

Rune Wiggen

Kvalitetsforståelser og deres påvirkning på utviklingsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning: En fenomenologisk studie

En analyse av ledelsens kvalitetsforståelser og
dens effekt på skoleutvikling

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse

Veileder: Thomas Binderup

Juni 2023

Rune Wiggen

Kvalitetsforståelser og deres påvirkning på utviklingsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning: En fenomenologisk studie

En analyse av ledelsens kvalitetsforståelser og dens
effekt på skoleutvikling

Masteroppgave i Skoleutvikling og utdanningsledelse
Veileder: Thomas Binderup
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne masteroppgaven søker jeg gjennom intervju å identifisere hvilke kvalitetsforståelser som kommer til syne hos organisasjonens ledere, og som kan påvirke eller påvirker organisasjonens kvalitets- og utviklingsarbeid, sett i lys av NOKUTs kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning (HYU). For å identifisere og undersøke dette, har jeg brukt følgende problemstilling: Hvilke kvalitetsforståelser kommer til syne når ledere i høyere yrkesfaglig utdanning arbeider med NOKUTs kvalitetsområder, og hvordan påvirker disse forståelsene kvalitetsarbeidet i organisasjonen?

Masteroppgavens resultater er basert på en kvalitativ studie der jeg har benyttet en fenomenologisk tilnærming. De empiriske data er hentet inn fra intervjuer med fem ledere fra samme organisasjon innen høyere yrkesfaglig utdanning. Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av en intervjuguide, veiledet av tre forskningsspørsmål som ble brukt til å adressere og avgrense problemstillingen.

Gjennom analyse og koding av intervjudataene ble det identifisert tre kategorier i form av kvalitetsforståelser som ble sentrale i drøftingskapitlet. Intervjudataene i hver kategori ble deretter koblet til NOKUTs kvalitetsområder, ved å sammenligne lederens oppfatninger og forståelser med kvalitetsstandardene fastsatt av NOKUT. Disse kategoriene er:

- 1) Kvalitetsforståelser
- 2) Kvalitetsforståelsenes påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling
- 3) Relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling i lys av kvalitetsforståelser.

Studien indikerer at det ikke eksisterer én entydig forståelse av kvalitet blant lederne i HYU. I stedet fremkommer et mangfold av forståelser, som reflekterer kvalitetsbegrepet som komplekst og flerdimensjonalt innen HYU. Denne erkjennelsen peker på nødvendigheten av å ta høyde for en slik kompleksitet i fremtidig forskning og praksis innen feltet.

Abstract

In this Master's thesis, I aim through interviews to identify the understandings of quality that emerge among the organization's leaders, which can influence or are influencing the organization's quality and development work, seen in light of NOKUT's quality areas for higher vocational education (HVE). To identify and investigate this, I have used the following research question: What understandings of quality emerge when leaders in higher vocational education work with NOKUT's quality areas, and how do these understandings influence the quality work in the organization?

The results of the Master's thesis are based on a qualitative study in which I have used a phenomenological approach. The empirical data was collected from interviews with five leaders from the same organization within higher vocational education. The interviews were conducted using an interview guide, guided by three research questions that were used to address and delimit the research question.

Through analysis and coding of the interview data, three categories of quality understandings were identified that became central in the discussion chapter. The interview data in each category was then linked to NOKUT's quality areas, by comparing the leaders' perceptions and understandings with the quality standards set by NOKUT. These categories are:

1. Understandings of Quality
2. The influence of understandings of quality on quality work and school development
3. Relevant measures to improve quality work and school development in light of understandings of quality.

The study indicates that there is not one unequivocal understanding of quality among the leaders in HVE. Instead, a diversity of understandings emerges, reflecting the quality concept as complex and multi-dimensional within HVE. This recognition points to the necessity of taking into account such complexity in future research and practice within the field

Forord

Min treårige reise gjennom studier i ledelse og skoleutvikling nærmer seg slutten. Det har vært en reise formet av inspirerende forelesere og engasjerte medstudenter, alle med en generøs vilje til å dele sin kunnskap og erfaring. Disse studiene har skapt en arena for refleksjon rundt ledelse og skoleutvikling, og har for meg vært en berikende læringsreise i akademisk skriving, forskningsmetoder, ledelse og skoleutvikling.

Masteroppgaven har vært et soloprosjekt, men på ingen måte en ensom opplevelse. Først og fremst ønsker jeg å uttrykke min takknemlighet til min veileder, Thomas Binderup, for god veiledning. Du har bidratt med ideer, verdifulle råd og konstruktive diskusjoner som har vært avgjørende for fullførelsen av oppgaven. Jeg vil også uttrykke min takk til Kari, min tidligere studiekollega, som har gått gjennom manuskriptet og gitt meg uvurderlige tilbakemeldinger i de ulike skrivefasene.

Jeg er også takknemlig for mine kolleger som villig deltok i intervjuer til denne masteroppgaven. En særlig takk går til Gunn Solveig, som har vært en dyktig samtalepartner og har gjennom hele studietiden lest korrektur på tekstene jeg har skrevet.

Til slutt, vil jeg rette en dyp takk til min kone og mine voksne barn. Deres tålmodighet, støtte og forståelse, samt evnen til å gi meg tid og rom til å fullføre dette studiet, har vært uvurderlig. Uten dere hadde denne reisen ikke vært mulig.

Trondheim, juni 2023

Rune Wiggen

Innhold

Figurer	ix
Vedlegg	ix
Forkortelser/symboler	x
1 Innledning	1
1.1 Tema og problemstilling	1
1.2 Bakgrunn for problemstillingen	2
1.3 Leserveiledning, avgrensing og forskningsspørsmål	4
2 Teori	5
2.1 NOKUTs kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning	5
2.1.1 Krav til fagskolenes systematiske kvalitetsarbeid	8
2.2 Kvalitetsforståelser	8
2.2.1 Kvalitetsbegrepet som sammensatt og relasjonelt	8
2.2.2 Ulike forståelser av kvalitetsbegrepet	9
2.2.3 Kvalitet som det unike og fremragende (Quality as exceptional)	9
2.2.4 Kvalitet som perfektjon (Quality as perfection or consistency)	10
2.2.5 Kvalitet som formålstjenlig (Quality as fitness for purpose)	11
2.2.6 Kvalitet som resultatoppnåelse (Quality as value for money)	11
2.2.7 Kvalitet som transformasjon (Quality as transformation)	12
2.3 Teori om ledelse	12
2.3.1 Transformasjonsledelse	13
2.3.2 Transaksjonsledelse	13
2.3.3 En kombinasjon av disse to lederstilene (ikke et enten eller...)	14
3 Metode	16
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og metodevalg	16
3.2 Ontologiske og epistemologiske forutsetninger	16
3.3 Intervju som metode	18
3.3.1 Min rolle som intervjuer	18
3.3.2 Valg av informanter	19
3.4 Transkribering og analyse	20
3.4.1 Transkribering	20
3.4.2 Analyse gjennom koding og kategorisering av transkripsjoner	20
3.4.3 Presentasjon av empiriske funn	21
3.5 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og refleksivitet	21
3.6 Å forske i eget fagfelt	22
3.7 Etikk	23

4	Resultater	24
4.1	Empiriske funn	24
4.2	Kvalitetsforståelser	24
4.3	Påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling	26
4.4	Relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid	28
5	Diskusjon og analyse	31
5.1	Kvalitetsforståelser	31
5.1.1	Utdanningsfaglig kompetanse	32
5.1.2	Samspill med arbeidslivet	34
5.1.3	Relevans i utdanningen	36
5.1.4	Utdanningsdesign og -ledelse	38
5.2	Påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling	39
5.2.1	Utdanningsfaglig kompetanse og faglig oppdatering som kvalitetsarbeid og skoleutvikling	39
5.2.2	Samspill med arbeidslivet som kvalitetsarbeid og skoleutvikling	40
5.2.3	Relevans som kvalitetsarbeid og skoleutvikling	42
5.2.4	Utdanningsdesign og -ledelse som kvalitetsarbeid og skoleutvikling	45
5.3	Relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling i lys av kvalitetsforståelser	46
6	Avsluttende oppsummering og kommentarer	48
	Referanser	51
	Vedlegg	53

Figurer

Figur 1 hentet fra NOKUTs dokument "Kvalitetsområder i høyere yrkesfaglig utdanning" 2018	5
Figur 2 Forskjeller mellom styring og lederskap (Irgens 2016. s226)	14

Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Samtykke skjema

Vedlegg nr. 2: Søknad NSD

Vedlegg nr. 3: Intervjuguide

Forkortelser/symboler

HØU	Høyere yrkesfaglig utdanning
NOKUT	Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
NKR	Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring

1 Innledning

Hva er kvalitet? Dette spørsmålet stilte jeg til elevene jeg underviste tilbake i 2007. Svaret jeg fikk var 15 ulike definisjoner av hva de mente kvalitet var og ikke var. Erfaringen fra dette førte til en bred forståelse av at "kvalitet" kan ha mange forskjellige betydninger avhengig av hvem du spør. I denne masteroppgaven har jeg valgt å fordype meg i dette komplekse konseptet ved å undersøke hvilke kvalitetsforståelser som kommer til syne blant ledere i min egen organisasjon, spesielt i lys av kvalitetsområder definert av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). På denne måten søker masteroppgaven min en dypere forståelse av hva 'kvalitet' innebærer i denne spesifikke utdanningskonteksten.

1.1 Tema og problemstilling

Meld. St. 9 (2016-2017) (2016) Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning, heretter kalt "fagskolemeldingen" la ned et betydelig grunnlag for utvikling av fagskolesektoren i Norge. Meldingen foreslo 48 tiltak for å styrke og videreutvikle sektoren, og det ble gjort oppmerksom på at Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) var i ferd med å utarbeide en kvalitetsmodell for fagskolene. I 2018 publiserte NOKUT dokumentet "Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning" for å veilede fagskolene i deres kvalitetsarbeid. Dokumentet beskriver NOKUTs målsetting for arbeidet med kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning, med et særlig blikk på det studienære kvalitetsarbeidet ved fagskolene (NOKUT, 2018).

Til tross for NOKUTs veiledning fra 2018, har Deloitte (2022) på oppdrag fra Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir) utført en sluttrapport fra evalueringen av fagskolemeldingen (2016), som ble vedtatt av Stortinget våren 2017. Rapporten viser at fagskolesektoren har opplevd en positiv utvikling de senere årene, og at denne utviklingen i stor grad kan tilskrives tiltakene i fagskolemeldingen, samt oppmerksomheten rundt sektoren som fagskolemeldingen har bidratt til. Men rapporten peker også på flere utfordringer sektoren står overfor, som behov for videre tiltak for å sikre tydelig organisering og styring, behov for forutsigbarhet i forhold til vekst og finansiering, og behov for økt forutsigbarhet i utviklingsarbeidet i sektoren. I tillegg fremhever rapporten at fagskolesektoren fremdeles er en svært sammensatt sektor, noe som ifølge Deloitte (2022) kan oppfattes som en hindring for å oppnå målene. På tross av disse utfordringene, viser Deloitte rapport også til et overraskende funn: ingen av de intervjuede i evalueringen, kunne eksplisitt vise til den brede kvalitetsforståelsen som ble lagt til grunn i fagskolemeldingen. Dette overraskende funnet fra Deloitte peker mot en kritisk utfordring i fagskolesektoren: Hvis ingen kan forklare dette, hvordan kan en organisasjon da forbedre kvaliteten? Dette blir retningsgivende for denne studien: Er funnene fra Deloitte representativt for min organisasjon, og hvis så er tilfelle, hvordan kan vi da forbedre kvaliteten?

Gitt dette, blir det nødvendig å forstå hvordan ledelsens kvalitetsforståelser, som kan variere, innvirker på arbeidet med disse kvalitetsområdene. Dette er viktig, ettersom implementeringen og oppfølgingen av NOKUTs kvalitetsområder er sentralt for å sikre høy utdanningskvalitet. Særlig viktig mener jeg dette blir, når det er fagskolene selv som har hovedansvaret for utdanningskvaliteten. Kunnskapsdepartementet kan legge til rette for kvalitet blant annet gjennom lover, forskrifter og finansiering, men det er NOKUT gjennom sin tilsynsvirksomhet skal bidra til å sikre at kvalitet i utdanningen har et

minimumsnivå. Selve kvalitetsløftet må imidlertid organisasjonen selv stå for (Meld. St. 9 (2016-2017), 2016 s.72).

Jeg har derfor kommet fram til følgende problemstilling:

"Hvilke kvalitetsforståelser kommer til syne når ledere i høyere yrkesfaglig utdanning arbeider med NOKUTs kvalitetsområder, og hvordan påvirker disse forståelsene kvalitetsarbeidet i organisasjonen?"

Med tanke på at det finnes lite forskning som spesielt tar for seg hvordan ledere i sammenslåtte fagskoler forstår og arbeider med kvalitet, vil denne masteroppgaven være et viktig tilskudd til feltet. Ved å dykke ned i de spesielle perspektivene og utfordringene som kommer fram i nettopp denne sammenhengen, håper jeg å fylle dette kunnskapshullet. Målet er å bidra til en bedre forståelse av hvordan vi kan jobbe med å forbedre kvaliteten på utdanningen innen høyere yrkesfaglig utdanning.

1.2 Bakgrunn for problemstillingen

Kontekst

Endringene i utdanningslandskapet i 2020, med sammenslåingen av fagskolene i fylket - et initiativ fra fylkeskommunen, førte til en rekke utfordringer. Blant disse var integrering av forskjellige kulturer og gjennomføringsmodeller, inkludert heltids- og deltidsstudier med og uten nettstøtte, samt forskjellige regler og kvalitetssystemer som hver skole hadde utviklet over tid. Disse utfordringene ble forsterket av endringer i ledelsen, inkludert ansettelsen av en rektor og flere fagskoleledere uten tidligere erfaring fra fagskolesektoren, og en stor andel av de nyansatte kom fra videregående skoler eller privat sektor. På tross av utviklingsprosessen som ble initiert i fjor høst og rekrutteringen av en intern kvalitetsansvarlig, har dokumentene knyttet til denne prosessen ikke spesifisert hvordan kvalitet skulle ivaretas, utover en generell henvisning til å levere høy kvalitet i utdanningen. Denne konteksten gir en unik mulighet til å undersøke kvalitetsforståelsen og praksisen blant lederne i den sammenslåtte skolen, spesielt i lys av debatten om kvalitetsarbeid i fagskolesektoren.

Relevans

Relevans i studiens problemstilling ligger i dens potensielle innvirkning til å styrke og forbedre kvaliteten i utdanningen ved de sammenslåtte fagskolene. Fagskolen, som en viktig institusjon i samfunnet og "arbeidslivets skole", har et ansvar for å levere utdanning av høy kvalitet til sine studenter. En dypere forståelse av ledernes kvalitetsperspektiver er derfor avgjørende for å sikre at skolen opprettholder og forbedrer sine utdanningsstandarder etter sammenslåingen.

Ved å utforske denne problemstillingen, har vi muligheten til å identifisere og anerkjenne ulikheter, styrker og potensielle områder for forbedring i ledernes forståelse av kvalitet. Dette kan dermed bidra til å forsterke skolens evne til å levere høy kvalitet i sin utdanning, noe som igjen vil øke tilfredsheten blant studenter og ansatte, samt forbedre fagskolens omdømme og attraktivitet for fremtidige studenter og ansatte. Dette understreker viktigheten av å adressere denne problemstillingen, både for enkeltpersoner og for organisasjonen som helhet.

Målet med denne kvalitative studien er å få innsikt i ledernes forståelse av kvalitet og undersøke hvordan denne forståelsen kan bidra til å styrke skolens kvalitetsarbeid og utvikling, som lederne er satt til å lede. Denne forståelsen vil være et verdifullt verktøy for å veilede fremtidige beslutninger og tiltak innenfor kvalitetsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning.

Relevant forskning og fagkunnskap

I denne studien har jeg benyttet flere forskningsartikler og en rapport som omhandler kvalitet, kvalitetsforståelser for å underbygge studiens validitet.

Line Wittek professor i pedagogikk ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Oslo og Tone Kvernbekk professor i pedagogisk filosofi ved Institutt for pedagogikk (IPED), Universitetet i Oslo (2011) har gjennom sin artikkel diskutert utfordringene rundt det å definere kvalitet innen utdanning og har i likhet med denne studien brukt Harvey og Greens (1993) fem ulike kategorier for å gi en oversikt over forskjellige måter å tenke på kvalitet i høyere utdanning. Deres artikkel tilfører oppgaven en bredere forståelse og økt validitet både i teorikapitlet og diskusjonskapitlet.

Line Wittek og Laurence Habib professor Professor ved Institutt for informatikk ved OsloMet (2012) viser gjennom sin artikkel hvordan en kan forstå undervisningskvalitet og har gjennom sin tilnærming, i likhet med denne masteroppgaven brukt Harvey og Greens (1993) fem ulike kategorier for å gi en oversikt over forskjellige måter å tenke på kvalitet i høyere utdanning. Deres artikkel tilfører oppgaven en bredere forståelse og økt validitet både i teorikapitlet og diskusjonskapitlet.

Masteroppgaven til Lise Langemyhr og Hanne Løvall Rastad (2015) tar for seg kvalitet i høyere utdanning, hvor de utforsker hvordan kvalitet blir definert og beskrevet på ulike nivåer i utdanningssystemet. For å oppnå en dypere forståelse av kvalitetsbegrepet, analyserte de et utvalg av offentlige dokumenter som regulerer høyere utdanning i Norge. I likhet med tidligere forskning av Wittek og Habib (2012) samt Wittek og Kvernbekk (2011), benyttet de Harvey og Greens (1993) fem kategorier for å gi en oversikt over forskjellige tilnærminger til kvalitet i høyere utdanning. Deres arbeid bidrar til en bredere forståelse og økt validitet i denne studiens teori- og diskusjonskapitler.

Rapporten fra Deloitte (2022) evaluerer tiltakene som regjeringen foreslår for å styrke og videreutvikle fagskolesektoren i henhold til fagskolemeldingen (2016). Denne rapporten har stor relevans for min oppgave, ettersom den undersøker mange av de samme områdene som NOKUTs dokument, "Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning" (2018). Rapporten fremhever behovet for mer kunnskap om arbeidslivets kompetansebehov, spesielt på nasjonalt nivå, samt behovet for mer informasjon om samarbeidsformer mellom fagskoler og arbeidslivet og effekten av disse. Undersøkelser rettet mot studenter er også viktige for å sikre et solid kunnskapsgrunnlag. Når det gjelder videre kvalitetsarbeid, viser rapporten til flere områder der det er behov for mer kunnskap, blant annet om hvordan man kan definere og synliggjøre kjennetegn på god kvalitet. Til tross for betydelig utvikling og positive indikatorer, påpeker rapporten vesentlige utfordringer for den videre utviklingen i sektoren. Deloitte gir derfor flere anbefalinger for å forbedre kunnskapsgrunnlaget, organisering og styring, samt for å øke kvaliteten og attraktiviteten til høyere yrkesfaglig utdanning i årene som kommer. Aspekter av rapporten som er relevante for min problemstilling, vil bli ytterligere diskutert i drøftingskapitlet.

Til tross for forskning på kvalitetskultur og kvalitetssikring i høyere utdanning generelt, er det begrenset med forskning som spesifikt fokuserer på kvalitetsforståelse og ledelse i sammenslåtte fagskoler. Dette representerer et kunnskaps-gap i fagskoleforskningen som denne masteroppgaven søker å adressere.

1.3 Leserveiledning, avgrensning og forskningsspørsmål

Denne avhandlingen er organisert i seks hoveddeler:

1. Introduksjon: Presenterer temaet for masteroppgaven.
2. Teoretisk rammeverk: Gjennomgår relevant teori og forskning tilknyttet temaet.
3. Forskningsmetode: Beskriver hvordan forskningen ble gjennomført.
4. Resultater: Viser hva som ble oppdaget gjennom intervjuene.
5. Diskusjon: Drøfter funnene i lys av teorien fra kapittel 2.
6. Konklusjon: Oppsummerer studiens hovedfunn og gir anbefalinger

Avgrensning

Studien fokuserer på ledergruppen i min egen organisasjon, som omfatter flere studiesteder (tidligere selvstendige fagskoler) geografisk spredt over hele fylket i ett av Norges 11 fylker. Det innebærer at studien ekskluderer ledere fra andre utdanningsinstitusjoner. Når jeg refererer til ledere i høyere yrkesfaglig utdanning, mener jeg skolens ledelse i vår egen organisasjon, fordelt på de forskjellige studiestedene. Med "organisasjon" refererer jeg til vår samlede skole, inkludert de tilhørende studiestedene som er geografisk spredt i fylket. Lederperspektivet er derfor rettet mot vår skole som organisasjon og dens ledelse ute på de ulike studiestedene.

Forskningsspørsmål

Med bakgrunn i dette, for å adressere og avgrense problemstillingen, stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan definerer lederne i organisasjonen viktige faktorer for å oppnå høy kvalitet innen høyere yrkesfaglig utdanning, og hvordan påvirker dette skoleutviklingen i organisasjonen?
- Hvilke områder av kvalitetsarbeidet er ledere i organisasjonen mest opptatt av, og hvordan kan dette påvirke arbeidet med skoleutvikling?
- Hvordan vurderer ledere i organisasjonen forholdet mellom kvalitet og skoleutvikling, og hvilke tiltak ser de som mest relevante for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling?

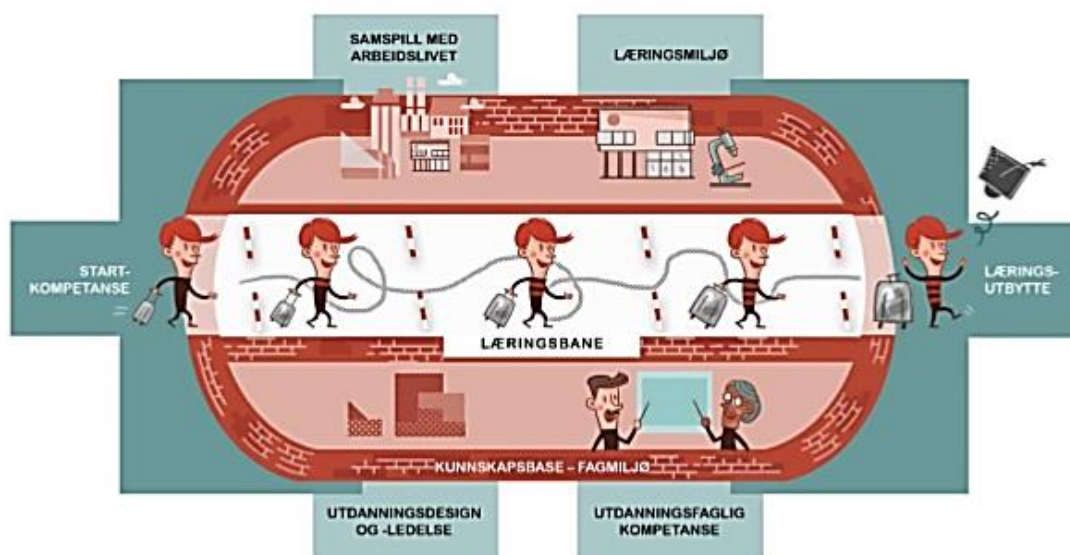
Ved å adressere disse forskningsspørsmålene, søker jeg å gi en mer presis tilnærming til problemstillingen. Målet er å kaste lys over hvordan ledere ved vår fagskole forstår og håndterer kvalitetsarbeid. Ved å utforske og besvare disse spørsmålene, håper jeg å kunne foreslå konkrete og effektive tiltak som kan bidra til å heve kvaliteten på utdanningen og styrke skolens utvikling.

2 Teori

I dette kapitlet omtales først teori fra NOKUTs kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning, med tilhørende lover og forskrifter. Deretter gis det noen perspektiver på kvalitetsbegrepet brede og komplekse forståelser, der jeg videre trekker inn Harvey og Greens (1993) fem måter å forstå kvalitet på, som et sentralt perspektiv på kvalitetsbegrepet. Tilslutt trekker jeg inn to ledelsesteorier som senere i diskusjonen vil bidra til å sette disse kvalitetsforståelsene i et ledelsesperspektiv.

2.1 NOKUTs kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning

I sin sluttrapport i evaluering av fagskolemeldingen (2016) identifiserte Deloitte flere viktige områder for forbedring innen høyere yrkesfaglig utdanning. Disse områdene overlapper i stor grad med NOKUTs kvalitetsområder. I 2018 utarbeidet NOKUT et dokument "Kvalitetsområder i høyere yrkesfaglig utdanning" (NOKUT, 2018) som et tiltak rettet mot fagskolene og samfunnet, for å etablere en felles forståelse og et felles språk om hva NOKUT legger i begrepet "kvalitet" og kvalitetsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning. Kvalitetsområdene som omtales i dokumentet, skal ifølge NOKUT kunne gjenkjennes i krav, tilsyn, evalueringer, undersøkelser og indikatorutvikling som fagskolene er forpliktet til å forholde seg til. I dokumentet beskrives indre- og ytre kvalitetsområder som de har sentrert rundt studentens liv i en fagskole. Til dette har de brukt både en illustrerende modell (se figur 1) og forklarende tekst som jeg i denne undersøkelsen legger inn som en referanse til prosjektets problemstilling.



Figur 1 hentet fra NOKUTs dokument "Kvalitetsområder i høyere yrkesfaglig utdanning" 2018.

