

MASTEROPPGAVE

Utvikling av læringsutbyttebeskrivelser i fagskolen

Gry Ulvedalen

19.01. 2017

Masterstudium i organisasjon og ledelse

Økonomi, språk og samfunnsfag



Forord

Når jeg i dag sitter her med en ferdig masteroppgave, representerer det slutten på en ti års sammenhengende periode med forskjellige etter – og videreutdanninger. Jeg ville ikke vært disse årene foruten, men nå er det på tide med en pause fra studier. Jeg ser tilbake på de fire siste årene på studiet organisasjon og ledelse som særdeles nyttig. Å ha knagger å henge elementer på i en travel jobbhverdag, er noe jeg setter stor pris på. At det har vært slitsomme perioder er ikke å legge skjul på og studiet er gjennomført ved siden av en krevende lederjobb i full stilling ved Fagskolen i Østfold.

Takk til de flotte hjemmeboende ungdommene mine! Kristian, nå skal vi ta den fjellturen vi har snakket om. Sofie, jeg gleder meg til skogsturene igjen. Takk til foreldrene mine, til søsteren min Janette og til min gode venninne Hege, som alle tålmodig har hørt på meg når jeg har hatt behov for det.

Kjære Helge, takk for din evige støtte og noen ganger spark bak. Uten deg hadde jeg gitt opp for lenge siden. Endelig får du kjæresten din tilbake!

Videre vil jeg takke en velvillig arbeidsgiver og alle medarbeiderne mine. Takk til alle intervjupersonene som stilte opp tross travle dager i egen jobb. Takk også til emneansvarlig, Frode Hübertz Haaland, som lyttet når det var behov for det.

Til slutt, og ikke minst, vil jeg takke veileder Tom Bjørge Gundersen som har delt av sin kunnskap og erfaring. Hver gang jeg har sendt deg et veiledningsgrunnlag har jeg vært tom for tanker om hvordan oppgaven skulle føres videre. Og hver gang har jeg gått fra våre veiledningstimer med nytt mot. Noe av det viktigste jeg tar med meg videre, er dine ord om at man ikke kan forsere sin egen forståelse, det tar den tiden det tar. Denne er til deg, Tom!

Den vise veileder fører deg ikke inn i sitt eget visdoms hus, men leder deg til din egen klokskaps dørterskel (Kahlil Gibran).

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er fagskolenes erfaringer med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser etter innføring av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (NKR), og endringsledelse i forbindelse med denne prosessen. Fagskolene hadde frist ut 2014 med å utarbeide læringsutbyttebeskrivelser for alle eksisterende fagskolestudier. Dette ble en krevende prosess, å utvikle læringsutbyttebeskrivelser for det enkelte studie var et faglig krevende arbeid som ikke kunne delegeres til personer uten tilstrekkelig fagkunnskap.

Denne undersøkelsen forsøker å finne svar på hvilke erfaringer som ble gjort når fagskolene skulle utvikle og innføre læringsutbyttebeskrivelser. Med bakgrunn i kunnskap om hvor krevende denne prosessen var, kommer spørsmålet om hvordan ledere i fagskolen bidro til å gjennomføre endringsprosessen.

Oppgavens problemstilling er «**Hvilke erfaringer er gjort med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser i fagskolen?**»

For å svare på problemstillingen ble følgende forskningsspørsmål stilt:

1. *Hvordan praktiseres endringsledelse i fagskolen?*
2. *Hvilken betydning har ledelse for ansattes motivasjon for deltagelse?*

Undersøkelsen baserer seg på kvalitativ metode. Det er benyttet semistrukturerte intervjuer med tre ledere og tre medarbeidere fra tre fagskoler.

Et av hovedfunnene i undersøkelsen er at en av de største utfordringene med utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene ble å *utforme* læringsutbyttebeskrivelsene. Informantene mener at ved å standardisere læringsutbyttebeskrivelsene, så mister man mister fagenes egenart av syne.

Et annet hovedfunn var at ledernes evne til å motivere ansatte er en viktig faktor for å lykkes med endringen. Undersøkelsen viser at transformasjonsledelse hadde betydning for de ansattes motivasjon i arbeidet med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelsene.

Ledernes funksjon i organisasjonen i en kompleks rolle i forbindelse med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser. De opplevde å ha et begrenset handlingsrom, og mulighetene for å drive innflytelse oppover i systemet ser ut til å være redusert på grunn av uklar organisering mellom styring, drift og ledelse.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
1. Innledning	5
1.1 Presentasjon av tema	5
1.2 Bakgrunn for valg av tema	6
1.3 Problemstilling	10
2. Temaet plassert i en utdanningspolitisk kontekst	11
2.1 Fagskolens historie og utvikling	11
2.2 Læringsutbytte	17
3. Design og metode	21
3.1 Ontologi	21
3.2 Epistemologi	22
3.3 Metodevalg	23
3.4 Hermeneutikk	25
3.5 Det kvalitative forskningsintervju	28
3.6 Valg av respondenter	29
3.7 Gjennomføring av intervjuene	29
3.8 Metode i analysearbeidet	30
3.10 Forforståelse	32
3.11 Gyldighet og pålitelighet	33
3.12 Etske betraktninger	36
4. Analyse	38
4.1 Delanalyse 1 - Ledelse og endring sett fra medarbeidernes perspektiv	38
4.1.1 Visjon	39
4.1.2 Relasjon til leder	40
4.1.3 Motivasjon	43
4.1.4 Holdninger og kunnskap til endring	47
4.2 Delanalyse 2 – Ledelse og endring sett fra ledernes perspektiv	55
4.2.1 Visjon	55
4.2.2 Relasjon til medarbeidere	57
4.2.3 Endringsledelse	62
4.2.4 Ledernes handlingsrom	69
5. Hva betyr funnene?	73
5.1 Handlingsrom	74
5.2 Medarbeiderskap	79
5.3 Lederatferd	88

5.4 Standardisering.....	98
5.5 Svar på undersøkelsens problemstilling.....	101
6. Videre forskning	104
7. Litteraturliste.....	106
8. Figurliste	110
Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	112
Vedlegg 2. Intervjuguide ledere	114
Vedlegg 3. Intervjuguide medarbeidere.....	116

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Tema for denne masteroppgaven er fagskolenes erfaringer med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser etter innføring av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, og endringsledelse i forbindelse med denne prosessen. Innføringen av NKR og den påfølgende prosessen med utvikling av læringsutbyttebeskrivelser er bare en av få store endringer som fagskole- og UH-sektoren har vært gjennom de siste årene. Samfunnet er i stadig utvikling og fagskolene må følge med i denne utviklingen.

Som skoleleder er jeg godt kjent med å arbeide med stadige endringsprosesser i skolen. Jeg har noen tanker om at visse elementer må være tilstede i en endringsprosess, og er nysgjerrig på om studien vil gi svar på hva som kjennetegner en endringsprosess i fagskolen. Vil det finnes faktorer som er sammenfallende i svarene fra informantene om hva som kjennetegnet endringsprosessen? Hvilke utfordringer var det informantene opplevde i forbindelse med utviklingen og innføringen av læringsutbyttebeskrivelsene i fagskolen? Og hvilken rolle hadde ledelse for ansattes motivasjon for deltagelse? Resultatene viste faktorer som var betydningsfulle for prosessen, faktorer som blant annet motivasjon, involvering, relasjoner og ledernes handlingsrom.

Ved å få kunnskap om erfaringer fra endringsprosesser i fagskolene, gir det et utgangspunkt for refleksjon rundt videre arbeid med framtidige endringsprosesser i fagskolesektoren. Endringer, som på bakgrunn av Meld. St. 9 (2016-2017). *Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning*, forventes å tre i kraft i løpet av få år.

Jeg benyttet meg av en kvalitativ metode basert på semistrukturerte intervjuer med tre ledere og tre medarbeidere fra tre forskjellige fagskoler. To av skolene er offentlige og en er privat. Felles for alle skolene er at de er organisert med ett styre som øverste organ, ellers er de noe ulikt organisert. De to offentlige fagskolene i undersøkelsen ble slått sammen til en skole etter utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelsene. Men siden sammenslåingen skjedde i etterkant, omtales de som to forskjellige skoler i oppgaven.

Innledningsvis i oppgaven vil bakgrunn for valg av tema og problemstilling med forskningsspørsmålene bli presentert. I kapittel to vil fagskolens historie og utvikling, samt læringsutbytte bli beskrevet. I kapittel tre vil det redegjøres for metode, metodevalg, valg av respondenter, gjennomføring av intervjuene, reliabilitet og validitet og etiske betraktninger. I kapittel fire blir analysen presentert. Analysen er delt i to. En delanalyse som presenterer funnene av ledelse og endring sett fra medarbeidernes perspektiv, og en delanalyse som presenterer funnene av ledelse og endring sett fra ledernes perspektiv. I kapittel fem belyses og drøftes de analytiske funnene som kan gi svar på oppgavens problemstilling. Gjennom kunnskap om erfaringer fra endringsprosesser i fagskolene avsluttes oppgaven i kapittel seks, som gir et utgangspunkt for refleksjon rundt videre forskning.

I neste avsnitt vil jeg ta for meg bakgrunnen for valg av tema og deretter presentere problemstilling med forskningsspørsmål.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

I de siste årene har det vært store endringer i norsk utdanningspolitikk og i fagskolesektoren spesielt. I takt med at framtidens behov for fagutdannede øker, har interessen og oppmerksomheten rundt fagskoleutdanninger økt, og fagskolesektoren er i en spennende utvikling. Fagskoleutdanning er yrkesrettet utdanning og har et omfang på fra et halvt til to studieår (NOU, 2014:14, s. 11). Fagskoleutdanning betegnes som en tertiær utdanning og begrepet «tertiærutdanning» refererer til nivået etter videregående opplæring (NOU 2008: 18, s. 41).

Fagskolen i Norge har en relativt svak posisjon og er dårlig integrert i utdanningssystemet. Mangelen på en helhetlig fagskolepolitikk og et lite hensiktsmessig finansieringssystem utgjør en betydelig utfordring for fagskolesektoren. Mange fagskoler opplever i dag å ikke ha økonomisk handlingsrom for nødvendige investeringer og utviklingstiltak. De siste årene har det blitt store endringer i lover og forskrifter som regulerer fagskolesektoren og vinteren 2016 kom stortingsmeldingen, Meld. St. 9 (2016-2017) *Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning*, som vil medføre nye endringer i fagskoleloven og påfølgende krav til omfattende endringer for fagskolene. Det vil blant annet stille større krav til ressurser innen administrasjon og ledelse i skolene, enn det som brukes i dag. I 2014 fantes det 103 fagskoler i Norge med til sammen 16 000 fagskolestudenter, 40 prosent av disse hadde under 50 studenter og kun 8

hadde over 500 studenter (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 12). I 2015 er antallet fagskoler sunket til 94, mens antallet fagskolestudenter er det samme. Reduksjonen i antallet fagskoler har i hovedsak skjedd gjennom fusjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). At stadig flere fagskoler fusjonerer tyder på at fagskolene forbereder seg på regjeringens kommende krav om større enheter, som på sikt skal bidra til økt kvalitet i utdanningen (Meld. St. 9 (2016-2017), 2016, s. 56)

Det har vært store utfordringer for mange fagskoler å imøtekomme de krav og endringer som har kommet de siste årene. En av de største endringene i norsk utdanningssystem, og for fagskolesektoren, har vært innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Innføringen av rammeverket er blitt kalt et paradigmeskifte for å beskrive hvilken endring dette innebærer for norsk utdanningssystem. I februar 2008 vedtok EUs organer rekommandasjonen om et europeisk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, European Qualifications Framework (EQF). Målet med kvalifikasjonsrammeverket er å gjøre utdanningssystemene mer forståelige, både nasjonalt og internasjonalt, og å legge til rette for å øke mobiliteten innenfor og mellom landene, bidra til fleksible læringsveier og dermed styrke livslang læring. EQF benytter åtte nivåer som bygger på læringsutbytte, uttrykt i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. I Norge er det på bakgrunn av EQF utarbeidet et Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), som skulle implementeres i alle utdanningsnivåer (Kunnskapsdepartementet, 2011).

En viktig del av implementeringen av NKR var at fokuset nå skulle rettes mot resultatet av læringsarbeidet, ikke mot innsatsfaktorer som undervisning og tidsforbruk som tidligere. Elmgren og Henriksson (2010, s. 161) beskriver at «*det er slutresultatet som ska beskrivas, inte studentenes förändring*» (Gynnild, 2011). Fokusskiftet fra undervisning til læring setter krav til nyansert og riktig begrepsbruk og kvalifikasjonsrammeverket inneholder generiske beskrivelser av tilsiktet læringsresultat som kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse (Gynnild, 2011).

Den største konsekvensen ved innføring av NKR var at studieplaner ikke lenger skulle være målstyrt, men vektlegge læringsutbyttet som skulle deles inn i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Etter implementeringen av NKR er det stilt strengere krav til utformingen av læringsutbyttebeskrivelser. Ved søknad om nye fagskoleutdanninger vurderer NOKUT om læringsutbyttebeskrivelsene er i tråd med beskrivelsene som er fastsatt i NKR.

Dersom det samlede læringsutbyttet for utdanningen i liten grad er i tråd med kravene i NKR, kreves det større endringer for at utdanninger skal kunne bli godkjent av NOKUT. I tillegg til at alle søknader om nye utdanninger skulle beskrives med læringsutbytte, skulle også alle eksisterende utdanninger beskrives med læringsutbytter i stedet for mål, som tradisjonelt var gjort. Fagskolene hadde frist ut 2014 med å utarbeide læringsutbyttebeskrivelser på nivå 5.1 og 5.2 for alle eksisterende fagskolestudier (NOU 2014:14, s. 135). Dette ble en krevende prosess som opptok mye tid og krefter for de involverte. Å skulle utvikle læringsutbyttebeskrivelser for det enkelte studie på den enkelte skole var et faglig krevende arbeid som ikke kunne delegeres til personer uten tilstrekkelig fagkunnskap.

Knappe økonomiske tildelinger fra staten og stadig nye krav i forbindelse med NOKUT-godkjenninger og endringer i fagskoleloven gjør at fagskolene har store utfordringer når større endringer skal utføres. Men det var flere årsaker til at utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene ble krevende. Selve utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene ble vanskelig på grunn av kravene til riktig begrepsbruk, og fordi begrepene som skulle benyttes i læringsutbyttebeskrivelsene som oftest var oversatt fra engelsk, og i motstrid til naturlig språkfølelse (Gynnild, 2011). NOKUT skulle ha en viktig rolle med å gi råd og veiledning til fagskolene da sektoren fikk pålegg om å utvikle læringsutbyttebeskrivelser. At prosessen med å få utarbeidet læringsutbyttebeskrivelser i fagskolesektoren ble utfordrende, ble ytterligere forsterket av at *veiledning til fagskoletilsynsforskriften* fra NOKUT på det tidspunktet var mangelfull (NOKUT, 2014).

NOKUT oppnevnte et sakkyndig panel som skulle vurdere om beskrivelsene var i tråd med NKR og om utdanningene førte fram til det beskrevne læringsutbyttet. Læringsutbyttebeskrivelsene i søknader om nye utdanninger og som kom inn til fristen 15. februar 2014, var av varierende kvalitet (NOKUT, 2014). Selv om læringsutbyttebeskrivelsene var utformet i henhold til NKR, var mange i mer eller mindre grad rene avskrifter av de generiske beskrivelsene. Andre læringsutbyttebeskrivelser ble for detaljerte og spesifikke, og ramset opp alle begreper, verktøy og prosesser slik at utdanningen ikke kunne endres i takt med utviklingen, uten at det måtte søkes NOKUT om endring.

I ettertid var NOKUT klare på at veiledningen fagskolene initialt fikk, ikke var god nok, og først våren 2014 kunne NOKUT ut ifra vurderingene av de første innkomne læringsutbyttebeskrivelsene få en oversikt over hvilke områder de burde gi mer veiledning i.

Ut fra dette gjorde de en landsomfattende seminarrekke der de holdt kurs om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og læringsutbyttebeskrivelser. Her møtte NOKUT fagmiljøene ved skolene og fikk dermed direkte kontakt med undervisningspersonale fra fagskolene.

Våren 2014 vurderte NOKUTs sakkyndigpanel at kun 10 av de 23 studiene som ble søkt inn til NOKUT, hadde læringsutbyttebeskrivelser i tråd med NKR. Høsten 2015 ble det godkjent læringsutbyttebeskrivelser i henhold til NKR for 15 av 16 studier. Antallet beskrivelser i tråd med NKR økte i denne perioden betraktelig og, NOKUT mente at den raske og betydelige kompetanseheving om læringsutbyttebeskrivelser og NKR skyldtes prosjektet med seminarrekken. Læringsutbyttebeskrivelsene fra høsten viste at fagskolene på kort tid hadde kommet veldig mye lenger i implementeringen av NKR, sammenlignet med bare et halvt år tidligere. Ifølge NOKUT har de også internt hatt en tilsvarende kompetanseheving, og var bedre rustet for å gi god veiledning enn det de var før prosjektet startet.

Selv om NOKUT konkluderte med at beskrivelsene av forventet læringsutbytte var blitt bedre, stilte de spørsmål ved om utdanningsinstitusjonene kun hadde blitt flinkere til å utforme tilfredsstillende beskrivelser på papiret, eller om man ved institusjonene faktisk arbeidet mer helhetlig med de kunnskapene, ferdighetene og den generelle kompetansen kandidatene skal sitte igjen med etter endt utdanning (NOKUT, 2015).

Med bakgrunn i kunnskap om hvor krevende denne prosessen var for hele fagskolesektoren, melder spørsmålet seg om hvordan ledere i fagskolen bidro til å gjennomføre endringsprosessen, og hvilken betydning ledelse hadde for medarbeidernes engasjement og motivasjon i arbeidet med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser. Vil det finnes faktorer som er sammenfallende i svarene fra informantene om hva som kjennetegnet endringsprosessen, og hvilke utfordringer var det informantene opplevde i forbindelse med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelsene i fagskolen?

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av ovenstående har jeg valgt følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer er gjort med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser i fagskolen?

