kvalitetssikringssystemet i skolens utviklingsarbeid?
- Hvilke utfordringer vurderer ledere og lærere som viktige i kvalitetsarbeidet og hvilke tiltak kan styrke kvalitetsarbeidet?

Gjennom hovedfokusene ønsker jeg informasjon om hvordan skoleledere og lærere i Fagskolen i xxxxx arbeider for å utvikle kollektiv kunnskapsutvikling på grunnlag av skolens kvalitetsarbeid. Informasjonen vil anonymiseres inn som grunnlag for drøfting i masteroppgaven. Masteroppgaven er forventet å være ferdig 1. november 2011.

Det er direktør Svein Møthe, Ph.D., Høgskolen i Buskerud, Kongsberg som er min veileder i arbeidet med masteroppgaven.

Jeg har arbeidet ved Fagskolen Tinius Olsen i 12 år som lærer i LØM-fagene. De to siste årene har jeg fulgt masterstudiet i Utdanningsledelse på deltid. Som student har jeg fått råd om å velge tema og problemstilling til masteroppgaven som interesserer og opptar meg. Da falt valget på kvalitetsutvikling i fagskolen.

Det er ønskelig å gjennomføre intervjuene i juni, da jeg tenker å jobbe med materialet i sommer.

Håper på et positivt og snarlig svar.

Med vennlig hilsen

Helene Mallasvik



## **SAMTYKKEERKLÆRING.**

### **Kvalitetssikringssystem og kvalitetsutvikling i fagskolen.**

Jeg godkjenner at det brukes lydbånd under intervjuet.

De opplysningene som gis transkriberes til skriftlig informasjon, og det er den skriftlige informasjonen som legges til grunn for bruk i oppgaven.

Informasjonen anonymiseres, og det vil ikke være mulig å spore informasjonen tilbake til den enkelte informant.

Jeg er kjent med at jeg kan trekke meg fra intervjuet på et hvilket som helst tidspunkt.

Sted..... Dato.....

.....

Underskrift