Indre kvalitetsområder

I senter på modellen (*figur 1*) har NOKUT plassert studentens *læringsbane*. Begrepet refererer til studenten og den læringsfremmende aktiviteten som foregår i fagskolen, helt fra studenten blir tatt opp som student og helt fram til studentens uteksaminering med vitnemål. Med læringsbane trekker NOKUT fram fagskolestudentene og viktigheten av god læring. Læringsbanen refererer til studentens vei fra opptak til vitnemål og innebærer både kollektive og individuelle læringsprosesser. God læring krever samspill mellom studenter, lærere og representanter fra arbeidslivet, samt motiverte og dedikerte studenter som tar en aktiv rolle i egen læringsprosess. I tillegg bør studentenes erfaringer brukes aktivt i undervisningen, og læringsformene må tilpasses fagets egenart og utdanningens formål. NOKUT påpeker i dette dokumentet at det er viktig med et helhetlig og gjennomtenkt utdanningsdesign, inkluderende og motiverende læringsmiljø og en velfungerende tilbakemeldingskultur (NOKUT, 2018).

En velfungerende tilbakemeldingskultur kan betraktes som en aktivitet som er både i den enkelte leders – lærers – og students interesse, og som har til formål å utvikle kvaliteten på studieprogrammet og undervisningen (Handal, 2020 s.121). I økende grad blir dette betraktet som et element av interesse for fagskolen som institusjon, studiestedene og studieprogrammet som helhet, og som en del av et mer omfattende system for kvalitetskontroll og kvalitetsutvikling. Når institusjoner for høyere yrkesfaglig utdanning innfører slike systemer, inngår ifølge Handal (2020 s.121) studentevaluering av undervisningen som en uunnværlig ingrediens i deres kvalitetsarbeid.

Videre i NOKUTs indre kvalitetsområder, vektlegger NOKUT på *kunnskapsbasen og fagmiljøet* i høyere yrkesfaglig utdanning. Med fagmiljø menes her de fagligansatte, sensorer, representanter fra arbeidslivet og eksterne fagmiljøer tilknyttet et spesifikt fagmiljø. Kunnskapsbasen er det faglige fundamentet som studiet bygger på, og denne utvikler seg kontinuerlig i samspill med arbeidslivet. Fagmiljøet er den primære bærer av kunnskapsbasen, og det er viktig at fagmiljøene vedlikeholder og videreutvikler kunnskapsbasen i takt med utviklingen innen fagfeltet. Et godt fagmiljø holder seg oppdatert på ny viten, kan bruke forskningsresultater og bidrar til innovasjon og kritisk refleksjon. For å utvikle en tilstrekkelig kunnskapsbase, må det være kontinuerlig kunnskapsutvikling med tanke på arbeidslivet, oppdatering på ny kunnskap om undervisning, læring og vurdering, og aktiv inkludering av studentene i kunnskapsutvikling og læring (NOKUT, 2018).

Ytre kvalitetsområder

I de ytre kvalitetsområdene til NOKUT, ligger Høyere yrkesfaglig utdannings eksistensgrunnlag og forutsetning, som er arbeidslivets behov for en type kompetanse. Høyere yrkesfaglig utdanning har en lovfestet tilknytning til arbeidslivet for å dekke framtidige kompetansebehov jf. (Fagskoleloven, 2018b). Her ligger kvalitetsområdet *samspill med arbeidsliv* som fokuserer på samspillet mellom fagskoleutdanning og arbeidslivet. For å sikre relevans og kvalitet i utdanningene, er det viktig med tett samarbeid og strategisk dialog mellom fagskoler og arbeidslivet. Utdanningene skal dekke arbeidslivets behov og forberede studentene på fremtidig deltakelse i arbeidslivet. Dette samarbeidet kan manifestere seg gjennom utforming av læringsutbyttebeskrivelser, utveksling av fagmiljø og tilrettelegging av læringsprosesser. Egnede fora for samhandling vil bidra til økt kvalitet, relevans og fleksibilitet i utdanningene. Ifølge NOKUT er et velfungerende samspill kjennetegnet av en strategisk dialog, systematisk arbeid for relevans og kvalitet, samarbeid om utvikling og gjennomføring av utdanningene, bruk av tilbakemeldinger fra tidligere studenter og

tilrettelegging for at studentene lærer i samspill med arbeidslivet (Deloitte, 2022 s.72; NOKUT, 2018).

For at fagskolene skal imøtekomme arbeidslivets behov for en type kompetanse, understreker NOKUT viktigheten av *læringsutbytte* i fagskoleutdanningene for å møte kompetansebehovene i arbeidslivet. Fagmiljøene har ansvaret for å utforme læringsutbyttebeskrivelser i samarbeid med arbeidslivet, og dette arbeidet bør være en del av den strategiske dialogen mellom fagskolene og arbeidslivet.

Læringsutbyttebeskrivelsene skal være i tråd med Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) og forståelige for alle involverte parter. Et bevisst arbeid med læringsutbytte innebærer strategisk dialog med arbeidslivet, eierskap til utviklingen av læringsutbyttebeskrivelser fra fagmiljøet, bruk av læringsutbytte som pedagogisk og didaktisk verktøy, forankring i fagskolens ledelse og samsvar med NKR (NOKUT, 2018).

I dokumentet trekker NOKUT frem *startkompetanse*, som refererer til forkunnskapene og forutsetningene en student har ved studiestart. En vellykket studiestart krever rekruttering av studenter med relevant startkompetanse og høy motivasjon, samt gode rutiner for opptak og informasjon. Fagmiljøet bør integrere studentene i fagets kunnskapskultur og tilpasse utdanningen til studentenes startkompetanse. Målrettede tiltak, som forkurs, kan kompensere for manglende kompetanse hos enkelte studenter. En god studiestart kjennetegnes av rekrutterings- og opptaksprosedyrer som tiltrekker studenter med ønsket startkompetanse, oppdatert og relevant informasjon om utdanningen, gjensidige forventningsavklaringer, fokus på den gode studiestarten og videreutvikling av studentenes evne til å lære og etablere læringsstrategier (NOKUT, 2018).

Når NOKUT i dokumentet trekker frem *læringsmiljø* som en av de ytre kvalitetsområdene, omfatter læringsmiljøet de fysiske, organisatoriske og psykososiale forhold som påvirker studentenes helse, velferd og læring. Trygghet, undervisning og faglig-sosial integrering er viktige faktorer for et godt læringsmiljø. Et inspirerende læringsmiljø kjennetegnes av bruk av forsknings- og utviklingsbasert kunnskap, studentenes deltakelse i fagets kunnskapsutvikling, tilgang til arenaer for faglig og sosial samhandling, studentinvolvering og gode strukturer for studentdemokrati, samt kontinuerlig forbedring av fysiske, psykososiale og organisatoriske forhold (NOKUT, 2018).

I følge NOKUT er *utdanningsfaglig kompetanse* viktig for å tilrettelegge for andres læring og krever faglig og didaktisk kompetanse samt god utdanningsledelse. Høy utdanningsfaglig kompetanse innebærer å tilrettelegge kunnskap på riktig nivå, stimulere til læring og faglig motivasjon, benytte egnede undervisnings-, lærings- og vurderingsformer, omsette kunnskap om undervisning til hensiktsmessige utdanningsdesign, og tilrettelegge for arbeidsrelevante læringsformer. Et godt fagmiljø innebærer samarbeid mellom lærere og studenter, og det er viktig å finne balansen mellom utdanningsfagligkompetanse og yrkeskompetanse. Hospitering og samspill med arbeidslivet kan bidra til å opprettholde oppdatert yrkeskompetanse i fagmiljøet (NOKUT, 2018).

Det siste punktet om ytre kvalitetsområder er *utdanningsdesign og -ledelse* omtalt som en kompleks aktivitet som krever *ledelse* og involverer samspill mellom flere aktører. Et godt utdanningsdesign har tydelige læringsutbyttebeskrivelser, er basert på pedagogiske og fagdidaktiske metoder, og tar hensyn til rammebetingelser. Det skal også være tilrettelagt for et læringsmiljø som stimulerer studentene til å være aktive i egen

læringsprosess, og ha en progresjon i faget. Studieplanen er et viktig verktøy som skal gi forutsigbarhet for studentene og lærerne og fungerer som et kart mot læringsutbyttet. Periodiske evalueringer bidrar til kontinuerlig forbedring av utdanningen og sikrer at læringsutbyttet er relevant for arbeids- og samfunnslivet (NOKUT, 2018).

2.1.1 Krav til fagskolenes systematiske kvalitetsarbeid

Kravene til fagskolenes systematiske kvalitetsarbeid er regulert av fagskoleloven (2018a, §5), fagskoleforskriften (2019, §49), og fagskoletilsynsforskriften (2020a, §4-2) med NOKUT som tilsynsorgan. Regelverkene pålegger fagskolene å ha et adekvat internt system for kvalitetssikring av utdanningsprogrammene. Det interne systemet skal bidra til kvalitetsutvikling, forbedringer, og styrke utdanningenes yrkesrelevans. I tillegg skal det dokumentere kvalitetsarbeidet og avdekke eventuell sviktende kvalitet. Ifølge fagskoletilsynsforskriften (2020b, §4-1), skal kvalitetsarbeidet være forankret i fagskolens ledelse, og involvere ansatte, studenter, og studentråd. Fagskolen har ansvar for å fastsette kvalitetsmål for utdanningsprogrammene, og systematisk innhente informasjon fra relevante kilder for evaluering av disse målene. Fagskolen kan også definere spesifikke kvalitetsindikatorer for evaluering av utdanningsprogrammene jf. (Fagskoleforskriften, 2019; Fagskoleloven, 2018a; Fagskoletilsynsforskriften, 2020a, b).

Bruk av NOKUTs kvalitetsområder som rammeverk kan bidra til kvalitetsarbeidet i fagskolene. Dette vil sikre høy standard i alle undervisningsaspekter, inkludert definisjon av læringsmål, evaluering av undervisningskvalitet, og studentevalueringer. Ved å følge NOKUTs retningslinjer, kan fagskolene kontinuerlig forbedre kvaliteten på utdanningen de tilbyr, og møte forventningene til både studenter og arbeidsgivere

2.2 Kvalitetsforståelser

Hva er kvalitet? Dette spørsmålet ble presentert for elever i en TIP Vg1-klasse i 2007. Svarene varierte betydelig, med femten ulike definisjoner som reflekterte individuelle oppfatninger av hva kvalitet representerer. Men, ville svarene vært annerledes hvis jeg spurte deg som leser nå, eller noen andre? Wittek og Kvernbekk (2011) argumenterer for at en enkelt, universell definisjon av kvalitet kan være uoppnåelig. Roald (2012) støtter dette synspunktet, og antyder en kvalitetsdiskurs hvor noen hevder at det alltid eksisterer objektive indikatorer for høy og lav kvalitet, mens andre insisterer på at kvalitet er subjektivt og kontekstavhengig – er en tankegang som reflekteres i svarene fra elevene i 2007 (Roald, 2012 s.52). Avgjørende er det at vår individuelle forståelse av kvalitetsbegrepet legger grunnlaget for hva vi definerer som høy kvalitet. Dette vil igjen gi retningslinjer for de som skal utføre og arbeide med utviklingsarbeid innenfor en organisasjon (Roald, 2012 s.52).

2.2.1 Kvalitetsbegrepet som sammensatt og relasjonelt

Forskning jamført (Damsgaard, 2019; Deloitte, 2022; Langemyhr & Rastad, 2015; Roald, 2012; Skulberg & Aaslid, 2019; Wittek & Habib, 2012; Wittek & Kvernbekk, 2011) viser at kvalitetsbegrepet i utdanningssammenheng er dypt komplekst, med ingen enkel eller entydig definisjon. Kvalitetsforståelsen kan variere drastisk, da den er avhengig av flere faktorer som kulturelle normer, faglige standarder, personlige preferanser og mer. En lærer kan for eksempel ha en annen oppfatning av hva som utgjør god kvalitet i undervisningen, enn skolens ledelse eller studenten som mottar undervisningen fra læreren. Videre kan ulike kulturer ha ulike forventninger til hva som anses som god kvalitet i utdanningen. Forventninger til utdanningskvalitet kan også variere fra kultur til kultur. Innen helsesektoren, for eksempel på syke- og aldershjem, kan det som anses som god kvalitet, være annerledes enn hva som anses som god kvalitet innen tekniske

bransjer som elektro- og energibransjen eller for sveisere i industrien. Kvalitet er ofte assosiert med subjektive, kvalitative egenskaper eller verdier, selv om det kan være utfordrende å klargjøre nøyaktig hva det innebærer (Roald, 2012 s.218). Denne mangfoldige forståelsen av kvalitet påvirker den videre forskningen min, der jeg undersøker lederes oppfatninger av kvalitet. Med ulike aldre, erfaringer og faglige bakgrunner vil lederne i denne studien utvilsomt ha forskjellige oppfatninger av kvalitet. Denne variasjonen illustrerer også den subjektive og kontekstavhengige naturen av kvalitetsbegrepet, et tema jeg har omtalt innledningsvis. Som student og som leder i denne organisasjonen, er jeg interessert i å forstå disse ulike kvalitetsforståelsene som kommer fram. Hvorfor er det så viktig? som understreket av tidligere forskning jf. Skulberg og Aaslid (2019) med flere, er vår forståelse og bruk av kvalitetsbegrepet sentralt for å definere hva en anser som kvalitet. Til tross for retningslinjer og regelverk som NOKUTs målsettninger for kvalitetsområder, eller lover og forskrifter som definerer minimumskrav, finnes det ingen fast definisjon av kvalitet. Dette fremhever Damsgaard (2019 s.18) i sitt kritiske spørsmål: Hvordan måler vi kvalitet? Hennes argument er at kvalitetsforståelse er et flerdimensjonalt og flerstemt fenomen, et synspunkt som kan illustreres med sitatet fra Lewis Carroll's Alice og Humpty Dumpty, brukt av Wittek og Kvernbekk (2011 s.676):

I don't know what you mean by 'glory'," Alice said. Humpty Dumpty smiled contemptuously. "Of course you don't – till I tell you. I meant 'there's a knock-down argument for you!" "But 'glory' doesn't mean a 'knock-down argument'," Alice objected. "When I use a word," Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, "it means just what I choose it to mean – neither more nor less." "The question is," said Alice, "whether you can make words mean so many different things." "The question is," said Humpty Dumpty, "which is to be master – that's all." (Carroll (1988 s.196) sitert i Wittek & Kvernbekk, 2011 s.676)

I denne dialogen tar Humpty Dumpty på seg selv å definere ordets betydning, mens Alice argumenterer for en mer universell forståelse. Dette illustrerer hvordan "kvalitet" som begrep kan motstå enhver enighet om dets definisjon. (Langemyhr & Rastad, 2015 s.144) reflekterer også over denne utfordringen, og peker på at selv om det er et tydelig fokus på høy kvalitet i høyere utdanning i offentlige dokumenter, blir kvalitet ofte beskrevet generelt uten klare retningslinjer for hvordan kvalitet skal oppnås.

2.2.2 Ulike forståelser av kvalitetsbegrepet

Som tidligere nevnt, vil de underliggende forståelsene av kvalitet være retningsgivende for det fremtidige kvalitetsarbeidet. Samtidig kan det oppstå en risiko for at andre organisatoriske elementer blir oversett, eller ikke ansett som like viktige jf. (Skulberg & Aaslid, 2019). En definisjonen av kvalitetsbegrepet kan derfor også endre måten fagskolen blir oppfattet og diskutert i offentligheten (Skulberg & Aaslid, 2019 s.10). For å gi en mer nyansert visning av de ulike oppfatningene, vil jeg introdusere Harvey og Greens (1993) fem forskjellige fortolkninger av kvalitet i utdanning. Jeg vil også bruke bidrag (Damsgaard, 2019; Harsvik & Skulberg, 2012; Langemyhr & Rastad, 2015; Skulberg & Aaslid, 2019; Wittek & Habib, 2012; Wittek & Kvernbekk, 2011) for å berike forståelsen av kvalitetsbegrepet.

2.2.3 Kvalitet som det unike og fremragende (Quality as exceptional)

Den første kvalitetsforståelsen som omtales av Harvey og Green (1993) er kvalitet noe som er eksepsjonelt og utenom det vanlige (Wittek & Habib, 2012). Ifølge Damsgaard (2019 s.30) kan denne formen for kvalitet ofte oppfattes som sammensatt og komplisert

og derfor vanskelig å definere. Damsgaard sier videre at denne formen for kvalitet bare er der, og man kjenner den igjen når man erfarer den (Damsgaard, 2019). Allikevel har Harvey og Green (1993) delt denne kategorien inn i tre underkategorier: a) kvalitet som unikt (exceptional), b) kvalitet som noe fremragende (excellence), som det å overgå høye standarder, c) kvalitet som å oppfylle gitte minimumskrav (checking standards). I den første underkategorien "exceptional", blir kvalitet ofte assosiert med produkter eller tjenester som er unike, og gir en viss status til eieren eller brukeren - et Rolex-ur kan tjene som et eksempel. Slik kvalitet må ofte anerkjennes av personer med kunnskap eller status som anses som "eksperter", og som kan bekrefte kvaliteten (Langemyhr & Rastad, 2015). Det kan være utfordrende å utarbeide kriterier for hva som utgjør fremragende kvalitet «*excellence*» og deretter oppnå bred tilslutning til disse kriteriene. For eksempel, vil omdømmet til universiteter som Harvard eller Oxford betraktes som «*quality as excellence*» uten at de trenger å overbevise om sin høye kvalitet (Wittek & Habib, 2012). På den annen side kan kvalitet tilskrives elementer innen kategorien «*quality as checking standards*» (Harvey & Green, 1993). Disse kontrollene er basert på oppnåelige kriterier som er utformet for å avvise defekte elementer. Standardstilnærmingen til kvalitet antyder derfor at kvaliteten forbedres når standardene heves. Et produkt som oppfyller en høyere standard er et produkt av høyere kvalitet. Derfor tilskrives kvalitet innenfor denne forståelsen, alle elementer som oppfyller de minimumsstandardene som er fastsatt av produsenten eller tilsynsorganet, som for eksempel NOKUT. I forståelsen av «*quality as checking standards*» finnes det derfor en absolutt referanseverdi som produktet eller tjenesten måles mot. Kriteriene er utformet på en slik måte at elementene enten oppfyller eller ikke oppfyller de fastsatte standardene. En ekstern instans kan fastsette dette settet med kriterier og teste kvaliteten på flere lignende produkter (Harvey & Green, 1993).

2.2.4 Kvalitet som perfektjon (Quality as perfection or consistency)

Den andre kvalitetsforståelsen, «kvalitet som perfektjon eller konsistens», vektlegger prosesser i tråd med gitte spesifikasjoner og produkter uten feil, med det mål å gjøre ting riktig første gang (Harvey & Green, 1993). Denne oppfatningen av kvalitet oppnås gjennom en «kvalitetskultur» der hver aktør på alle nivåer er innforstått med de spesifikasjonene som er relevante for deres yrkesutøvelse. Innenfor en slik kultur er det ikke behov for å kontrollere det endelige resultatet, da ansvaret ligger hos hver enkelt aktør i hver fase (Harvey & Green, 1993; Wittek & Habib, 2012). Denne oppfatningen reflekteres i standarder som ISO 9000:2005, som definerer kvalitet som graden av oppfyllelse av iboende egenskaper til gitte krav, og benytter standarden som en basis for å måle nødvendige kvalitetskarakteristikkene et produkt må ha (Harvey & Green, 1993; Roald, 2012 s.53). Fra dette perspektivet innebærer kvalitet å måle eller prøve ut om produktet eller tjenesten møter de kravene som er satt av produsent eller bestiller (Harvey & Green, 1993). Ifølge Damsgaard (2019 s.31) fungerer denne forståelsen av kvalitet som en motvekt til en kultur preget av personlige preferanser og det som kan beskrives som privatpraksis. I en utdanningskontekst kan «kvalitet som perfektjon» bety at det er klare instruksjoner og prosedyrer som alle ansatte som er tilknyttet et studieprogram følger, og at de tar aktivt ansvar for sin del av arbeidet. Dette resulterer i en felles praksis overfor studentene, noe som tydeliggjør både hva de kan forvente og hva som forventes av dem (Damsgaard, 2019 s.31). Dette synet på kvalitet, som fremmet av Harvey og Green (1993), kjennetegnes av en filosofisk tilnærming preget av forebygging fremfor inspeksjon eller kontroll. Alle ansatte i organisasjonen engasjerer seg for å møte de fastsatte spesifikasjonene for deres spesifikke roller, og deler et felles ansvar for å sikre kvaliteten i utdanningen (Harvey & Green, 1993; Wittek & Kvernbekk, 2011). Både Damsgaard (2019) og Wittek og Kvernbekk (2011) påpeker at «Quality as

exceptional» og «Quality as perfection» kan virke like ved første øyekast, men i realiteten er betydelig forskjellige. «Quality as exceptional» fokuserer på idealer, normer og sosialt konstruerte kvalitetsforståelser, mens «Quality as perfection» konsentrerer seg om prosesser i henhold til gitte spesifikasjoner med målet om å gjøre ting riktig første gang. «Quality as exceptional» definerer kvalitet på en måte som utelukker detaljerte spesifikasjoner og kriterier, mens «Quality as perfection» er avhengig av spesifikasjoner og "sjekklister" som mennesker på ulike nivåer i en organisasjon holdes ansvarlige for (Wittekk & Kvernbekk, 2011).

2.2.5 Kvalitet som formålstjenlig (Quality as fitness for purpose)

«Kvalitet som formålstjenlig» representerer den tredje kategorien i Harvey og Greens modell. Dette fokuserer på i hvilken grad et produkt eller tjeneste passer til sitt formål (Harvey & Green, 1993; Wittekk & Kvernbekk, 2011). I denne konteksten kan også termen relevans være anvendelig Damsgaard (2019 s.31). Denne forståelsen av kvalitet er spesielt relevant innen utdanningssektoren, der kvalitet ofte måles basert på i hvilken grad en utdanning eller et studieprogram oppfyller sitt formål eller tilfredsstiller kravene fra arbeidslivet (Wittekk & Kvernbekk, 2011). Sentrale faktorer her er NOKUTs (2018) fokus på samspill med arbeidslivet og fagskolens utforming av læringsutbyttebeskrivelser i samarbeid med arbeidslivet. Disse aspektene reflekterer en formålstjenlig tilnærming til kvalitet, der utdanningsprogrammer designes og tilpasses for å møte spesifikke kompetansebehov i arbeidslivet. Dette sikrer relevansen og tilpasningen for studentene og samfunnet generelt, samtidig som det understreker utdanningens betydning i et bredere samfunnsmessig og økonomisk perspektiv (Langemyhr & Rastad, 2015). Imidlertid kan denne tilnærmingen til kvalitet også reise en rekke spørsmål. Hvem bestemmer hva som er relevant? Hva skjer når det oppstår konflikt mellom ulike formål? Og hva hvis det som anses å være relevant for arbeidslivet ikke er i samsvar med det lærere eller studenter anser som viktig? Det er også et åpent spørsmål om utdanningens formål utelukkende bør være å imøtekomme samfunnets behov, eller om det også bør ha en rolle i å utfordre etablerte tankesett og sannheter (Damsgaard, 2019). Selv om kvalitet i denne kategorien ofte assosieres med eksistensen av passende metoder og prosedyrer for å oppnå ønskede resultater, forteller disse metodene og prosedyrene i seg selv ingenting om kvaliteten på resultatene (Wittekk & Kvernbekk, 2011). Derfor er det viktig å vurdere kvalitet ikke bare ut fra eksistensen av disse metodene og prosedyrene, men også ut fra hvordan de bidrar til å oppnå utdanningens overordnede formål og mål.

2.2.6 Kvalitet som resultatoppnåelse (Quality as value for money)

"Kvalitet som resultatoppnåelse" eller "Quality as value for money", er den fjerde kvalitetsforståelsen i Harvey og Greens modell, og knytter kvalitet eksplisitt til økonomiske verdier. Denne tilnærmingen vurderer kvalitet ut fra effektivitet og resultatoppnåelse, og legger vekt på konkrete og målbare resultater som studentenes eksamensresultater, evalueringer av studieprogrammer, og studiegjennomføring (Wittekk & Habib, 2012 s.3; Wittekk & Kvernbekk, 2011 s.674). I utdanningssammenheng kan denne forståelsen av kvalitet, ifølge Damsgaard (2019), handle om hvorvidt samfunnet får det som er investert i utdanningen. Den er konsentrert om hvorvidt utdanningen blir oppfattet som å tjene sin hensikt ut fra samfunnets interesse (Damsgaard, 2019 s.32). Dette viser at kvalitetsdimensjonene ikke står isolert fra hverandre, men henger sammen og kan overlape hverandre. Fra et samfunnsmessig perspektiv kan "kvalitet som resultatoppnåelse" også handle om å uteksaminere flest mulig studenter med minst mulig ressurser på kortest mulig tid (Langemyhr & Rastad, 2015 s.31). Denne forståelsen av kvalitet er også tett koblet til kontrollmekanismer, observerbare vurderinger og målinger som kan uttrykkes gjennom kvantifiserbare parametere. Damsgaard (2019) advarer imidlertid mot en for stor vektlegging av målbare indikatorer,

da dette kan lede til en økende tendens til å måle om vi gjør ting riktig, i stedet for å finne ut om vi gjør de riktige tingene. Dette kan igjen medføre en fare for at denne dimensjonen overskygger de andre fire dimensjonene til Harvey og Green (Damsgaard, 2019 s.32).