For å svare på problemstillingen er følgende forskningsspørsmål stilt:

3. *Hvordan praktiseres endringsledelse i fagskolen?*
4. *Hvilken betydning har ledelse for ansattes motivasjon for deltagelse?*

Enten man er leder eller ansatt kan det være nyttig å se på hvilken rolle ledelse har for de ansattes deltagelse i en endringsprosess. Ved å fordype seg i denne problemstillingen kan man som leder få økt kompetanse til kunne identifisere utfordringer, endringsbehov, samt til å gjennomføre endringstiltak.

Hensikten med å velge utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelsene som tema for oppgaven, er ikke å gjøre en kvalitetsvurdering av disse, men vil brukes som ett eksempel på en endringsprosess.

I problemstillingen bruker jeg begrepene utvikling og innføring da det er naturlig å bruke begrepene i sammenheng. I begrepet utvikling legger jeg det arbeidet som er gjort med selve utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene, og i begrepet innføring legger jeg forberedelser i organisasjonen, som opplæring av de ansatte, ressursbruk, endring av arbeidsoppgaver m.m.

I oppgavens undersøkelse har to av skolene felles rektor med videregående. Rektorene er lite involvert i den daglige driften og derfor har jeg i denne undersøkelsen fokus på den operative leder, mellomlederen, den lederen som befinner seg nærmest sine medarbeidere. Det som er felles for dem er at de er ett nivå over førstelinjemedarbeiderne selv om de har varierende titler som rektor, avdelingsleder og fagleder.

I kapittel to vil jeg plassere temaet i en utdanningspolitisk kontekst gjennom å beskrive fagskolens historie og utvikling og gjennom å utdype begrepet læringsutbytte.

2. Temaet plassert i en utdanningspolitisk kontekst

2.1 Fagskolens historie og utvikling

Fagskoleutdanning er en yrkesrettet utdanning som bygger på fullført videregående opplæring med fag/svennebrev eller tilsvarende realkompetanse. Utdanningene er korte og varer fra et halvt til to studieår (Fagskoleloven, 2003, §1). Fagskolene skal samarbeide med aktører i yrkesfeltet og skal tilby utdanninger som er relevante for å dekke arbeidslivets behov. At fagskoleutdanningene er yrkesrettede betyr at de skal gi studentene kompetanse som kan tas i bruk i arbeidslivet uten ytterligere generelle opplæringstiltak (NOU 2014:14, 2014, s. 11).

Historisk sett har fagskolen blitt forbundet med utdanning basert på yrkesutdanninger. Det første kravet til opprettelse av fagskole for håndverkere ble fremsatt allerede i 1793, av Christianias politimester, Andreas Bull. Han pekte på betydningen for et samfunn å ha et mangeartert og spesialiserte håndverksfag med dyktige utøvere. De blivende håndverkere måtte få en skolemessig opplæring i praktiske verkstedfag, men også i «*moral, naturkundskab og tegnekunst*». Mottoet var: «*Arbeid fjerner oss fra tre store onder, kjedsomheten, lasten og nøden*». Dessverre kom politimesteren i skade for å fremheve de mange mesteres mindre dugelighet, og dermed reiste håndverkerne seg kraftig i motstand mot politimesterens uttalelser. Da protestene stilnet var det ikke framkommet noen støtte for det saken egentlig gjaldt, fagundervisning for håndverkere (Arneberg, 1940, s. 9 - 15).

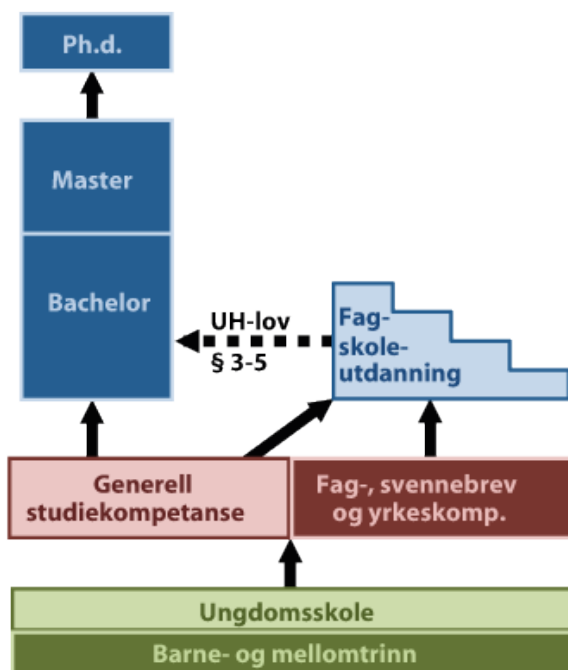
Politimesterens ideer var kanskje langt forut for sin tid, men etter dette fikk tanken om opplæring for håndverkets lærlinger feste og ble til virkelighet. Opplæringen ble først gjennomført med undervisning på søndagskoler, i over 100 år, med fokus på teoretiske fag. Søndagskolene opplevde stor tilslutning av håndverkere, men omkring midten av 1800-tallet ble kravene til faglig tegneundervisning for håndverkere sterkere enn det søndagskolene kunne tilby. Dermed ble det opprettet «offentlige tegneskoler», som ett par tiår etter ble erstattet av tekniske fagskoler (Arneberg, 1940, s. 9 - 15). Den eldste, Skiensfjorden tekniske fagskole, ble startet i 1887 under navnet «Skiensfjordens Skole for Uddannelse av mekaniske Arbeidere». Formålet var å utdanne yngre folk som mekaniske arbeidere, samt gi dem øving i å lage hjul- og landbruksredskaper (NOU 2014: 14, s. 30).

Senere kom flere typer teknisk fagskole og andre utdanningsinstitusjoner på samme nivå, som Bergen fagskole for tre- og metallindustri (1898), Stavanger tekniske fagskole med linje for maskinteknikk og skipsbygging (1937), Sørlandet tekniske fagskole (1939) og Statens bergskole (1936). I 1945 ble lov om yrkesskoler for håndverk og industri satt i kraft og omfattet tekniske fagskoler. Tekniske fagskoler var da toårige og hadde som mål å gi utdanning som ble krevd ved anleggs- og industribedrifter. Elevene måtte være fylt 16 år ved opptak og ha avlagt opptaksprøve, dersom de ikke hadde realskoleeksamen (Statistisk sentralbyrå, 1955, s. 73).

I 1963 oppnevnte daværende Kirke- og undervisningsdepartementet et utvalg for å vurdere behovet for teknisk fagpersonell på nivå mellom videregående opplæring og ingeniørhøgskolene. Utvalget foreslo etablering av en ny skoletype av to års varighet som ble foreslått kalt teknisk fagskole (NOU 2000:5, s. 17). Den 13. juni 1966 vedtok Stortinget forslaget om *nye tekniske fagskoler*. Etter innføringen av den nye tekniske fagskolen er utdanningen på dette nivået omtalt og behandlet ved en rekke anledninger. Det er i hele perioden reist spørsmål vedrørende struktur, inntakskrav, organisering, lovtilknytning og identitet. Bl.a. er det uttrykt i «Innstilling om teknisk fagskole» i 1988 at:

«teknisk fagskole har visse problem med å finne sin naturlige plass ved siden av øvrige tilbud i videregående skoleverk» (NOU 2000:5, s. 17).

Tekniske fagskoletilbud ble hurtig spredt på ulike skoler og skoleslag – spesielt videregående skoler – rundt om i landet, og det ble etter hvert en økning i antallet linjetilbud. I Reform 94 ble det bestemt at teknisk fagskole skulle være en påbygning til den treårige yrkesutdanningen, og det skulle være fylkeskommunens ansvar å gi tilbudet. Fram til år 2000 var ikke teknisk fagskoleutdanning et lovfestet opplæringstilbud, men 28. januar 2000 kom lov om tekniske fagskoler som ga fylkeskommunene en forpliktelse til å planlegge og gi tilbud om teknisk fagskole. Denne loven ble opphevet i 2003, idet lov om fagskoleutdanning 20. juni 2003 trådte i kraft. (NOU 2014: 14, s. 30). Da fagskoleloven kom ble fagskolen tatt ut av grenselandet mellom universiteter og høgskoler og videregående opplæring, og ble dermed et alternativ til høgskoler og universitet. Fagskolene ble med dette definert inn i en samlet sektor – tertiærutdanning, nivået etter videregående opplæring (NOU 2008:18, 2008, s. 41). Figuren under viser fagskolens plass i det norske utdanningssystemet:



Figur 1: Det norske utdanningssystemet. Fra NOKUTs fagskolekonferanse 2015, ved seksjonssjef for tilsynsavdelingen Bjørn Stensby, NOKUT.

Fagskoleutdanningen skiller seg samtidig fra annen høyere utdanning på noen områder. Undervisningen er ikke nødvendigvis forskningsbasert, og en fagskoleutdanning er i større grad direkte koblet til arbeidslivets behov. Høyere utdanning og fagskoleutdanning har også hvert sitt lovverk. Det overordnede målet for fagskoleutdanning er:

«godkjend fagskoleutdanning skal vere av høg kvalitet og gi studentane kvalitetssikra, fleksible og arbeidsmarknadsretta utdanningstilbod» (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 32).

Kunnskapsdepartementet har et overordnet sektoransvar for fagskolepolitikken og har forvaltningsansvaret for fagskolesektorens lov og forskrifter. NOKUT (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen) er det faglig uavhengige forvaltningsorganet under Kunnskapsdepartementet som i 2005 fikk ansvar for å føre tilsyn og godkjenne fagskoleutdanninger (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 32). Fagskolelovens §1a slår fast at fylkeskommunene skal sørge for at det tilbys godkjent fagskoleutdanning som tar hensyn til lokale, regionale og nasjonale kompetansebehov innenfor prioriterte samfunnsområder. Ansvarer kan oppfylles enten gjennom å legge til rette for at private utdanningstilbud dekker utdanningsbehovet, eller ved at tilbudet dekkes av det offentlige (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 57).

Stortinget fastslår i Innst. O. nr. 78 (2002–2003) at fagskoleutdanning skal være et alternativ til universitets- og høyskoleutdanning og tilby korte, yrkesrettede utdanninger som et alternativ. Det at fagskoleutdanning «må bygge på videregående opplæring eller tilsvarende realkompetanse», innebærer ifølge proposisjonen at utdanningen forutsettes å ligge på et nivå *over* videregående opplæring (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 22). Til tross for dette har fagskolen i dag en uklar plass og svak status i det norske utdanningssystemet. Fagskolen er for eksempel ikke gitt tydelige nasjonale retningslinjer, selv om den formelt er definert av Stortinget som tertiærutdanning (NOU 2014: 14). Med lov om fagskoleutdanning fra 2003, som regulerer fagskoletilbudene som én sektor, og med NOKUTs ansvar for å godkjenne fagskoleutdanninger fra 2004, har myndighetene så vidt begynt å ta fagskolesektoren på alvor som et politisk felt.

I 2014 fantes det 103 fagskoler i Norge og i 2015 var det totale antallet fagskoler sunket til 94 fagskoler. 41 av fagskolene er fylkeskommunale (offentlige) fagskoler og 52 prosent av om lag 15 500 fagskolestudenter studerer ved offentlige fagskoler (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 20). Siden 2012 har det vært en økning i antall studenter på 3,6 % og året før var det en økning på 7 % (NOU 2014: 14). Veksten av fagskolestudenter har vært betydelig de siste årene, noe som viser at det er etterspørsel etter slik utdanning. Allikevel utgjør fagskolestudentene en relativt liten gruppe av Norges totale studentmasse, noe som forteller at de fleste fagskoler er små og dermed sårbare for større endringer. Som nevnt tidligere har reduksjon av fagskoler den siste tiden i hovedsak skjedd gjennom fusjoner, noe som tyder på at fagskolene forbereder seg på regjeringens kommende krav om større enheter, som på sikt skal bidra til økt kvalitet i utdanningen (Meld. St. 9 (2016-2017), 2016, s. 56).

Fagskolesektoren har vært igjennom store og omfattende endringer de siste årene. Historikken om krav til system for kvalitetssikring i fagskolene, kom i fagskoleloven i 2007, i KDs forskrift i 2008, i NOKUTs retningslinjer i 2009 og i forskrift om tilsyn med kvaliteten i fagskoleutdanning (Fagskoletilsynsforskriften) som trådte i kraft 12.12.2013. Her fremgår det at skolene skal sette mål for kvaliteten i utdanningene, og kvantitativ informasjon skal indikere om målene er nådd. Kravet til utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser kom i begynnelsen av 2014.

I juni 2016 kom endringer i fagskoleloven, som blant annet styrker studentenes rettigheter, men som vil stille enda større krav til ressurser innen administrasjon og ledelse (Meld. St. 9,

2016-2017, s. 32). Utvalget som avga sin rapport 15. desember 2014, NOU 2014: 14 *Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg*, så følgende utfordringer for fagskolesektoren:

- fagskolens uklare plass og svake status i det norske utdanningssystemet
- arbeidslivets manglende eierskap til fagskolen
- behov for å styrke kvaliteten i fagskoleutdanningene
- uhensiktsmessig og for svak styring av fagskolesektoren, herunder uhensiktsmessig struktur
- utilstrekkelig finansiering gjennom et utilfredsstillende finansieringssystem

Fagskolens svake integrering i utdanningssektoren, mangelen på robusthet, mangelen på en helhetlig fagskolepolitikk og et lite hensiktsmessig finansieringssystem utgjør en betydelig utfordring for fagskolesektoren (NOU 2014: 14). Mange fagskoler opplever i dag at det ikke er økonomisk handlingsrom for nødvendige investeringer og utviklingstiltak. En uforutsigbar finansiering og en svak økonomi gjør at mange fagskoler ikke har nok ressurser innen administrasjon og ledelse til å møte store endringer. I Meld. St. 9 (2016-2017) *Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning* slår imidlertid regjeringen fast at fagskoleutdanning er en viktig del av kunnskapssamfunnet og fagskolesektoren skal styrkes.

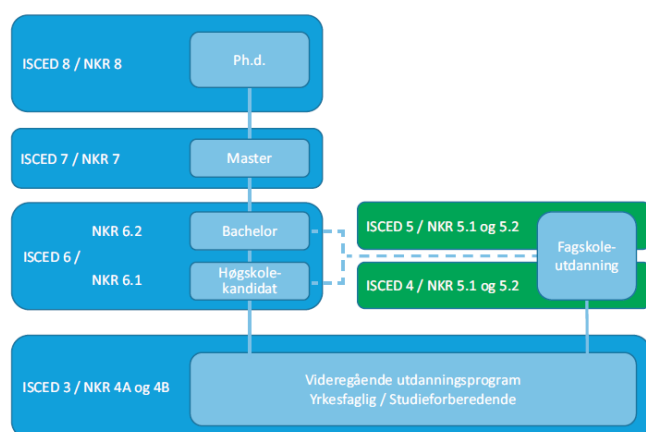
Regjeringens visjon er at fagskoleutdanningen på sikt skal være mer attraktiv, ha flere studenter, større fagmiljøer og at fagskolesektoren som helhet skal være mer synlig og mer ettertraktet i arbeidslivet. Regjeringen ønsker at flere tar yrkesrettet utdanning av god kvalitet, som er relevant og tilpasset arbeidslivets behov. I fremtiden vil den legge til rette for god utdanningskvalitet, mer solide fagskoler og et tettere samarbeid mellom fagskolene og arbeidslivet. Samtidig vil den berede grunnen for ytterligere løft for fagskolesektoren i tiden fremover. For å oppnå dette må fagskoleutdanningene være anerkjente og synlige for utdanningssøkende og arbeidsgivere (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 51).

Det stilles få eller ingen krav til administrasjon og ledelse av fagskolene unntatt at det i Fagskolelovens §3 stiller krav til at styret skal ansette en administrativ og faglig ledelse som skal stå for den daglige driften (Fagskoleloven, 2003). Styret har det øverste ansvaret for at studentene får den utdanningen som er forutsatt som grunnlag for godkjenningen, at alle vilkår for eventuelle statlige tilskudd overholdes og at virksomheten for øvrig drives i

samsvar med gjeldende lover og regler. Tilsynsansvaret innebærer at styret skal føre tilsyn med den daglige ledelsen og virksomheten i selskapet (NOU 2014: 14).

Fagskolene var tidligere lagt til samme forvaltningsnivå som de videregående skolene og samdrift mellom fagskoler og videregående preger utdanningene også i dag. De to skoleslagene har ofte felles undervisningspersonell, administrasjon og ledelse, og i noen tilfeller også felles rektor. En slik drift kan medføre at ett av skoleslagene ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet og prioritet. Det kan skape uklare styrings- og ledelsesforhold, sammenblanding av økonomi og klarhet rundt ansvar for oppgaveløsning. Regjeringens anbefaling er at fagskolene organiseres som egne administrative og økonomiske enheter, med ett klart skille mellom styring, drift og ledelse av fagskole og videregående skole. Regjeringen mener at både den faglige og administrative ledelsesstrukturen for fagskolen må klargjøres og styrkes (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 58).

Det er to måter å innplassere fagskolen i det norske utdanningssystemet, den ene etter NKR-nivå 5.1 og 5.2 og det andre er gjennom International Standard Classification of Education (ISCED 2011) hvor fagskoleutdanning er plassert på nivå fire og fem (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 22). Som tidligere nevnt ble Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring vedtatt av kunnskapsdepartementet 15. desember 2011, og omfatter hele utdanningssystemet.



Figur 2: Norsk utdanning etter ISCED- nivå og NKR (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 26).

For hvert av disse nivåene er det fastsatt overordnede læringsutbyttebeskrivelser som definerer hvilken kunnskap, ferdighet og generell kompetanse en student skal ha oppnådd ved fullført utdanning eller opplæring. Fagskolene hadde frist til utgangen av 2014 med å

utarbeide læringsutbyttebeskrivelser for utdanningene sine i tråd med NKR (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 23).

I neste delkapittel vil det bli redegjort for innføringen av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, og læringsutbytte som begrep og fenomen.

2.2 Læringsutbytte

Læringsutbytte som begrep og fenomen i læring er et interessant tema på grunn av den sterkt fremtredende posisjonen begrepet har fått i Norge fra slutten av 1990 tallet og frem til i dag. Dokumenter utviklet av Kunnskapsdepartementet i denne perioden viser hvordan begrepet læringsutbytte stadig oftere ble tatt i bruk for å beskrive problemer, introdusere endringer og foreskrive løsninger i utdanningssystemet (Prøitz, 2015 s. 10).