2.2.7 Kvalitet som transformasjon (Quality as transformation)

Den femte og siste kategorien, refererer til det transformative synet på kvalitet som er forankret i en kvalitativ endring som en grunnleggende form for endring (Harvey & Green, 1993). Her snakker vi om den type transformasjonsprosesser som studenter, lærere og ledere gjennomgår i løpet av et utdanningsløp eller arbeidsliv og vil være en unik prosess for hver enkelt aktør (Witteck & Kvernbekk, 2011). Med transformasjon trekker Harvey og Green (1993) frem is som et forklarende eksempel. Is blir transformert til vann og til slutt damp hvis den utsettes for varme. Mens temperaturøkningen kan måles, innebærer transformasjonen en kvalitativ endring. Is har forskjellige egenskaper enn damp eller vann. Transformasjon begrenser seg ikke til åpenbar eller fysisk transformasjon, men inkluderer også kognitiv transcendens, som vil si å oppnå en dypere forståelse eller innsikt gjennom transformasjon og læring (Harvey & Green, 1993). Kvalitet som transformasjon er også annerledes enn de fire andre dimensjonene til Harvey og Green. Av den grunn synes Wittek og Kvernbekk (2011) at det er vanskelig å se hvordan selve transformasjonen kan snakkes om som kvalitet, og mener at selve transformasjonen eller prosessen, mer kan sies å være av høyere eller lavere kvalitet, eller som jeg selv ville sagt av god eller dårlig kvalitet. Dette fører oss tilbake til Humpty Dumpty om hvem som har definisjonsmakten og hva er nullpunktet kvalitet måles utfra? (Witteck & Kvernbekk, 2011). Dette leder oss inn på Harvey og Green (1993) som understreker at et fagmiljø ikke skaper 'ny kunnskap' i isolasjon, men er i stedet involvert i å transformere en eksisterende kunnskapsbase for spesifikke formål. Akkurat som studentens læring, er denne transformasjonen ikke ensrettet, men snarere dialektisk, der det endelige resultatet kommer fra en serie av forhandlinger og tilpasninger, som kan innebære diskusjoner innad i fagmiljøet, gjentakende prosesser med prøving og feiling, og pågående forbedringer (Harvey & Green, 1993 s.18).

2.3 Teori om ledelse

Dette delkapitlet vil fokusere på to ledelsesteorier, som er transformasjonsledelse og transaksjonsledelse. Til tross for mangfoldet av ledelsesteorier som kan være relevante for problemstillingen, har jeg valgt å konsentrere meg om disse to for å avgrense oppgavens omfang. Valget er motivert av deres potensiale til å gi et fruktbart analytisk rammeverk for studien, spesielt når det gjelder å forstå og tolke ledernes implementering av NOKUTs kvalitetsområder for Høyere yrkesfaglig utdanning (HYU).

Spørsmålet om ledelsens betydning og effekten av god ledelse blir reist av Irgens (2016 s.206), som konkluderer med at disse spørsmålene er utfordrende å svare på. Irgens fremhever at "lederroller og lederfunksjoner handler om hva vi gjør, og lederstil handler om hvordan vi gjør det" (Irgens, 2016 s.213). I forbindelse med denne oppgavens tema er undersøkelsen interessant i ledelsens forståelse av kvalitet og hvordan dette påvirker deres beslutninger og handlinger. Lederes unike kontekst påvirker deres beslutningsprosesser, forståelse av kvalitet og hvordan de håndterer utfordringer og muligheter i arbeidet med kvalitetsforbedring. Selv om mange ledelsesteorier og konsepter kan bidra til å belyse disse aspektene, vil denne oppgaven fokusere på transformasjonsledelse og transaksjonsledelse som en relevante teorier i denne sammenhengen. Dette er spesielt viktig i lys av det stadig økende kravet til kvalitet og

effektivitet. Ledere står overfor press fra mange hold, inkludert regjeringen, studenter og arbeidsmarkedet, alle med forskjellige forventninger til hva kvalitet i utdanning betyr i forhold til NOKUTs kvalitetsområder (NOKUT, 2018).

2.3.1 Transformasjonsledelse

Ifølge Burns (1978) kan transformasjonsledelse defineres som; "noe som oppstår i interaksjonen mellom menneskene i organisasjonen og handler om å utøve innflytelse, stimulere, inspirere og ta vare på ansatte slik at de kan bidra til at organisasjonens mål blir nådd" (Burns (1978) sitert i Kristoffersen & Friberg, 2016 s.14). I en utdanningskontekst kan dette innebære å inspirere fagskolens innbyggere til å strebe etter høye kvalitetsstandarder. Lederens forståelse av kvalitet vil derfor være avgjørende for deres evne til å inspirere og lede sine team jmført Deloittes funn om ulik kvalitetsforståelse (2022). Ifølge Martinsen (2005) innebærer transformasjonsledelse en prosess hvor ledere stimulerer kollegaers og medarbeideres interesser til å se sitt arbeid fra nye perspektiver, og generere bevissthet omkring samfunnsoppdraget, skolens mål og visjon til teamet og organisasjonen. Dette skjer gjennom å utvikle medarbeidere til å oppnå høyere nivåer av evner og potensial, og motivere dem til å se videre enn deres egne interesser og mot de interesser som vil tjene gruppen. En kan si at transformasjonsledere motiverer andre til å gjøre mer enn de egentlig hadde tenkt å gjøre, og gjerne mer enn de trodde var mulig (Martinsen, 2005 s.33). I tillegg til å inspirere ansatte, legger transformative ledere vekt på organisasjonens utvikling. Dette kan inkludere oppmuntring til innovasjon og kreativitet, fremming av nye pedagogiske tilnærminger, eller implementering av organisatoriske endringer for å forbedre skolens effektivitet og produktivitet. I motsetning til transaksjonelle ledere, som primært opprettholder det eksisterende systemet, søker transformative ledere aktivt etter muligheter for forbedring og utvikling av organisasjonen (Kristoffersen & Friberg, 2016 s.14). Mens transformative ledere må være inspirerende og visjonære, men også jordnære og praktiske, og de må være i stand til å håndtere daglig drift. Irgens (2016 s.226) illustrerer nøkkelforskjellene mellom transaksjonell og transformasjonsledelse i figur 2, og understreker viktigheten av å velge riktig lederstil basert på organisasjonens behov og kontekst.

2.3.2 Transaksjonsledelse

Transaksjonsbasert ledelse er en lederstil som er sterkt fokusert på oppgaver. Den forstås som en transaksjon hvor arbeid utveksles mot belønning mellom ansatte og ledere (Sagberg, 2021). Som Sagberg (2021) beskriver det, blir arbeidsforholdet et bytteforhold, en transaksjon, hvor ledelsen primært handler om å gjøre nok for å få medarbeideren til å utføre sitt arbeid på riktig måte. Irgens (2016 s.225) argumenterer for at transaksjonsledelse skaper en klar struktur hvor mål og forventninger er tydelig kommunisert og forstått av alle involverte. Dette kan være avgjørende i en utdanningskontekst. Ledere som praktiserer denne stilen opererer innenfor organisasjonens etablerte autoritetssystem for å fordele og koordinere oppgaver, med mål om å sikre effektiv utførelse i samsvar med de fastsatte målene. Ifølge Irgens (2016), kan transaksjonsledelse karakteriseres som en instrumentell tilnærming til ledelse som primært fokuserer på å administrere det eksisterende systemet og opprettholde stabil drift gjennom implementering og vedlikehold av etablerte prosesser og rutiner. Denne lederstilen er ofte reaktiv, søker å minimere endringer og unngå unødvendig risiko. Selv om transaksjonsledelse kan være effektivt i visse kontekster, kan det være mindre hensiktsmessig i situasjoner som krever betydelige organisatoriske endringer eller innovasjon (Irgens, 2016). Transaksjonsledere kan være mindre

tilbøyelige til å oppmuntre til initiativ og kreativitet, da de ofte er mer fokusert på å oppnå konkrete mål enn på å utvikle individets evner og potensial (Martinsen, 2005).

Transaksjon (Management – styring)	Transformasjon (Leadership -lederskap)
Gjøre ting rett	Gjøre de rette tingene
Kontrollere ansatte	Gi ansatte handlingsrom
Drifte det bestående	Utvikle ansatte og organisasjonen
Styre ved hjelp av regler	Lede ved hjelp av verdier
Gi ordre og informasjon	Fleksibel
Rigid	Demokratisk
Autoritær	Proaktiv
Reaktiv	Søker utfordringer
Trygghetssøkende	Søker utfordringer
Planer og mål	Visjoner
Utvikle ytre motivasjon hos ansatte	Utvikle indre motivasjon hos ansatte

Figur 2 Forskjeller mellom styring og lederskap (Irgens 2016. s226)

2.3.3 En kombinasjon av disse to lederstilene (ikke et enten eller...)

Begrepene transformativ ledelse og det engelske ordet "leadership" kan assosieres med ledere som besitter spesielle, nesten heroiske egenskaper, og som tilsynelatende overfører hverdagens administrative oppgaver til andre (Irgens, 2016). Imidlertid påpeker Burns (1978) sitert i Irgens (2016s. 226) at effektiv ledelse faktisk innebærer en integrasjon av både transformasjons- og transaksjonsledelse. Dette støttes av Mintzbergs detaljerte undersøkelse, referert av Gotvassli (2021), som bekrefter at det i den virkelige verden av ledelse ofte er vanskelig å trekke en klar linje mellom transaksjonell- og transformasjonsledelse. Ledere må integrere elementer av begge tilnærminger i deres daglige aktiviteter, hvor både administrative oppgaver og overordnet lederskap er viktige komponenter (se figur 2.). Suksess krever en dynamisk balanse mellom å reagere på umiddelbare behov og å ta proaktive skritt mot å nå organisasjonens mål. Kommunikasjon er nøkkelen her, hvor både verdibaserte budskap og klare instruksjoner spiller en rolle. En effektiv leder er i stand til å blande disse tilnærminger, håndtere daglig drift og administrative detaljer, samtidig som de holder fokus på den større helheten og organisasjonens behov (Irgens, 2016s. 226). For meg som leder i høyere yrkesfaglig utdanning, er det ikke dette et spørsmål om enten eller, men både og når det gjelder disse to lederstilene. Her står vi ledere overfor krav om å balansere ulike kvaliteter, effektivitet og ulike interessenters forventninger, og det er det som gjør denne kontrasten spesielt relevant. Transformasjonsledere, med deres fokus på inspirasjon, verdiorientert endringsledelse og organisasjonsutvikling, kan være bedre rustet til å håndtere disse utfordringene. Samtidig kan transaksjonelle ledere, med deres fokus på bytteforhold og vedlikehold av status quo, være mer dyktige til å navigere i det

komplekse landskapet av kvalitetsstandarder og krav. Å forstå denne dynamiske balansen mellom transaksjons- og transformasjonsledelse kan gi et mer nyansert og realistisk bilde av ledelsespraksis, og kan hjelpe ledere i høyere utdanning å navigere effektivt i deres rolle. Det er klart at hver lederstil har sine styrker, og det mest effektive kan være å bruke en kombinasjon av begge lederstiler, avhengig av situasjonen og kontekst (Irgens, 2016; Kristoffersen & Friberg, 2016; Martinsen, 2005).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gi en fremstilling av mitt metodevalg og den forskningsprosessen som ble gjort i forbindelse med denne masteroppgaven. Kapitlet er delt inn i flere underkapitler for å dekke ulike aspekter av metodologien og tilnærmingen som ble gjort.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted og metodevalg

I denne undersøkelsen danner NOKUTs kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning grunnlaget for det studerte fenomenet, der jeg undersøker ledernes forståelser av kvalitet i lys av NOKUTs kvalitetsområder for HYU. For å besvare prosjektets problemstilling har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi, har sitt utspring i Edmund Husserls filosofi, og fokuserer på menneskets livsverden og bevissthet, samt hvordan fenomener fremtrer for den enkelte fra et førstepersonsperspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Innen fenomenologi er det to sentrale begreper som er viktige. Første begrep er intensjonalitet, som betegner at vår bevissthet alltid er rettet mot noe (Tanggaard, Brinkmann & Jacobsen, 2020). Andre begrep er fenomenologisk reduksjon, som beskriver det å *sette* ens forhåndsoppfatninger og teorier om verden i *parentes* for å oppnå en fordomsfri beskrivelse av fenomenene som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009 s.46). For denne oppgaven betyr det at intensjonaliteten rettes mot NOKUTs kvalitetsområder for HYU, som danner grunnlaget for det studerte fenomenet, og gjennom intensjonalitet får vi tilgang til forskjellige fenomener, som vi kan beskrive basert på den betydning de har for vår bevissthet (Tanggaard et al., 2020 s.284).

Fenomenologi anses innen kvalitativ forskning som en tilnærming til å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009 s.45). Ved å benytte fenomenologi som et vitenskapsteoretisk ståsted, tilfører jeg prosjektet et rammeverk som støtter meg i å forstå og analysere deltakernes subjektive opplevelser og deres forståelse og tolkninger av det undersøkte fenomenet. Den fenomenologiske tilnærmingen som er valgt, påvirker metodevalget ved å lede oppgaven mot kvalitative metoder, noe som støttes av Johannessen, Christoffersen og Tufte (2010 s.82) som påpeker at fenomenologi ikke bare en filosofi, men også et kvalitativt forskningsdesign. Gjennom å benytte intervju som datainnsamlingsmetode, som ifølge Postholm (2010 s.43) er den mest egnede strategien brukt innen fenomenologien, vil jeg gjennom mine tilnærminger og valg, komme i posisjon til å utforske studiedeltakernes subjektive opplevelser, noe jeg mener er en metode som er godt egnet til oppgavens formål.

3.2 Ontologiske og epistemologiske forutsetninger

For å bedre forstå fenomenologiens rolle i denne studien, anser jeg det som viktig å forklare de ontologiske og epistemologiske forutsetningene som ligger til grunn for det vitenskapsteoretiske ståstedet jeg har benyttet. Grenness (2012 s.133) hevder at spørsmål om vår virkelighetsoppfatning (objektiv eller subjektiv) vil være våre ontologiske antakelser og at disse får konsekvenser for hvordan våre muligheter til å fremskaffe kunnskap om denne virkeligheten, her forstått som epistemologiske konsekvenser.

Ontologi refererer til læren om forholdet mellom individet og hva som regnes som virkelighet og hvordan den ser ut (Grenness, 2012; Johannessen et al., 2010). Innen fenomenologi er ontologiske antakelser preget av en tro på at virkeligheten er subjektiv og at den konstrueres gjennom individets opplevelser og tolkninger. Fenomenologien fokuserer, slik tidligere nevnt, på aktørens livsverden – det vil si deres subjektive erfaringer og oppfatninger av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette står i kontrast til andre ontologiske tilnærminger, som for eksempel i det positivistiske paradigmet, som ser på virkeligheten som objektiv og uavhengig av individets oppfatning (Grenness, 2012 s.136). I en positivistisk ontologi er det antatt at det finnes en enkelt, uforanderlig virkelighet som kan oppdages og måles uavhengig av forskernes eller deltakernes perspektiver (Jacobsen, 2015). I denne studien, derimot, er det fenomenologiske ontologiske synet på subjektiv virkelighet sentralt, og det understreker viktigheten av å utforske og forstå deltakernes unike perspektiver og opplevelser.

I dette prosjektet har jeg derfor lagt til grunn en sosial konstruert tilnærming til ontologien, der jeg i møtet med deltakerne har valgt dialog i form av intervju for å forstå og løfte frem meninger utfra deltakernes livsverden og erfaringer (Grenness, 2012 s.25; Postholm, 2010 s.34). Siden en stor del av datamaterialet blir konstruert i intervjuets samspill, får relasjonen mellom meg og deltakerne i prosjektet stor betydning for valg av forskningsdesign og metode (Nilssen, 2012 s.25)

Epistemologi refererer til læren om hvordan vi kan få kunnskap om den virkeligheten som omgir oss, hvordan kunnskap oppstår og hvordan vi kan få tilgang til den (Grenness, 2012; Johannessen et al., 2010). Innen fenomenologi er derfor epistemologiske antakelser preget av en tro på at kunnskap genereres gjennom individets subjektive opplevelser og interaksjon med omverdenen (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). I dette prosjektet har jeg derfor valgt en epistemologisk tilnærming som anerkjenner at kunnskap er sosialt konstruert, og at den formes gjennom møtet mellom forsker og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2009 s.303; Nilssen, 2012 s.25). Dette innebærer at jeg vil forsøke å sette meg i deltakernes sted og forstå deres perspektiver og erfaringer, samtidig som jeg reflekterer over mine egne forforståelser og antagelser. På denne måten vil jeg kunne utvikle en dypere forståelse av ledernes subjektive opplevelser og forståelser av kvalitet og kvalitetsarbeid i organisasjonen (Johannessen et al., 2010 s.83).

Disse ontologiske og epistemologiske forutsetningene har konsekvenser for forskningsdesignet og analysen av data i denne studien (Grenness, 2012). For eksempel betyr den fenomenologiske ontologien at jeg må ta hensyn til deltakernes subjektive perspektiver og at jeg ikke kan anta at det finnes en objektiv, universell sannhet om fenomenet jeg studerer (Kvale & Brinkmann, 2009 s.82). Den epistemologiske tilnærmingen innebærer at jeg må være åpen for deltakernes tolkninger og forståelser, samtidig som jeg må være reflektiv i analysen av data for å sikre at jeg ikke pålegger mine egne forutinntatte antakelser på materialet (Kvale & Brinkmann, 2009).

En grunntanke i fenomenologien uttrykkes gjennom en fenomenologisk reduksjon. En fenomenologisk reduksjon krever at en ser bort fra forestillinger om hvorvidt et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ei. Kvale og Brinkmann (2009) kaller dette «å sette i parentes», som er et forsøk på å sette sunn fornuft og vitenskapelig forhåndskunnskap om fenomenene i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2009 s.46).

3.3 Intervju som metode

Intervju som metode er et sentralt punkt i min fenomenologiske tilnærming, ettersom det ga meg mulighet til å utforske deltakernes opplevelser og perspektiver på en dyptgående og detaljert måte (Postholm, 2010 s.78; Tjora, 2012 s.105).

Brinkmann og Tanggaard (2012 s.24) diskuterer viktigheten av valg av intervjuform, og påpeker at intervjuer kan variere fra det relativt ustrukturerte, med få planlagte spørsmål, til det stramt strukturerte intervjuet med mange styrende spørsmål. Valget av intervjuform bør derfor være tilpasset forskningsprosjektets krav og mål. I følge Brinkmann og Tanggaard (2012) er ingen forskningsintervjuer fullstendig ustrukturerte, da samtalen alltid føres med hensyn til forskerens interesse for å oppnå kunnskap om et emne (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Til denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke semistrukturerte intervjuer, som ifølge Brinkmann og Tanggaard (2012) er en anerkjent metode i moderne intervjuforskning. I semistrukturerte intervjuer oppstår en interaksjon mellom forskerens forhåndsplanlagte spørsmål og deltakerens svar, noe som gir balanse mellom struktur og fleksibilitet (Brinkmann & Tanggaard, 2012 s.26, 28; Johannessen et al., 2010 s.139). For å forberede meg på intervjuene, dykket jeg dypt ned i den teoretiske litteraturen knyttet til problemstillingen. Jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide basert på kombinasjonen av to guider foreslått av Kvale og Brinkmann (2009 s.145), og valgte å dele opp spørsmålene tematisk og dynamisk. I den tematiske delen stilles forskningsspørsmålene og i den dynamiske delen stilte jeg tre spørsmål som var rettet inn for å svare på det ene forskningsspørsmålet, uttrykt gjennom et mer dagligspråk. I tillegg hadde jeg utarbeidet en del oppfølgingsspørsmål dersom jeg skulle få behov for dette jf. Kvale og Brinkmann (2009).

Tross fordelene ved å bruke semistrukturerte intervjuer, er det verdt å merke seg noen utfordringer. Den fleksible tilnærmingen kan føre til en mangel på konsistens i intervjuene, noe som kan gjøre det utfordrende å sammenligne dem under analysen Brinkmann og Tanggaard (2012 s.26). Jeg er også oppmerksom på at semistrukturerte intervjuer kan være tidkrevende både i utførelse og analyse jf. (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 146)

3.3.1 Min rolle som intervjuer

I min rolle som intervjuer var det kritisk å opprettholde nøytralitet og unngå å påvirke deltakernes respons ved å holde tilbake mine egne meninger og vurderinger under intervjuene. Postholm (2010 s.69) understreker betydningen av å avstå fra å uttrykke enighet eller uenighet med respondentenes svar og unngå å gi en indikasjon på mitt personlige synspunkt på temaet under diskusjon. Dette medførte en selv-bevissthet rundt min kommunikasjon, både verbal og non-verbal, for å sikre at jeg ikke utilsiktet styrte deltakerne mot en bestemt retning eller influerte deres svar.

Nivået av nøytralitet og kommunikasjonsbevissthet ble enda mer relevant ettersom intervjuene ble gjennomført digitalt via fylkets Teams-plattform, grunnet mangel på tid og den geografiske avstanden mellom studiestedene. For å etablere en naturlig atmosfære og motvirke en kunstig samtale, engasjerte jeg meg i en kort og uformell "small talk" før overgangen til selve intervjuet. Siden deltakerne kjente meg fra før, som en kollega, hjalp dette i å skape en avslappet atmosfære, noe som bidro til en avslappet atmosfære og resulterte i meningsfylte og informative samtaler.

Lyd- og videoopptak ble utført via fylkets Teams-plattform. Etter intervjuet ble videofilen umiddelbart slettet, mens lydfilen ble bevart for transkripsjon. Etter at transkripsjonen var fullført, ble lydfilen også slettet, i tråd med kravene til datasikkerhet og personvern.

3.3.2 Valg av informanter

Thagaard (2018) spør: "Når er et utvalg av intervjudeltakere stort nok?" Dette er et sentralt spørsmål, spesielt gitt hensikten med kvalitative metoder - å få så mye informasjon som mulig fra et begrenset antall intervjudeltakere (Johannessen et al., 2010). Thagaard (2018) påpeker at det er viktig å balansere omfanget av datainnsamling. For store data kan være tid- og ressurskrevende å analysere, og kan til og med overskride metningspunktet - punktet der tillegg av intervjudeltakere ikke lenger bidrar til en dypere forståelse av studiefenomenet.

Til tross for at utvalget av intervjudeltakere i stor grad ble bestemt av antall studiesteder og sentraladministrasjonen i min egen organisasjon, er det avgjørende å opprettholde visse kvalitetskrav. Ifølge Postholm (2010 s.43), bør de valgte deltakerne ha erfaring med det fokuset forskningen retter seg mot. Dette forventes av lederne i min organisasjon, da kvalitet og kvalitetsarbeid er en integrert del av deres arbeidsoppgaver. Dermed ble alle organisasjonsledere valgt som potensielle kandidater. Det er imidlertid viktig å merke seg at over 80 % av lederne er relativt nyansatte, med mindre enn ett års erfaring. Erfaring var derfor ikke et hovedkriterium for utvalget. Dette valget ble ytterligere støttet av den pågående og omfattende organisasjonsutviklingsprosessen skolen er inne i, som startet før og vil trolig fortsette lenge etter denne oppgaven er ferdig stilt. Dette bidro sterkt til mitt valg om å studere min egen organisasjon.

Informantene i studien:

Informant 1 har en ledende rolle i organisasjonen, og har ansvar for daglig drift, inkludert økonomi, personal, undervisning, kvalitet og utvikling av nye studieprogrammer. Informant 1 har solid erfaring fra undervisning og ledelse innen utdanningssektoren, men begrenset fartstid og erfaring med høyere yrkesfaglig utdanning.

Informant 2 ledende rolle i organisasjonen, og har ansvar for daglig drift, inkludert økonomi, personal, undervisning, kvalitet og utvikling av nye studieprogrammer. Informant 2 har mange års erfaring fra ledelse innen utdanningssektoren, men begrenset fartstid og erfaring med høyere yrkesfaglig utdanning.

Informant 3 har en administrativ rolle i organisasjonen, med ansvar for å administrere og koordinere studieadministrative oppgaver. Dette inkluderer planlegging og koordinering av ulike studieprogrammer og timeplaner, administrering av opptaksprosesser og eksamensavvikling, håndtering av studentregistrering og studiepoeng, samt oppfølging av studentenes progresjon gjennom studieløpet. Informant 3 har tidligere erfaring fra forskjellige roller i HYU.

Informant 4 har en ledende rolle i organisasjonen, og har ansvar for daglig drift, inkludert økonomi, personal, undervisning, kvalitet og utvikling av nye studieprogrammer. Informant 4 er den som har lengst ansiennitet av lederne i organisasjonen og har dermed opparbeidet en stor mengde kunnskap og solid erfaring innen HYU.

Til slutt, Informant 5 har en ledende rolle i organisasjonen, og har ansvar for daglig drift, inkludert økonomi, personal, undervisning, kvalitet og utvikling av nye

studieprogrammer, en rolle informant 5 nylig overtok fra en annen stilling på samme sted og dermed begrenset erfaring som leder innen HYU.

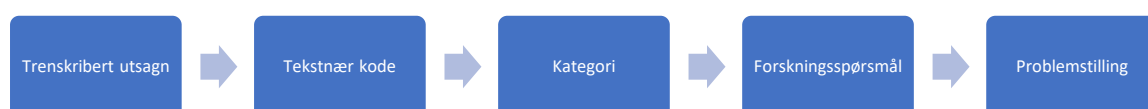
3.4 Transkribering og analyse

Transkribering

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg alt som ble sagt i intervjuene. Jeg utelot opplysninger og emner som kan kategoriseres som avsporinger i samtalen. Å gjøre tale til tekst fra lydopptakene var en tidkrevende og anstrengende prosess etter intervjuene var gjennomført. I første trinn ble intervjuenes taleopptak skrevet ordrett ned og tydelig merket med hvem som snakket når, når det oppsto pauser og eventuelle usikkerheter som er i tråd med grunnregelen for transkribering ifølge Kvale og Brinkmann (2009 s.189). I det andre trinnet ble den transkriberte teksten renskrevet, det vil si jeg valgte å gjøre om den transkriberte teksten til ett mer lettlest intervju av deltakernes historier, noe som innebar at jeg utelukket dialekt, grammatiske feil, pauser og gjentakelser som påvirket lesbarheten, så lenge det ikke påvirket den innholdsmessige betydningen. I snitt brukte jeg ni timer på å gjøre tale til tekst pr. transkriberte intervju.

Analyse gjennom koding og kategorisering av transkripsjoner

For å arbeide videre med de transkriberte tekstene, benyttet jeg intervjuguidens tematiske og dynamiske spørsmål, som betyr at forskningsspørsmålene utgjorde de tematiske spørsmålene, mens intervjuets hva, hvorfor og hvordan spørsmål utgjorde de dynamiske spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009s.145). Den transkriberte teksten fra hvert intervju, ble deretter satt inn i intervjuguidens tabell og plassert kategorisk etter hvert forskningsspørsmål og intervju spørsmål slik Kvale og Brinkmann anbefaler (2009 s.145 og 198). Deretter opprettet jeg koder utfra en kodeteknikk som Tjora (2012 s.175) beskriver som SDI: stegvis-deduktiv induktiv metode. Kodene ble generert utfra ord og uttrykk som ga mening til forskningsspørsmålene og problemstillingen, noe Tjora (2012) kaller tekstnære koder. Gjennom denne metodikken endte jeg opp med 54 koder som alle beskrev generelle temaer som intervjuet handlet om, for eksempel «Jeg tenker at for det første, det vi tilbyr må være av den art og den *kvalitet som er relevant for næringslivet*» (respondent 5) Her blir «*kvalitet som er relevant for næringslivet*» en kode fra et transkribert utsagn. Deretter gikk jeg tilbake til intervjuteksten for å generere en ny kode som legges til en mening, det vil si et meningsbærende element som Johannessen et al. (2010 s.174) kaller det, som i dette eksemplet blir «*mener utdanningen må være relevant*». Etter denne «runden» kunne nå mange av kodene sorteres vekk fordi det nå var problemstillingen og ikke empirien som bestemte hva som var relevant (Tjora, 2012 s.185). Etter denne kategoriseringen sto jeg igjen med 5 hovedkategorier, men for å avgrense problemstillingen ytterligere ble tema som kultur og lederstøtte tatt vekk av hensyn til studiens omfang. Prosessen jeg brukte, kan oppsummeres slik figuren under viser.



Kategoriene jeg satt igjen med var:

- **Kvalitetsforståelser:** Kategorien "kvalitetsforståelser" vektlegger hvordan lederne i organisasjonen forstår og anvender begrepet "kvalitet" i sammenheng

med høyere yrkesfaglig utdanning. Denne kategorien undersøker de mangfoldige perspektivene, overbevisningene og forventningene som lederne innehar, med hensyn til hva som karakteriserer høy kvalitet i denne utdanningskonteksten. Dessuten vil det bli lagt særlig vekt på å identifisere de spesifikke elementene og praksisene som lederne oppfatter som vesentlige for å realisere hva de mener er høy kvalitet. Disse elementene kan spenne vidt, fra pedagogiske metoder, interaksjoner mellom studenter og lærere, til de institusjonelle ressursene og rammeverkene som ligger til grunn for utdanningen.

- **Kvalitetsforståelsenes påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling:** Kategorien "Kvalitetsforståelsenes påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling" fokuserer på hvordan kvalitetsforståelsene hos lederne påvirker deres arbeid med kvalitet og skoleutviklingsarbeid. Denne kategorien undersøker de individuelle og mangfoldige oppfatningene, perspektivene og forståelsene av kvalitet som lederne mener kan påvirke skoleutvikling og kvalitetsarbeid i egen organisasjon. Dette ses i sammenheng med de kvalitetsforståelser som kom fram i kategorien "kvalitetsforståelser". Disse elementene kan omfatte hvordan skolens strategier, politikk, og praksis endres eller tilpasses basert på lederens prioriteringer, og hvordan dette påvirker skolens generelle utvikling og forbedring. Kategorien kan også inkludere hvordan disse endringene blir mottatt og implementert av resten av organisasjonen.
- **Relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling i lys av kvalitetsforståelser:** Kategorien «Relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling i lys av kvalitetsforståelser» vektlegger hva lederne mener er relevante tiltak som kan forbedre fagskolens kvalitets- og utviklingsarbeid i lys av kvalitetsforståelsene som kom fram i kap.5.1. Elementene i kategorien kan også omfatte tiltak rettet mot organisatoriske forbedringer, pedagogisk utvikling, lærerutvikling, studentengasjement og mer

3.4.1 Presentasjon av empiriske funn

Proessen med å skape mening i datamaterialet, er å få teksten i tale som Nilssen (2012 s.99) kaller det. Gjennom analyseprosessen ble det utledet empiriske funn som ble sortert i tre hovedkategorier som samsvarte med problemstillingen. Disse funnene blir presentert i et eget delkapittel «Empiriske funn». Deretter vil den videre analyse- og tolkningsprosessen, der jeg pendler mellom analysens funn og studiens teoretiske perspektiver bli diskutert videre i studiens drøftingskapittel.

3.5 Reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og refleksivitet

I dette delkapitlet vil jeg diskutere forskningskvaliteten i studien og vurdere de etiske betraktningene som er relevante for forskningsprosessen. Forskningskvalitet kan vurderes ut fra kriterier som validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, mens etiske betraktninger handler om å sikre at forskningen utføres på en ansvarlig og respektfull måte overfor deltakerne og andre berørte parter.

Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er viktige begreper for å vurdere forskningskvaliteten i en studie. Validitet og reliabilitet i kvalitative studier dreier seg egentlig om hvor troverdig og pålitelig en studie er og om vi kan ha tillit til resultatene i prosjektet (Grenness, 2012 s.119; Johannessen et al., 2010 s.229). Validitet refererer også til hvor godt studien

faktisk måler det den er ment å måle, mens reliabilitet handler om hvor konsistente og pålitelige målingene er (Johannessen et al., 2010 s.231; Thagaard, 2018).

Begrepet validitet som egentlig betyr gyldighet, er ikke et entydig begrep og kan operere i ulike former (Grenness, 2012 s.112) I denne studien har jeg forsøkt å sikre høy validitet gjennom å velge en metode som er egnet for problemstillingens tematikk, om det å utforske lederes kvalitetsforståelser og hvordan de arbeider med NOKUTs kvalitetsområder. Gjennom kvalitative intervjuer har jeg fått innsikt i lederes tanker, holdninger og praksis, noe som har bidratt til å øke validiteten i studien. For å styrke validiteten ytterligere, har jeg også vært oppmerksom på min egen rolle og posisjon i forskningsprosessen og reflektert over hvordan dette kan påvirke tolkningen av data (Nilssen, 2012 s.28-33)

For å sikre høy reliabilitet i studien er jeg avhengig av høy validitet og har søkt å være vært systematisk og transparent i mine metodevalg og analytiske tilnærminger (Grenness, 2012 s.111). Reliabiliteten i prosjektet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, måten data samles inn på og hvordan disse data behandles (Johannessen et al., 2010 s.40) Jeg har dokumentert forskningsprosessen nøye og fulgt etablerte prosedyrer for datainnsamling og analyse.

Generaliserbarhet

Som nevnt tidligere, kan funnene fra kvalitative intervjuer ha begrenset generaliserbarhet til andre kontekster eller organisasjoner. Imidlertid har jeg forsøkt å øke studiens overførbarhet ved å gi en grundig beskrivelse av konteksten, metoden og deltakerne, slik at andre forskere kan vurdere i hvilken grad funnene er relevante for deres egne situasjoner. Dette bidrar til å styrke studiens generaliserbarhet (Johannessen et al., 2010 s.231; Thagaard, 2018).

Refleksivitet

Som forsker er det viktig å være reflektert over egen rolle og posisjon i forskningsprosessen, samt hvordan dette kan påvirke studiens funn og konklusjoner. I denne studien har jeg vært oppmerksom på min rolle som både leder og student og hvordan denne doble rollen kan ha påvirket mine interaksjoner med deltakerne og tolkningen av dataene. For å ivareta refleksivitet, har jeg dokumentert mine refleksjoner og tanker gjennom hele forskningsprosessen og diskutert eventuelle potensielle bias eller påvirkninger med min veileder og kolleger (Grenness, 2012 s.38; Nilssen, 2012 s.31).

3.6 Å forske i eget fagfelt

Valget om å undersøke organisasjonen jeg selv er en del av er motivert av flere faktorer. For det første ønsker jeg at prosjektet skal fungere som et verktøy for å øke kunnskapen internt i organisasjonen. Videre har jeg begrenset tid til rådighet ettersom jeg jobber fulltid samtidig som jeg studerer. Til slutt er det min genuine interesse for å utforske organisasjonen, spesielt med tanke på vekst og utvidelse etter sammenslåingen av de offentlige fagskolene i fylket. Jacobsen (2015 s. 55) anbefaler en slik tilnærming, da det finnes fordeler ved å være en "innsider". Det kan gi meg lettere tilgang til informasjon og muligheten for at oppgavens resultater kan veie opp for eventuelle ulemper som oppstår. Blant de negative sidene er utfordringen med å opprettholde en kritisk avstand til deltakerne jeg intervjuer, og en viss risiko for å bli oppfattet som partisk selv om jeg forsøker en "nøytral" tilnærming. I tillegg kan en bevist legge begrensninger på ens egen ytringsfrihet som kan medføre sensur av kritiske synspunkter, gitt at en fortsatt skal

jobbe i samme organisasjon også etter prosjektets slutt (Jacobsen, 2015). Eventuelle problemer som "innsider" blir eksplisitt fremstilt i prosjektets resultatdel.

3.7 Etikk

Forskningsetikk er et sentralt aspekt ved ethvert forskningsprosjekt, og det er viktig å vurdere hvordan studien påvirker deltakerne og samfunnet generelt (NESH, 2021). I dette avsnittet vil jeg diskutere de etiske betraktningene jeg har tatt i betraktning i denne studien og hvordan de relaterer seg til metodekapitlet.

Informert samtykke og konsesjon fra NSD

For å sikre kvaliteten i prosjektet, ble det innhentet konsesjon fra NSD og informert samtykke fra lederne i min egen organisasjon. Prosjektet ble meldt inn til NSD for godkjenning før undersøkelsene startet (se vedlegg 2). Videre ble det innhentet samtykke fra lederne ved å kontakte rektor per telefon. Rektor støttet prosjektet og informerte andre ledere om at jeg ville ta kontakt. Deretter kontaktet jeg alle lederne per e-post og sendte ut et informasjonsskriv om studien, sammen med en samtykkeerklæring som skulle returneres signert hvis de ønsket å delta (se vedlegg 1). Intervjuguiden (vedlegg 3) ble sendt til hver deltaker før intervjuet, slik at de kunne forberede seg på de ulike temaene. Deltakerne ble informert om at deres deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg fra studien uten konsekvenser. De fikk også muligheten til å stille spørsmål og få svar før de ga sitt samtykke, for å sikre en klar forståelse av hva deltakelsen innebar (Thagaard, 2018 s.22).

Anonymitet og konfidensialitet

For å beskytte deltakernes identitet og personlige informasjon, har jeg ivaretatt prinsippene om anonymitet og konfidensialitet i alle faser av forskningsprosessen, inkludert datainnsamling, analyse og rapportering. Alle dataene som er samlet inn og presentert i denne studien er anonymisert ved bruk av pseudonymer, og ingen personlige opplysninger som kan spores tilbake til enkeltpersoner er inkludert. I tillegg ble dataene lagret og beskyttet på sikre servere, og tilgangen til dataene ble begrenset til forskerteamet (Thagaard, 2018 s.24-27).

Etiske retningslinjer

I denne studien har jeg fulgt etiske retningslinjer og prinsipper som er utarbeidet av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene). Dette innebærer blant annet å sikre at studien er i samsvar med gjeldende lover og forskrifter, og at den er utført på en ansvarlig og respektfull måte overfor deltakerne og andre berørte parter. Jeg har søkt og fått nødvendig godkjenning fra NSD og vil rapportere tilbake til NSD om at studien er avsluttet etter at denne masteroppgaven er godkjent, for å sikre at alle etiske krav og forpliktelser er overholdt (Thagaard, 2018 s.24-27)

Ved å ta hensyn til disse etiske betraktningene, har jeg søkt å utføre et forskningsprosjekt som er i tråd med anerkjente etiske standarder og prinsipper, og som respekterer deltakernes rettigheter og integritet. Gjennom informert samtykke, anonymitet, konfidensialitet, refleksivitet og overholdelse av etiske retningslinjer og godkjenninger, har jeg arbeidet for å minimere potensielle negative konsekvenser for deltakerne og samfunnet, samtidig som jeg har opprettholdt integriteten og kvaliteten på forskningen (Grenness, 2012 s. 195-198).

4 Resultater

4.1 Empiriske funn

De tre kategoriene som presenteres i dette kapitlet er strukturert etter funnene som kom frem fra analysen av intervjudetekstene. De empiriske funnene er hentet fra fem intervjudeltakere fra samme fagskole, hvor studiestedene er geografisk spredt over flere kommuner innen samme fylke. Det som er felles for alle intervjudeltakere er at de alle har et overordnet ansvar for skolens kvalitet og kvalitetsarbeid i henhold til Fagskoletilsynsforordningen (2020b) "Fagskolens kvalitetsarbeid skal være forankret i fagskolens styre og ledelse. Fagskolen skal involvere ansatte og studenter, inkludert eventuelle studentorganer, i kvalitetsarbeidet". Som i de fleste undersøkelser der det stilles like spørsmål, er det enkelte likheter og ulikheter mellom svarene fra de forskjellige intervjudeltakerne. Dette vil jeg forsøke å belyse ved hjelp av utvalgte sitater fra kategoriene som ble etablert under analysen av transkripsjonene. De empiriske funnene vil derfor bli presentert under følgende kategorier:

- Kvalitetsforståelser
- Kvalitetsforståelsenes påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling
- Relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling i lys av kvalitetsforståelser

4.2 Kvalitetsforståelser

Under intervjuene ga intervjudeltakerne ulike perspektiver på hva de forstår med begrepet kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning. Her beskrives informantenes kvalitetsforståelser.

Informant 1 kobler flere faktorer for å oppnå høy kvalitet, først med startkompetanse: "Det med høy kvalitet på utdanningene våre, i det så ligger jo at vi skal ha studenter som er kvalifisert for studier". Deretter peker Informant 1 på andre faktorer som *utdanningsfaglig kompetanse* og *samspill med arbeidslivet*: "Vi skal ha lærere som er kvalifisert for å undervise i de respektive fagene, og jeg tenker jo at det er viktig for oss å ha den dialogen og det samspillet med arbeidslivet i forhold til det å dra veksler på dem og for å komplementere utdanningen slik at den holder en høy kvalitet". I tillegg legger informant 1 til relevans: "Men så er det jo også det her med at vi hele tiden må være relevante med tanke på arbeidslivet for at studentene skal kunne gå direkte ut i jobb etter endt utdanning, til det må vi ha et utstrakt og godt samarbeid med arbeidslivet"

Informant 2 mener at det er flere viktige faktorer for å oppnå høy kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning og i likhet med informant 1, kobles dette til *samspill med arbeidslivet* og *utdanningsfaglig kompetanse* som en av faktorene: "Jeg tenker på visjonen og dette med samspill med arbeidslivet og for å nå det samspillet med arbeidslivet, så må vår kvalitet i utdanningen, vær på linje og helst litt over, det kvalitet er for meg" videre sier informant 2 at "høy kvalitet i vår utdanning er også at vi har kompetente lærere og ansatte som vet hva dette her handler om"

Informant 3 har i likhet med de andre informantene forståelse for at flere faktorer er viktig for høy kvalitet og kobler dette til *samspill med arbeidslivet, utdanningsfaglig kompetanse*, men også *utdanningsdesign – og ledelse* og kommer med følgende uttalelse om samspill med arbeidslivet: "Når jeg tenker på høy kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning, så kommer vi ikke unna det at det handler om at vi skal tilby den kompetansen som arbeidslivet har behov for, og når de har behov for den. Det sier seg selv at dette er kompetanse som studentene kan bruke med en gang de kommer ut i arbeidslivet. Det vil jeg si er høy kvalitet". Informant 3 identifiserer også at den *utdanningsfaglige kompetansen* hos lærerne sammen med et godt læringsmiljø som en viktig faktor for høy kvalitet: "vi trenger jo først og fremst dyktige og kompetente lærere og fasiliteter som gjør at vi kan tilby den kompetansen som arbeidslivet har behov for". Videre legger informant 3 til dette med *utdanningsfaglig design- og ledelse* som en av kvalitetsfaktorene, men ser også at det finnes noen utfordringer i egen organisasjon rundt dette: "men vi trenger også god grunnmur, men synes vi mangler et godt rammeverket og en god grunnmur som gjør oss i stand til å levere god kvalitet på dette området", Informant 3 legger videre til faktorer som ledelse: "skal klare å oppnå høy kvalitet, krever dette god og tydelig ledelse tenker jeg, og det henger jo egentlig sammen med en god grunnmur".

Informant 4 ser på følgende faktorer som viktige for å oppnå høy kvalitet og kobler dette opp imot *utdanningsfaglig kompetanse, utdanningsdesign – og ledelse* og at fagskolen opererer innen gitte rammefaktorer. Informanten trekker først og fremst utdanningsfaglig kompetanse som en av de viktigste faktorene for høy kvalitet "Det, det er ikke å komme unna at det i hvert fall er faglig sterke lærere og med pedagogisk utdanning, og er helt åpen på at lærerne skal ha pedagogisk utdanning, det synes jeg er veldig viktig for kvaliteten". Informant 4 legger videre til "Men dette er ikke godt nok alene, det ene går ikke uten det andre" informantene forteller videre at "Det må i tillegg være en veldig god og fleksibel ledelse og et godt styringssystem, for da tror jeg de som er faglig sterke lærere skal kunne gjøre en god jobb". Informant 4 forklarer dette videre slik:

"Grunnen til at jeg bruker fleksibel ledelse er fordi hvis man kommer inn på det der at man har et system for systemet sin del, så går det ofte galt. Man må ha en mulighet til å justere seg inn litt grann og ikke være helt paragrafrytter, fordi i skoler og skolesystem, så er det mennesker man jobber med, og det er forskjellige grupper, det er forskjellige kulturer og veldig mye forskjellige mennesker. Det er jo ikke sånn at en prosess eller en rutine passer for absolutt alle, det er derfor jeg sier at det må være gode ledere, de må være litt fleksible og se an situasjonen litt, men jeg tar som en selvfølge at man følger NOKUT, lover og forskrifter" (informant 4)

Informant 5 definerer høy kvalitet gjennom å koble dette først og fremst til samspill med arbeidslivet, men også dette med utdanningsfaglig kompetanse. Informant 5 syntes først og fremst at det var vanskelig å sette ord på hva som kunne defineres som kvalitet og sa innledningsvis: "det er litt vanskelig å sette ord på for hvordan jeg skal definere kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning, så jeg vet ikke om jeg greier å sette ord på det, men jeg kan i hvert fall prøve å sette det i sammenheng med noe" Informanten fortalte videre at hen hadde forberedt seg til intervjuet for å forstå hva intervjuet dreide seg om og koblet deretter samspill med arbeidslivet som den første faktoren og sa følgende:

"Jeg tenker at for det første, at det vi tilbyr må være av den art og den kvalitet som er relevant for næringslivet, det betyr at skolen må åpne opp i større grad for innputt fra næringslivet, gjennom samarbeid, men også lytte til næringslivet om hva det er de trenger. Vi kan ikke forvente at næringen skal tilpasse seg oss, da er løpet kjørt. Så da må det kanskje være omvendt, og da tenker jeg jo i tillegg til dette med skoleutvikling, så bør vi kanskje definere oss som en lærende organisasjon, og således være åpen for både endring og utvikling"

Videre kobler informant 5 *utdanningsfaglig kompetanse* til kvalitetsbegrepet og sier følgende:

"i tillegg til det, så bør vi jo selvfølgelig ha kompetente lærere. Og når jeg sier kompetent lærer, så tenker jeg ikke bare faglig, men også pedagogisk. Fordi man kan være en knakende god ingeniør, men allikevel ikke greie å formidle, så der tenker jeg at begge deler bør være på plass, om ikke, så bør dette utvikles kontinuerlig og jobbes mye med og det er jo en viktig kvalitetsfaktor"

4.3 Påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling

I undersøkelsen av hvordan lederes kvalitetsforståelser påvirket deres arbeid med kvalitet og skoleutvikling kom det fram flere interessante perspektiver. Flere av informantene nevner betydningen av å opprettholde og oppdatere faglig kompetanse, noe de mener innebærer å holde seg oppdatert på faglige nyheter og samarbeide med eksterne aktører. En av informantene nevner også årene med pandemi som hemmende for dette arbeidet og sier at "der vi står i dag kan du si, så har jo det vært litt krevende gjennom de årene med pandemi, det har ikke vært så enkelt å dra veksler på arbeidslivet, eksempelvis det å trekke inn eksterne aktører ikke vært helt enkelt" (Informant 1). Informanten er allikevel optimistisk og sier videre:

"Jeg tror at vi har en lærerstab som er veldig opptatt av det her med å ha den faglige kvaliteten på plass. De prøver så godt de kan, ut ifra sine muligheter til å holde seg faglig ajour, faglig oppdatert, der de spiller på sine samarbeidspartnere i arbeidslivet og bruker de relasjoner som er der. Det tror jeg er det som gjør at vi klarer å tilby en kvalitativ god utdanning" (informant 1)

Informant 2 legger stor vekt på betydningen av fellesfokus, forståelse og aksept for å oppnå skoleutvikling når hen forteller "vi må på et vis snakke samme språk, dra i samme retning og har de felles målene fremover, det hjelper ikke hva jeg gjør på mitt studiested, hvis det ikke er en enhetlig forståelse i organisasjonen for at dette er viktig" men trekker også fram en bekymring som potensielt kan hemme kvalitetsarbeid og skoleutvikling:

"vi kommer kanskje til å må tenke mye mer rasjonelt, for det er pengene som bestemmer, og jeg kjenner at for eksempel det her er noe Fagskolen x har bestemt, og ikke i tråd med våre gamle prosedyrer og kanskje går litt på kant med det som jeg har tro på som leder, på mitt grunnsyn for å si det sånn, det kan da være vanskelig å forene med jobben videre, og at vi skal utvikle oss fremover" (Informant 2)

Informant 3 påpeker dette med å ha etablerte rammer som danner en solid grunnmur som tillater skolen å drive mer med skoleutvikling:

"Hvis vi klarer å få på plass grunnmuren som jeg snakker om, og de rutinene og reglementene og det vi trenger, så tror jeg det vil påvirke skoleutviklingen i positiv retning, for da kan vi faktisk fokusere mer på utvikling i stedet for å drive og lete etter løsninger, for da har vi noen rammer og forhold oss til, så kan vi kanskje i større grad rette fokuset mot utvikling" (informant 3)

Informant 3 forteller videre at kvalitetsarbeid og skoleutvikling kan gi noen utfordringer slik situasjonen er:

"det kan jo være at det er uenigheter og forskjellige kulturer. Man har jo gjort ting på veldig forskjellige måter i mange år, så det tar jo tid å endre på ting som er satt. Og så må man jo passe på at ting ikke blir for rigid, for det kan jo hemme utvikling. For å få utvikling så krever jo det en viss grad av kreativitet, mens kvalitet handler kanskje mye om struktur og faste rammer, det er nå sånn jeg tenker om kvalitet. Så en må passe på så man ikke roter seg helt vekk i kvalitetssystemet, og da kan du si at man prøver å være litt praktisk rettet i den jobben" (informant 3)

Informant 4 bygger i likhet med informant 2 og 3 videre på kvaliteter som et felles språk og etablerte rammer, men fokuserer mer på potensielle utfordringer rundt utvikling av systemer og dokumenter:

"Hvis du engasjerer alle i organisasjonen, og presenterer ideene i et språk de forstår, vil du kunne utnytte kompetansen og kunnskapen som finnes på alle nivåer i organisasjonen. Ved å motivere og interessere dem, vil du motta verdifull informasjon som bidrar til utviklingen. Nøkkelen til suksess er å involvere de rette personene og ildsjelene. Utrolige resultater kan oppnås når informasjon ikke bare kommer fra ledelsen på toppen. Det handler om å engasjere folk der de er" (informant 4)

Men informant 4 sier også at:

"Mange faller i fellen av å lage systemer eller dokumenter for systemets eller papirets skyld, heller enn å skape noe funksjonelt og gjenkjennbart. Når vi lager noe, for eksempel for lærere eller ledere, må vi vise at det fungerer og er til nytte for dem, ikke bare for å tilfredsstille organ som NOKUT og DNV. Selv om det er viktig å oppfylle alle krav, lover og forventede revisjoner, kan vi ikke glemme brukeren, som ofte ikke forstår komplekse formuleringer eller fremmedspråk. Hovedfokuset bør være at det fungerer for de ansatte, ikke bare for systemet" (informant 4)

Informant 5 kobler kvalitetsarbeid og skoleutvikling først og fremst til kompetente lærere: "For det første så påvirker de den måten vi driver med kompetanseutvikling, og dette må vi gjøre kontinuerlig, like mye på den faglige biten som på den pedagogiske biten" Informant 5 snakker videre om kvalitetsarbeid og skoleutviklingen og sier "det må være en slags prioritering i mine øyne, når vi snakker om skoleutvikling"

"For å forbedre skoleutviklingen vår fagskole, må vi implementere mange av de etterspurte faktorene. Vi burde jobbe for å øke samarbeidet med næringslivet, det kan ha positiv innvirkning på utviklingen. Økt organisering, samt et mer aktivt faglig samarbeid er også viktig. Modellen med faggrupper og fagkoordinatorer har potensial, men det må fungere uavhengig av hvordan vi organiserer oss. Fokuset bør være på faglig forbedring. Jeg kritiserer ikke det nåværende arbeidet, det er

mye som gjøres bra, men vi kan forbedre oss ved å lære mer fra hverandre. Noen ansatte er gode til å samarbeide med næringslivet, mens andre har en mer klassisk tilnærming. Vi har derfor et stort utviklings potensial her". (Informant 5)

Informant 5 legger til et viktig perspektiv "Ut ifra min kvalitetsforståelse om hva som er kvalitet i dag, er det ikke sikkert at det fortsatt er kvalitet i morgen, så når vi snakker om skoleutvikling må vi derfor tenke på kontinuerlig utvikling". Informanten forteller videre i denne sammenhengen:

"Som leder oppmuntrer jeg lærerne til å delta på relevante fagdager, konferanser og kurs for er relevant og for å fornye undervisningen. Jeg ønsker at de er ute i feltet ofte, tar med studenter til bedrifter, og kommer med nye ideer. Vi har allerede sett suksess med flere lærere som samarbeider om å organisere utflukter for studenter. Dette er en utmerket idé som vi skal fortsette med, og det er lærernes egne initiativer" (Informant 5)

4.4 Relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid

Respondentene foreslo også en rekke tiltak som de mente var relevante og som kunne forbedre kvalitetsarbeidet og skoleutviklingen basert på deres forståelser av kvalitet. Informant 1 mener at det som skal til som et tiltak for å forbedre skolens kvalitetsarbeid, først og fremst ligger hos rektor: "altså rektor må sette på dagsordenen i alle sammenhenger, det må være et gjennomgående tema. Rektor må synliggjøre dette gjennom ressursbruk, at dette er viktig og der igjennom at ledergruppen synliggjør dette utfra sitt ståsted ut på de respektive avdelinger eller studiesteder" (Informant 1) Videre mener informant 1 at det er like viktig at de ansatte også engasjerer seg aktivt i skolens kvalitetsarbeid: "Det er like viktig at våre ansatte og lærere engasjerer seg aktivt i disse prosessene, og det må ikke bare være et fokus når ledelsen setter det på dagsordenen. Ved å integrere dette i vår praksis, og ved å møte utfordringer og problemstillinger med åpenhet, kan vi sikre at dette blir en naturlig del av vår gjerning" (Informant 1).