I februar 2008 vedtok EUs organer rekommandasjonen om et europeisk kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, European Qualifications Framework (EQF) (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 6). EQF benytter åtte nivåer som bygger på læringsutbytte uttrykt i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Målet med kvalifikasjonsrammeverket er, som nevnt i innledningen, å gjøre utdanningssystemene mer forståelige, både nasjonalt og internasjonalt. Videre er målet å legge til rette for å øke mobiliteten innenfor og mellom landene og til slutt er det å bidra til fleksible læringsveier og dermed styrke livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 7).

På bakgrunn av EQF ble Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) utarbeidet og fastsatt 15. desember 2011. Rammeverket er basert på læringsutbyttebeskrivelser og gjelder for all utdanning og opplæring i Norge. Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket er definert av Kunnskapsdepartementet (2011, s. 9) på følgende måte:

Et kvalifikasjonsrammeverk er en samlet, systematisk og nivådelt beskrivelse av formelle kvalifikasjoner som kan oppnås innenfor et utdanningssystem. Rammeverket er en systematisk beskrivelse av nivå og oppnådd kompetanse for nivåene i det norske utdanningssystemet. Nasjonale kvalifikasjonsrammeverk er basert på nasjonens utdanningssystem, viser nivå og progresjon og sammenheng til arbeidsliv og samfunnsliv.

Kvalifikasjonsrammeverket er en systematisk beskrivelse av de formelle kvalifikasjonene som kan oppnås på de ulike nivåene innen det norske utdanningssystemet.

NKR har åtte nivåer og syv av dem inkluderer de kvalifikasjonene som finnes i det formelle norske utdanningssystemet. For å ivareta en parallellitet til EQF er det ingen beskrivelse på nivå 1 (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9). NKR inneholder følgende nivåer:

2. Fullført grunnskole
3. Grunnkompetanse VGO (kompetansebevis for deler av videregående opplæring)
4. Fullført videregående opplæring
5. Fagskole
6. Bachelorgrad mv. (1. syklus av høyere utdanning)
7. Mastergrad mv. (2. syklus av høyere utdanning)
8. PH. D. mv. (3. syklus av høyere utdanning)

Figur 3: NKR – syv nivåer som inkluderer de kvalifikasjoner som finnes i det formelle utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 5).

Det grunnleggende elementet i NKR er at kvalifikasjonene skal beskrives gjennom *læringsutbytte*, og ikke gjennom *innsatsfaktorer*. Det er hva kandidaten kan etter endt utdanning og ikke hva kandidaten har gjort for å komme dit, som beskrives.

Læringsutbyttebeskrivelsene skal vise progresjon gjennom bruk av verb som viser et stigende kompetansenivå gjennom kategoriene *kunnskaper*, *ferdigheter* og *generell kompetanse* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Kunnskap er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper og prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker. Ferdigheter er evne til å anvende kunnskap for å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter: kognitive, praktiske, kreative og kommunikative. Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner i utdanning- og yrkessammenheng gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16).

Utviklingen av læringsutbytte som begrep og fenomen befinner seg i et spenningsfelt mellom pedagogikk og utdanningspolitikk, og det er nettopp i dette spenningsfeltet at læringsutbytte blir komplekst og omstridt. Det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring tar utgangspunkt i dagens norske utdanningssystem og skal beskrive det uten å endre det

(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4). Av utviklingen i Norge følger det at læringsutbytte hovedsakelig kan ansees som et utdanningspolitisk og forvaltningsmessig begrep som har fått en sentral plass i en ny utdanningspolitikk som har ført til grunnleggende endringer av det norske utdanningssystemet (Prøitz, 2015, s. 10). Fagskoletilsynsforskriften (2013) § 3-2, sier følgende om læringsutbytte i fagskoleutdanninger:

«Utdanningen skal gi ett samlet læringsutbytte som er relevant for yrkesfeltet. Læringsutbyttet skal beskrive kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse som studentene oppnår etter fullført utdanning, jf. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring».

Læringsutbytte som et pedagogisk begrep er lite diskutert og problematisert og har i liten grad vært gjenstand for diskusjon i norsk pedagogisk faglitteratur. Utviklingen utfordrer tradisjonelle ideer om hva som anses som verdifull læring, og påvirker arbeid med undervisning og læring. Fagskoletilsynsforskriftens § 3-4, slår fast at utdanningene skal ha et pedagogisk opplegg som sikrer god veiledning og oppfølging av studentene både som gruppe og individ. Videre at undervisningsformer og læringsaktiviteter, herunder eventuell praksis, skal være tilpasset læringsutbyttet som skal oppnås.

Innføringen av læringsutbyttebeskrivelser innebærer at den abstrakte størrelsen *læringsutbytte*, skal omsettes til konkrete verktøy i utdanningssystemet. Det blir stilt spørsmål om *læringsutbytte* kan være styringsredskap for utdanningsledelsen ved å måle hvilke kunnskaper, ferdigheter og formell kompetanse studentene har tilegnet seg i løpet av studiet. Eller om det blir brukt som administrativt styringsredskap eller bare som et symbol (Frølich, Hovdhaugen og Terum, 2014, s. 59). I Fagskoletilsynsforskriftens (2013) § 5-1, settes det krav til system for kvalitetssikring, hvor det fremgår at skolene skal sette mål for kvaliteten i utdanningene og kvantitativ informasjon skal indikere om målene er nådd. Læringsutbytte kan slik sett brukes som ett verktøy for å si noe om kvalitet, effektivitet, frafall og gjennomstrømming (Prøitz, 2015, s. 11).

Norsk kvalifikasjonsrammeverk har som mål å beskrive hvilke kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse det kan forventes at alle kandidater som har fullført utdanning på det aktuelle nivå skal inneha, uavhengig av fagområdet utdanningen er tatt innenfor. Nå skal fokuset rettes mot resultatet av læringsarbeidet, læringsutbyttet, ikke mot innsatsfaktorer som mål tidligere ble definert mot. Implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket har vært en

krevende reform å gjennomføre, fordi logikken avviker fra det som har vært vanlig tenkning ved mange utdanningsinstitusjoner. Å utvikle begreper som beskriver ulike læringsutbytter har ikke gått smertefritt. Dette betyr for mange en nyorientering med konsekvenser for selvforståelse, ansvar, roller og suksesskriterier (Gynnild, 2011).

3. Design og metode

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for undersøkelsens metodevalg og begrunnelse for forskningsdesign. I den første delen vil det bli redegjort for hvilken tilnærming som er valgt for å belyse problemstillingen. Deretter følger en begrunnelse for valg av metode og valg av respondenter. Så vil det bli redegjort for valg og utarbeidelse av intervjuguide og til slutt en metoderefleksjon som inkluderer forforståelse, reliabilitet, validitet og etikk.

Metode er ikke kun et teknisk hjelpemiddel for hvordan undersøkelser gjennomføres. Det finnes en grunnleggende uenighet om hva virkelighet, eller hva sannhet egentlig er. Og hvordan vi kan vite noe om denne virkeligheten og hvordan informasjonen bør hentes for å få best mulige svar. For å få best mulige svar på undersøkelsen vil jeg først klarlegge tre begreper; ontologi, epistemologi og metode, som er hovedelementer i empiriske undersøkelser. Begrepet ontologi er antagelser om hvordan verden ser ut, epistemologi er antagelser om innsamling av informasjon om virkeligheten og metode skal angi hvilken fremgangsmåte som skal anvendes (Jacobsen, 2005, s. 23- 26).

3.1 Ontologi

Begrepet ontologi er av gresk opprinnelse og betyr noe slikt som «hvordan ting faktisk er» (Jacobsen, 2005, s. 24). Det kan være vanskelig, om ikke umulig, å finne et omforent svar på hvordan virkeligheten faktisk ser ut. Filosofene har diskutert dette i mange hundre år og har fremdeles ikke noe klart svar på om det ene eller det andre svaret er riktig. En ontologisk debatt er for eksempel spørsmålet om mennesket er rasjonelt og styrer sine handlinger ut fra vurderinger av nytte og kostnad, eller om det er styrt av følelser, normer og omgivelser (Jacobsen, 2005, s. 24) En annen ontologisk debatt som er sentral, er hvorvidt mennesker i samhandling og sosiale systemer består av lovmessigheter, eller om alt vi studerer er unikt. En vitenskapsteoretisk retning, positivismen, hevder at det finnes generelle lover i sosiale systemer, på lik linje med det som finnes i naturvitenskapen. Andre forskere mener at generelle naturvitenskaplige lover ikke kan overføres til sosiale systemer, og å studere mennesker er noe helt annet enn å studere «døde ting» som atomer og partikler. Dermed blir kunnskap om mennesker mindre generell, mer unik, tidsavgrenset og avhengig av kontekst (Jacobsen, 2005, s. 25).

Det ontologiske utgangspunktet vil derfor være avgjørende for hva man skal finne svar på i undersøkelsen, generelle lovmessigheter eller forståelse for det spesielle og unike. I denne

undersøkelsen er det ønskelig å finne ut hvordan «ting faktisk er», i spørsmålet om hvilke erfaringer respondentene har gjort seg og hvilken betydning ledelse har for de ansattes motivasjon for deltagelse. Jeg ønsker å finne ut hvordan lederne og de ansatte ser på seg selv og hverandre. Min forforståelse er at hver enkelt leder og ansatt er spesiell og unik, og har med seg tidligere erfaringer, fra egen og kanskje andre organisasjoner, som igjen vil prege virkeligheten på forskjellige måter.

3.2 Epistemologi

Epistemologi som begrep har også sitt opphav i gresk filosofi og betyr noe slikt som «læren om kunnskap» (Jacobsen, 2005, s. 26). Det er uenighet om i hvilken grad det er mulig å samle inn kunnskap om denne verden. Og epistemologi handler om hvordan, og i hvilken grad det er mulig å samle inn informasjon og kunnskap om virkeligheten. Positivismen står sentralt også her. Tre grunnleggende teser i positivismen er at det finnes en objektiv verden utenfor oss selv og dermed kan forskere studere samfunnet på en nøytral måte. Samfunnet kan kartlegges på en objektiv måte siden forskeren og samfunnet er to separate elementer. Den objektive virkeligheten kan studeres på en objektiv måte.

Alt, også sosiale systemer og mennesker, kan studeres empirisk ved hjelp av sansedata. Sansedata bygger på hva vi kan se, høre og føle, og alle påstander og spekulasjoner skal kunne betraktes som hypoteser som kan testes gjennom objektive forhold. De mest hardnakkede positivistene hevdet at det ikke hadde noen som helst hensikt å spørre mennesker om hva de mente eller hvordan de oppfattet ulike forhold. Personlige opplevelser ble avvist som upålitelige data. Tilslutt er det opparbeiding av en totalsum av kunnskap om den objektive verden. Vi kan kartlegge en objektiv virkelighet ved bruk av objektive teknikker. Gjennom stadig forskning kan resultatene kobles sammen og de vil skape en stadig bedre oversikt over de lovmessigheter som samfunnet styres av (Jacobsen, 2005, s. 26).

Den positivistiske retningen ble kritisert og særlig fra en retning som ble samlet under begrepet *fortolkningsbasert tilnærming*. Utgangspunktet for denne retningen er at det er meningsløst å snakke om en objektiv virkelighet. Det vil si at alle mennesker vil oppfatte samme fenomen på samme måte. Men den fortolkningsbaserte tilnærmingen vil hevde at det å studere hvordan mennesker tenker og handler, er noe helt annet enn naturvitenskap, og dette snudde opp ned på positivistenes teser (Jacobsen, 2005, s. 26).

De viktigste forskjellene er:

- Det finnes ikke en objektiv sosial virkelighet, bare ulike forståelser av den.
- Bare ved at forskerne setter seg inn i hvordan mennesker fortolker og legger mening i spesielle sosiale fenomener kan virkeligheten kartlegges.
- Det finnes så mange forskjellige måter å fortolke og forstå sosiale fenomener på at det er vanskelig å opparbeide kumulativ kunnskap.
- Lovmessigheter finnes ikke på tvers av tid og rom, så alt må forstås i sin spesifikke sammenheng (Jacobsen, 2005, s. 26).

I denne undersøkelsen vil jeg undersøke hvilke erfaringer ledere og ansatte i fagskolene har og hvordan de påvirkes under en endringsprosess. Undersøkelsen vil omhandle hvordan mennesker tenker og handler og den fortolkningsbaserte tilnærmingen vil være mest hensiktsmessig for denne undersøkelsen. Den vil ligge til grunn for innsamling av data og analyse i undersøkelsen. Hermeneutikken er knyttet til den induktive tilnærmingen og kvalitativ metode.

3.3 Metodevalg

Med utgangspunkt i hvor ulikt syn forskere har når det gjelder ontologi og epistemologi så er det ikke underlig at det heller ikke er enighet om hvilke metoder som er egnede til å studere virkeligheten. I følge Jacobsen (2005) er det fire temaer som er viktige i metodedeбата. Disse vil jeg presentere her og de vil være grunnlaget for mine metodiske valg for denne undersøkelsen:

1. **Induktiv eller deduktiv datainnsamling.**

Den deduktive strategien hevder at man må skape seg noen forventninger om hvordan virkeligheten er, for deretter å gå ut og hente inn data for å se om virkeligheten stemmer med forventningene. Forskeren går da «fra teori til empiri». Alternativet er en induktiv strategi hvor forskeren går motsatt vei, «fra empiri til teori». Det innebærer at forskeren går ut med et åpent sinn, samler inn data og siden systematiserer de data som er hentet inn (Jacobsen, 2005, s. 29).

Den induktive tilnærmingen har tre fortolkningsnivåer: på det første fortolkningsnivået gir respondenten sin fortolkning av virkeligheten. På det andre nivået fortolker forskeren den

informasjonen respondenten har gitt, og på det tredje nivået vil leserne fortolke resultatene på sin måte (Jacobsen, 2005, s. 37).

En induktiv tilnærming vil være mest hensiktsmessig for min undersøkelse, der informasjonen ikke blir begrenset ut i fra hypoteser, men sikrer en mest mulig riktig korrekt gjengivelse av virkeligheten. Det vil alltid ligge en tvil i om det er mulig å ikke ha forutinntatte holdninger. Den kvalitative metoden er mer åpen for ny informasjon og i en induktiv fortolkning vil jeg komme nærmere respondentenes fortolkning av data.

Ved hjelp av spørreskjema og intervjuer vil jeg lettere kunne kartlegge den enkeltes opplevelse og stå nærmere virkeligheten, selv om Jacobsen (2005) hevder at den induktive tilnærmingen heller ikke kan gi en korrekt beskrivelse av virkeligheten. En åpen tilnærming er mest fornuftig når jeg ønsker å få fram ulike forståelser og fortolkninger av min problemstilling.

2. «Holisme» eller individualisme

Denne metodens problem er først og fremst knyttet til hvordan sosiale fenomener skal forstås. En individualistisk tilnærming innebærer at det er mennesket som er den viktigste kilden til data, og enkeltmennesket betraktes som elementet for å forklare alle sosiale fenomener. En holistisk tilnærming vil derimot understreke at fenomener må forstås som et komplekst samspill mellom enkeltmennesker og de situasjonene de befinner seg i. Mitt utgangspunkt for undersøkelsen er en holistisk tilnærming fordi jeg ved bruk av intervju ønsker nettopp å se på den sosiale sammenhengen ledere og ansatte befinner seg i (Jacobsen, 2005, s. 30).

3. Nærhet eller distanse

Det positivistiske idealet er at det skal være et skille mellom forskeren og det som undersøkes og hvor forskeren ikke har noen påvirkning på forskningsobjektet. Kritikken mot dette vil være at man aldri unngår påvirkning fra forskeren og at forskeren selv vil påvirke resultatet på en eller annen måte og at det bare er et spørsmål om å minimere slike effekter. Siden undersøkelsen ønsker å gå dypere inn i den enkeltes forståelse og fortolkning, er det viktig for meg å velge nærhet til respondentene. Forskeren bør da gå inn i en likeverdig relasjon med respondentene og forstå disse på deres egne premisser (Jacobsen, 2005, s. 30).

4. Ord eller tall

Denne metodens problem innebærer en debatt om tilnærmingen skal være kvalitativ eller kvantitativ og handler om de data som samles inn skal være i form av tall eller ord.

Kvantitativ metode har som utgangspunkt i at den sosiale virkeligheten kan måles ved hjelp av metoder og instrumenter som kommer til uttrykk i tall og som kan behandles statistisk. Den klassiske kvantitative undersøkelsesmetoden er spørreskjemaet med faste svaralternativ. Forskeren må ha så stor kunnskap om fenomenet som skal undersøkes at han/hun kan utforme spørreskjemaet på en meningsfull måte for de som skal svare. Den kvalitative metoden kan gi en forståelse av hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten gjennom at forskeren observerer og lar dem snakke i egne ord.

Observasjon og åpne intervjuer regnes som idealet for å få frem hvordan mennesker selv konstruerer virkeligheten og de nyanser og variasjoner som ligger i fortolkningene (Jacobsen, 2005, s. 31). I denne undersøkelsen har jeg benyttet meg av kvalitativ metode i form av intervju med semistrukturerte spørreskjemaer. Intervjuobjektene er ledere og ansatte som har vært involvert i utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene. Jeg har ønsket å få frem respondentenes eget syn på virkeligheten, med nyanser og variasjoner.

3.4 Hermeneutikk

Ontologi, epistemologi og metode er vevd tett sammen og de ulike forholdene kan settes opp i to posisjoner; positivisme og hermeneutikk (Jacobsen, 2005, s. 24). Tabellen under viser de grunnleggende forskjellene mellom de to posisjonene. I tabellen har jeg satt et + der beskrivelsene passer for gjennomføringen av min undersøkelse, og ett – der det ikke passer. Ut fra dette trekker jeg en konklusjon om at det er den hermeneutiske posisjonen som dominerer metoden for undersøkelsen:

	<i>Positivism</i>	<i>Aktuelt for undersøkelsen</i>	<i>Hermeneutikk</i>	<i>Aktuelt for undersøkelsen</i>
<i>Ontologi</i>	Lovmessigheter	-	Generelle lover finnes ikke	+
<i>Epistemologi</i>	Det generelle Objektiv virkelighet som kan studeres gjennom objektive metoder og mål	-	Det unike og særegne Virkeligheten er konstruert av mennesker og må studeres ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten	+
	Kunnskap er kumulativ	-	Kunnskap er lokal og unik	+
<i>Metode</i>	Deduktiv	-	Induktiv	+
	Individualistisk	-	Holistisk	+
	Avstand	-	Nærhet	+
	Nøytral og objektiv	-	Styrt av undersøkernes verdier og interesser	+
	Tall	-	Ord	+

Figur 4: Grunnleggende forskjeller mellom positivistisk og hermeneutisk metode (Jacobsen, 2005, s. 32).

Hermeneutikk er fortolkningen av tekster hvor begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle. Formålet er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. At kvalitative forskere kan lære å se utover «her og nå» - intervjusituasjonen og være oppmerksom på kontekstuelle fortolkninger er betinget av historie og tradisjon (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73). På bakgrunn av dette har jeg valgt hermeneutisk metode for undersøkelsen. Senere i metodekapittelet, under analyse av datamaterialet, blir den hermeneutiske sirkel eller spiral beskrevet. Den viser hvordan den kvalitative analysen hele tiden veksler mellom helhet og deler av innsamlet data, som skal sikre at leseren får innsikt i respondentenes syn på virkeligheten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 237).

Valg av metodisk tilnærming vil være det som er praktisk nyttig og hermeneutikken handler om å fortolke meningsfulle fenomener og å beskrive disse. For å finne ut hvordan mennesker konstruerer virkeligheten blir man nødt til å vektlegge et forskningsopplegg som vektlegger nærhet, dialog og fleksibilitet. Dersom forskeren mener at alt er individuelle og kontekstavhengige fortolkninger av virkeligheten, vil det ifølge Jacobsen (2005, s. 32) være liten mulighet for syntese mellom kvantitative og kvalitative metoder. I et slikt tilfelle vil

alltid kvalitativ tilnærming være den beste, hvor forskeren nærmer seg det som skal utforskes med sin egen forforståelse.

Som forsker har jeg en forforståelse basert på min bakgrunn og erfaring fra skoleledelse, utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser, som er utgangspunktet for undersøkelsen. I den kvalitative tilnærmingen blir dette sett på som en ressurs for å studere og forstå det fenomenet man står overfor.

Valget av kvalitativ metode for denne undersøkelsen er derfor basert på flere forhold og ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det temaet som skal bestemme metoden. På bakgrunn av det ovenstående vil jeg presentere en oppsummert refleksjon av valget til undersøkelsens metode. Undersøkelsens ontologiske utgangspunkt, hva jeg skal finne svar på i undersøkelsen, omhandler hvordan «ting» faktisk er. Videre vil intervjuene dreie seg om hvordan mennesker tenker og handler, og da vil den fortolkningsbaserte tilnærmingen være mest hensiktsmessig. En induktiv tilnærming vil sikre en mest mulig riktig og korrekt gjengivelse av virkeligheten, og den kvalitative metoden er mer åpen for ny informasjon.

Min forforståelse er at hver enkelt leder og ansatt er spesielle og unike og at det vil prege virkeligheten på forskjellige måter. Ved hjelp av spørreskjema og intervjuer vil jeg lettere kunne kartlegge den enkeltes opplevelse og stå nærmere virkeligheten. En åpen tilnærming er mest hensiktsmessig når jeg nå søker å få fram ulike forståelser og fortolkninger av mine forskningsspørsmål. En holistisk tilnærming passer mitt design da jeg ser på den sosiale sammenhengen ledere og ansatte befinner seg i. Holistisk tilnærming understreker at fenomener må forstås som et komplekst samspill mellom enkeltmennesker og de situasjonene de befinner seg i. På bakgrunn av dette er det naturlig at jeg velger å gå inn i en likeverdig relasjon med respondentene og forsøker å forstå dem på deres egne premisser. Den kvalitative metoden kan gi en forståelse av hvordan respondentene tolker den sosiale virkeligheten gjennom intervjuer med semistrukturerte spørreskjemaer. Slik kan jeg få fram respondentenes eget syn på virkeligheten med nyanser og variasjoner. Eller som Kvale og Brinkmann (2015, s. 18) uttrykker det «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem»?

3.5 Det kvalitative forskningsintervju

Som beskrevet vil en kvalitativ tilnærming være den mest hensiktsmessige metoden for denne undersøkelsen. De hyppigst benyttede metodene innenfor den kvalitative tilnærmingen er det individuelle åpne intervjuet, gruppeintervju, observasjon og dokumentundersøkelse.

Det individuelle, åpne intervjuet vurderer jeg som mest egnet til den problemstillingen jeg ønsker å få svar på og er nok den vanligste datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ metode (Jacobsen, 2005, s. 141). Det åpne individuelle intervjuet kjennetegnes av at respondent og forsker prater sammen i en dialog, hvor det legges få eller ingen begrensninger på hva respondenten kan si. Metoden egner seg når relativt få enheter skal undersøkes da intervjuene kan være tidkrevende og gi store mengder datamateriale som skal bearbeides i etterkant. Det åpne individuelle intervjuet egner seg også når man er interessert i hva det enkelte individ sier, og for å få fram den enkeltes fortolkning av et fenomen (Jacobsen, 2005, s. 142).

På bakgrunn av dette har jeg valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer hvor respondentenes eget syn på virkeligheten, med nyanser og variasjoner, vil kunne komme fram. Jeg har utformet en intervjuguide med spørsmål på forhånd med inspirasjon fra Avolio og Bass (2004) *Multifactor Leadership Questionnaire* (MQL) og *Full Range Leadership*. Når intervjuguiden skulle utformes oppdaget jeg at spørsmålene fra Avolio og Bass (2004) MQL ikke fylte behovet for informasjon i forhold til problemstillingen. Dermed ble intervjuguiden utformet etter inspirasjon fra MQL, sammen med modellen for *Full Range Leadership* av Avolio og Bass (2004, s. 103). Spørsmålene er forsøkt utformet slik at de skal få frem de fortolkninger og refleksjoner som er viktig for å få svar på problemstillingen. Fordelene med denne type intervjuguide er at respondenten svarer på spørsmål innen alle de områdene som skal utforskes, samtidig som samtalen kan flyte dit det er naturlig. Dersom samtalen kommer innom de påfølgende planlagte spørsmålene av seg selv, er det ingen hensikt å stille spørsmålet bare for å ha stilt det. Da kan det være mer naturlig å komme med oppfølgingsspørsmål som på forhånd er notert i intervjuguiden. Jeg utformet to versjoner av intervjuguiden, en for lederne og en for medarbeiderne, slik at disse kan komplettere hverandre.

3.6 Valg av respondenter

Når det skal foretas et utvalg av respondenter må man være oppmerksom på at den undersøkelsen som gjøres er et utsnitt av tema og variabler, kontekst, tid og personer og hendelser. I tillegg vil utvalget av enheter ha stor betydning for undersøkelsens pålitelighet og gyldighet (Jacobsen, 2005, s. 170). I denne undersøkelsen var først og fremst kravet til informantene at de skulle være ansatt på en fagskole og at de skulle ha vært involvert i innføringen av NKR og utviklingen av læringsutbyttebeskrivelser.

Et av spørsmålene jeg har brukt tid på å undersøke er hvor mange respondenter det var behov for. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) er svaret enkelt: «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite.» Dersom antallet personer blir for lite vil det bli vanskelig å generalisere, og om antallet blir for stort vil det ikke bli dybde nok i materialet. Antall intervjuer i vanlige intervjusituasjoner ligger ofte på 15 +/- 10. Det er en stor variasjon og forskeren må ta hensyn til hvor mye tid og ressurser som kan benyttes. Det er et generelt inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser at det er mer hensiktsmessig å ha færre antall intervjuer og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 148).

Ut ifra hva undersøkelsen skulle gi svar på, konkluderte jeg med at seks intervjuer ble et passende antall og jeg intervjuet tre ledere og tre ansatte. Ideelt sett kunne det vært flere, men pga. manglende respons på henvendelser om intervjuer innenfor den tidsrammen jeg hadde satt, slo jeg meg til ro med de seks. Mengden data jeg fikk av de seks intervjuene var stor og da disse ble transkribert så jeg at det var mulig å se sammenfallende synspunkter intervjuobjektene hadde.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

Når intervjuene skal gjennomføres er det viktig å ha tenkt gjennom en del valg på forhånd. Blant de viktigste valgene ved gjennomføring av åpne individuelle intervjuer er om intervjuet skal gjennomføres personlig, over internett eller telefon (Jacobsen, 2005, s. 147). Jeg valgte å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt da det kunne være lettere for respondentene å være personlige og å åpne seg.

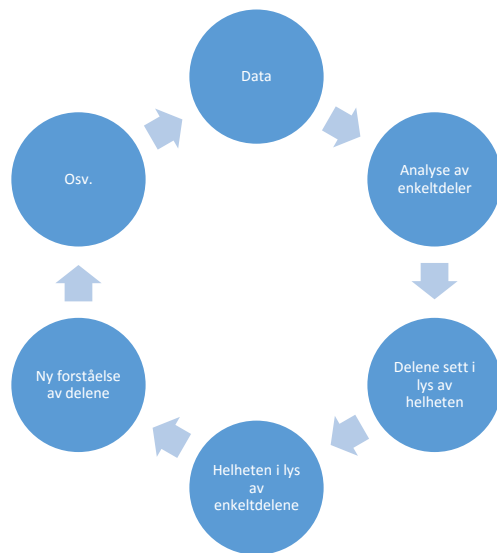
Når det gjelder hvor intervjuet skal gjennomføres er det ingen kontekst som er nøytral og alle vil påvirke intervjuet i en eller annen form (Jacobsen, 2005, s. 147). Siden det er umulig å si om en kontekst er bedre eller dårligere enn en annen, fikk respondentene velge sted for intervjuet. Alle respondentene valgte å gjennomføre det på arbeidsplassen.

I noen tilfeller må forskeren velge om hensikten med intervjuet skal gjøres helt klar eller ikke. Det kan være riktig å gjøre det, hvis det som undersøkes er svært følsomt (Jacobsen, 2005, s. 148). I denne undersøkelsen så jeg at spørsmålene kunne komme inn på forhold som kunne føles sårbare for den enkelte, men jeg mener at det hverken var riktig eller nødvendig å skjule hensikten med intervjuet. I tillegg mente jeg det ikke var etisk forsvarlig. Alle respondentene fikk spørsmålene til intervjuet til gjennomsyn på epost i god tid før intervjuene skulle finne sted. Om informantene ønsket det fikk de da litt tid til å tenke igjennom hva de ønsket å formidle gjennom intervjuene.

Alle intervjuene varte i mellom 1 til 1,5 time, noe som er optimal varighet på intervjuene. Kortere intervjuer vil føre til at informasjonen ikke blir relevant og lengre intervjuer fører bare til at både intervjuer og intervjuobjekt blir utslitt. Ideelt sett burde intervjuene vært gjentatt både for å etablere et tillitsforhold og for å kunne sette seg inn i den intervjuedes situasjon (Jacobsen, 2005, s. 149). Av ressursmessige hensyn måtte jeg velge engangsintervju da ønsket er å undersøke flere tilfeller, ikke bare ett enkelt tilfelle. Jeg tok lydopptak av alle intervjuene, som ble transkribert og anonymisert. Intervjuene vil bli slettet så snart oppgaven er levert og ferdig vurdert.

3.8 Metode i analysearbeidet

De transkriberte lydopptakene førte til en stor mengde rådata som skulle overføres til en oversiktlig struktur. Analysen skulle beskrive det materialet som er samlet inn systematisk og i kategorier, for så tilslutt å sammenbinde og fortolke dataene. Disse dataene måtte struktureres og deles opp i enkelheter for så å settes sammen til en helhet igjen ved å sammenstille flere intervjuer og se hva de har til felles eller hva som evt. skiller dem (Jacobsen, 2005, s. 186). Denne måten å veksle mellom helhet og deler kalles for hermeneutisk metode:



Figur 5: Den hermeneutiske spiral (Jacobsen 2005, s. 186).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 237) beskriver syv hermeneutiske fortolkningsprinsipper som kan være til hjelp ved fortolkning av tekst. Det første dreier seg om den kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom deler og helhet. En uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet, fortolkes i ulike deler som igjen settes i relasjon til helheten. Det andre er at en meningsfortolkning slutter når man har nådd frem til en «god gestalt», som er uten logiske motsigelser. Det tredje er testing av delfortolkningene i forhold til tekstens globale mening, gjerne sammenlignet med andre tekster av samme forfatter. Det fjerde er at tekstens autonomi bør forstås ut fra sin egen referanseramme. Det femte omhandler kunnskap om temaet for teksten. Det sjette er at fortolkning av en tekst ikke er forutsetningsløs, og fortolkningen kan ikke hoppe utenfor den forståelsestradisjonen. Fortolkeren kan forsøke å gjøre sine forutsetninger eksplisitte og forsøke å bli bevisste på hvordan formuleringer av spørsmål kan føre til bestemte svar. Til slutt er det syvende at enhver fortolkning rommer fornyelse og kreativitet og at enhver forståelse er en bedre forståelse (Jacobsen, 2005, s. 237).

Alle intervjuene ble transkribert i sin helhet og første trinn i prosessen var å lese gjennom notatene flere ganger slik at jeg kunne få en oversikt over hva informantene hadde formidlet. Det neste steget var å skrive ut intervjuene på papir og fysisk klippe ut utsagn for utsagn, for å finne sammenhenger. Disse funnene ble satt inn i en forenklet tabell som utgjorde en meningsfortetting, som er en forkorting av intervjupersonenes utsagn til kortere formuleringer (Jacobsen, 2005, s. 356). For å kode utsagnene til meningsbærende enheter benyttet jeg meg

av et dataprogram for koding, Nvivo. Nvivo er et relativt omfattende dataprogram som gir mulighet for både koding og analysering av data. For at det skulle bli overkommelig å sette seg inn i programmet, ble det kun benyttet til koding av det transkriberte materialet. Nvivo hjalp meg med å systematisere teksten og det ble lettere å finne mønstre i materialet. Det ble også enklere å gå fra det generelle til det spesifikke og tilbake igjen.

Undersøkelsens analyse er delt i to, en på bakgrunn av intervjuene med medarbeiderne og en på bakgrunn av intervjuene med lederne. Kategorier som sto fram fra medarbeidernes side var blant annet visjoner, relasjon til lederen, motivasjon, standardisering og holdninger til endring. Kategorier som sto fram fra ledernes side var blant annet visjon, relasjon til medarbeiderne, motivasjon, endringsledelse og handlingsrom.

3.10 Forforståelse

Min erfaring med myndighetenes implementeringsprosess av Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk og utvikling av læringsutbyttebeskrivelser i egen utdanningsinstitusjon, er at det kan ha farget intervjuprosessen og fått konsekvenser for undersøkelsen. Det har derfor vært viktig å være bevisst den kjennskapen jeg har til temaet gjennom hele forskningsprosessen.

Med min forforståelse av innføring og utvikling av læringsutbyttebeskrivelsene møtte jeg informanter som hadde egen erfaring og sin forforståelse av det samme temaet. Ved å være bevisst min rolle under intervjuet og la informantene prate fritt, for deretter å stille oppklarende spørsmål, opplevde jeg å få frem opplysninger jeg selv var ukjent med.

Selv om en induktiv tilnærming innebærer at forskeren har et åpent forhold til det han skal studere, uten forhåndsdefinerte hypoteser og teorier vil alle ha en slags før-dom om hva som er viktig og mindre viktig i en undersøkelse. På den måten foretas det en bevisst eller ubevisst begrensning av de data som skal samles inn (Jacobsen, 2005, s 35).

Intervjuguiden hadde en sterk føring ved at jeg hadde satt opp noen forhåndsdefinerte lederstiler jeg i utgangspunktet ønsket å undersøke. Allerede før jeg fikk stilt ett eneste spørsmål i første intervju, åpnet informanten med mange betraktninger rundt innføringen av NKR og utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene. Det medførte at jeg ble mer mottakelig for annen informasjon enn jeg i utgangspunktet var forberedt på, og det fortsatte i de

påfølgende intervjuene. Dermed har undersøkelsen fått en annen vinkling enn jeg opprinnelig hadde tenkt.

3.11 Gyldighet og pålitelighet

Har jeg fått tak i de dataene som er ønskelig å få, kan de overføres til andre sammenhenger og er de til å stole på? Også kvalitative metoder må underkastes en kritisk drøfting av sine konklusjoner, selv om det finnes tilhengere av den kvalitative metoden som hevder at det ødelegger for frihet og kreativitet i metoden, og at begrepene er tilpasset kvantitative metoder (Jacobsen, 2005, s. 214). Å kritisk drøfte gyldighet og pålitelighet også i kvalitative undersøkelser betyr at man forholder seg kritisk til dataene man har samlet inn. At en datainnsamling er valid, vil si at den måler det den skal måle, og at den er reliabel vil si at den informasjonen som er samlet inn er pålitelig (Jacobsen, 2005, s. 141). Som forsker skulle jeg forsøke å minimere problemer knyttet til gyldighet og pålitelighet.

Validitet handler om uttalelsenes gyldighet, sannhet, riktighet og styrke og det skilles mellom intern og ekstern gyldighet. Intern gyldighet går på om resultatene oppfattes som riktig. Det kan testes gjennom å kontrollere undersøkelse og konklusjoner mot andre man kan foreta en kritisk gjennomgang av resultatene selv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276; Jacobsen, 2005, s. 214). Respondentvalidering er en vanlig måte å teste funnene på. Der blir enkeltpersoner eller flere respondenter konfrontert med, og kan diskutere undersøkelsens funn og konklusjoner. Denne type validering ble ikke gjennomført i denne oppgaven, men det ble foretatt noen sitatsjekk med respondentene i ettertid. Det ble gjort i de tilfellene det var nødvendig for å sjekke ut om tolkningen var riktig. Med tanke på tid og interesse ville det trolig også vært vanskelig å få alle respondentene til å gjennomgå undersøkelsens funn og konklusjoner i ettertid.