Informant 2 nevner de økonomiske betingelsene som en av faktorene som både er relevant og som kan bidra til å forbedre kvalitetsarbeidet: "Jeg tror det er viktig å grundig evaluere lønnsnivået hvis vi ønsker å forbedre organisasjonen gjennom kvalitetsarbeid og skoleutvikling. Skal vi tiltrekke oss dyktige og kompetente ansatte, må vi sørge for konkurransedyktige lønns- og vilkårspakker som appellerer til dem. Jeg er helt overbevist om at dette er avgjørende" (Informant 2). Videre uttrykker informanten en observert bekymring rundt lønns- og vilkårspakker "Jeg forstår godt hvorfor folk i næringslivet nøler med å bli lærere når de vil oppleve store lønnsreduksjoner. Vi må være oppmerksomme på dette" (Informant 2). Informanten kobler deretter andre faktorer som kan være relevant i denne sammenhengen og sier: "Vi må definitivt dra nytte av kompetansen i organisasjonen og ikke minst de erfaringene som er gjort når vi skal utvikle oss og gå videre. Vi kan ikke ignorere det som har skjedd tidligere" (Informant 2). Informanten kommer videre inn på dette med harmoniseringer og felles mål for organisasjonen der hen sier: "Vi er forskjellige studiesteder med ulike praksiser, og spørsmålet om å samle oss mer for å oppnå bedre resultater er en viktig ting. Samtidig er det også viktig å ha felles rutiner og være en del av en større enhet. Dette er noe vi bør vurdere nøye, spesielt når det gjelder kvalitetsarbeidet. Å ha fokus på dette vil hjelpe oss med å gå fremover og forbedre oss" (Informant 2) Informanten reflekterer over det som er sagt og legger til "det er viktig å lage like prosedyrer i det pågående

kvalitetsarbeidet vårt for å skape en mer organisert struktur. Dette vil bidra til at vi fremstår som en ryddig og velfungerende enhet og noe jeg mener vi bør prioritere». Informanten avslutter med å si at "Den viktigste faktoren for suksess er å snakke sammen og lytte til hverandre".

Informant 3 mener at tiltak for å forbedre skolens kvalitetsarbeid handler mye om å bygge en kultur for god kvalitet og sier "Det er viktig at man ikke er redd for å bli evaluert, da noen kanskje unngår å gjennomføre undersøkelser av undervisningen av ulike grunner. Derfor er det avgjørende å bygge en kultur der det er akseptabelt å gi konstruktive tilbakemeldinger". Når informanten reflekterer videre på dette sier hen "så er det jo det å ha gode evalueringsdata, at vi har gode evalueringssystemer og ikke prøver å finne opp kruttet på nytt, som også gjør det enkelt for lærerne og studentene". Informanten mener også at studentene har en viktig rolle i dette arbeidet:

"det er veldig viktig å få med studentene, for det er jo de som er brukerne våre. Det er de som kan si noen ting om det vi tilbyr er av høy kvalitet da. Dette kan for eksempel løses gjennom å involvere dem i revisjon av studieplanene våre for eksempel. Det er jo studieplanene er jo kontrakten vi har med studentene. Så det at de får være med å påvirke er jo kjempeviktig. Og kanskje bruke dem mer aktivt i undervisningssammenheng, det jo mange studenter som har mye erfaring fra før av og som kanskje kan mye mer enn det læreren kan. Så det å bruke studentene aktivt i undervisningen og å tørre å bruke dem aktivt, tror jeg er kjempe viktig for kvaliteten sin del" (Informant 3)

Videre sier hen avslutningsvis at "studentråd både lokalt og overordnet i Fagskolen x bør i større grad enn i dag, involveres i både kvalitetsarbeid og skoleutvikling om vi skal lykkes" (Informant 3).

Informant 4 er først og fremst opptatt av å engasjere dedikerte mennesker til rett jobb og sier: "skal man forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling som så må man ha de rette folkene, man må finne de som er ildsjeler som virkelig er interessert i å jobbe og stå på for utvikling, og de finnes det bestandig mange av i en organisasjon". Informanten kobler også kvalitetsarbeid til kvalitetssystemer og fremhever viktigheten av å forstå dette systemet: "det må ikke være et system for systemet sin del, men et system for brukerne. Det er to vidt forskjellige ting altså. Det må være laget for dem som skal bruke det, og ikke laget for å tilfredsstille NOKUT" Gjennom bruk av kvalitetssystemer mener informanten at dette må være et dynamisk system: "Når det oppstår problemer og man har implementert et system, må man være i stand til å undersøke om det er noe galt med systemet eller om det rett og slett handler om feil opplæring eller misforståelser blant menneskene som bruker det" videre legger informanten til: "Det er viktig å holde systemet levende ved å ha jevnlig tilbakemeldinger og justeringer som kan håndtere frustrasjon og problemer" Informanten har lenge arbeidet med kvalitetssystemer i skolen og sier avslutningsvis:

"Kvalitetssystemet er ikke en hindring for utvikling; det er faktisk en del av utviklingen. Den standarden vi nå satser på i Fagskolen x har til og med et eget kapittel dedikert til utvikling. Jeg ser ingen motsetning mellom kvalitet og skoleutvikling. Tvert imot, det bør være et sterkt samspill mellom dem. Hvis ting er på plass som de skal være, er det absolutt ingen motsetninger eller konflikter. Begge aspektene er viktige for å skape en positiv utvikling i organisasjonen" (Informant 4)

Informant 5 har mange forslag, men trekker først frem dette med kommunikasjon og lederskap som relevante tiltak og sier: "sense-making og sense-giving blir viktig i min oppfatning av OU-prosessen. Det handler om å forstå hvorfor vi driver med utviklingsarbeid og hva som er meningen bak det. Når kommunikasjonen blir ekstra utfordrende, spesielt når det gjelder å formidle våre tanker eller ståsted, snakker jeg her spesielt om ledelsen" Informanten sier videre at "Kommunikasjon gjennom fredagsbrev og fellesmøter på plattformer som Teams ofte blir enveis og derfor utfordrende. Det er ingen kritikk, men det ville trolig være mer effektivt å legge til rette for en toveis dialog der tankene og perspektivene fra alle kan bli hørt og delt". Videre så trekker informanten frem dette med tilbakemelding som et kvalitetshevende tiltak og sier: "kanskje vi kan starte med å etablere et alumni nettverk eller rett og slett undersøke hva som skjer med studentene etter endt studieprogram. Dette ville gi oss verdifull tilbakemelding". På spørsmål hva hen mener om dette, så forteller informanten at det mye andre ting vi kunne vurdere, men poengterer at "Selv om vi i Fagskolen x kan mene at det vi gjør er bra, er det viktig å ha en uavhengig instans som kan kontrollere om resultatene vi produserer er relevante". Informanten følger sin egen uttalelse og legger til "et annet konkret tiltak kunne være å intervjuere arbeidsgivere som velger å sende ansatte til videreutdanning hos oss. Deres erfaringer vil være svært verdifulle"

5 Diskusjon og analyse

I dette kapitlet vil jeg analysere og drøfte hovedfunnene fra studien min, som sentrerer rundt problemstillingen: "Hvilke kvalitetsforståelser kommer til syne når ledere i høyere yrkesfaglig utdanning arbeider med NOKUTs kvalitetsområder, og hvordan påvirker disse forståelsene kvalitetsarbeidet i organisasjonen?". Med utgangspunkt i denne problemstillingen, stilte jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hva definerer lederne i organisasjonen din som viktige faktorer for å oppnå høy kvalitet innen høyere yrkesfaglig utdanning, og hvordan påvirker dette skoleutviklingen i organisasjonen?
2. Hvilke områder av kvalitetsarbeidet er ledere i organisasjonen mest opptatt av, og hvordan kan dette påvirke arbeidet med skoleutvikling?
3. Hvordan vurderer ledere i organisasjonen forholdet mellom kvalitet og skoleutvikling, og hvilke tiltak ser de som mest relevante for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling?

Analyse av intervjudata har ledet meg til tre kvalitetsforståelser, som vil være sentrale i drøftingen av mine forskningsspørsmål:

Kvalitetsforståelser: Først vil jeg drøfte kvalitetsforståelse som kom frem i studien, og hvordan disse påvirker lederes syn på hva de mener bidrar til høy kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning.

Kvalitetsforståelsenes påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling: Deretter vil jeg drøfte hvordan disse forståelsene og de spesifikke områdene av kvalitetsarbeidet lederne fokuserer på, kan påvirke skoleutviklingsarbeidet.

Relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling i lys av kvalitetsforståelser: Til slutt vil jeg drøfte hvilke tiltak ledere anser å være mest relevante for å forbedre kvalitetsarbeidet og skoleutviklingen, gitt deres forståelse av kvalitet.

Gjennom å drøfte disse funnene i lys av teori om kvalitetsforståelser og ledelse ønsker jeg å bidra til å gi en dypere forståelse av hvordan kvalitetsforståelser former kvalitetsarbeid og skoleutvikling i høyere yrkesfaglig utdanning.

5.1 Kvalitetsforståelser

Kategorien 'kvalitetsforståelser' fokuserer på hvordan lederne i organisasjonen forstår og anvender begrepet "kvalitet" i sammenheng med høyere yrkesfaglig utdanning. I denne kategorien undersøkes de mangfoldige perspektivene, overbevisningene og forventningene som lederne innehar med hensyn til hva som karakteriserer høy kvalitet i denne utdanningskonteksten. Dessuten vil det bli lagt vekt på å identifisere de spesifikke elementene og praksisene som lederne oppfatter som vesentlige for å realisere hva de mener er høy kvalitet. Disse elementene kan spenne vidt, fra pedagogiske metoder, interaksjoner mellom studenter og lærere, til de institusjonelle ressursene og rammeverkene som ligger til grunn for utdanningen.

Å forstå og definere kvalitet kan være komplekst, noe teori og forskningslitteratur også viser til jf. (Deloitte, 2022; Langemyhr & Rastad, 2015; Roald, 2012; Wittek & Habib, 2012). Denne kompleksiteten kommenteres også av en av informantene i studien: "*det er litt vanskelig å sette ord på for hvordan jeg skal definere kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning, så jeg vet ikke om jeg greier å sette ord på det, men jeg kan i hvert fall prøve å sette det i sammenheng med noe*". Gjennom å dykke dypere inn i informantenes livsverdener fra intervjuene, kan vi derfor få et mer nyansert bilde av hva kvalitet betyr i denne spesifikke konteksten. Funn i den empiriske analysen av denne kategorien avdekket forskjellige forståelser av kvalitet og tyder på at kvalitet er en sammensatt konstruksjon som innebærer samspill mellom mange elementer, fra individuell kompetanse til organisatoriske strukturer og samarbeid med arbeidslivet og andre faginstusjoner.

Funn fra intervjuene avdekket i denne kategorien ulike perspektiver på hva kvalitet i HYU innebærer og kan oppsummeres slik:

- **Utdanningsfaglig kompetanse:** Alle informanter understreket viktigheten av høy faglig og pedagogisk kompetanse blant lærere. De anså dette som en grunnleggende forutsetning for å sikre kvaliteten på utdanningen.
- **Samspill med arbeidslivet:** Flertallet av informantene fremhevet betydningen av et sterkt samspill med arbeidslivet. Dette inkluderer relevant praksis, nettverk og tilbakemelding fra arbeidsgivere for å sikre at utdanningen er relevant og møter arbeidsmarkedets behov.
- **Relevans i utdanningen:** Informantene la stor vekt på relevansen av utdanningen for studenter og arbeidslivet, og understreket betydningen av at utdanningen skal forberede studentene for jobbmuligheter i den aktuelle sektoren.
- **Utdanningsdesign og -ledelse:** Noen informanter understreket viktigheten av god ledelse og klare organisatoriske strukturer for å opprettholde og forbedre kvaliteten på utdanningen. Dette inkluderer også et behov for tydelige rammer.

Hver av disse kvalitetsforståelsene har betydning for hvordan ledere nærmer seg sitt arbeid med kvalitet og skoleutvikling og deres rolle i organisasjonen.

5.1.1 Utdanningsfaglig kompetanse

Fra intervjuene viser funn, at alle ledere i studien fremhevet utdanningsfaglig kompetanse som det kvalitetsområdet de mener har størst betydning for å kunne oppnå høy kvalitet i utdanningen. Utdanningsfaglig kompetanse er et av NOKUTs kvalitetsområder som her menes som, "*utdanningsinstitusjonens evne til å tilrettelegge for studentenes læring gjennom undervisning*" (NOKUT, 2018). Denne kompetansen involverer relevant utdanningsfaglig basiskompetanse, samt pedagogisk og didaktisk kompetanse (Fagskoletilsynsforskriften, 2020c; NOKUT, 2018). Funnene viser at alle fem ledere i studien fremhever utdanningsfaglig kompetanse som en viktig faktor for høy kvalitet og dette samsvarer med standardene som NOKUTs kvalitetsområder og Fagskoletilsynsforskriften setter, - nemlig relevant utdanningsfaglig kompetanse som en grunnleggende forutsetning for å undervise i fagskolen.

Men det er også nødvendig å merke seg at det kreves mer enn bare utdanningsfaglig kompetanse for å sikre kvalitetsundervisning, noe flere av informantene tydelig påpekte i spørsmålet om hva de mente var en av faktorene som kunne defineres som høy kvalitet i HYU: "*Det, er ikke å komme unna at det i hvert fall er faglig sterke lærere og med pedagogisk utdanning, og er helt åpen på at lærerne skal ha pedagogisk utdanning, det synes jeg er veldig viktig for kvaliteten*" (informant 4). Pedagogisk og didaktisk

kompetanse er like viktig. Det er derfor et lite paradoks at en i motsetning til den videregående skolen, ikke finner noe tydelig, intuitivt krav i lovverket om formell pedagogisk utdanning for å bli ansatt som lærer i fagskolen. Det har heller ikke vært før i 2021 en pedagogisk utdanning tilpasset fagskolelærere jf. Lyckander og Grande (2018). Men om en undersøker og tolker det man leser, finner en i Fagskoletilsynsforskriften (2020c) §3-2 at «Det skal være [...] ansatte ved fagskolen med utdanningsfaglig utdanning til å utvikle pedagogiske metoder og verktøy innenfor fagområdet». Slik jeg forstår dette, må det etter all sannsynlighet ligge en formell pedagogisk utdanning som basis, for å kunne utvikle pedagogiske metoder i utdanningen. Jeg velger derfor å tro at dette kun viser en mangel på et klart språk, og at en allikevel krever pedagogisk utdanning hos de som skal undervise.

Tidligere var det et tydelig krav i forskriften om at alle fagmiljø i HYU skulle ha minst én person med formell pedagogisk utdanning og erfaring. Etter nærmere undersøkelser (via en telefonsamtale til NOKUT) viser det seg at dette kravet fortsatt eksisterer, men er presisert i et informasjonsskriv om ny fagskoleforskrift. Her kan en faktisk kan lese at en må forstå utdanningsfaglig utdanning som et krav til pedagogisk utdanning for den som er utdanningsfaglig ansvarlig i et fagmiljø, for eksempel fagmiljøet til bygg og anleggsgfag (NOKUT, 2020a). NOKUT er selv klar over mangelen på, og fordelene med krav til pedagogisk utdanning og sier følgende i informasjonsskrivet: «*Selv om det vil være å foretrekke, og vil være en stor fordel for fagskolen, mener vi et slikt krav per i dag vil gjøre rekruttering urimelig vanskelig for fagskolene*» (NOKUT, 2020a). NOKUT trekker med andre ord inn rekrutterings problematikk som årsak, som hele arbeidslivet i Norge i dag sliter med. Dette blir derfor et enda større paradoks. Fordi jeg oppriktig mener at veien til god kvalitet i utdanningen ligger i det å inneha pedagogisk og didaktisk kompetanse, i tillegg til å ha en solid basiskompetanse fra fagfeltet. At den aktøren som er den største pådriveren for økt kvalitet i utdanningssektoren, i tillegg er tilsynsmyndighet, her åpner for kompromiss med utdannings kvaliteten, blir nesten uforståelig, ikke bare for meg, men trolig også for andre som prøver å forstå dette paradokset. Men som en av lederne i HYU er jeg oppriktig glad på vegne av studentene for at vår fylkeskommunale arbeidsgiver krever pedagogisk utdannelse til de som ønsker fast ansettelse som lærer, enten det er i videregående skole eller HYU. Informant 5 synes å oppsummere denne diskusjonen der hen sier:

så bør vi jo selvfølgelig ha kompetente lærere. Og når jeg sier kompetent lærer, så tenker jeg ikke bare faglig, men også pedagogisk. Fordi man kan være en knakende god ingeniør, men allikevel ikke greie å formidle, så der tenker jeg at begge deler bør være på plass, om ikke, så bør dette utvikles kontinuerlig og jobbes mye med og det er jo en viktig kvalitets faktor. (informant 5)

Jeg er derfor enig med lederne som ble intervjuet, og bruker min egen 20 års erfaring fra utdanningssektoren, til å støtte denne oppfatningen, fordi jeg har erfart gjennom alle disse årene at lærere med formell pedagogisk og didaktisk kompetanse ofte oppnår bedre resultater i klasserommet gjennom aktiv bruk av pedagogiske og didaktiske verktøy ervervet gjennom utdanning og erfaring. Imidlertid er det viktig å merke seg at dette ikke er en absolutt regel, og det finnes enkelte utmerkede lærere med bare utdanningsfaglig kompetanse som også utmerker seg i det å formidle kunnskap.

Ser en dette i lys av Harvey og Greens (1993) kvalitetsforståelser, kan det her virke som om lederne som ble intervjuet ser på utdanningsfaglig kompetanse gjennom forståelser av "kvalitet som formålstjenlig" og "kvalitet som resultatoppnåelse". Med dette mener jeg at lederne anser utdanningsfaglig kompetanse som et nødvendig redskap for å nå målet om høy kvalitet i utdanningen, og som avgjørende for å oppnå ønskede resultatene i form av gode studentprestasjoner og økt studenttilfredshet. Samtidig viser diskusjonen rundt kravene til pedagogisk kompetanse i HYU at det er en dissonans mellom forventninger og virkeligheten i utdanningssystemet. I henhold til kategorien "kvalitet som transformasjon" som beskrevet av Harvey og Green (1993), innebærer dette en

prosess med endring og forbedring over tid. I kontekst med studien, kan dette tolkes som et behov for en endring i forventningene til pedagogisk kompetanse blant lærerne i HYU. Når det gjelder den videregående skolen, er det klare krav i lovverket om formell pedagogisk utdanning for å bli ansatt som lærer jf. Opplæringslova (2006). Imidlertid, i HYU, er det ingen slike krav til den enkelte lærer, noe som potensielt kan kompromittere kvaliteten på utdanningen. Dette er et paradoks som krever oppmerksomhet, ettersom det kan skape en dissonans mellom forventninger og realiteter. En transformasjon på dette området kan være å innføre lignende krav til pedagogisk utdanning for alle lærere i HYU som det er for videregående lærere. Dette vil kunne bidra til å sikre at lærerne har nødvendige verktøy for å effektivt formidle sin kunnskap og legge til rette for studentenes læring. Slik endring kan imidlertid møte motstand, som det ble påpekt av NOKUT selv, med henvisning til rekrutteringsproblematikk (NOKUT, 2020a). Transformasjon er derfor ikke en enkel prosess, men krever en balansert tilnærming som tar hensyn til både utdanningskvalitet og praktiske hensyn.