En annen måte å validere på er gjennom kontroll mot andre fagfolk, annen teori og empiri. Der kan egne konklusjoner sjekkes mot andre forskeres undersøkelser om det er sammenfall. Er det sammenfall med en eller flere undersøkelser, kan man si at gyldigheten er styrket, men ikke at undersøkelsen er sann (Jacobsen, 2005, s. 214). Det er skrevet artikler og bøker om fenomenet læringsutbyttebeskrivelser og det er forsket på læringsutbyttebeskrivelsenes effekt på pedagogiske metoder, om de kan måles gjennom vurdering og om de fører til økt læringsutbytte for studenter. Derimot er fagskolen som forskningsfelt nærmest ikke-

eksisterende. En validering mot andre undersøkelser ville vært en bra gyldighetstest, men det har vært vanskelig å finne sammenfallende undersøkelser.

En tredje måte å validere på er gjennom kritisk gjennomgang av kilder og informasjon fra kildene. Dataenes gyldighet vil være sterkt avhengig av om det har vært tilgang på de rette kildene. Om de kildene jeg ikke fikk tilgang på kunne tilført undersøkelsen noe annet kan man stille spørsmål ved. Det var lederne som formidlet min forespørsel om intervjuer videre og jeg har ingen informasjon om det var andre enn intervjuobjektene som ønsket å være med i undersøkelsen. En antagelse er at lederne plukket ut de informantene som er mest opptatt av temaet og som kunne gi meg ett stort og rikholdig materiale. Det betyr ikke at funnene ikke er riktige, men det kan være at jeg hadde fått andre synspunkter og meninger dersom utvalget også inneholdt intervjuobjekter som ikke har den samme erfaringen. Siden spørsmålene dreier seg om de ansattes forhold til nærmeste leder og leders forhold til sine ansatte, må jeg også være åpen for at kildene kan gi et fortegnet bilde av sin opplevelse, og som igjen kan gi et skjevt bilde av virkeligheten.

Mens intern gyldighet dreier seg om forskeren har beskrevet et fenomen på riktig måte, dreier ekstern gyldighet seg om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres. Den formen for generalisering som er aktuell for denne oppgaven går ut på å generalisere ut fra data i et mindre utvalg undersøkelsesenheter, intervjuobjektene, til et mer teoretisk nivå. Det vil si en teoretisk generalisering hvor man går fra empiri til teori (Jacobsen, 2005, s. 214). Den andre måten å generalisere på er en statistisk generalisering, å undersøke hvorvidt det forskeren har funnet ved å teste de mot en større populasjon av undersøkelsesenheter. Siden jeg undersøker bare noen få enheter og disse er valgt ut fordi de kan gi god informasjon om temaet, er utvalget ikke representativt i en større populasjon undersøkelsesenheter, og derfor ikke aktuell for undersøkelsen.

Om den kvalitative tilnærmingen og den valgte intervjumetoden er hensiktsmessig for å få svar på problemstillingen, er viktig å tenke over. Selv om jeg har vært opptatt av at informantene gjennom egne ord skal fortelle om sine erfaringer og opplevelser, ønsket jeg å styre samtalen noe for å få de opplysningene som var nødvendige for å besvare problemstillingen. Det semistrukturerte intervjuet har framstått som en god metode for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven.

Selv om intensjonen var å følge intervjuobjektet i samtalen, kan min erfaring fra området, og min forforståelse, ha ført til at informantene ble forhindret fra spontane opplysninger, eller at de ble tillagt andre meninger enn de egentlig uttrykte. Informasjon som kommer som en følge av stimuli fra forskeren, vil ofte virke førende på respondentene og forskeren får bare de svarene som etterspørres (Jacobsen, 2005, s. 219).

Reliabilitet handler om forskningsresultatene pålitelighet, konsistens og troverdighet. Et spørsmål er om det er trekk ved selve undersøkelsen som har skapt resultatene som er kommet fram. Både de som undersøkes, og den som undersøker, blir påvirket av relasjoner som oppstår i datainnsamlingsprosessen (Jacobsen, 2005, s. 225). Selve undersøkeren kan ha hatt en effekt på intervjuobjektet. Den som intervjues kan bli påvirket av klesstil, hvordan intervjueren snakker, kroppsspråk osv. I gjennomføringen av intervjuene la jeg vekt på at jeg skulle ha en nøytral og enkel klesstil, og en åpen og positiv framtoning. Når jeg i ettertid hører på intervjuene legger jeg merke til at jeg kunne ha dempet den positive framtoningen noe, og heller forsiktig fulgt intervjuobjektets sinnstilstand. Jeg velger å tro at det har lite effekt på undersøkelsens resultater siden intervjuguiden gjorde at alle respondentene fikk den samme forberedelsen og de samme spørsmålene.

En annen trussel mot troverdigheten er at forskeren er lite oppmerksom og slurvete i registrering av data og en vanlig feil oppstår i nedtegningen av data med unøyaktig registrering. Under intervjuene ble det benyttet en digital diktafon slik at hele intervjuet ble fullstendig transkribert i ettertid. Jeg er trygg på at jeg har fått med meg all informasjon intervjuobjektet kom frem med. Ved bruk av diktafon kunne jeg også konsentrere meg om intervjuet, i stedet for å forsøke å notere alt som ble sagt underveis.

En sentral del av analysen er en tilordning av enheter i kategorier, og unøyaktig analyse av data er en trussel mot troverdigheten. Det vil alltid være et skjønn inne i bildet når enhetene skal plasseres i kategorier. Når hvert av intervjuene var transkribert, foretok jeg en foreløpig koding av dataene, og la vekt på de dataene som gjentok seg. Det styrker oppgavens pålitelighet at kategoriseringen av dataene ble gjentatt flere ganger og kryssjekket med veileder underveis.

Kvalitative tilnærmelser har ofte en høy begrepsgyldighet. Det vil si at de får fram den riktige forståelsen av ett tema, og det er de som undersøkes som i stor grad definerer hva som er

«riktig» (Jacobsen, 2005, s. 129). Gjennom utvalget som er beskrevet tidligere, antok jeg at informantene hadde god kunnskap om temaet. De ble ansett som pålitelige informanter i forhold til undersøkelsens problemstilling, noe som styrker oppgavens troverdighet. Under intervjuene opplevde jeg allikevel at begreper som *overordnede læringsutbyttebeskrivelser*, *emner*, *tema* og *fag* ble tolket ulikt av intervjuobjektene.

I ettertid ser jeg at det før hvert intervju burde vært brukt tid på å finne ut om vi hadde felles forståelse av begreper som var essensielle for undersøkelsen. At det var ulik forståelse av begreper førte til usikkerhet og undring hos to av intervjuobjektene, og det ble brukt tid under intervjuene til å diskutere begreper. Det var leder og ansatt ved samme skole som hadde en annen fortolkning av begrepene, slik at man kan anta at samme informasjonsoverføring har ført til misforståelser.

3.12 Etske betraktninger

Det er viktig å ta med noen etiske betraktninger når undersøkelser skal gjennomføres. I forkant av møte med respondentene ble det sendt ut en forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet. Forespørselen inneholdt informasjon om selve undersøkelsen og hvordan opplysningene vil bli behandlet. Det ble presisert at hovedfokus for spørsmålene var prosessen med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser, og at spørsmålene ville omhandle ulike ledelsesaktiviteter og ledelsens betydning for de ansattes deltagelse i prosessen. Å fortelle om egen ledelsesstil er trolig ikke av de mest sårbare og sensitive tema som kan forskes på. At ansatte skal si noe om nærmeste leders ledelsesstil kan være personlig og sårbart og det er viktig at man som forsker er bevisst på det.

I skrevet ble det informert om at alle personopplysninger om respondentene vil bli behandlet konfidensielt og opptakene vil være lagret atskilt, og det er kun forsker som vil ha tilgang til dem. All informasjon om personopplysninger, arbeidssted og geografi vil anonymiseres og ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjon. Når prosjektet avsluttes vil alt datamateriale som inneholder personopplysninger og alle opptak slettes. Det ble opplyst at det var frivillig å delta i studien og alle respondenter som deltok måtte skrive under på en samtykkeerklæring. Studien ble meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

I dette kapittelet er det redegjort for og reflektert over oppgavens design og metode. Oppgavens gyldighet og pålitelighet er diskutert, og etiske betraktninger er vurdert. Neste kapittel omhandler dataene fra intervjuene som ble samlet inn.

4. Analyse

Den kommende analysen skal belyse problemstillingen: *Hvilke erfaringer er gjort med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser i fagskolen?*

For å svare på problemstillingen er følgende forskningsspørsmål stilt:

1. *Hvordan praktiseres endringsledelse i fagskolen?*
2. *Hvilken betydning har ledelse for ansattes motivasjon for deltagelse?*

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene i deskriptive kategorier. Jeg startet arbeidet med å kategorisere informantenes utsagn allerede under transkriberingen og gjorde innledningsvis en foreløpig koding for å samle informasjon som besvarte problemstillingen. Etter nitidig arbeid ble funnene delt inn i deskriptive kategorier, henholdsvis fra medarbeidernes perspektiv og fra ledernes perspektiv. I dette kapittelet vil jeg ta for meg funnene fra de ulike deskriptive kategoriene med underkategorier. Jeg vil presentere to analyser. En analyse av ledelse og endring, sett fra medarbeidernes side, og en analyse av ledelse og endring, sett fra ledernes perspektiv.

4.1 Delanalyse 1 - Ledelse og endring sett fra medarbeidernes perspektiv

I denne delanalysen vil jeg presentere de deskriptive kategoriene som omhandler undersøkelsens funn når det gjelder ledelse og endring sett fra medarbeidernes side. Hovedkategoriene, med underkategorier som strukturerer funnene, er presentert i tabellen under:

Kategorisering av undersøkelsens funn på ledelse og endring fra medarbeiderperspektiv			
Visjon	Relasjon til leder	Motivasjon	Relasjon til endring
Internaliserte verdier	Rollemodell Leders involvering Individuell oppfølging Medbestemmelse Veiledning	Indre motivasjon Ytre motivasjon Belønning Tilbakemelding	Lederens rolle Informasjon og kunnskap Motstand Utfordringer med utvikling Samarbeid Kreativitet Innføring av LUB

Figur 6: Tabell over kategorisering av funn på ledelse og endring fra medarbeiderperspektiv.

4.1.1 Visjon

Visjoner har som formål å skape eierskapsfølelse til organisasjonen og til organisasjonsendringer, og de skal peke framover og på mange måter vise at organisasjonen er på samme vei. Alle medarbeiderne i denne undersøkelsen svarer at det er viktig at lederen formidler visjoner og verdier. Undersøkelsen viser derimot at det er lite fokus på visjoner i organisasjonene, og som medarbeider 1 sier:

Det er viktig, men det skjer ikke så mye her Å, det var dette med visjoner – jeg ble helt satt ut. Akkurat det var litt pinlig liksom, jobbet i så mange år og så har du ikke med deg visjonene.

Mange endringer i løpet av de siste årene er ifølge informantens årsaken til at vedkommende ikke kjenner organisasjonens visjon, eller om de for øyeblikket har en visjon:

Men det har vært masse endringer i løpet av de ti årene. Vi hadde for mange år siden en annen direktør hvor vi liksom hadde et slikt visjonsprosjekt, hvor vi skulle finne visjonen. Det var snakk om mestring og alt mulig, men det skled ut, sånn at jeg måtte ringe (leder) og spørre; «unnskyld meg, men hva slags visjon har vi egentlig»? Jeg tror ikke vi har noen visjon akkurat nå jeg. Og det er absolutt noe vi bør ha bak øret (Medarbeider 1).

Medarbeider 2 mener at det viktigste en leder kan legge vekt på i en endringsprosess er å formidle visjon og verdier og forteller at visjonen for sin organisasjon er:

Bli så populært som mulig for studentene, og tiltrekkes seg nye studenter ved å gi et så godt tilbud som arbeidsmarkedet etterspør.

Medarbeider 3 oppgir organisasjonens visjon som:

Vi skal øke søkermassen enda mer slik at vi får enda høyere kvalitet på søkerne. Og, bli bedre, spesielt på nettundervisninga, at vi kvalitetssikrer.

Begge de to siste informantene opplever å ha samme mål og verdier som sin leder; «i aller høyeste grad» (Medarbeider 2). I realiteten er det ingen av informantene som kjenner til sine organisasjoners egentlige visjoner, og deres svar samsvarer heller ikke med ledernes svar.

4.1.2 Relasjon til leder

Det er grunn til å tro at endringer trenger pådrivere og at effekten er størst dersom pådriverne er gode rollemodeller. Medarbeiderne fikk spørsmål om det var noen som hadde gått foran som rollemodell i arbeidet med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelsene og medarbeider 2 svarer:

Nei, jeg tror ikke det var noen som gikk foran. ... Så det var vel litt mer sånn samarbeid enn at noen gikk foran.

Medarbeider 3 mener at den nærmeste lederen har gått foran som en slags rollemodell og tatt ekstra ansvar for dette med å utforme og kvalitetssikre læringsutbyttebeskrivelser:

Ja, det er jo han daglig leder, han som er ansvarlig, som har gått i spissen og henta innspill fra alle på møtene her.

Informantene forteller at nærmeste leder var involvert, pådriver av arbeidet og skapte en positiv atmosfære. Medarbeider 2 forteller om likeverdighet i arbeidet, men at lederens rolle var klar. Det var lederen som fordelte oppgaver og roller, satte frister og styrte det hele.

Det gikk mer på defineringen av de gruppene som skulle jobbe med de forskjellige emnene. Ikke hvem som skulle styre, der tror jeg vi jobba likt, det var ingen som hadde mer overordna ansvar, han styrte og satte frister.

Det er enighet blant informantene at medarbeiderne bør kunne løse oppgaver uten innblanding fra leder, så langt det lar seg gjøre. Det vil ikke si at de mener at lederen ikke skal involvere seg, men at medarbeiderne skal få den tillit og frihet som trengs for å bli i stand til å løse oppgaven. En av informantene sier at involvering fra leder er ønsket og at en leder som ikke involverer seg er som en «lukket dør»:

Det er vi som ber om innblanding, så det fungerer utmerket. Det må være medarbeiderne som må ønske en innblanding. At lederen ikke blander seg inn i det hele tatt så er ikke det bra heller, det blir som å ha en lukket dør det, da følger ikke lederen med i det hele tatt (Medarbeider 2).

Generelt er ledelse å ha innflytelse på noe eller noen, og det er grunn til å tro at innflytelse er avhengig av hvordan relasjonen mellom ledere og ansatte er. På spørsmål om hva lederen la vekt på i relasjon med de ansatte svarer to av medarbeiderne tilnærmet det samme om tillit. I relasjonen mellom leder og ansatt er det meningsfullt å utforske tillit som en sentral dimensjon:

Han er opptatt av tillit, det føler jeg at alle må ha. Han legger vekt på at om man bidrar, så ser han deg rett og slett (Medarbeider 2).

Det er tillit som er hans utgangspunkt, og det er jo det som er hans filosofi, vi er voksne folk som jobber og gir resultat (Medarbeider 3).

En medarbeider på en annen skole forteller om åpenhet, nærhet og rettferdighet fra sin leder:

Hun er jo tilstede og hun har alltid åpen dør hun er veldig løsningsorientert og det er aldri noe som er et problem. ... Det er ingen forskjellbehandling, jeg tror hun er slik overfor alle Hun har jo aldri hatt det kjempelett som leder Og det handler jo om henne, at du kan si hva du vil og at det er åpenhet for det. Og det er veldig bra (Medarbeider 1).

Det er rimelig å anta at medbestemmelse er verdifullt for de ansatte når det kommer til det å få eierskap til beslutninger som tas. Alle medarbeiderne i undersøkelsen opplevde å ha hatt stor grad av medbestemmelse i arbeidet læringsutbyttebeskrivelsene og de tre informantene forteller:

Jeg hadde masse medbestemmelse jeg. Jeg tror faktisk vi var likestilt jeg, når det gjaldt dette. ... det er vel egentlig jeg som har bestemt, i alle fall i forhold til fag og sånt så er det jo det (Medarbeider 1).

Ja, han hadde spilt ballen til oss, så vi hadde stor medbestemmelse hele veien. Vi hadde stor medbestemmelse under hele prosessen Vi fikk beskjed om at vi kunne ta kontakt med de vi ville (Medarbeider 2).

Det følte jeg når vi satt sammen og skulle utvikle dem, at vi hadde en ganske høy medbestemmelsesrett (Medarbeider 3).

Alle medarbeiderne uttrykte at både individuell oppfølging fra leder, og det at lederen ser hver enkelt medarbeider er viktig. På spørsmål om det var noen medarbeidere som fikk individuelt tilpassede oppgaver i forbindelse med innføringen svarer de:

Alt ble løst i grupper. ... Vi har alle hatt våre meninger som har kommet opp, og så har vi blitt enige om en ting (Medarbeider 2).

Ikke som jeg vet om, i den grad det var en tilpasning at de som hadde de ulike emnene jobbet med dem (Medarbeider 3).

Medarbeider 1 forteller om hvilken tilrettelegging og individuell oppfølging hun har opplevd:

Så har jeg blitt tatt ut av undervisning innimellom, noe, for å jobbe intenst med dette. ... Men individuell oppfølging – ja, medarbeidersamtale og sånne ting? Det hadde vært en kjempefordel om det var gjennomførbart i en travel hverdag.

På spørsmålet om veiledning fra leder er viktig, og om de hadde fått slik veiledning under arbeidet med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser, svarte respondentene forskjellig. En svarer at det er litt viktig med veiledning fra leder, en annen at det *er* viktig og den tredje svarer at det kommer an på lederens kompetanse:

Joda, på møter ble det fortalt at «sånn og sånn, kan det det gjøres og bør det gjøres». Å veilede er viktig (Medarbeider 3).

Veiledning er litt viktig. På avdelingsmøter og ellers når vi trengte det så kunne han komme inn og veilede (Medarbeider 2).

Veilede? Nei, det kommer an på hva lederen har av kompetanse (Medarbeider 1).

4.1.3 Motivasjon

Det er rimelig å tro at motivasjon har betydning når organisasjonen skal begynne med noe nytt eller endre på etablerte rutiner. Man kan også anta at motivasjon har betydning for de ansattes arbeidsinnsats. På spørsmål om engasjement, inspirasjon og motivasjon var viktig for å delta i arbeidet med utvikling av læringsutbyttebeskrivelser samstemmer alle medarbeiderne i, og enkelte ansatte bidro mer i prosessen enn andre:

Enkelte bidro kanskje mer, i hvert fall var det sånn på den gruppa jeg var på. Han bidro i alle fall mer enn meg. Fordi han tok seg til det og ønska seg det sjøl. Arbeidsjern, som liker å skrive (Medarbeider 2).