5.1.2 Samspill med arbeidslivet

Et annet funn blant lederne i studien, viser at de rangerer samspill med arbeidslivet, definert som en aktiv og gjensidig utveksling av kunnskap og kompetanse, som en av de viktigste faktorer for å oppnå høy kvalitet i HYU. Som en av informantene uttrykte det:

Jeg tenker at for det første, at det vi tilbyr må være av den art og den kvalitet som er relevant for næringslivet, det betyr at skolen må åpne opp i større grad for input fra næringslivet, gjennom samarbeid, men også lytte til næringslivet om hva det er de trenger. Vi kan ikke forvente at næringen skal tilpasse seg oss, da er løpet kjørt. Så da må det kanskje være omvendt, og da tenker jeg jo i tillegg til dette med skoleutvikling, så bør vi kanskje definere oss som en lærende organisasjon, og således være åpen for både endring og utvikling. (Informant 5)

I følge NOKUTs kvalitetsområder (2018), skal samspill med arbeidslivet være en naturlig del av den strategiske dialogen mellom fagskolen og arbeidslivet. Dette kan for eksempel bety å involvere regelmessige møter, felles prosjekter, og utveksling av fagpersonell, slik at kompetansen utdanningen gir, både er relevant og i tråd med det arbeidslivet etterspør i dag og i fremtiden. Det er imidlertid viktig å merke seg at det å opprettholde en slik dialog kan innebære utfordringer, som det å sette av tid og ressurser, dedikert til et slikt samspill mellom HYU og arbeidslivet. Jeg mener at et samspill med arbeidslivet for de ulike fagdisiplinene, som også er hjemlet i lov og forskrifter for fagskolen – vil kreve en oppriktig interesse fra faglærerne (og lederne) som tilhører fagmiljøet og en oppriktig interesse fra arbeidslivet som tilhører fagområdet for å lykkes helt. I teorien, hvis en faglærer ikke viser denne typen interesse, kan det potensielt påvirke kvaliteten på undervisningen og relevansen av utdanningen. Jeg anser det derfor som viktig å fremme en kultur av engasjement og samarbeid i HYU, og oppmuntre til aktiv deltakelse fra lærerne. Dette kan innebære å gi dem frihet og ressurser til å delta i konferanser, nettverksarrangementer, eller andre muligheter for samhandling med bransjen. Når det gjelder å initiere kontakt med arbeidslivet, kan dette være litt mer komplekst. Bedrifter kan ha ulike grunner til å ikke kunne eller ikke ønske å samarbeide tett med fagskolen, noe som kan ha mange årsaker. For eksempel manglende tid, ressurser, eller bare et manglende opplevd behov. Samtidig er det viktig å anerkjenne at ikke alle arbeidslivspartnere er like, og forskjellige partnere vil ha forskjellige behov, forventninger og ressurser tilgjengelig for samarbeid. Det vil derfor være viktig å tilpasse tilnærmingen til samspill basert på den spesifikke partneren, og å være fleksibel og åpen for ulike former for samarbeid. I følge undersøkelsen som ble utført av Deloitte (2022 s.67) pekes det på at fagskolene bør utvikle tilstrekkelig med kapasitet og ressurser til å kunne opprettholde en god og tett dialog med arbeidslivet, noe som ikke gjennomgående er på plass per i dag. Rapporten til Deloitte (2022) peker også på et reelt problem som kan refereres til mange forskjellige ting. Dette er alt fra menneskelige ressurser, om ansatte faktisk har tid (og kompetanse) til å koordinere og drive samarbeidsinitiativer, skolens økonomiske

ressurser, som for eksempel finansiering av samarbeidsprosjekter, ekskursjoner eller betaling av ulike tjenester eller mangel på fysiske fasiliteter. Hvordan dette problemet kan adresseres innad i skolen blir først og fremst et lederansvar, men en mulig løsning kan være å utvikle spesifikke stillinger eller roller innad i fagskolen, som er dedikert til å håndtere samspillet med arbeidslivet. Dette kan være en person som kan håndtere koordineringen av møter, prosjekter, og utveksling av fagpersonell, i tillegg til å fungere som et kontaktpunkt mellom skolen og arbeidslivet. Ved å ha en slik dedikert rolle, vil det være mulig å sikre at det alltid er noen som har fokus på samspillet med arbeidslivet, noe som kan bidra til å løse noen av de utfordringene knyttet til kapasitet og ressurser. En annen mulighet kan være å vurdere å inkludere flere representanter fra arbeidslivet i skolens styringsorganer, som for eksempel i styret eller i rådgivende organer jf. fagskolemeldingen (Meld. St. 9 (2016-2017), 2016). Pr. i dag er det flere representanter fra arbeidslivet i organisasjonens fagskolestyre, men det er ukjent om hvorvidt tematikk rundt samspill med arbeidslivet blir utnyttet til akkurat dette formålet. Det er uansett en mulighet at en bevisstgjøring rundt tematikken kan bidra til å sikre at skolen alltid har et perspektiv fra arbeidslivet, som videre kan bidra til å styrke samspill og dialog med arbeidslivet.

Studiens funn gir en klar indikasjon på at lederne vektlegger den transformative dimensjonen ved kvalitet i høyere yrkesfagligutdanning (HYU). Ifølge teorien til Harvey og Green (1993), kan denne forståelsen av kvalitet knyttes til kvalitet som transformasjon, der transformasjonen innebærer en kvalitativ endring i individer og systemer som følge av utdanningen. Når lederne i studien understreker betydningen av samspillet med arbeidslivet, ser de ut til å forstå at denne interaksjonen kan føre til transformerende endringer hos både studenter, lærere og ledere. De ser ikke utdanning som bare et verktøy for å overføre kunnskap, men også som en prosess som kan transformere studenter, lærere, og til og med selve utdanningssystemet. For eksempel kan feedback fra arbeidslivet føre til endringer i undervisningsmetoder, læreplaner og tilnærminger til læring. I et tidligere sitat fra informant 5, snakket informanten om å åpne opp skolen for «input fra næringslivet», og å være en "lærende organisasjon", dette tyder på en forståelse av utdanning som en dynamisk og transformerende prosess, hvor lederen (informanten) ser ut til å anerkjenne at fagskolen og dets aktører - studenter, lærere og ledere - må være åpne for å lære og forandre seg basert på innspill fra arbeidslivet. En annen informant har tilsvarende uttalelse og snakket om at:

Det er viktig for oss å ha den dialogen og det samspillet med arbeidslivet i forhold til det å dra veksler på dem og for å komplementere utdanningen slik at den holder en høy kvalitet. (informant 1)

Disse forståelsene samsvarer med Harvey og Greens (1993) transformative kvalitetsforståelser, hvor de argumenterer for at utdanning er en «pågående prosess med transformasjon» av alle deltakerne, ikke bare en tjeneste levert til studenter. Dette betyr også at kvalitet i utdanning handler om mer enn bare undervisningsresultater og kundetilfredshet; det handler også om en kognitiv transcendens, der de som er involverte parter kan oppnå en dypere forståelse gjennom transformasjon og læring (Harvey & Green, 1993). Selv om Wittek og Kvernbekk (2011) problematiserer transformasjon som kvalitet, kan en uansett gi indikasjoner på om transformasjonen har vært av en høy eller lav kvalitet, men dette kommer helt an på hvem som sitter med definisjonsmakten når dagen er omme. Funnenes tale tyder uansett på at informantenes forståelse av kvalitet i HYU kan plasseres innenfor den transformative kvalitetsforståelsen, hvor samspillet med arbeidslivet blir sett som en sentral driver for kontinuerlig forbedring og tilpasning av utdanningen, så vil tiden vise om denne prosessen har vært av en høy eller lav kvalitet.

5.1.3 Relevans i utdanningen

Intervjuresultatene viser at *relevans* i utdanningen er en avgjørende faktor for å oppnå høy kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning (HYU). Begrepet *relevans* kan forstås på mange måter. Imidlertid, innenfor rammen av HYU, blir det spesielt relevant å vurdere hvordan utdanningen bidrar til å bevare *relevans* i tråd med arbeidslivets behov. Et sterkt *samspill med arbeidslivet*, noe som funn i denne studien indikerer, kan bidra til å sikre *relevans* i utdanningen. Ifølge NOKUT kan et systematisk arbeid for relevans og kvalitet utføres gjennom strategisk dialog, samarbeid om utvikling og implementering av utdanninger, bruk av tilbakemeldinger fra tidligere studenter og tilrettelegging for at studentene lærer i interaksjon med arbeidslivet (NOKUT, 2018).

I lys av NOKUTs vektlegging av dette, er "relevans" et begrep, tett knyttet til Fagskoleforskriften, som uttrykker at: «*Fagskoler skal ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring av utdanningen som bidrar til kvalitetsutvikling, forbedringer og fagskoleutdanningenes yrkesrelevans [...]*» (Fagskoleforskriften, 2019). Yrkesrelevans og kvalitetssikring av dette er vesentlige aspekter ved HYU og blir sterkt fremhevet, ikke bare i forskriftene, men også gjennom utsagn fra organisasjonens ledere. En av de intervjuede lederne fremhevet nødvendigheten av denne koblingen mellom forskrift og praksis: «*Selv om vi i Fagskolen X kan mene at det vi gjør er bra, er det viktig å ha en uavhengig instans som kan kontrollere om resultatene vi produserer er relevante*» (Informant 4). Denne uttalelsen understreker verdien av å validere utdanningens relevans gjennom eksterne aktører, og ikke bare basert på intern vurdering. Således er begrepet "relevans" dypt forankret i forskriftene som regulerer sektoren, og det understrekes av ledere i feltet som et kritisk aspekt for å opprettholde høy kvalitet i utdanningen. Dette fremhever viktigheten av kontinuerlig kvalitetssikring av utdanningens yrkesrelevans, både fra et internt og eksternt perspektiv. «*Men så er det jo også det her med at vi hele tiden må være relevante med tanke på arbeidslivet for at studentene skal kunne gå direkte ut i jobb etter endt utdanning, til det må vi ha et utstrakt og godt samarbeid med arbeidslivet*» (Informant 5). Dette understreker nok en gang behovet for kontinuerlig relevans og samhandling med arbeidslivet for å oppnå høy kvalitet i utdanningen. En slik samhandling kan blant annet inkludere regelmessig dialog med aktuelle arbeidsgivere, studiebesøk i relevante arbeidsplasser, og gjesteforelesninger fra erfarne bransjefesjonelle. Videre kan det bidra til å oppdatere undervisningsmateriell og pedagogiske tilnærminger for å bedre reflektere dagens arbeidsmarkedsbehov.

I NOKUTs kvalitetsområder for HYU er relevans begrepet nevnt flere ganger, men er særskilt knyttet til samspill med arbeidslivet og kan derfor forstås som et grunnleggende krav eller prinsipp som ifølge fagskoleloven sier at «*Fagskoleutdanning skal gi kompetanse som kan tas i bruk for å løse oppgaver i arbeidslivet uten ytterligere opplæringstiltak*» (Fagskoleloven, 2018b). For å etterstrebe dette kravet, må fagskolen gi studentene relevant opplæring gjennom samspill med arbeidslivet. Men hva betyr begrepet relevant i denne konteksten?

Som nevnt tidligere skal *samspill med arbeidslivet* være en naturlig del av den strategiske dialogen mellom fagskolen og arbeidslivet (NOKUT, 2018) og gjennom den dialogen, i lys av *relevans*-begrepet, holde utdanningen og utdanningstilbudene *relevant* for arbeidslivet. Dette er forstått. Men NOKUT også har gitt *relevans begrepet* en egen webside, for å gi leserne en oppsummering av deres akkumulerte kunnskap om hva som gjør kan gjøre utdanningen relevant og faglig oppdatert (NOKUT, 2020b). Jeg observerer hos NOKUT (2020b) at begrepet 'relevans' blir brukt både om relevansen til utdanningstilbudene, og om relevansen av innholdet i eksisterende utdanningsprogram. Hva informantene i studien mener med relevant, blir derfor noe tvetydig, da det ikke fremgår av intervjuene om det er innholdet i eksisterende utdanningsprogram og/eller om det er utdanningstilbudene de sikter til. Det vil derfor kunne være flere elementer som kan trekkes inn i *relevant* begrepet. Det ene kan for eksempel være om utdanningsprogrammene skolen tilbyr er *relevant* for den bransjen skolen tilbyr

videreutdannings tjenester til, eller om det er behov for å opprette nye utdanningstilbud fordi markedet og samfunnet bransjen leverer sine tjenester til, har endret seg. Det andre kan være om innholdet i utdanningen som tilbys er *relevant* nok, for eksempel om læringsutbytteinnholdet må justeres for å opprettholde *relevansen* til arbeidslivets stadig endrede behov.

For å avdekke slike behov, er det nødvendig med et systematisk samspill med arbeidslivet enten det er behov for nye utdanningsprogram eller justering av eksisterende innhold i utdanningsprogrammene læringsutbytter. Hvordan denne dialogen kan foregå ble nevnt tidligere, der det ble diskutert dette med samspill med arbeidslivet. Det oppstår derfor et annet viktig spørsmål om hvordan arbeidslivet kan bidra, nemlig om studentene som studerer på deltid, er å regne som en del av dialogen med arbeidslivet? Jeg mener helt klart at deltids studentene bør være en del av den strategiske dialogen med arbeidslivet, fordi våre studenter på deltid allerede har en fast jobb i den bransjen de tar videreutdanning i, og er på den måten direkte involvert i diskusjonen om utdanningens innhold er relevant. Dette poengteres også i NOKUTs kompetanseområder der fagskolen oppfordres til en aktiv inkludering av studentene om kunnskapsutvikling og læring (NOKUT, 2018).

For å sikre studentenes delaktighet i relevansspørsmålet er det flere strategier en kan se på som hensiktsmessig. Det ene er gjennom studentevaluering av emnene som gjennomgås, da med formål om å forbedre både innhold og undervisningsmetoder, det andre kan være å trekke inn studentrepresentanter fra de ulike studieprogrammene i den årlige studieplan revisjonen jf. Handal (2020); NOKUT (2018), og stille spørsmål om læringsutbyttebeskrivelsene gir den kompetansen studentene behøver i arbeidslivet etter endt skolegang. Dette kan handle om læringsutbyttebeskrivelsene gir et relevant utbytte av hvilken kompetanse studentene tar med seg ut i arbeidslivet. Den tredje strategien kan spille på samarbeid og samspill med arbeidslivet for å gi økt relevans til utdanningen gjennom målrettet bruk av forelesere fra arbeidslivet, ekskursjoner for å benytte de ulike bedriftene som læringsarena eller gjennom hovedprosjekt som beskrevet tidligere (NOKUT, 2018).

Studentene ved vår fagskole har gitt gode tilbakemeldinger på skolens samhandling med arbeidslivet ved blant annet gjesteforelesere, ekskursjoner og samarbeidsprosjekter, og de oppgir at denne samhandlingen har vært både motiverende og avgjørende for å knytte teori og praksis sammen. Relevans og samspill med arbeidslivet gjenspeiles også i studiebarometerets målinger som viser studentenes vurdering av kvaliteten i de ulike studieprogrammene som fagskolen tilbyr. Studiebarometeret er en studentundersøkelse som gjennomføres årlig på vegne av NOKUT, og er ifølge NOKUT et av tiltakene som har til hensikt å styrke arbeidet med kvaliteten ved Norske fagskoler og vil gi nyttig informasjon i arbeid med å utvikle skolens læringsmiljø (NOKUT, 2018). Resultatene fra undersøkelsen er offentlig og kan benyttes av alle som har interesse for høyere yrkesfaglig utdanning (NOKUT, 2023).

I lys av Harvey og Greens (1993) kvalitetsforståelser kan vi se at ledernes relevansbegrep definert som høy kvalitet, hører hjemme under den "transformative" kvalitetsdimensjonen, hvor kvalitet blir sett på som en transformasjon - det å endre og utvikle studentene slik at de blir klare for arbeidslivet og kan møte dets utfordringer og behov på en kompetent og relevant måte. Med dette perspektivet som utgangspunkt, er det klart at relevans i utdanning ikke bare er et krav i regelverket som regulerer fagskoler, men også en viktig komponent i fagskolens systematiske kvalitetsarbeid. Relevans er en dynamisk og flerdimensjonal kvalitet som krever et sterkt samspill med arbeidslivet for å opprettholdes. Dette samspillet kan videre styrkes gjennom inkludering av studentenes perspektiv, da mange av de allerede er en del av arbeidslivet og derfor kan gi verdifulle bidrag til dialogen om relevans. På bakgrunn av denne diskusjonen, kan det være verdifullt med videre forskning på hvordan dette samspillet kan forbedres ytterligere og hvordan en best kan involvere studenter i diskusjoner om relevans jf.

Deloitte (2022) sin konklusjon om behov for mer kunnskap om ulike samarbeidsformer og samarbeidsarenaer mellom fagskoler og arbeids- og næringsliv. Dette kan bidra til en kontinuerlig forbedring av relevansen i høyere yrkesfaglig utdanning, og dermed også kvaliteten på utdanningen.

5.1.4 Utdanningsdesign og -ledelse

Intervjuene med informantene understreker behovet for et godt utdanningsdesign og tydelig ledelse for å forbedre og opprettholde utdanningens kvalitet. Utdanningsdesign er en kompleks prosess som krever både interaksjon mellom mange aktører og tydelig ledelse av disse (NOKUT, 2018). Informantene har alle belyst temaet utdanningsdesign og ledelse, enten direkte eller indirekte, noe som underbygger dets betydning. Et interessant funn i studien er at fagskolens pågående omstrukturering og tidligere sammenslåing, som ikke er en del av problemstillingen, preger noen av intervjudialogene. For eksempel uttrykte en informant bekymring for skolens organisatoriske infrastruktur ved å si: *«vi trenger også en god grunnmur, men synes vi mangler et godt rammeverk og en god grunnmur som gjør oss i stand til å levere god kvalitet på dette området»* (Informant 3). Dette gir et innblikk i hvordan organisatoriske forhold kan påvirke oppfatningen av kvalitet, og understreker viktigheten av tydelig ledelse og design i utdanningen. Transformasjonsledelse, som definert av Burns (1978), handler om å utøve innflytelse, stimulere, inspirere og ta vare på ansatte slik at de kan bidra til at organisasjonens mål blir nådd (Kristoffersen & Friberg, 2016 s.32). Dette virker å være spesielt relevant i konteksten av fagskolen som går gjennom en større omstrukturingsprosess. Ledernes forståelse av kvalitet og deres evne til å formidle denne forståelsen til sine team blir avgjørende, ikke bare for å opprettholde utdanningskvaliteten under omstruktureringen, men også for å fremme forbedring og utvikling.

Ifølge Martinsen (2005), kan transformasjonsledelse her innebære å stimulere medarbeidernes interesser til å se sitt arbeid fra nye perspektiver, generere bevissthet omkring organisasjonens samfunnsoppdrag, og motivere dem til å se videre enn sine egne interesser. Det er viktig å merke seg at selv om transformasjonsledelse kan være essensielt i tider med endring, kan elementer av transaksjonsledelse også være gunstige. Transaksjonsledelse kan her bidra til å sikre stabilitet og effektivitet gjennom en tydelig struktur, klare forventninger og en konkret tilbakemeldingsmekanisme basert på belønning (Sagberg, 2021). En balanse mellom disse to ledelsesstilene kan gi skolen den fleksibiliteten som trengs for å håndtere endringer, samtidig som den sikrer en effektiv daglig drift. Dette samsvarer med informantenes uttalelser om behovet for en "god grunnmur" og et "godt rammeverk", som indikerer et ønske om tydelig retning og støtte fra ledelsen. I lys av disse ledelses perspektivene er det ifølge NOKUT (2018) viktig med definerte roller og tydelig ansvarsfordeling, for å lykkes i utviklingen av en utdanning. Men, ledelse alene er ikke nok for å sikre kvalitet i utdanningsdesign og -ledelse. Andre viktige faktorer inkluderer et klart definert pedagogisk rammeverk, en åpen og inkluderende kultur, effektive kommunikasjonskanaler, kontinuerlig profesjonell utvikling for ansatte og en løpende prosess for å vurdere og forbedre kvaliteten på utdanningen. En slik omfattende og effektiv strategi for utdanningskvalitet kan ligge i en balansert tilnærming til ledelse, som omfavner både inspirasjon og motivasjon fra transformasjonsledelse, sammen med struktur og stabilitet som tilbys av transaksjonsledelse.

Siden utdanningsdesign og -ledelse er sentrale elementer for å sikre høy kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning (HYU), er ikke dette bare i samsvar med forskrifter og lover som regulerer utdanningen, men også med informantenes syn på hva som utgjør kvalitet. Spesielt fremheves klare organisatoriske strukturer, effektive kommunikasjonskanaler og godt definerte roller og ansvarsfordeling som essensielle faktorer jf. NOKUT (2018). I lys av Harvey og Greens «formålstjenlige» dimensjon (1993), stemmer dette overens med hvordan kvalitet vurderes ut fra hvor godt en utdanningsinstitusjon oppfyller sine

oppgitte mål og hensikter. Ledelse spiller derfor en sentral rolle, spesielt når det gjelder å håndtere endringer og stimulere til fornyelse. Transformasjonsledelse kan hjelpe medarbeidere å se sitt arbeid fra nye perspektiver, motivere dem til å se utover egne interesser og inspirere til engasjement og dedikasjon jf. Martinsen (2005). Dette aspektet av ledelse kan knyttes til Harvey og Greens «transformasjons» dimensjon (1993), som ser på utdanningens evne til å endre og utvikle studentene på en positiv måte. Ledelse og utdanningsdesign må også ta hensyn til studentenes behov og preferanser. Studentene er i denne sammenhengen ikke bare mottakere av utdanning, men også aktive deltakere i utformingen av den. Å inkludere studentenes perspektiver kan bidra til å forbedre utdanningens relevans og kvalitet, og sikre at utdanningen gir studentene de ferdighetene og kunnskapene de trenger for å lykkes i arbeidslivet. Så, i lys av Harvey og Greens kvalitetsdimensjoner (1993), ser det ut til at utdanningsdesign og ledelse i HYU krever en balanse mellom «formålstjenlig» og «transformasjons» kvalitet. Dette krever klare organisatoriske strukturer, effektiv ledelse og inkludering av studentenes perspektiver. Videre forskning kan her bidra til å forstå hvordan disse elementene best kan balanseres for å oppnå optimal kvalitet i HYU. I dette komplekse samspillet ser informantene ut til å legge stor vekt på det transformativt aspektet av utdanningskvalitet, noe som kan tyde på at de ser på høy kvalitet i HYU som et middel for å transformere og utvikle studentene slik at de kan møte arbeidslivets utfordringer på en kompetent og relevant måte.

5.2 Påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling

I dette kapitlet tar jeg sikte på å bygge videre på de identifiserte kvalitetsforståelsene fra kapittel 5.1, ved å se nærmere på hvordan disse forståelsene påvirker skoleledernes arbeid med kvalitet og skoleutvikling. Denne drøftingen vil sette funnene fra intervjuene i kontekst med de fire kvalitetsforståelsene; «Utdanningsfaglig kompetanse», «Samspill med arbeidslivet», «Relevans i utdanningen» og «Utdanningsdesign og -ledelse». Som identifisert tidligere, uttrykker kvalitetsbegrepet mange fasetter og er subjektivt av natur, påvirket av individets oppfatninger og forståelser. I dette kapitlet diskuteres hvordan disse individuelle forståelsene og oppfatningene av kvalitet kan påvirke skoleutvikling og kvalitetsarbeid på fagskolenivå. Ved å drøfte disse påvirkningene i lys av de tidligere identifiserte kvalitetsforståelsene, ønsker jeg i dette kapitlet å gi en dypere forståelse av den dynamiske og komplekse naturen til kvalitetsbegrepet i høyere yrkesfaglig utdanning. Jeg har delt denne kategorien i fire deler, hvor hver del diskuteres opp imot kvalitetsforståelsene fra kapittel 5.1.

5.2.1 Utdanningsfaglig kompetanse og faglig oppdatering som kvalitetsarbeid og skoleutvikling

Utdanningsfaglig kompetanse og faglig oppdatering er kritiske elementer i kvalitetsbegrepet i høyere yrkesfaglig utdanning (Deloitte, 2022 s.71, 81; NOKUT, 2018 s.8-9). Når jeg går nærmere inn på informantenes beskrivelser om utdanningsfaglig kompetanse og faglig oppdatering i lys av deres kvalitetsforståelser, kan disse elementene knyttes til Harveys og Greens (1993) forståelse av *kvalitet som fremragende* (Quality as exceptional). Ifølge Harvey og Green (1993), innebærer denne kvalitetsforståelsen en streben etter høye standarder og det å overgå forventninger. Dette er noe jeg ser går igjen hos informantene, som kontinuerlig arbeider for å opprettholde og forbedre sin egen og lærernes faglige kompetanse og kunnskap. Denne streben etter faglig dyktighet og fornyelse, og viljen til å investere tid og ressurser i kontinuerlig utdanning og oppdatering, reflekterer Harveys og Greens forståelse av "kvalitet som fremragende". Det er også verdt å merke seg at denne kvalitetsforståelsen

ikke bare handler om individuell dyktighet, men også om en organisatorisk forpliktelse. Som Harvey og Green (1993) påpeker, er det behov for både menneskelige og materielle ressurser for å oppnå eksepsjonell kvalitet. Dermed blir det tydelig at både individuell og organisatorisk innsats er nødvendig for å opprettholde høy utdanningsfaglig kompetanse og faglig oppdatering, som igjen bidrar til den overordnede kvaliteten innen høyere yrkesfaglig utdanning.

Når man ser på utdanningsfaglig kompetanse og faglig oppdatering i lys av NOKUTs kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning (2018), blir det klart at disse elementene bidrar til kvaliteten på tvers av flere områder. For det første er pedagogisk praksis avhengig av utdanningsfaglig kompetanse. Lærere med solid pedagogisk kompetanse er bedre i stand til å tilpasse sin undervisning til ulike læringsstiler, forutsetninger og behov, noe som kan bidra til å forbedre studentenes læringsresultater (Fagskoletilsynsforskriften, 2020c; NOKUT, 2018). For det andre spiller læreres faglige oppdatering en viktig rolle for relevansen i utdanningen. Ved å holde seg oppdatert på ny kunnskap og trender i fagfeltet, kan lærere sikre at undervisningen reflekterer den nyeste kunnskapen og at utdanningen forblir relevant for studentene jamfør (Deloitte, 2022; NOKUT, 2018). Når det gjelder læringsmiljø, vil lærere med god utdanningsfaglig kompetanse og faglig oppdatering kunne bidra til et mer positivt og støttende læringsmiljø. Dette kan blant annet innebære å håndtere utfordringer i læringsmiljøet, gi støtte og veiledning til studentene, og bidra til å skape et mer inkluderende læringsmiljø jf. NOKUT (2018). Til slutt, i forhold til ledelse og kvalitetsarbeid, har ledelsen en nøkkelrolle i å fremme og støtte utdanningsfaglig kompetanse og faglig oppdatering (NOKUT, 2018). Ledelsen kan skape et organisasjonsklima som verdsetter og belønner faglig dyktighet, samt tilrettelegge for læreres profesjonelle utvikling slik Martinsen (2005) beskriver. Videre kan dette styrke kvalitetsarbeidet i organisasjonen og bidra til kontinuerlig forbedring av kvaliteten på høyere yrkesfaglig utdanning. Slik jeg tolker dette, blir det klart at utdanningsfaglig kompetanse og faglig oppdatering er sentrale drivere for kvalitet i organisasjonen, som strekker seg over flere av NOKUTs kvalitetsområder (2018). Gjennom å ivareta disse elementene, kan organisasjonen ikke bare forberede heltidsstudenter for arbeidslivet, men også støtte deltidsstudenter som allerede er i relevante jobber, slik at de blir bedre rustet til den jobben de er i. Samtidig som de oppnår økt faglig trygghet, kvalifiserer for andre stillinger innad i egen bedrift eller fremme karrieremuligheter som krever formell høyere utdanning, og bidrar til kontinuerlig forbedring og fremragende kvalitet i utdanningen.

5.2.2 Samspill med arbeidslivet som kvalitetsarbeid og skoleutvikling

En av de mest avgjørende aspektene ved kvaliteten i høyere yrkesfaglig utdanning, som fremkom i informantenes utsagn, er den samlede vektleggingen av samspill mellom fagskolen og arbeidslivet. Dette samspillet sikrer at utdanningsprogrammene forblir relevante og i forkant av både dagens og fremtidens arbeidsmarkedsbehov jf. (Deloitte, 2022; NOKUT, 2018). Gjennom å koble kvalitetsforståelsen "Samspill med arbeidslivet" med funnene fra "Kvalitetsforståelsenes påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling", vil jeg i dette kapitlet forsøke å gi en dypere innsikt i hvordan informantenes forståelser og oppfatninger påvirker kvalitetsarbeidet og skoleutviklingen i organisasjonen.

I samsvar med funn fra «kvalitetsforståelser» i kategorien «samspill med arbeidslivet» viser funn også her at samspill med arbeidslivet utgjør en essensiell del av kvalitetsarbeidet og skoleutviklingen for informantene, slik funnene i kapittel 4.3 viser. Informantene understreket at denne tilknytningen til arbeidslivet gir en verdifull tilbakemelding som kan brukes til å justere og forbedre utdanningstilbudet. I tillegg viser

den innledende drøftingen i kapittel 5.1.2 hvordan samspillet med arbeidslivet har direkte relevans for kvalitetsforståelsen i høyere yrkesfaglig utdanning. Uten en god forbindelse med arbeidslivet kan man risikere å undervise i metoder og teknikker som ikke lenger er relevant, eller at en overser nye utviklingstrekk som har stor betydning for både fagskolen som utdanningsinstitusjon og tilhørende arbeidsliv. Flere av informantene trekker derfor fram samarbeid med næringslivet som en essensiell del av skoleutviklingen, der en av informantene sier: «*For å forbedre skoleutviklingen vår fagskole, må vi implementere mange av de etterspurte faktorene. Vi burde også jobbe mer systematisk for å øke samarbeidet med næringslivet*» I disse funnene ligger det et samsvar med NOKUTs kvalitetsområder for HYU, der samspill med arbeidslivet kjennetegnes av en strategisk dialog, systematisk arbeid for relevans og kvalitet, samarbeid om utvikling og gjennomføring av utdanningene, bruk av tilbakemeldinger fra tidligere studenter og tilrettelegging for at studentene lærer i samspill med arbeidslivet (NOKUT, 2018). Organisasjonens egne samarbeidsavtaler med arbeidslivet er gode eksempler på hvordan samspill med arbeidslivet kan implementeres, der avtalene skisserer en rekke aktiviteter som skal støttes gjennom samarbeid, inkludert utvikling og evaluering av studieplaner, forelesninger innen ulik tematikk, praksisperioder, og faglig utveksling. Men funn i studien indikerer at det også finnes mer uformelle samarbeidsrelasjoner som bidrar til kvaliteten på utdanningen. Som informant 1 sier:

Jeg tror at vi har en lærerstab som er veldig opptatt av å ha den faglige kvaliteten på plass. De prøver så godt de kan, ut ifra sine muligheter, å holde seg faglig ajour. De spiller på sine samarbeidspartnere i arbeidslivet og bruker de relasjoner som er der. Det tror jeg er det som gjør at vi klarer å tilby en kvalitativ god utdanning." En annen informant sier "Noen ansatte er gode til å samarbeide med næringslivet, mens andre har en mer klassisk tilnærming. Vi har derfor et stort utviklings potensial her". En tredje informant sier "Vi har allerede sett suksess med flere lærere som samarbeider om å organisere utflukter for studenter. Dette er en utmerket idé som vi skal fortsette med, og det er lærernes egne initiativer. (Informant 1)

Dette vitner om at samarbeid med arbeidslivet ikke nødvendigvis trenger å være formalisert gjennom avtaler, men kan oppstå som et resultat av individuelle initiativ og eksisterende nettverk. Uttalelsen kan også tolkes som et tegn på lærernes profesjonelle engasjement, der de søker å forbedre sin undervisningspraksis ved å holde tritt med utviklingene i feltet. Dette kan også reflektere lærernes ønske om personlig og profesjonell utvikling, som bidrar til å holde dem konkurransedyktige og tilfredsstilte i yrket. Videre kan lærernes streben etter å holde seg oppdatert sees som et uttrykk for deres forpliktelse til å gi studentene en utdanning som er mest mulig relevant og oppdatert. Gjennom deres proaktive holdning til å oppsøke samarbeid med arbeidslivet, demonstrerer lærerne ifølge informanten en forståelse for viktigheten av å være i takt med arbeidslivets behov og utviklinger, og bidrar på denne måten til å sikre utdanningens relevans og kvalitet. Disse funnene og funn hos Deloitte (2022 s.98) viser at tilnærmingen til samarbeid med næringslivet, har vært relativt ad hoc og lite preget av systematikk. Siden det er relativt lite forskning på samarbeid med næringslivet i HYU sektoren, anbefaler Deloitte (2022) derfor at en studie av ulike tilnærminger til samarbeidet kan være nyttig som inspirasjon og deling av beste praksis, noe Deloitte (2022 s.105) mener kan bidra til en mer omfattende diskusjon rundt både fordeler og ulemper ved ulike samarbeidsformer.

5.2.3 Relevans som kvalitetsarbeid og skoleutvikling

Gjennom intervjuene ble det gjennomgående fremhevet at *relevans* på ulike måter er et svært viktig element i ledernes kvalitetsforståelse. Flere av de som ble intervjuet ga uttrykk for at det å sikre relevans i høyere yrkesfaglig utdanning er et avgjørende element for arbeid med kvalitet- og skoleutvikling. Denne oppfatningen understreker et behov for kontinuerlig justering og tilpasning av utdanningsprogrammene for å kunne reflektere både dagens og fremtidens arbeidsmarkedets behov. For å skape en dypere forståelse av denne oppfatningen, vil jeg knytte kvalitetsforståelsen 'relevans' til funnene fra "Kvalitetsforståelsenes påvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling" og på den måten vise hvordan informantenes oppfatninger ikke bare påvirker organisasjonens kvalitetsarbeid, men også formingen og utviklingen av skolen som helhet.

Intervjudata fra de forskjellige informantene viser en tydelig felles forståelse av relevans som et sentralt element i arbeidet med kvalitet og skoleutvikling. Informantenes kobling til relevans handler ikke bare om innholdets umiddelbare relevans i forhold til arbeidslivet, men også i forhold til evnen til å forberede studentene til fremtidens arbeidsliv. Dette understreker viktigheten av kontinuerlig fornyelse og tilpasning i utdanningsprogrammene. Informant 1 legger vekt på nødvendigheten av en nær tilknytning til arbeidslivet for å sikre utdanningens relevans, noe som harmonerer med NOKUTs (2018) retningslinjer, der de vektlegger både relevans og kvalitet i utdanningsprogrammer. Informanten fremhever også lærernes rolle i å sikre denne relevansen gjennom kontinuerlig faglig oppdatering, noe som er spesielt viktig gitt de hurtige endringene i arbeidsmarkedet. Dette sammenfaller også med NOKUTs retningslinjer for kunnskapsbase og fagmiljø, der de fremhever viktigheten av at fagmiljøene vedlikeholder og videreutvikler kunnskapsbasen i takt med utviklingen innen fagfeltet. Informantens uttalelser belyser både den individuelle lærerens ansvar, men også skoleledelsens rolle i å oppmuntre og legge til rette for slik kontinuerlig faglig utvikling. Dette er i tråd med Harvey og Greens (1993) 'Quality as Transformation' som fremhever behovet for forandring og tilpasning i lys av endrende omstendigheter og behov. Informant 1s forståelse understreker her at kvalitetsarbeid handler om mer enn bare å opprettholde en viss standard; det handler også om å drive kontinuerlig utvikling og forvandling for å sikre utdanningens relevans i et stadig skiftende arbeidsmarked. I dette perspektivet er kvalitetsforbedring ikke bare et mål, men en løpende prosess av læring, tilpasning og fornyelse. Skolelederens rolle kan her sees i sammenheng med transformasjonsledelse som ifølge Burns (1978) kan defineres som; «noe som oppstår i interaksjonen mellom menneskene i organisasjonen og handler om å utøve innflytelse, stimulere, inspirere og ta vare på ansatte slik at de kan bidra til at organisasjonens mål blir nådd» (Burns (1978) sitert i Kristoffersen & Friberg, 2016 s.14).

Informant 2 legger derimot et annet lag av kompleksitet til denne kvalitetsforståelsen ved å peke på viktigheten av en enhetlig forståelse av kvalitet i organisasjonen og et kollektivt ansvar for å sikre relevans. Dette reflekterer en dypere, mer institusjonalisert forståelse av kvalitet, som har sterke paralleller til Harvey og Greens (1993) 'Quality as Culture' der alle i organisasjonen er ansvarlige for kvaliteten. Ifølge denne forståelsen spiller organisasjonens kvalitetskultur, det vil si dens delte verdier, normer og praksis, en avgjørende rolle for å sikre og forbedre kvaliteten. Informant 2 fremhever at denne felles forståelsen og ansvaret er avgjørende for å sikre konsistens i utdanningens kvalitet jf. Wittek og Habib (2012). Samtidig reflekterer informant 2s uttalelser også de praktiske utfordringene som kan oppstå i arbeidet med å sikre relevans. Hensynet til balansen mellom interne og eksterne forventninger, samt begrensede ressurser jf. (Deloitte,

2022), krever en ledelsesstil som er i stand til å forhandle og tilpasse seg disse variablene. Dette kan ses i tråd med elementer av transaksjonsledelse, der lederen jobber innenfor organisasjonens eksisterende systemer og strukturer, samtidig som de sørger for stabilitet og effektivitet. Irgens (2016 s.225) peker også på dette ved å hevde at transaksjonsledelse skaper en klart definert struktur der mål og forventninger er tydelig kommunisert og forstått av alle involverte. Dette kan være avgjørende i en utdanningskontekst gjennom å operere innenfor organisasjonens etablerte rammeverk, og bruker dette til å fordele og koordinere oppgaver. Målet er å sikre at oppgavene utføres effektivt og i samsvar med de fastsatte målene. Men til tross for disse utfordringene, understreker informant 2 også behovet for å oppdatere og tilpasse utdanningen og opprettholde en åpen dialog med eksterne interessenter, noe som reflekterer elementer av transformasjonsledelse. Gjennom denne tilnærmingen til ledelse, vil det å inspirere, stimulere og utøve innflytelse for å oppnå organisasjonens mål komme i fokus. Dette synliggjør en viktig sammenheng mellom kvalitetsforståelse, skoleutvikling og lederstil: For å oppnå høy kvalitet og relevans i utdanningen, er det nødvendig med en balanse mellom transaksjons- og transformasjonsledelse som legger vekt på både stabil drift og kontinuerlig utvikling og tilpasning. Dette samsvarer med Irgens (2016s. 226) som sier at en effektiv leder er i stand til å blande disse tilnærminger, håndtere daglig drift og administrative detaljer, samtidig som de holder fokus på den større helheten og organisasjonens behov (Irgens, 2016s. 226). I lys av dette, kan vi se hvordan informantenes oppfatninger gir ny innsikt i hvordan skoleledere kan navigere disse komplekse utfordringene og bidra til å forme skolens fremtidige utvikling.

Informant 3 understreker behovet for å tilpasse undervisningsplanene til dagens arbeidsmarkedetsbehov, men bemerker også viktigheten av struktur og organisasjon i denne prosessen. Hen mener at kvalitet og relevans er uatskillelige konsepter, der en utdanningsinstitusjon ikke kan oppnå den ene uten den andre. Informanten ser en tett tilknytning til arbeidslivet som nøkkelen til å sikre relevansen av utdanningsprogrammer, noe som er i tråd med NOKUTs (2018) retningslinjer for relevans og kvalitet i høyere utdanning. Hun bemerker også at lærerne spiller en viktig rolle i denne prosessen, ettersom de har et personlig ansvar for å holde seg oppdatert på utviklingen i sitt fagfelt. Samtidig, understreker hun også at ledelsen har et ansvar for å legge til rette for og oppmuntre til kontinuerlig faglig utvikling blant lærerne. Dette reflekterer en forståelse av kvalitetsarbeid som går utover bare å opprettholde en viss standard, og innebærer en løpende prosess med læring, tilpasning og fornyelse. Denne forståelsen av kvalitetsarbeid er konsistent med Harvey og Greens (1993)(1993) 'Quality as Transformation', som fremhever behovet for forandring og tilpasning i lys av endrende omstendigheter og behov. Dette viser også hvorfor ledelsesstiler som legger vekt på transformasjonsledelse, slik det defineres av Burns (1978), kan være spesielt effektive i dette arbeidet.

Informant 4 påpeker derimot at mens det er viktig å sikre relevans i utdanningen, er det også nødvendig å opprettholde en sterk intern struktur for å støtte denne prosessen. Han fremhever spesielt viktigheten av en felles forståelse og et kollektivt ansvar for kvalitetsarbeidet i organisasjonen. Denne forståelsen reflekterer Harvey og Greens (1993) 'Quality as Culture', der alle i organisasjonen er ansvarlige for kvaliteten. Ifølge informant 4, krever dette en ledelsesstil som er i stand til å forhandle og tilpasse seg de interne og eksterne forventningene, samtidig som det tar hensyn til de begrensede ressursene. Dette kan sees i tråd med elementer av transaksjonsledelse, der lederen jobber innenfor organisasjonens eksisterende systemer og strukturer for å sikre stabilitet

og effektivitet. Samtidig understreker informant 4 også behovet for å opprettholde en åpen dialog med eksterne interessenter for å sikre utdanningens relevans, noe som reflekterer elementer av transformasjonsledelse. Dette illustrerer en viktig sammenheng mellom kvalitetsforståelse, skoleutvikling og lederstil: For å oppnå høy kvalitet og relevans i utdanningen, er det nødvendig med en balanse mellom transaksjons- og transformasjonsledelse, som begge legger vekt på både stabilitet og kontinuerlig utvikling og tilpasning. I sum synes det som informantene har en felles forståelse av relevans som en viktig del av kvalitetsarbeidet, men de fremhever også forskjellige aspekter og tilnæringer til dette arbeidet. Disse funnene gir verdifull innsikt i hvordan ledere kan navigere disse komplekse utfordringene og bidra til å forme skolens fremtidige utvikling. Dette perspektivet er i tråd med Harvey og Greens (1993) 'Quality as Transformation', som understreker viktigheten av forandring og tilpasning i kvalitetsarbeidet. I denne sammenheng ser informant 5 viktigheten av lærernes rolle i denne kontinuerlige utviklingen. Lærerne har et ansvar for å holde seg oppdatert på utviklingen i sitt fagfelt, og dette gjenspeiles i deres praksis i klasserommet. Samtidig har ledelsen et ansvar for å legge til rette for og oppmuntre til denne kontinuerlige faglige utviklingen. Dette illustrerer et viktig aspekt av transformasjonsledelse, som handler om å inspirere og motivere medarbeidere til kontinuerlig læring og utvikling for å nå organisasjonens mål (Martinsen, 2005). Informant 5 fremhever også viktigheten av å opprettholde sterke bånd med arbeidslivet for å sikre utdanningens relevans. Dette er i tråd med NOKUTs (2018) retningslinjer, som vektlegger viktigheten av å sikre relevansen av utdanningsprogrammene i forhold til arbeidsmarkedets behov. Dette aspektet av kvalitetsarbeidet kan sees i lys av transaksjonsledelse, som handler om å sikre organisasjonens effektivitet og stabilitet innenfor de eksisterende strukturene jf. Irgens (2016). Informant 5 viser her hvordan ledere kan bruke transaksjonsledelse til å navigere de interne og eksterne utfordringene i kvalitetsarbeidet, samtidig som de sørger for å opprettholde organisasjonens relevans og kvalitet. Som de andre informantene, anerkjenner også informant 5 at kvalitetsarbeidet innebærer å håndtere en rekke komplekse utfordringer, fra å opprettholde relevansen og kvaliteten i utdanningsprogrammene, til å støtte lærernes faglige utvikling, til å håndtere de interne og eksterne forventningene og ressursbegrensningene. Dette krever en fleksibel og tilpasningsdyktig ledelsesstil, som kan balansere mellom transaksjons- og transformasjonsledelse. Som informant 5 fremhever, er det viktig å være i stand til å håndtere daglig drift og administrative detaljer, samtidig som man holder fokus på den større helheten og organisasjonens behov. Dette synet er i tråd med Irgens (2016s. 226) syn på effektiv ledelse. Samlet sett fremhever informant 5 viktigheten av en dynamisk og tilpasningsdyktig tilnærming til kvalitetsarbeidet i høyere yrkesfaglig utdanning. Ved å kombinere elementer av både transaksjons- og transformasjonsledelse, kan ledere være bedre rustet til å håndtere de komplekse utfordringene som ligger i kvalitetsarbeidet, og på denne måten bidra til å fremme kvaliteten og relevansen av utdanningsprogrammene jf. (Irgens, 2016; Kristoffersen & Friberg, 2016; Martinsen, 2005) som alle mener at hver lederstil har sine styrker, og det mest effektive kan være å bruke en kombinasjon av begge lederstiler, avhengig av situasjonen og kontekst.

Informant 5 understreker også viktigheten av en systematisk tilnærming til kvalitetsarbeidet. Ved å bruke evalueringsresultater, studenttilbakemeldinger, og andre datakilder på en systematisk måte, kan ledere og lærere bedre forstå styrkene og svakhetene ved utdanningsprogrammene og gjøre informerte beslutninger om hvor og hvordan de skal forbedre. Dette aspektet av kvalitetsarbeidet kan sees i lys av et kvalitetssikringssystem, som legger vekt på kontinuerlig forbedring basert på

systematisk datainnsamling og analyse. Informant 5 fremhever også viktigheten av samarbeid i kvalitetsarbeidet. Ved å arbeide tett med kolleger, studenter, og andre interessenter, kan ledere og lærere utvikle en mer helhetlig og balansert forståelse av kvaliteten på utdanningsprogrammene. Dette er i tråd med samarbeidsledelse, som vektlegger viktigheten av felles beslutningstaking og kollektivt ansvar i organisasjonsledelse. I konklusjon, og i tråd med informant 5, er en effektiv tilnærming til kvalitetsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning en som kombinerer elementer av transaksjons- og transformasjonsledelse, kvalitetssikringssystem, og samarbeidsledelse. Dette krever en dynamisk og tilpasningsdyktig ledelsesstil, som kan håndtere de komplekse utfordringene i kvalitetsarbeidet, samtidig som de fremmer utdanningens kvalitet og relevans.

5.2.4 Utdanningsdesign og -ledelse som kvalitetsarbeid og skoleutvikling

Den fjerde kvalitetsforståelsen, utdanningsdesign og -ledelse, er sterkt til stede i informantenes svar. Denne forståelsen er knyttet til ideen om at kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning er nøye knyttet til hvordan utdanningsprogrammene er designet og ledet, og deres evne til å transformere studenter gjennom læringsprosessen (Harvey & Green, 1993). Informant 1 uttrykker et sterkt ønske om nær tilknytning til arbeidslivet, som kan sees som en del av utdanningsdesign og -ledelse. Ved å sørge for at utdanningsprogrammene er designet på en måte som reflekterer kravene i arbeidslivet, kan skolene sørge for at studentene får en utdanning som er relevant og verdifull for deres fremtidige karriere. Dette bekrefter NOKUTs (2018) fremstilling av utdanningsdesign som en kompleks aktivitet som krever ledelse, tar hensyn til rammebetingelser og er basert på pedagogiske og fagdidaktiske metoder. Informant 2 fremhever viktigheten av en enhetlig forståelse av kvalitet i hele organisasjonen, noe som også kan sees som en del av utdanningsdesign og -ledelse. Ved å sikre at alle i organisasjonen har en felles forståelse av hva kvalitet betyr, kan ledere sikre at alle arbeider mot de samme målene og standardene. Dette korrelerer med NOKUTs (2018) påpekning om at et godt utdanningsdesign innebærer samspill mellom flere aktører. Det kan også sees som en del av transaksjonsledelse, hvor det er fokus på å etablere klare mål og belønningssystemer for å oppnå disse målene (Irgens, 2016). Informant 3 ser kvalitet som noe som balanserer mellom struktur og regler på den ene siden, og kreativitet og fleksibilitet på den andre. Dette kan tolkes som en erkjennelse av at utdanningsdesign og -ledelse krever en dynamisk og tilpasningsdyktig tilnærming, i tråd med NOKUTs (2018) beskrivelse av utdanningsdesign. Dette kan også speile et synspunkt på transformasjonsledelse, som vektlegger evnen til å inspirere og motivere medarbeidere til å overskride sine egne interesser for organisasjonens beste (Irgens, 2016; Martinsen, 2005). Informant 4 fremhever viktigheten av å engasjere alle i organisasjonen i kvalitetsarbeidet, noe som reflekterer ideen om at kvalitet er et kollektivt ansvar jf. Harvey og Greens (1993) Quality as Culture som omtalt tidligere. Dette kan tolkes som en erkjennelse av at utdanningsdesign og -ledelse ikke bare er jobben til enkeltpersoner eller enkelte avdelinger, men krever aktiv deltakelse fra alle i organisasjonen. Informant 5 fremhever kontinuerlig forbedring som en sentral del av kvalitetsarbeidet, noe som reflekterer et dynamisk syn på kvalitet jf. Harvey og Greens (1993) Quality as Transformative. Dette samsvarer også med NOKUTs (2018) punkt om at periodiske evalueringer bidrar til kontinuerlig forbedring av utdanningen, som også er i tråd med lover og forskrifter for høyere yrkesfaglig utdanning (Fagskoleforskriften, 2019; Fagskoleloven, 2018a; Fagskoletilsynsforskriften, 2020a, b). I sum viser informantenes svar at utdanningsdesign og -ledelse er en viktig komponent av kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning. Utdanningsdesign og -ledelse blir sett på som en kompleks, men

nødvendig prosess som krever aktiv deltakelse fra alle i organisasjonen jf. Quality as Culture (Harvey & Green, 1993) og en balanse mellom struktur og fleksibilitet jf. både transformasjons- og transaksjonsledelse (Gotvassli, 2021; Irgens, 2016).

5.3 Relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling i lys av kvalitetsforståelser

I den tredje og siste kategorien «Relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling i lys av kvalitetsforståelser» fokuseres det her på hva lederne mener er relevante tiltak for å forbedre fagskolens kvalitets- og utviklingsarbeid, i lys av kvalitetsforståelsene som kom fram i kap.5.1. Funn hos Informant 1 fremhever lederskapets rolle i kvalitetsarbeid, og spesielt rektors rolle i å sette agendaen, skape synlighet og allokere ressurser. Her ser vi et tydelig ekko av både transformasjonsledelse, som handler om å inspirere og motivere medarbeidere til å gå utover egne interesser for gode av gruppen (Martinsen, 2005), og transaksjonsledelse, som involverer en utveksling mellom leder og ansatt, hvor lederen gir belønninger eller straffer for arbeidets resultater (Irgens, 2016; Sagberg, 2021). Denne forståelsen samsvarer også med NOKUTs (2018) fremheving av ledelsens ansvar for kvalitetsarbeid i utdanningsinstitusjoner. Funn hos Informant 2 understreker betydningen av økonomiske betingelser, og den viktige rollen dette spiller for å tiltrekke og beholde kvalifiserte ansatte jf. (Deloitte, 2022). Dette samsvarer med Harvey og Greens (1993) påpekning av at kvalitet også innebærer tilstrekkelige ressurser for å oppnå organisasjonens mål. Informant 2 mener også at det er viktig å lære fra tidligere erfaringer, harmonisere praksis og oppnå felles mål på tvers av organisasjonen. Dette samsvarer med både Harvey og Greens (1993) forståelse av kvalitet som kontinuerlig forbedring og NOKUTs (2018) vekt på systematikk i kvalitetsarbeidet. Funn hos Informant 3 fokuserer på å bygge en kultur for god kvalitet, og på viktigheten av evaluering og tilbakemelding i denne prosessen. Dette kan kobles til både NOKUTs (2018) og Harvey og Greens (1993) vekt på evaluering og forbedring i kvalitetsarbeid. Informant 3 understreker også viktigheten av studentenes rolle i kvalitetsarbeid, noe som er konsistent med NOKUTs (2018) vekt på studentmedvirkning i kvalitetsarbeidet. Funn hos Informant 4 legger vekt på å engasjere de rette menneskene og på betydningen av kvalitetssystemer som er brukervennlige og fleksible. Dette reflekterer Harvey og Greens (1993) fokus på kvalitet som fitness for purpose, samt NOKUTs (2018) vekt på systematikk i kvalitetsarbeid. Funn hos Informant 5 fremhever betydningen av medarbeidernes kompetanse og engasjement i kvalitetsarbeidet. Dette peker mot en forståelse av kvalitet som «fitness for purpose», hvor kvaliteten på skolens tjenester bestemmes av hvor godt de oppfyller brukernes behov (Harvey & Green, 1993). Dette samsvarer også med NOKUTs (2018) fokus på kompetanseutvikling som en viktig del av skolens kvalitetsarbeid. I tillegg peker informant 5 på viktigheten av et godt samarbeid mellom ledelse og ansatte. Dette samsvarer med informasjon fra NOKUT (2018), som fremhever viktigheten av et godt samarbeid og en felles forståelse av kvalitetsarbeidet. Informant 5 trekker også frem viktigheten av å opprettholde en konstant dialog med studentene, og å integrere deres tilbakemeldinger i kvalitetsarbeidet. Dette er i tråd med NOKUTs (2018) vekt på studentmedvirkning i kvalitetsarbeidet. Til slutt trekker informant 5 frem betydningen av å være åpen for endringer og konstant forbedring, noe som både reflekterer NOKUTs (2018) og Harvey og Greens (1993) forståelse av kvalitet som kontinuerlig forbedring. Samlet sett viser disse intervjuene en mangfoldig og bred forståelse av kvalitetsarbeid i

organisasjonen, med vekt på lederrollen, ressurser, kontinuerlig forbedring, systematikk, studentmedvirkning, kompetanseutvikling og tilpasning til brukernes behov. Disse forståelsene støttes i stor grad av både teoretiske perspektiver og eksisterende forskning på feltet. De gir også verdifulle innsikter for fremtidig skoleutvikling og kvalitetsarbeid.