Medarbeider 1 sier følgende om inspirasjon og motivasjon:

Å inspirere og motivere- det er veldig viktig! Men jeg skulle ønske det også gjaldt den øverste ledelsen, at de også inspirerte, ikke bare mellomlederen vår liksom. Man kan ikke være lunken når man er lærer, man må være engasjert, det skylder man dem. Du skylder studentene det ... Men hvordan motivasjonen var, jeg vet ikke jeg Men inspirert, vi ble vel ikke det, jeg ble vel litt pålagt.

Medarbeider 1 forteller videre at motivasjonen for å sette seg inn i arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene blant de andre ansatte på skolen var dårlig. Hun legger vekt på manglende belønning, dårlig lønn og manglende tilbakemelding fra øverste ledelse som årsak:

Nå jobber vi i en privat bedrift, vi har ikke noen goder i forhold til ting. Vi har ikke fått noen lønnsøkning på ti år, det har liksom ikke vært, vi får aldri et klapp på skuldra av den øverste ledelsen, jeg tror kanskje at motivasjonen var noe dårlig. Så lærerne sier at «jeg gjør jobben min, og det får sannelig være godt nok».

Selv informerer medarbeideren at hun er drevet av en indre motivasjon og forteller om en nær relasjon til, og et omfattende samarbeid med lederen. Hun mener at lederens viktigste oppgave i en endringsprosess er nettopp det å motivere og inspirere, og forteller følgende om en indre drivkraft som egen motivasjon for deltagelse:

Mens jeg er en litt annen type, fordi jeg alltid har hatt så nært samarbeid med, sånn at jeg synes det var spennende Jeg har vel alltid vært litt sånn at, er du på jobb, så er du på jobb, så da kan du vel henge med. ... Men misforstå ikke altså, men det er stor forskjell på det å bli motivert til noe og det å bli pålagt noe. Jeg har vel en sånn indre drivkraft og du vil jo gjerne når du jobber et sted og det skal utvikles noe, så synes jeg det er kjempespennende å få lov å være med på det (Medarbeider 1).

Medarbeideren setter indre drivkraft som en viktig faktor for egen involvering i prosessen som for henne fører til at hun har fått et eierskap til arbeidet, noe hun mener de øvrige ansatte ikke har: «Det er veldig synd, fordi de får ikke noe eierforhold til det».

Videre forteller hun hva motivasjonen for å delta i arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene har ført til for henne, på tross av både merarbeid og lite belønning:

Så for meg har det ikke vært negativt, men det har vært veldig mye ekstraarbeid. ... Men det har jo gjort sånn at jeg har blitt kjent med de andre fagene som jeg på en måte ikke har den kjempekompetansen i, til å veilede i emne 5, til å få de fram til eksamen. Gjøre sånne ting, for jeg kjenner dem så godt. Så det er en kjempefordel for meg.

Medarbeider 2 forteller at hans motivasjon var at han skulle jobbe med dette i mange år framover:

Det er jo fag som man skal undervise i mange år framover og dermed prøve å få det best mulig. Det tror jeg var motivasjonen. Inspirasjon? Nei, det er jo lønna arbeid.

På spørsmålet om hvordan motivasjon til å delta i arbeidet med innføringen av læringsutbyttebeskrivelser var, svarte den siste av informantene:

*Motivasjon var jo, hva skal man kalle det, det kommer jo uansett hva vi gjør, og dermed er det ingen vits å jobbe imot, man må jobbe med for å få det til.
(Medarbeider 3).*

Så langt ser det ut til at indre motivasjon er dominerende hos en av informantene, for en er motivasjonen at det er like greit å gjøre best mulig ut av det, mens det hos den siste er motivert av en "ingen vits å kjempe imot endringer" – holdning.

Undersøkelsen viser at det forekommer lite ytre belønning som bonus, ekstra lønn ol.

Medarbeider 1 kommer tilbake til dette flere ganger under intervjuet:

Det var ingen ekstra penger eller noe. Jeg har aldri fått fem øre ekstra. Men jeg hadde kanskje en dag undervisningsfri i uken i perioder, men jeg har jobbet to uker inn i sommerferien min, og startet to uker før skolestart om høsten, men jeg har aldri fått det igjen, hverken i avspasering eller penger. Så sånn er det her.

På spørsmål om det ble en markering eller feiring når arbeidet var ferdig svarer informanten;

Nei, ikke noe feiring, det er lite belønning. ... jeg tror de spiste is etter den siste godkjente planen (Medarbeider 1).

Videre forteller informanten at hun har forsøkt å ta dette opp med ledelsen uten at det har endret seg:

Jeg har sagt mye om det, men det nytter ikke. ... Jeg hadde medarbeidersamtale herom dagen, da sa jeg til X, jeg kommer ikke til å ta en vikardag utover min 100 % stilling uten å få overtid. For det har jeg gjort, jeg har jobbet på inn- og utpust i alle år og aldri fått fem øre. Og direktøren snur ryggen til om du sier noe om lønn, han hilser ikke på meg, for jeg har vært litt høyrøsta. For meg spiller det ingen rolle, jeg vet jeg gjør en god jobb, så det får være premien (Medarbeider 1).

Medarbeider 1 setter toppledelsens manglende involvering og tilbakemelding på dagsorden, og har videre disse betraktningene rundt toppledelsens rolle i arbeidet med læringsutbyttebeskrivelser og nærmeste leders rolle i organisasjonen:

Men jeg tror det handler om at den øverste ledelsen ikke vet hva vi driver med. ... Og når de ikke er endringsvillige og entusiastiske og de tenker bare penger, så får vi aldri noe, ikke engang en tilbakemelding. Det er jo bare vi som tjener penger her da, men det har vi heller ikke fått klapp på ryggen for. ... Og X er jo en mellomleder, og det som ofte har vist seg er at hun står mellom oss og ledelsen i den skvisen.

Betinget belønning kan være effektiv lederform for noen ansatte, men den må føles som en personlig belønning og ikke noe den ansatte mottar fordi «alle får». Medarbeider 1 forteller om en bonus hun får etter at å ha vært ansatt i en viss tid:

Det er litt tilfeldig, da blir jeg litt satt ut. Da får jeg kanskje femhundre kroner på et gavekort, men det er jo ikke for det jeg har gjort, det er jo fordi jeg har vært her. Det er ikke fordi man har gjort noe ekstra.

Medarbeider 3 bekrefter at det ikke ble gitt belønning eller at det var noen feiring eller markering. Arbeidet ble gjennomført i arbeidstiden og gikk ikke utover fritiden eller andre arbeidsoppgaver:

Ikke noe annet enn at vi fikk bruke den tiden vi kunne på møter i skoletida, når vi ikke hadde undervisning eller samling. ... I og med at det foregikk i arbeidstida, så var ingen markering. Vi har julemiddag som vi er på, men det er jo en belønning til oss uansett.

Medarbeider 2 mener at det å få belønning for ekstra arbeid er mindre viktig og det ble heller ikke delt ut bonus, avspasering eller andre goder, underveis eller etter at arbeidet var gjennomført:

Nei, feiring eller markering? Nei, ikke som jeg husker. Jeg tror vi hadde noe lunsj på planleggingsdager mens vi jobba med det. Gi belønning – nei, det er ikke viktig, ikke sånn i form av fri.

Alle tre informantene forteller at ved de tilfellene det gis noen form for belønning, så er det en belønning alle ansatte får uansett innsats.

Anerkjennelse og utvikling er viktige behov hos mennesker og det er grunn til å tro at positive og konstruktive tilbakemeldinger bidrar til gode relasjoner og at medarbeidere opplever seg sett og verdsatt. Alle informantene opplevde å få positive tilbakemeldinger fra nærmeste leder. Medarbeider 1 forteller at det er flere måter å gi belønning på og at gode tilbakemeldinger er en del av det:

X er fantastisk, hun er veldig flink til å si at uten deg hadde jeg ikke fått det til. ... vi er jo altså alltid lykkelige når ting er i boks og meldingen fra NOKUT kommer om at det er godkjent og alt. Så da er det hopp og sprett og gode klemmer altså. X er ganske flink til å klappe på ryggen i forhold til «LUBer» og sånn type arbeid.

De to andre informantene forteller begge at lederen er flink til å gi positive tilbakemeldinger og medarbeider 2 forteller også at positiv tilbakemelding til de ansatte ble gitt på avdelingsmøter i andres påhør.

Det ble tatt opp på avdelingsmøtet, da fikk vi litt overordnet hva vi skulle gjøre. Vi fikk muntlige tilbakemeldinger underveis. ... Skryt, ros. Vanlig ros; «du har vært flink». ... Han er flink å gi tilbakemelding (Medarbeider 2).

Det var positivt hele veien. ... Han var fornøyd og det ga han klart uttrykk for. ... Han skapte i aller høyeste grad en positiv atmosfære rundt arbeidet (Medarbeider 3).

4.1.4 Holdninger og kunnskap til endring

For å kunne være gode bidragsyttere i en slik endringsprosess som innføring av læringsutbyttebeskrivelser er, må de ansatte ha en felles forståelse av hva oppdraget er og hva de skal gjøre. De må få tilgang på den kunnskapen de trenger for å være i stand til å gjøre arbeidet. Det var lederne som formidlet oppdraget til de ansatte, definerte roller, organiserte og fordelte oppgaver i arbeidet. En informant forteller at lederen fordelte arbeidet på ulike grupper og hadde laget en mal de ansatte kunne benytte som et hjelpemiddel:

Roller og oppgaver var definert av leder og det ble gjort på avdelingsmøtene. Det gikk mer på defineringen av de gruppene som skulle jobbe med de forskjellige emnene. Ikke hvem som skulle styre, der tror jeg vi jobba likt, det var ingen som hadde mer overordna ledelse enn avdelingsleder. Det ble tatt opp og diskutert i avdelingsmøtet, da fikk vi litt sånn overordnet hvordan det skulle settes opp, hva innholdet skulle være. Så vi hadde en litt sånn mal (Medarbeider 2).

Medarbeider 3 bekrefter at lederen var den som formidlet og organiserte:

Det kom jo via NOKUT, men han distribuerte det videre til oss, vi fikk lese igjennom i god tid, også merke med merkepenn der vi mente det skulle være endringer.

Medarbeider 1 som hadde ett tett samarbeid med sin leder under hele prosessen, var den av de ansatte på skolen som fikk informasjon tidlig. Hun fikk informasjon om endringen helt fra NOKUT sendte ut den første informasjonen om nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk:

Vi hadde vel fått noen mailer om det og da var det jeg som ble informert i første omgang. Hvis lærerne skal bli involvert i neste runde så må det bli en helt annen informasjonsflyt rundt dette.

Det var også denne medarbeideren som videre i prosessen fikk førstehåndsopplysninger ved at hun og lederen var med på konferanser og kurs for å få informasjon:

Så var vi på en kongress i Stavanger, da var jeg med, lærte masse, da var det litt innspill fra Danmark og Sverige og litt sånn forskjellig. Det var vel der det begynte, det med læringsutbyttmålene, og så ble vi invitert på et kurs, når vi hadde gått i ferie allerede, med NOKUT (Medarbeider 1).

For lederen er dette en medarbeider med en indre motivasjon, med et indre driv, som vil gjøre en innsats for å få løst oppdraget. Medarbeider 1 forteller at samarbeidet med lederen settes høyt:

Samarbeid med lederen, jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten. ... og jeg er rå på å samarbeide, det har vært kjempegøy! Jeg kan begynne på en setning og så kan hun avslutte den. Så vi har på en måte delt opp at jeg har hatt den pedagogiske biten, ... så har hun gjort en del av det. Og så har jeg kommet inn og så har vi jobbet sammen for å få dette best mulig til da. Vi har korrigert hverandre, men det har vært samarbeid. Vi satt alltid sammen på slutten av boksene for å holde tunga rett i munnen.

Undersøkelsen viser at det var en del usikkerhet rundt oppdraget og medarbeider 1 svarer dette:

Så ble vi jo tilbudt noe kurs og kollegaene mine ble sendt helt til Gjøvik for å lære dette her. ... Så ble vi invitert på et kurs, enda ett nytt ett, for det har jo endra seg mange ganger. NOKUT har jo vært, vi har jo vært veldig oppgitt noen ganger, og har tenkt at de har ikke noe å gjøre der inne. Men så har vi jo klart å få en god dialog med de og, så det har funka greit det altså.

Medarbeider 1 som har fått mye informasjon og kunnskap om læringsutbyttebeskrivelser tidlig, og gjennom hele prosessen, får etter hvert en kompetanse som de andre ansatte ikke har:

Når jeg begynte å skjønne det, så ble det enklere og bedre, det har vært positivt å gjøre det. Nå ser jeg på en måte vitsen med det, at du skal kunne og du skal ha et utbytte av noe, og det er veldig, veldig bra! Og etter at du fikk kunnskapen om det, så ble det mye bedre. Jeg tror det er det mine kollegaer kanskje ikke ser og da oppfatter man utdanningsløpet på en helt annen måte.

Alle ansatte i undersøkelsen hadde vært på fagskolekonferansen, som ble avholdt på Gjøvik, i forkant av innføringen. En av medarbeiderne i undersøkelsen fikk direkte informasjon gjennom kurs og konferanser. De to andre medarbeiderne i undersøkelsen fikk informasjon gjennom nærmeste leder som hadde vært på kurs. De innhentet informasjon også ved å ta kontakt med andre fagskoler. De uttrykker begge at det var en del usikkerhet rundt oppdraget. Medarbeider 2 fikk informasjon gjennom sin leder:

Vi fikk informasjon på et møte, eller flere møter fra lederen. Jeg var jo på den her fagskolekonferansen på Gjøvik. Men jeg var jo ikke på et eget møte om LUB. Det var ingen kursing eller noe sånt, det ble basert på hva andre hadde gjort, andre fagskoler og sånt. Det var komplisert å forstå hvordan det skulle gjøres.

Medarbeider 3 måtte finne informasjon på eget initiativ:

Det var på eget initiativ, men vi fikk beskjed om at vi kunne ta kontakt med de vi ville. Vi var på Gjøvik, der var vi to stykker. Dette fant vi ut av sjøl, fagene var jo der, så det var bare en omformulering og justering av fagskolepoeng. Jeg vet jo fra vi var på Gjøvik i 2014, da var det en del forvirring om det der. Vi hadde på følelsen av at det sto et spørsmålstegn bak alt. NOKUT var veldig usikre.

Det var flere årsaker til at oppgaven med å formulere læringsutbyttebeskrivelser førte til usikkerhet og også frustrasjoner. Usikkerheten rundt formuleringen av læringsutbyttebeskrivelene ble forsterket av mangelen på eksterne samarbeidspartnere og at det kom en rekke andre endringer i kjølvannet av de nye:

Det var litt frustrasjon, for den linjen som jeg skulle utarbeide var det ingen ellers i landet som jeg hadde noe samarbeid med. Elektro hadde for eksempel andre fagskoler de kunne jobbe sammen med. Som de kunne støtte seg til. Så vi begynte fra scratch, men det hadde jo noe med nye fagplaner å gjøre også. Skolen hadde nok med å klare å starte opp med det (Medarbeider 2).

Informantene opplevde at det var utfordringer knyttet til selve utviklingen av læringsutbyttebeskrivelser og faglærerne hadde på et tidlig tidspunkt ikke tilstrekkelig informasjon og opplæring for å få dette på plass. Forståelsen av hvordan begreper skulle brukes i forhold til Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk var vanskelig:

Du skal forandre hele ordlyden, men det skal bety det samme, så det er veldig mye plukkarbeid. Læreren som hadde ... skulle skrive LUBene der, og hun som hadde ... skulle skrive LUBene der, og så skulle de sendes til meg for godkjenning. Jeg kunne ikke bruke en LUB og det var ikke noen mening (Medarbeider 1).

Medarbeider 3 bekrefter at det har vært utfordringer «Ja, det har jo vært en del uklarheter. ... Vi har fått det til i alle fall. Dog med en del møter».

Medarbeider 2 er redd læringsutbyttebeskrivelsene skal bli for generelle og ikke vise fagets egenart:

Mye av de datatekniske fagene utvikler seg, og man er redd, for at man skal låse seg fast og ikke kunne ta inn ny viten og ny teknologi og undervise i det. LUBene kanskje kan stoppe det, det blir mer arbeid rett og slett. De overordna LUBene blir for generelle.

Informanten viser her til at skolen i slike tilfeller må søke NOKUT om godkjenning for å gjøre endringer i det overordnede læringsutbyttet for studiet. En slik søknad er omfattende for en skole med få ressurser fra før. Det kreves kompetanse rundt søknadsprosessen og det går med mye tid som spiser av de små ressursene skolene har til rådighet. I tillegg kreves det også gjennomgang av alle formelle systemer ved skolen, som skal beskrives i søknaden.

Bekymringen for at fagenes egenart skal utviskes deles av flere informanter, og medarbeider 1 mener at utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene bidrar til dette:

Det som jeg kanskje har reagert mest på når det gjelder læringsutbyttmål er at de ikke ser fagene hver for seg. De tekniske fagene skal ha de samme ordene i LUBene, og det er stor forskjell på en ingeniør og en helsearbeider. Både i forhold til empati og i forhold til det å ha evne til. Jeg er veldig lei meg for at vi ikke kan bruke det ordet. Ting har blitt til mens vi har gått, men når man ser at de skal ha en likhet, da synes jeg at det begynte å bli litt på kanten, spesielt i forhold til det faget vi jobber med.

Ved å involvere seg har denne medarbeideren fått et eierskap til endringen, noe som kan være vesentlig for om det lykkes å implementere den:

Jeg har hatt støtte i planen. Fordi det er jeg som har skrevet det så er det ikke ukjent for meg. Og da blir det ikke så vanskelig heller, du ser jo hvilken kompetanse de skal ha. Jeg kan jo gå inn i alle klassene og det kunne jeg nok ikke om jeg ikke hadde gjort dette arbeidet, hvis ikke jeg hadde jobbet så mye om det (Medarbeider 1).

Omgivelsenes krav til endring ser ut til å øke og en viss motstand fra de ansatte er å forvente, særlig når de ansatte i en organisasjon ikke ser meningen med endringen. Selv om den kan være god og nødvendig, så kan det medføre en kollektiv motstand. Selv om det ble forsøkt å involvere de andre ansatte med i arbeidet, lyktes det ikke:

Jeg satt med hele biten, for interessen blant de andre ... Jeg prøvde å informere om det jeg kunne om dette, siden jeg har jobbet lengst med det og opplevde veldig liten interesse fra de andre. ... Så det var bortkastet tid og krefter. Så da endte det med at jeg satt med alt (Medarbeider 1).

Informant 1 forteller at hun i utgangspunktet kunne tatt en annen rolle enn det hun faktisk gjorde:

Jeg kunne jo protestert, men jeg har lært utrolig mye da. Jeg kan jo gå inn i alle klassene og det kunne jeg nok ikke om jeg ikke hadde gjort dette arbeidet. Hvis ikke jeg hadde jobbet så mye med det.

Endringer møtes ofte med motstand fra interne grupper og noen frustrasjoner og motstand var det blant de ansatte på to av skolene i denne undersøkelsen:

Det var noen som syntes det var bortkasta energi, men de er nå med på det allikevel. Ikke frustrasjoner, men vi jobbet jo en del med det for å finne løsninger som var akseptable (Medarbeider 3).

Medarbeidere opplever endring forskjellig, noen tar utfordringen og synes det er spennende, men opplever det allikevel som slitsomt å stadig være i endring:

Vi tenkte ikke så mye, jeg tror vi tenkte; «åh, enda en endring, hva tenker de nå liksom»? Så ja, fordi det er så mange endringer hele tiden, du vet aldri hva neste uke bringer. ... det er litt slitsomt. Så hverdagen er en ganske heavy greie, men du må være endringsvillig for å få det til (Medarbeider 1).

Medarbeider 3 forteller at det var en del motstand mot endringen til å begynne med, men at de ansatte kollektivt kom fram til at det beste var å legge bort motstanden når de forsto at det ikke var noe valg å ignorere endringen:

Det er ingen vits å jobbe imot, man må jobbe med for å få det til. Man må legge vekk den der motstanden. Det var nok en del i møtene som mente det var bortkasta, men så ble vi enig om at det kommer for å bli og da må man gjøre det beste ut av det. Man må bruke energien der. Vi bestemte bare at det måtte gjøres og at det var greit å være positiv til ting.

Medarbeider 2 forteller derimot at det ikke var motstand mot endringen og at alle de ansatte var positive til endringen med innføring av læringsutbytte:

Holdningene var å få det best mulig, du skal jo bruke det som en mal i mange år framover. Så holdninga var at det skulle være best mulig. Alle var positive til arbeidet med læringsutbytte.

For å skrive gode læringsutbyttebeskrivelser er det nødvendig at pedagogene som kjenner fagene best er involvert. For å få til dette må det settes av tid til informasjon, det må avklares roller og arbeidsoppgaver, og ikke minst, det må settes av tid til samarbeid. Det var i ett tilfelle vanskelig å få til:

Og sette av tid til møter og sånt da! Kollegaen min, som også er 100 % ansatt så jeg for første gang på skolen på et halvt år her om dagen, og da blir det lite tid til samarbeid (Medarbeider 1).

På mange skoler er det satt av timer til samarbeid i lærernes arbeidstidsavtaler. Disse timene blir ofte benyttet til samarbeid om pedagogisk utviklingsarbeid. Det er lederne som sitter med planlegging av skoleåret som må sette av felles tid i timeplaner som muliggjør dette. Det er ulike typer arbeidstidsavtaler som er forhandlet fram på hver enkelt skole og inneholder ulik grad av «leseplikt». Samtidig er det vanskelig å trekke tilbake goder de ansatte har hatt «Da setter jeg veldig pris på de dagene jeg kan sitte hjemme og jobbe» (Medarbeider 1).

Videre forteller informant 1 at hun setter samarbeid med lederen høyt samtidig som hun ser nødvendigheten av å få med seg kollegaene når det kommer til å innføre læringsutbyttebeskrivelsene «Neste år må vi ha en helt annen informasjonsflyt i dette, for å få med de andre medarbeiderne».

De to andre informantene forteller at det var satt av tid i arbeidstiden til samarbeid og medarbeider 2 sier:

Vi satt i lag og jobba og gikk ut fra maler i andre fag, og skrev og passa det til de fagene vi er kjent med. ... Alt ble løst i grupper.

Medarbeider 3 bekrefter den samme praksis og forteller om samarbeid i lærergruppa, at de tok ansvar for noen fag hver seg og at det var rom for å diskutere i gruppa.

Undersøkelsen viser at i den grad rammene rundt arbeidet tillot det, var det rom for kreativitet og nytenkning. Både interne organisatoriske forhold og eksterne krav fra NOKUT var rammer det måtte tas hensyn til, og medarbeider 2 forteller:

Det var rom for mye kreativitet og nytenkning ... Vi hadde ingen binding på oss i forkant, vi kunne styre det mye selv. Det skulle være innenfor rammene til NOKUT da, det skulle være noe de skulle kunne godkjenne.

Det faktiske resultat av en endringsprosess kan ofte bli ganske forskjellig fra de opprinnelige intensjonene med endringen. Informantene fikk spørsmål om læringsutbyttebeskrivelser var tatt i bruk, eller implementert, og informanten som hadde tatt størst ansvar for å få beskrevet læringsutbyttebeskrivelsene i sin organisasjon svarte:

Jeg tror kanskje at man jobber litt etter den gamle, det opplegget som har vært. Og jeg har vært litt sensor for andre fag og har oppdaget at det ikke følges. ... Jeg oppdaget at enkelte gamle fagplaner fortsatt var i bruk, ikke sant. Og da blir man litt satt ut og da føler man at, det må vi endre på faktisk. Jeg vet ikke, vi lever litt på hver våre planeter (Medarbeider 1).

Informanten beskriver videre hvorfor hun mener det er viktig at alle lærerne bruker læringsutbyttebeskrivelser og gjør det likt:

Så jeg tenker at de burde hatt et kurs, også i forhold til dette med vurdering. Det er viktig at vi vurderer likt, jeg har jo blitt overrasket mange ganger. Og det at vi kontrollerer oppgavene til hverandre i forhold til målbarhet. Det er viktig å bruke læringsutbyttene i oppgaver (Medarbeider 1).

Medarbeider 2 oppgir at han synes det er vanskelig å vite om innføringen av læringsutbyttebeskrivelsene har ført til noen endringer i lærernes praksis, siden det er så nytt. Men vedkommende ser på endringen som ett godt verktøy for framtida:

Det er litt vanskelig å si, vi har jo bare kjørt det ett år, jeg har ikke hatt så mange fag der enda. Men vi begynner å skulle planlegge undervisningen til neste år og da har vi jo et godt verktøy til å begynne med. Man har jo mer spesifiserte retningslinjer å bruke i fagene, det er jo en god ting.

Selv om informanten er usikker på om det har blitt noen endring i lærernes praksis, så har lærerne her introdusert læringsutbyttebeskrivelser for studentene. Lærerne går gjennom dem på samlinger og de finnes tilgjengelig på skolens læringsplattform:

Studentene blir gjort oppmerksom på LUB. Det har de tilgjengelig på LMS pluss at vi på første samling går gjennom hele studieplanen og LUBene (Medarbeider 2).

Medarbeider 3 ser ikke at innføringen av læringsutbyttebeskrivelser har medført noen endring i praksis. Han mener at det hele er en skrivebordsøvelse, som i det store og hele dreier seg om endring av navn på fag. Videre har han liten tro på at det kan føre til en bedre kvalitet på undervisningen:

I og med at vi har de samme fagene, men det har bare endret navn, så vil jeg ikke forstå det. For det vet man jo ikke enda, om det blir bedre. Men dårligere skal det ikke bli, det unngår vi. ... Det er jo stort sett det samme, det er jo bare endra navn på mesteparten, de fagene jeg underviser i er jo de samme, uansett hva det heter for noe.

Nye studenter blir gjort oppmerksomme på læringsutbyttebeskrivelsene, mens studenter som er i andre eller tredje år av studiet sitt, har på det tidspunktet intervjuet ble gjennomført, ikke fått noen informasjon om dette:

Ja, de som begynte nå i høst går etter de nye (studieplanene), mens de som begynte før, går etter de gamle. Så vi slipper, de vet ingenting om det egentlig (Medarbeider 3).

4.2 Delanalyse 2 – Ledelse og endring sett fra ledernes perspektiv

I delanalyse 2 vil jeg presentere de deskriptive kategoriene som omhandler undersøkelsens funn når det gjelder ledelse og endring sett fra ledernes side. Hovedkategoriene, med underkategorier som strukturerer funnene, er presentert i tabellen under. Dette er på samme måte som i delanalyse 1, men det er noen forskjeller i de deskriptive kategoriene.

Kategorisering av undersøkelsens funn på ledelse og endring fra ledersperspektiv			
Visjoner	Relasjon til medarbeidere	Endringsledelse	Handlingsrom
Verdier Mål	Individuell oppfølging Medbestemmelse Tilbakemelding Veiledning Motivasjon	Leders oppgaver og rolle Lederne holdning Motstand Samarbeid Utfordringer med utvikling av LUB Innføring av LUB	Økonomiske ressurser Organisasjonsmessige ressurser Menneskelige ressurser Belønning

Figur 7: Tabell over kategorisering av funn på ledelse og endring fra medarbeiderperspektiv

4.2.1 Visjon

En visjon blir ofte definert som en uopnåelig tanke om hvordan fremtiden kan se ut og som man skal strekke seg etter. Lederne i undersøkelsen ble alle spurt om de kjente til organisasjonens visjon. En av lederne husket ikke innholdet i visjonen til tross for at den er godt synlig rundt om på plakater i organisasjonen:

Vi har jo egentlig en visjon i ..., og den skulle jeg jo egentlig kunne, men den sitter ikke i topplokket. For den ble jo endret. Vi har jo en masse ledere og da blir det jo også endring av visjonen. Men det ligger noe om det i, det er på en måte omskrevet i, verdiord eller noe sånt. Det er noe sånt som «engasjert». Å, jeg burde jo vite hva det er, de henger jo rundt på tavler og slik, så jeg ser dem jo hver dag. ... Vi er jo driftere, så vi har handlingsplan og strategiplan, det er nedskrevet, men jeg husker de ikke. Det er jo kanskje interessant det også. Men tiltakene i strategiplanen, de jobber vi jo etter. Den visjonen blir sånn, svusj ... (Leder 1).

Leder 1 mener at det viktig at visjoner og verdier blir formidlet til ansatte, men at det ikke blir prioritert «det blir jo ikke prioritert, rett og slett, for vi er jo ikke der, det hører du jo. Vi vet ikke en gang hva visjonen er».

To av de andre skolene hadde felles visjon med den videregående skolen de var samlokalisert med. Felles for de to var at lederne mente at visjonene ikke kjentes aktuelle for deres organisasjon, og de hadde heller ikke vært med på å utarbeide visjonen. Det er vanlig for mange fagskoler som har fylkeskommunal eier, å være slått sammen med en videregående skole og ha felles rektor med videregående. Ifølge lederne er disse visjonene mer passende til en videregående skole, enn til en fagskole med voksne studenter:

Ja, det er jo det som er vanskelig. Vi er samlokalisert med en annen videregående skole og den har «.....» som sin visjon. Men om jeg skal uttale meg for meg sjøl, så er det en visjon som går mer på videregående og så blir fagskolen på siden av det. Så jeg vet ikke om jeg skal si at det er vår visjon, så jeg vet ikke om jeg skal si at vi følger den. Men vi er jo en egen organisasjon. ... Men vi har ikke noe eget som vi følger, eller noen egen strategisk plan eller noe slikt (Leder 2).

Leder 3 bekrefter også at deres visjon ikke er tilpasset fagskolen, men er en del av den videregående skolen og dermed mer aktuell for den:

For skolen er det «.....», den er jo ikke så veldig god for oss men vi har ikke diskutert noen visjon for fagskolen. ... Vi blir skjøvet inn mot videregående, slik at det er egentlig deres visjon (Leder 3).

Leder 3 opplever at selv om det ikke finnes en felles visjon som passer for deres organisasjon, så har de ansatte de samme målsetningene:

Vi har noen målsettinger, som at det skal være mindre enn tjuefem prosent frafall, og vi prøver jo å ha det samme på de ulike avdelingene. Men vi ønsker jo å ha ferdigutdannede mennesker med kompetansen som vi kan gi til helsesektoren.

Leder 2 mener videre at det å formidle visjon og verdier er viktig, men at en felles visjon med videregående begrenser:

Men da må man ha en felles verdi som er forankret fra topp til bunn og som alle kjenner seg igjen i. Nå er vi med videregående, så det er litt sånn ...

Leder 3 mener at det å formidle visjoner og verdier er det viktigste for en leder å legge vekt på i en endringsprosess:

Det aller viktigste for en leder å legge vekt på i en slik endringsprosess må være å formidle visjon og verdier, om du klarer det, der ligger jo alt. Der kan du putte alt inn.

Den samme lederen forteller at han ikke opplever at medarbeiderne har de samme visjoner og målsettinger som han selv og oppgir ulike årsaker som for liten lederressurs, konflikt om arbeidstidsavtale og kultur:

Nei! Særlig fordi jeg har hatt så liten lederressurs når de kom inn, så jeg har i grunnen ikke hatt ressurser til å ta meg noe godt av dem. I tillegg har det blitt strammet inn på arbeidsvilkårene for dem, de hadde mulighet for to dager med hjemmekontor hver uke. Men så begynte de å forlange arbeidstidsavtale og da kom de under SFS 2213, og det ble det veldig mye bråk om.

4.2.2 Relasjon til medarbeidere

Det er grunn til å anta at relasjoner påvirker medarbeidere på forskjellige måter og at ledere som er opptatt av gode relasjoner til medarbeidere blir de dyktigste. Leder 3 var opptatt av medarbeidernes tillit til han. Han forteller at de lærerne som har vært ansatt i lengre tid har tillit til han som leder, men de som er ansatt de siste to årene ikke har det:

De ansatte som har vært med på hele løpet har tillit til meg, vi er jo så fragmentert. Men de som ikke har vært med hele tiden, de som har vært ansatt for to år siden, for ett år siden, har ikke sett hvor vi har slåss for de rettighetene og det nivået vi har nå. De kom inn og fikk nyte godt.

Leder 1 forteller at tilbakemeldingene til medarbeiderne ofte dreier seg mot de som ikke gjør jobben sin som det er forventet at de skal. For eksempel kan det dreie seg om lærere som mener at de gjør jobben sin så lenge de holder på klassen og kvaliteten på undervisningen er bra. Når lederen gir beskjeder som omhandler andre aktiviteter så opplever hun at det blir ignorert:

Vi har et uttrykk i vårt team og det gjelder faktisk gutta; «Han er som et såpestykke», ... Det er en strategi tenker jeg; «jojo, jeg gjør jobben min når det gjelder resultatene og jeg holder på klassen min og kvaliteten er bra». Men alt det andre, det er slitsomt. Han har fått korreks og jeg har sagt at slik kan vi ikke ha det.

Leder 1 forteller at det ikke ble gitt så mye tilbakemeldinger til personalgruppa under prosessen med utvikling av læringsutbyttebeskrivelser, unntatt til den medarbeideren som utførte jobben:

Men det har liksom ikke vært noen karakter. Nå var jo hun den motiverte. ... Vi ble bare enig om at nå fører vi det tilbake, så får X bruke dere etter hvert som planen

kommer opp. Så det var ikke noe mer tilbakemelding enn det. Og så var det jo hurra og gratulasjoner til X, men det ble ikke utbasunert i det store og det hele (Leder 1).

Leder 2 forteller om en positiv atmosfære rundt arbeidet med endringen, at det har vært samarbeid og gode tilbakemeldinger:

Men jeg har synes det har vært positivt fra de ansatte, at de har vært positive og virkelig vært delaktig i dette her. For det blir jo ekstra for dem også, litt merbelastning for dem også, mer arbeid og flere timer. Men jeg synes de har vært positive og vært nøye og holdt frister, som vi har avtalt sammen i samarbeid. Og gjort det de skulle imellom, og kommet med tilbakemeldinger til meg om tanker og notater når de har lest gjennom selv. Jeg synes det har vært et kjempebra samspill og de har tatt oppgaven på alvor, så jeg synes det har gått greit. Positivt skryt og tilbakemelding, muntlig og ros på møter vi har vært på sammen.

Videre sier hun at det er viktig at medarbeiderne blir sett for det arbeidet de gjør:

Hvis noen gjør noe bra, så synes jeg at de kan få ros og tilbakemelding på at det de gjør er bra. Det viktig å bli sett for det arbeidet du gjør (Leder 2).

Leder 3 forteller at medarbeiderne ikke fikk positive tilbakemeldinger underveis i arbeidet:

De fikk vel ikke noe tilbakemelding fra meg i det arbeidet her, de fikk ikke ros, de fikk heller spark om det ikke var gjort. Jeg var ikke noe flink å rose, det var jeg vel ikke. (Leder 3)

Leder 2 legger vekt på åpenhet og positivitet i relasjonen med sine medarbeidere:

Jeg synes det skal være åpent og jeg synes det skal være positivt og man skal jobbe seg framover. Ikke se på og kose seg med misnøye, ikke fokusere på problemer, men fokusere framover. Og jeg synes at vi ... har veldig gode relasjoner mellom oss.

På spørsmål om hva det aller viktigste en leder må legge vekt på i relasjonen til de ansatte i en endringsprosess svarer leder 2:

Det er jo veldig individuelt hos hver medarbeider, hvordan de trenger å bli sett og møtt. Noen trenger mer veiledning og mer individuelt, og noen trenger å bli engasjert og noen trenger det intellektuelle når det gjelder oppfølginga.

Leder 3 har gått fra å være kollega og tillitsvalgt til leder for sine kollegaer og synes det er vanskelig å ta rollen som leder og dermed en ny relasjon til de ansatte. Siden denne fagskolen ikke har egen rektor, men har samme rektor som den videregående skolen oppleves det ekstra vanskelig:

Jeg var tillitsvalgt før jeg fikk den stillingen her. Siden vi ikke hadde noen rektor så ble jeg en slags tillitsvalgt for avdelinga overfor rektor på den videregående skolen som avdelingsleder. Og det ble veldig vanskelig når vi kom opp i konflikter. Så det ble utrolig vanskelig for meg, jeg måtte ha hjelp for å avvise forhandlingskrav som de ville skulle gå gjennom meg og til rektor.