6 Avsluttende oppsummering og kommentarer

Gjennom denne masteroppgaven har jeg hatt som formål å belyse problemstillingen: *Hvilke kvalitetsforståelser kommer til syne når ledere i høyere yrkesfaglig utdanning arbeider med NOKUTs kvalitetsområder, og hvordan påvirker disse forståelsene kvalitetsarbeidet i organisasjonen?*

Problemstillingen jeg har forsøkt å bevare gjennom tre forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet; *Hva definerer lederne i organisasjonen din som viktige faktorer for å oppnå høy kvalitet innen høyere yrkesfaglig utdanning, og hvordan påvirker dette skoleutviklingen i organisasjonen?* Dette spørsmålet er belyst gjennom ledernes ulike og brede forståelser av hva de definerte som høy kvalitet og hvordan disse faktorene påvirker skoleutviklingsarbeidet.

Det andre forskningsspørsmålet; *Hvilke områder av kvalitetsarbeidet er ledere i organisasjonen mest opptatt av, og hvordan kan dette påvirke arbeidet med skoleutvikling?* Her har jeg sett nærmere på hvilke aspekter av kvalitetsarbeidet lederne prioriterer, og hvordan deres prioriteringer kan påvirke skoleutviklingsarbeidet generelt sett i lys av deres kvalitetsforståelser.

Det tredje forskningsspørsmålet; *Hvordan vurderer ledere i organisasjonen forholdet mellom kvalitet og skoleutvikling, og hvilke tiltak ser de som mest relevante for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling?* Gjennom dette spørsmålet har jeg undersøkt hvordan ledere ser på sammenhengen mellom kvalitetsarbeid og skoleutvikling, og hvilke tiltak de anser som viktige for å forbedre begge områdene.

Ledernes kvalitetsforståelser som et sammensatt begrep

Mitt mål med denne studien var å få innsikt i hvordan lederne forstår kvalitet og undersøke hvordan denne forståelsen styrer og former kvalitetsarbeidet og utviklingen ved skolen - et ansvar disse lederne bærer. Undersøkelsen har belyst noen sentrale aspekter og fremhevet hvor kritisk det er å forstå lederes perspektiver på kvalitet. Dette blir særlig viktig i lys av at mange av lederne ikke har tidligere erfaring fra fagskolesektoren, og at prosessen med å slå sammen skoler har vært preget av utfordringer og frustrasjoner. Å opprettholde og forbedre utdanningsstandardene etter en sammenslåing krever etter min mening en solid og dyp forståelse av kvalitetsbegrepet.

Analysen av de tre forskningsspørsmålene har resultert i fire sentrale temaer rundt kvalitet: utdanningsfaglig kompetanse, samspill med arbeidslivet, relevans i utdanningen, og utdanningsdesign og -ledelse. Disse fire temaene har gitt et sammensatt og flerdimensjonalt bilde av kvalitetsbegrepet i høyere yrkesfaglig utdanning. Funnene indikerer at det å oppnå høy kvalitet krever en balansert og helhetlig tilnærming, der alle disse faktorene tas i betraktning.

Utdanningsfaglig kompetanse ble fremhevet som et kritisk element i å sikre kvalitet i skolen. Det har blitt påpekt at lærerens kompetanse har direkte innvirkning på kvaliteten på undervisningen og dermed på studentenes læringsutbytte. Påvirkningen av

utdanningsfaglig kompetanse på kvalitetsarbeid og skoleutvikling er umiskjennelig, og understreker viktigheten av kontinuerlig kompetanseutvikling.

Samspill med arbeidslivet ble også sett på som et kritisk element knyttet til høy kvalitet i utdanningen. Informantene fremhevet viktigheten av å holde læreplaner og undervisningsmetoder relevante og oppdaterte i forhold til arbeidsmarkedets behov. Dette elementet påvirker direkte skolens kvalitetsarbeid ved at det fremmer en utdanning som er i tråd med arbeidslivets krav og forventninger.

Relevans i utdanningen ble identifisert som en sentral faktor for å sikre høy kvalitet. Dette innebærer at utdanningen må være relevant for studentenes fremtidige yrkesliv, men også for deres personlige utvikling og samfunnet som helhet. Dette har direkte innvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling, ettersom det motiverer til kontinuerlig tilpasning og fornyelse av utdanningen.

Utdanningsdesign og -ledelse er et annet sentralt tema i forståelsen av kvalitet. Det ble lagt vekt på viktigheten av en god organisering og ledelse av undervisningen, samt et effektivt design av læringsprosesser. Dette elementet påvirker kvalitetsarbeid og skoleutvikling ved at det legger grunnlaget for et optimalt læringsmiljø og effektiv læring.

I lys av disse fire kvalitetsforståelsene har flere relevante tiltak for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling blitt identifisert hos lederne i studien. Disse inkluderer blant annet tiltak for å styrke lærernes kompetanse, forbedre samspeillet med arbeidslivet, øke relevansen av utdanningen, og forbedre utdanningsdesign og -ledelse. Samlet sett tyder resultatene fra denne studien på at kvalitet i skolen er et komplekst og flerdimensjonalt konsept som innebærer en kombinasjon av forskjellige faktorer. For å sikre høy kvalitet i utdanningen er det nødvendig med en helhetlig tilnærming som tar hensyn til alle disse faktorene. Denne studien bidrar til å fremheve disse faktorene og deres innvirkning på kvalitetsarbeid og skoleutvikling, og gir dermed verdifulle innsikter for policy-utviklere, skoleledere, lærere, og andre interessenter i skolesektoren

En av de største utfordringene identifisert gjennom forskningen er mangel på en felles forståelse av kvalitet blant lederne. Dette kan føre til uoverensstemmelser i kvalitetsarbeidet og hindre effektiv skoleutvikling. Jeg anbefaler derfor at det utvikles en felles definisjon og forståelse av kvalitet blant lederne i HYU, noe som kan inkludere en klar definisjon av organisasjonens kvalitetsstandarder, indikatorer for måling av kvalitet og klare retningslinjer for kvalitetsforbedring.

En annen observert utfordring er mangel på en systematisk tilnærming til kvalitetsarbeid. Selv om det ble identifisert flere sentrale faktorer som påvirker kvaliteten, fant studien indikasjoner på en mangel på systematikk og struktur i hvordan disse faktorene ble adressert. Det kan være verdifullt å vurdere utviklingen av en omfattende og systematisk kvalitetsstyringsmodell for å støtte lederne i deres arbeid med kvalitetsforbedring.

Det er også en betydelig utfordring at mange av lederne mangler erfaring fra fagskolesektoren, noe som kan begrense deres evne til å forstå og håndtere de unike utfordringene i denne sektoren. Navigering av denne utfordringen kan potensielt dra nytte av videre utvikling og opplæring av ledere, med et særlig fokus på innsikt i høyere yrkesfaglig utdanning, forståelse av NOKUT, og kunnskap om sektorens unike utfordringer.

Videre forskning kan undersøke effekten av disse tiltakene på kvalitetsarbeidet og skoleutviklingen. I tillegg kan fremtidige studier utforske de underliggende mekanismene som driver disse forholdene, samt hvordan disse forståelsene og praksisene varierer mellom forskjellige institusjoner.

Studien understreker det komplekse og sammensatte ved kvalitetsbegrepet, og viktigheten av å erkjenne at ulike individer og grupper kan ha ulike forståelser av hva kvalitet innebærer. Disse ulike forståelsene har betydelig innvirkning på hvordan kvalitetsarbeidet styres i en organisasjon, og det er viktig å være klar over at noen aspekter kan komme i skyggen, avhengig av hvordan kvalitetsbegrepet forstås. Fremtidig forskning og praksis bør ta hensyn til denne kompleksiteten og flerdimensjonaliteten når det kommer til å forstå og forbedre kvalitet

Avslutningsvis gir denne studien verdifull innsikt i forståelsen av kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning og dens påvirkning på skoleutvikling. Ved å adressere de identifiserte utfordringene og implementere de foreslåtte tiltakene, kan ledere i høyere yrkesfaglig utdanning styrke kvalitetsarbeidet og fremme kontinuerlig skoleutvikling.

Avsluttende refleksjon og selvkritikk

Å arbeide seg gjennom denne masteroppgaven har vært en oppdagelsesreise i kvalitetsbegrepet og dets flerdimensjonalitet. Det var til tider svært utfordrende, men også givende, å få innsikt i de ulike definisjonene og forståelsene av kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning. Det ble litt som da jeg spurte mine tidligere elever om «Hva er kvalitet?» Svarene jeg ble sittende igjen med var like mange som det var elever i klassen. Dette prosjektet har derfor understreket viktigheten av å skape en felles forståelse av kvalitet blant ledere for å fremme en kontinuerlig skoleutvikling.

Gjennom en selvevaluering av studien, anerkjenner jeg at det finnes enkelte begrensninger. For det første, er studien hovedsakelig basert på ledernes synspunkter, ikke alle, men de fleste. Uten tvil kunne det vært berikende å inkludere perspektiver fra lærere, studenter og andre relevante aktører for en mer helhetlig forståelse av kvalitetsbegrepet. For det andre, gitt studiens kvalitative natur, er funnene begrenset til de spesifikke kontekstene og individene som er involvert i studien. Således kan ikke resultatene nødvendigvis generaliseres til andre institusjoner eller settinger. I tillegg kan begrensninger i tid og ressurser ha påvirket dybden og omfanget av datainnsamlingen. Så om jeg skulle gjort denne oppgaven en gang til, ville jeg for det første prøvd å skrive oppgaven sammen med noen, det hadde tilført energi og flere muligheter, både for en aktiv dialog gjennom hele prosessen med å skrive en slik oppgave og for å få flere perspektiver både i og rundt oppgavens ulike utfordringer. For det andre ville jeg først benyttet en survey eller fokusgrupper som første steg inn mot oppgavens kjerne, for deretter å gjennomføre dybdeintervjuer slik det ble gjort i denne studien, for å komme nærmere oppgavens kjerne.

Som en videreføring av dette studiet, ser jeg frem til å se hvordan en felles kvalitetsforståelse kan bli utviklet og anvendt i praksis. Jeg vil oppfordre til videre forskning som utdyper og utvider funnene fra denne studien, inkludert bruk av større og mer bredere utvalg av informanter, samt bruk av ulike metodiske tilnærminger.

Referanser

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. idunn.no: Universitetsforlaget.
<https://doi.org/https://doi.org/0.18261/9788215031354-2019>
- Deloitte. (2022). *Evaluering av fagskolemeldingen. Sluttrapport: måloppnåelse og virkninger av tiltak i fagskolemeldingen*. hkdir.no. Hentet fra <https://hkdir.no/rapportar/evaluering-av-fagskolemeldingen-sluttrapport-maaloppnaaelse-og-virkninger-av-tiltak-i-fagskolemeldingen>
- Fagskoleforskriften. (2019). Kvalitetssikring av fagskoleutdanningen (§ 49). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2019-07-11-1005/§49>
- Fagskoleloven. (2018a). Akkreditering og kvalitetssikring (§ 5). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2018-06-08-28/§5>
- Fagskoleloven. (2018b). Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoleloven) (LOV-2018-06-08-28). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-08-28>
- Fagskoletilsynsforskriften. (2020a). Fagskolens system for kvalitetssikring (§ 4-2). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2020-04-23-853/§4-2>
- Fagskoletilsynsforskriften. (2020b). Fagskolens systematiske kvalitetsarbeid (§ 4-1). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2020-04-23-853/§4-1>
- Fagskoletilsynsforskriften. (2020c). Forskrift om akkreditering av og tilsyn med høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoletilsynsforskriften) (FOR-2020-04-23-853). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-04-23-853/KAPITTEL_2#%C2%A72-8
- Gotvassli, K. A. (2021). *Henry Mintzberg : om organisasjon, strategi og ledelse* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Grenness, T. (2012). *Hvordan kan du vite om noe er sant? : veiviser i forsknings- og utredningsarbeid for studenter, ledere, konsulenter og journalister* (2. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Handal, G. (2020). Studentevaluering av undervisning. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste* (s. 120-140). Cappellen Damm Akademisk.
- Harsvik, T. & Skulberg, H. (2012). Kvalitetsbegrepet i norsk utdanning. Hva dreier det seg egentlig om? Hentet 25.02 2023 fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2012_03.pdf
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kristoffersen, M. & Friberg, F. (2016). Transformasjonsledelse og økte effektivitetskrav i sykepleien. *Nordic journal of nursing research*, 36(1), 13. <https://doi.org/10.1177/0107408315595163>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langemyhr, L. & Rastad, H. L. (2015). *Kvalitet i høyere utdanning-Hvordan kan kvalitetsbegrepet i høyere utdanning forstås?-Hva har betydning for studentenes*

- studielivskvalitet?* Høgskolen i Telemark. Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2438641>
- Lyckander, R. H. & Grande, S. Ø. (2018). Kompetanse og kompetansebehov i fagskolene. *Skriftserien*, 58-58. Hentet fra <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/120>
- Martinsen, Ø. L. (2005). *Lederskap–spiller det noen rolle?* (Forskningsrapport 5/2005 0803-2610). bi.no: Handelshøyskolen BI Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/30893707.pdf>
- Meld. St. 9 (2016-2017). (2016). *Fagfolk for fremtiden. Fagskoleutdanning* Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- NOKUT. (2018). *Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning*. Hentet fra https://www.nokut.no/siteassets/fagskole/kvalitetsomrader_for_hoyere_yrkesfaglig_ig_utdanning_november_2018.pdf
- NOKUT. (2020a). Informasjonsskriv om ny fagskoletilsynsforskrift – forskrift 23. april 2020 nr. 853 (i kraft 1. august 2020). I. nokut.no. Hentet fra <https://www.nokut.no/siteassets/fagskole/informasjonskriv-om-ny-fagskoletilsynsforskrift.pdf>
- NOKUT. (2020b). Relevans i utdanningen. Hentet 04.06 2023 fra <https://www.nokut.no/publikasjoner-og-kunnskap/kvalitetsoppsummeringer--hoyere-utdanning/relevans-i-utdanning/>
- NOKUT. (2023). Studiebarometeret. Hentet fra <https://www.nokut.no/studiebarometeret/>
- Opplæringslova, F. t. (2006). Krav for tilsetjing og undervisning i den videregående skolen (§ 14-4). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§14-4>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Sagberg, I. (2021). Transaksjonsledelse i Store norske leksikon. I. snl.no. Hentet fra <https://snl.no/transaksjonsledelse>
- Skulberg, H. & Aaslid, B. E. (2019). Begrepet kvalitet -hva dreier det seg om? Hentet 27.02.2023 fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2019/temanotat_2019.03.pdf
- Tanggaard, L., Brinkmann, S. & Jacobsen, B. (2020). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3. utg., s. 281-308). Hans Retzels Forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wittek, L. & Habib, L. (2012). Undervisningskvalitet som praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(3), 223-235. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2012-03-06>
- Wittek, L. & Kvernbekk, T. (2011). On the Problems of Asking for a Definition of Quality in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671-684. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594618>

Vedlegg

Vedlegg nr. 1 – Samtykke erklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Kvalitetsforståelser i høyere yrkesfaglig utdanning»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke kvalitetsforståelser som kommer fram i lys av NOKUTs kvalitetsområder. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

NOKUT på vegne av kunnskapsdepartementet stiller store forventinger til kvalitet og kvalitetsarbeid i høyere yrkesfaglig utdanning. Jeg Rune Wiggen skriver en masteroppgave hvor jeg ønsker å undersøke hvilke kvalitetsforståelser som kommer til syne hos skolens ledelse, og hvordan disse forståelsene kan påvirke det videre kvalitetsarbeidet i organisasjonen. Oppgaven har et ledelse- og organisasjonsperspektiv med mål om å bidra til et videre utviklingsarbeid med kvalitet. For å undersøke dette er det et ønske om å intervjuere ledere og rektor ved [redacted] i intervjuene vil det være fokus på kvalitetsforståelser, ulike kvalitetsområder, faktorer som fremmer eller hemmer en kultur for kontinuerlig forbedring av kvalitet og skoleutvikling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

[redacted] er utvalgt som forskningsfelt, fordi dette er arbeidsplassen til Rune Wiggen som består av [redacted] tidligere fagskoler som i 2020 ble fusjonert til en skole med 7 studiesteder, med en felles rektor. Dette gir meg tilgang til lokal kunnskap om praksisfeltet, samt tilgjengelighet. Du er valgt ut som en mulig intervju kandidat med bakgrunn i at du er leder ved en av [redacted] studiesteder. Totalt vil alle studiestedsledere og rektor få denne henvendelsen, basert på deres kunnskap og erfaring fra [redacted].

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker å gjennomføre et personintervju med ledere [redacted] som blir intervjuet av student Rune Wiggen. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å stille til et intervju med varighet på ca. 45 minutter. Det blir tatt notater av gruppens svar på spørsmålene og lydopptak av intervjuet. Notatene blir anonymisert og tråd med personvernregelverket.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Jeg vil understreke at dine svar ikke vil påvirke ditt forhold til arbeidsplassen og ledelsen ved skolen. Jeg er ute etter ulike perspektiv på kvalitetsforståelser som kan fremme eller hindre videre kvalitetsarbeid, og er taknemlige for alle bidrag. Intervjuet vil foregå etter avtale, og vil ikke berøre spørsmål som handler om ansatte, studenter eller andre forhold.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved NTNU vil følgende ha tilgang til dette prosjektets svar: Veileder Thomas Binderup og student Rune Wiggen

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. juni 2023. Personopplysninger og opptak vil slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student: Rune Wiggen runwi@trondelagfylke.no
- Veileder: Thomas Binderup thomas.binderup@ntnu.no
- Studieprogramleder: Mari-Ana Jones mari.a.jones@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Thomas Binderup
(Forsker/veileder)


Rune Wiggen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kvalitetsforståelser i høyere yrkesfaglig utdanning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personligintervju
- at opplysningene som jeg gir anonymiseres og publiseres
- at mine personopplysninger lagres frem til prosjektets slutt 15.6.2023

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

 6. mars 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg nr. 2 – NSD søknad

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.sikt.no/64033fc3-71d1-478d-bb6e-be54e902f8:0/eksport>



[Meldeskjema](#) / [Kvalitetsforståelser i høyere yrkesfaglig utdanning](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

726296

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lyddoptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Kvalitetsforståelser i høyere yrkesfaglig utdanning

Prosjektbeskrivelse

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke hvilke kvalitetsforståelser kommer til syne, når (evt lærere og) ledere i høyere yrkesfaglig utdanning arbeider med NOKUTs kvalitetsområder, og hvordan påvirker disse forståelsene kvalitetsarbeidet i organisasjonen. For å innhente data til prosjektet vil jeg intervju ledere (og lærere) i egen organisasjon. Undersøkelsen vil bidra til å gi egen organisasjon og andre, kunnskap om hvilke utfordringer som kan ligge til grunn "hva hindrer og hva bidrar" til et videre kvalitetsarbeid for skolen.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Jeg skal samle inn de opplysninger som kun er relevant masteroppgaven, og jeg skal ikke lagre opplysningene lenger enn nødvendig. Opplysningene behandles på en trygg og sikker måte for å beskytte personvernet til de som blir intervjuet, og for å sikre at behandlingen er i tråd med personvernlovgivningen og for å unngå eventuelle konsekvenser som kan oppstå ved brudd på personvernreglene.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Rune Wiggen, runwi@trondelagfylke.no, tlf: 92409004

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Thomas Binderup, thomas.binderup@ntnu.no, tlf: 73590400

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Ledere og lærere ved en stor Norsk fagskole

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Jeg har tatt kontakt med egen rektor og han har takket ja til å delta og gitt klarsignal for at de andre lederne og eventuelle lærere kan delta. Siden jeg er en del av ledergruppa kunne jeg selv ta kontakt med de ansatte, slik at de kan delta på intervju (6-7 personer)

Alder

35 - 60

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Vedlegg

[Intervjuguide med et litt endret perspektiv 3.3.2023 .docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[informasjonsskriv-samtykkeerklæring Master 2023.docx](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykke kan trekkes tilbake ved å ta kontakt muntlig pr. telefon eller skriftlig pr. mail

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Den registrerte vil få tilsendt passordbeskyttede transkriberte intervju på epost til gjennomlesing etter at denne er ferdigstilt. Her vil man få mulighet til å korrigere opplysninger og evt legge til eller be om å få slettet opplysninger om den registrerte har behov for det.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under forsendelse

Varighet

Prosjektperiode

06.03.2023 - 15.06.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg nr. 3 Intervjuguide

Intervjuguide ledere i egen organisasjon

Problemstilling; *Hvilke kvalitetsforståelser kommer til syne, når ledere i høyere yrkesfaglig utdanning arbeider med NOKUTs kvalitetsområder, og hvordan påvirker disse forståelsene kvalitetsarbeidet i organisasjonen?*

Forskningsspørsmål	Intervjuspmå	Merknader
1) Hva definerer lederne i organisasjonen din som viktige faktorer for å oppnå høy kvalitet innen høyere yrkesfaglig utdanning, og hvordan påvirker dette skoleutviklingen i organisasjonen?	<ul style="list-style-type: none"> •Hvordan vil du definere høy kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning? •Hva ser du på som de viktigste faktorene for å oppnå høy kvalitet? •Hvordan tror du dette påvirker skoleutviklingen i organisasjonen? 	
2) Hvilke områder av kvalitetsarbeidet er ledere i organisasjonen mest opptatt av, og hvordan kan dette påvirke arbeidet med skoleutvikling?	<ul style="list-style-type: none"> •Hvilke områder innen kvalitetsarbeid er du mest opptatt av? •Hvorfor er disse områdene viktige for deg? •Hvordan kan fokuset på disse områdene påvirke arbeidet med skoleutvikling? 	
3) Hvordan vurderer ledere i organisasjonen forholdet mellom kvalitet og skoleutvikling, og hvilke tiltak ser de som mest relevante for å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling?	<ul style="list-style-type: none"> •Hvordan vurderer du forholdet mellom kvalitet og skoleutvikling? •Hva er dine tanker om hvordan organisasjonen kan forbedre både kvalitetsarbeid og skoleutvikling? •Hvilke tiltak ser du som mest relevante for å oppnå dette? 	
4) Hvordan kan ledere i organisasjonen bidra til å fremme en kultur for kontinuerlig forbedring av kvalitet og skoleutvikling, og hvilke faktorer påvirker dette arbeidet?	<ul style="list-style-type: none"> •Hvordan kan du som leder bidra til å fremme en kultur for kontinuerlig forbedring av kvalitet og skoleutvikling? •Hvilke faktorer tror du kan påvirke arbeidet med å fremme en slik kultur? •Hvilke hindringer kan oppstå, og hvordan kan disse overvinnes? 	
5) Hvordan kan ledere i organisasjonen støtte ansatte og studenter i å ta ansvar for kvalitetsarbeid og skoleutvikling, og hvordan kan dette bidra til å forbedre utdanningen som tilbys?	<ul style="list-style-type: none"> •Hvordan kan ledere i organisasjonen støtte ansatte og studenter i å ta ansvar for kvalitetsarbeid og skoleutvikling? •Hva tror du er nødvendig for å øke engasjementet og involveringen blant ansatte og studenter i dette arbeidet? •Hvordan kan dette bidra til å forbedre utdanningene som tilbys? 	

Oppfølgingsspørsmål:

Kan du gi noen eksempler på hvordan organisasjonen din arbeider med kvalitet og skoleutvikling?

Hva tror du er noen av de største utfordringene knyttet til kvalitetsarbeid og skoleutvikling i organisasjonen din?

Hvordan kan organisasjonen involvere ansatte og studenter i arbeidet med kvalitetsarbeid og skoleutvikling?

Hvordan kan organisasjonen evaluere effektiviteten av kvalitetsarbeid og skoleutvikling?

Hvilken rolle spiller ledelsen i å sikre at kvalitetsarbeid og skoleutvikling er en integrert del av organisasjonens kultur og strategi?

Hva tror du er de viktigste faktorene for å lykkes med å forbedre kvalitetsarbeid og skoleutvikling i organisasjonen din?