Leder 3 forsøker nå å endre denne relasjonen med de ansatte og klargjøre rollene som leder og ansatt:

Jeg må komme meg vekk fra den relasjonen der, slik at det går gjennom de rette kanalene der så det går riktig for seg. Jeg prøver å ha en korrekt oppførsel, slik at det skal være riktig det som blir gjort og de prosessene som foregår. Men relasjonen? Hadde du spurt meg for et år siden, så ville jeg sagt at vi hadde veldig gode relasjoner. Det er i forhold til SFS 2213, så nå prøver jeg å distansere meg fra mine medarbeidere slik at vi skal få det, få litt styringsrett tilbake. Jeg har vært for mye kompis, altfor mye kompis.

Det er enighet blant lederne i undersøkelsen at det å se hver enkelt medarbeider er en viktig lederoppgave, leder 1 forteller at hun har vært støttende i forhold til den medarbeideren som jobbet med læringsutbyttebeskrivelsene:

De har ikke fått karakter, men jeg har jo vært veldig støttende til Det må jeg si, at jeg har følt at jeg har vært, og jeg føler at hun har fått spille rom og alt dette her.

Leder 1 forteller at medarbeideren har fått avsatt tid i arbeidstidsavtalen for å kunne fullføre arbeidet «Det er dette med leseplikten da, det har vært ned i arbeidsmengde».

Lederne ga uttrykk for at de ansatte hadde reell medbestemmelse i jobben og leder 1 forteller hvordan medarbeideren fikk handlingsfrihet i forhold til utformingen av læringsutbytte. Selv når lederen hadde forstått at kvalifikasjonsrammeverket ikke ga rom for en slik handlingsfrihet når det kommer til utforming av læringsutbytter så ga hun den ansatte muligheten til å teste det ut:

Jeg husker i den første runden, så fikk vi beskjed om fra den sakkyndige at man ikke kunne «ha evne til». For det ligger ikke i dette kvalifikasjonsrammeverket at man kan «ha evne til». Man kan ikke måle dette. Og da diskuterte vi, eller vi diskuterte ikke så mye, for X var så overbevist, om at dette kunne hun faktisk se. Da tenkte jeg; «ok, diskuter det med de». Da gikk jeg ikke inn og sa at vi må høre på det de sier. Så de får lov, hun får lov å fronte sine ting, men nå er det fjernet fra planene.

Leder 2 forteller også om medbestemmelse fra de ansatte i innføring av læringsutbyttebeskrivelsene:

Vi har jo drevet utdanningene siden 2006 og noen av faglærerne har vært her siden 2008 og har mye erfaring med seg og har kjørt disse utdanningen igjennom noen ganger. Og hva har vi tatt med og hva har vi lagt vekt på er i forhold til helsevesenets behov. Vi har lagt vekt på medbestemmelse og da først og fremst fra faglærerne. Vi har brukt deres kompetanse (Leder 2).

Leder 2 mener at medarbeiderne til en viss grad bør løse oppgavene uten innblanding fra leder, men at lederen må ha oversikt, fordele og gi ansvar.

Lederen må jo ha oversikt over det som gjøres og fordele og gi dem ansvar for å løse jobben. Det er leder som har det faglige, pedagogiske og personalansvaret, så uten innblanding, jeg synes alltid de bør ha en innblanding. Så medarbeiderne kan løse det, men noen må ta ansvar for det.

Leder 3 har lagt til rette for medbestemmelse gjennom at alle ansatte har fått komme med forslag til hvordan læringsutbyttebeskrivelsene skulle utformes:

De har fått lov å lage sitt, de har fått stå fritt, vi har hatt flere forslag inn og så tar vi ut det beste, slik at det blir uniformert, så det skal være lettleselig og at vi bruker de samme begrepene Ellers var det åpent, og noen la til mer. Da tok vi det gjerne inn i hovedprosjektet.

Gjennom å være tydelig på krav og grenser relatert til arbeidsoppgavene, ble ansatte bevisst på hva de hadde mulighet til å gjøre og bestemme, og hva de ikke kunne bestemme. Dermed var det ikke behov for at lederen brøt inn i arbeidet underveis:

Det var vel jeg som finpusset det til slutt, men bortsett fra det så klarte de seg bra sjøl (Leder 3).

Leder 1 mener at i tillegg til å inspirere, engasjere, motivere, var det å veilede viktig i en endringsprosess, men på spørsmål om de ansatte hadde fått veiledning underveis svarer hun:

Jeg vet ikke, veiledning, i og med at X ble fristilt så fikk hun tid til å gi veiledning. Så jeg sa at de skulle ta kontakt med henne. For jeg er jo ikke alltid til stede. Det var jo en tidkrevende sak, så hvis jeg skulle brukt enda mer tid på veiledning, så hadde det vært noe annet jeg ikke hadde fått gjort (Leder 1).

Ved to av skolene er det kun lederne som har vært på kurs med NOKUT i forhold til utforming av læringsutbyttebeskrivelser og da har lederne veiledet de ansatte på avdelingsmøter i etterkant. Leder 3 forteller:

Jeg har vært på kurs, men ikke lærerne. Vi har hatt avdelingsmøter hvor vi har kommet fram til saker, men da har jo det vært basert på det jeg har vært ute og samlet inn i forhold til NOKUT da.

Samtidig ligger det en forventning fra leder 3 om at de ansatte skal ha kompetansen «Vi har fagråd innenfor de ulike fagområdene som skal rådgi meg innenfor dette her».

Når en organisasjon skal gjennomføre endringer er det grunn til å anta at det er behov for å motivere de ansatte for endring. Leder 1 mener det viktigste en leder skal gjøre i en endringsprosess er å inspirere, engasjere, motivere og veilede:

Viktigste punkt – inspirere, engasjere, motivere og veilede. For ellers får man jo ikke gjennom noe. Og det å se gruppen som en helhet, når noe som skal implementeres så er det jo noe vi gjør, ikke som du gjør og du gjør, men som vi gjør. Og ikke jeg, som leder, for da blir det feil.

Alle lederne er enig i at det å engasjere, inspirere og motivere er viktig, men på spørsmål om hvordan medarbeiderne ble inspirert og motivert til å delta i arbeidet med innføringen av LUB, forteller leder 3 at han synes dette er vanskelig:

Nei, inspirert og motivert, nei hvordan gjør jeg nå det. Det er utrolig vanskelig. De har en faglig interesse for at det skal bli bra. Det er utrolig viktig at de som har noe å bidra med, og har lyst, bidrar.

Leder 3 beskriver at de ansatte har deltatt i arbeidet uten at ytre motivasjon som ekstra lønn, bonus eller lignende er fokus. Men heller en indre motivasjon, som han beskrives som lyst, der de ansatte har en interesse for at dette skal bli bra. Samtidig setter leder 3 motivasjon i sammenheng med ytre faktorer som lønn:

Jeg blir litt forundret, for jeg har jobbet i firmaer, de har jo ikke blitt premiert eller noe sånt. De har gjort arbeidsoppgavene sine og drukket kaffe. Hva tenker du har vært motivasjonen deres? De har jo fått betalt, og hvis du ikke klarer å se at du selger arbeidstida di så blir du vel heller aldri helt forøyd. Du får faktisk betalt for det arbeidet du legger ned.

Leder 1 bekrefter at det ikke har vært utdelt noen former for belønning som bonus, ekstra lønn, avspasering eller andre goder «*Belønning, tenker du kronasjer? Kan det være kake når vi feirer noe*»?

Leder 2 setter spørsmål ved om tilbakemelding og ros for arbeidet man gjør kan være en form for belønning:

Så belønning, jeg vet ikke hva det kan være. Men hvis det kan være ros eller tilbakemelding for det du gjør, så er det viktig å bli sett for det arbeidet du gjør. Hvis det er snakk om bonus eller lønnsøkning eller fri i tid eller lignende ...

Det var heller ingen feiring eller markering av at arbeidet var ferdig. Markeringer og feiring av oppnådde mål kan virke positivt på deltagelsen og motivasjonen for arbeidet og leder 1 mener det er viktig med feiring av oppnådde mål, men at det ikke ble gjort «*Ja, det er viktig. Nei, det var ingen markering, bare litt sånn puh*»

Leder 3 ser i ettertid at det hadde vært riktig å feire og sier «*Men jeg ser jo at vi burde satt oss ned for å feire*», mens leder 2 sier at det ikke var noen grunn til å feire da hun mener arbeidet med endringen ikke er en engangsforeteelse, men en prosess som vil gå kontinuerlig:

Det var ingen markering – og jeg følte at når vi så at de måtte oppdateres nå i høst så var det ingenting å feire. Så det må jo bli at vi går gjennom studieplanen for hvert kull, så vi kan jo ikke feire det hver gang. Det er kontinuerlig arbeid. Vi feiret ikke det første heller.

4.2.3 Endringsledelse

Lederne i undersøkelsen sitter alene som mellomledere i den delen av organisasjonen som dreier seg om fagskole. De har mange og varierte oppgaver. To av dem har totalansvar for fag, personal og drift, og en av dem har ansvar for fag og drift og deler av personal. Leder 1 har full ressurs som leder og har totalansvar for innhold i utdanningene, personalansvar for rundt 20 ansatte tilknyttet både fagskolen og videregående kurs. I tillegg til ansvar for

rapportering i forhold til kvalitetssystem. Leder 2 og 3 har 30 % ledelsesressurs og underviser i 70 %. De forteller at mengden oppgaver i forhold til ressursen de disponerer gjør at det ikke er rom for å drive med utviklingsarbeid:

Men det er bare 30 %. Og man har ansvar for alt av inntak og kvalitetssikring og fagansvar og alle evalueringer, som skal sendes ut til sensorer og studenter og yrkeslivet. Og det her skal behandles og gjennomgås og sendes til styret. Da er det så mye av stillingen som tas, at det er ikke rom for utvikling egentlig (Leder 2).

Det er forventet at ledere i en organisasjon fordeler arbeidsoppgaver mellom de ansatte og se til at oppgavene blir utført av dem som er best egnet til det. Selv om lederne i undersøkelsen gjorde en del av arbeidet selv, delegerte to av lederne oppgaver til enkelte medarbeidere som fikk ett større ansvar enn andre ansatte og som de samarbeidet med:

Når man skulle spørre ut hvem, så var det den faglæreren som har jobbet lengst. Vi har samme grunnutdanning og samme forståelse av det meste og jeg visste det var en enkel medarbeider å ta med seg, ikke enkel for meg, men at det var et kvalitetsstempel å ha med seg henne. Hun har også utarbeidet alle søknadene sammen med meg, nesten egentlig, bortsett fra der man trenger spesifikk fagkompetanse. Hun har vært med på utviklinga fra papirsøknader til nettsøknader, ikke sant (Leder 1).

Det var ei som er på psykisk helsearbeid og rusarbeid som gjorde det mest og så var det studieveiledere rundt omkring, men de er ikke så delaktig som hun som har det meste av undervisninga. Så vi var mest to stykker (Leder 2).

En endring setter krav til både medarbeidere og ledere, og undersøkelsen viste at alle lederne hadde en sentral plass i arbeidet med utforming av læringsutbyttebeskrivelser. På spørsmål om hva som var deres rolle i utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelsene svarer leder 1:

Min rolle var å initiere det, kvalitetssikre det og faktisk jobbe på likt nivå med den medarbeideren som jeg tok ut. Så vi spilte ball hele tiden og vi deltok på kurs sammen. Jeg har jobbet likt, men jeg har hatt hovedansvaret da.

Leder 2 forteller at hun tok størst ansvar for den utdanningen hun underviser på, men at hun satte i gang prosessen og samarbeidet med de andre faglærerne:

Det er jo jeg, det er jeg som går på alt som har med informasjon, jeg går på seminarer. Det var jeg som fikk informasjonen når dette kom, og tok det derfra. Det var jo mitt ansvar. ... Det lå til min oppgave. I utlysningsteksten på min stilling står det hva som er min rolle, og dette høres jo under kvalitetssikring og det har jeg jo

ansvar for. Min rolle er jo å starte det arbeidet med de andre faglærerne og jeg hadde størst rolle der jeg underviser og har min fagkompetanse. Så der var det greit. Men på utdanningene XX så har jo ikke jeg det i den grad. Så da var det jo å sitte sammen med faglærerne og gå igjennom studieplanen og skrive og diskutere om vi skulle gjøre det sånn eller sånn. Så jeg har vært leder for implementering av LUB på min avdeling (Leder 2).

Videre forteller leder 2 at rektor på skolen hadde oversikt, men at det er et ansvar som ligger innunder hennes stillingsbeskrivelse. Leder 2 mener at rektor ved skolen har et så stort ansvar at det er urealistisk at vedkommende er oppdatert på arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene. Denne skolen er slått sammen med den videregående skolen og har samme rektor.

Leder 3 forteller at hans rolle i endringsprosessen var å legge til rette for at de ansatte kunne arbeide med å utvikle læringsutbyttebeskrivelsene, men at det var utfordrende å skaffe seg informasjon om endringene. Det førte til at det ble vanskelig å kommunisere endringen videre til medarbeiderne:

Jeg var på innlandet for tre år siden, med NOKUT og ingen visste hva dette her var. Da var jeg der og jeg skulle kanskje dratt på flere for å se. Det er ikke skrevet noen plass om dette her, om hvordan det skal fungere. Og det synes jeg er utrolig vanskelig som leder, for jeg skal jo informere de og da blir det ut fra det jeg vet og den informasjonen som jeg hadde. ... jeg prøvde fortvilt å finne ut hvordan andre fagskoler hadde løst det (Leder 3).

Positive holdninger til endring er viktig for å få gjennomført en god endringsprosess. Og vel så viktig er det at ledere selv representerer denne holdningen. Alle lederne så på endringen som nyttig og selv om det var en tidkrevende prosess var alle positive. En av lederne forteller at hun ser på endringen som et godt verktøy til å gå gjennom alle studieplaner slik at avdelingen vet hva de skal gå gjennom av undervisning:

Det er flott at vi går gjennom studieplanene veldig detaljert, slik at vi på avdelingen vet hva vi skal gå igjennom. Hva slags sentrale tema er det, og at vi er enige i det. Og setter opp en plan for neste halvår og år, for samlinger og video-forelesninger og at vi holder oss oppdatert og er litt på tå hev (Leder 2).

Videre forteller leder 2 at hun har jobbet noen år i fagskolen, at det hele tiden har skjedd mange endringer og at det fortsatt vil komme nye:

Jeg prøver å ikke ha noe negativt fokus og det har jeg ikke, vi må oppdatere hele tiden. Om kort tid kommer det noe nytt vi må oppdatere og da må vi bare gjøre det. Det er spennende å jobbe i fagskolen, bare de årene jeg har jobbet her så har det skjedd mye nytt. Det er mange endringer og man må være på tå hev. Jeg liker å være i slike prosesser, så LUB, det var helt greit.

Å trives med å være i endringsprosesser setter leder 2 i sammenheng med generelt å trives i arbeidet:

Jeg trives både med det administrative og det faglige, så det har kanskje mer med hvordan man trives i arbeidet. ... At lederne er positive til det er viktig. For der hvor man setter seg ned og koser seg med misnøyen så blir det verre. For vi må bare stå på og jobbe fremover.

Leder 3 forteller også at arbeidet med endringen opplevdes å gå greit selv om de ikke har blitt ferdig med alle nye krav til studieplaner:

Ja, det mener jeg, at det er nødvendig med en positiv atmosfære i alt. Det arbeidet som ble gjort med studieplanene gikk egentlig greit. ... jeg synes den nye studieplanen er veldig bra, bare vi får den i havn. Det blir å bruke de LUBene (Leder 3).

Ulike grader av motstand må enhver organisasjon som forsøker seg på endringer være forberedt på. Ansatte kan motsette seg endringer av flere ulike årsaker. Leder 1 forsøkte å få med seg alle ansatte begynnelsen av prosessen men uten å lykkes. De ansatte ved denne skolen viste åpen motstand, det var misstemning i gruppa. Løsningen for denne lederen var at arbeidet ble gjort at den ene motiverte medarbeideren:

Jeg følte at jeg nesten måtte tvinge de til å komme på den dagen. Og kanskje også å reise til Gjøvik. Men det var nok utfordringen sånn kollegialt, at det ble litt misstemning. Så om det var litt misstemning fra før, så gjorde ikke det det noe bedre. Og det var kanskje det mest utfordrende De ble på en måte pålagt en del ting, men så tenkte jeg at dette blir for utfordrende, også for meg. Så var det effektiviteten, fristen og engasjementet til X, selv om hun var litt oppgitt, så ble det den beste løsningen (Leder 1).

På spørsmål om det var endringen i seg selv som ble vanskelig forteller informanten at motstanden var størst i begynnelsen av prosjektet, og at hun regner med at motstanden blir mindre etter hvert når de ansatte skal sette seg ned på nytt og se på det arbeidet som er gjort med læringsutbyttebeskrivelsene:

Ja, det tror jeg, rett og slett. Det å sette seg inn i nye ting, det tar tid, er plagsomt, men det er ikke alle, det er ytterligheten. Men all endring skaper jo litt sånn bølger. Så jeg forventet for så vidt det. Men nå skal vi sette oss ned og se på eksempler fra hver plan. ... Så jeg er spent på det. Motstanden var større i begynnelsen, etter hvert så blir det vel litt lettere (Leder 1).

På de andre skolene opplevde ikke lederne den samme motstanden, men leder 2 forteller at de ansatte var usikre på hvordan arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene skulle gjøres og det medførte en del frustrasjoner underveis i prosessen:

Nå er jo dette vann under brua, dette har jo skjedd, men det var en del frustrasjoner. Og jeg var usikker, hvis jeg bare hadde fått en oppskrift eller mal eller visst hvordan det var tenkt. Det var forskjellige signaler og jeg synes det er rart at man skulle finne opp kruttet på hvert et nes.

Å få til et godt samarbeid internt i organisasjonene under endringer er vesentlig, selv om det å finne tid som faglærerne kan benytte til samarbeid er en utfordring. Leder 1 har tanker om at for å lykkes med implementering, må det gjøres i en gruppe, i samarbeid med hverandre:

Det å se gruppen som en helhet, når noe som skal implementeres så er det jo noe vi gjør, ikke som du gjør og du gjør, men som vi gjør. Og ikke jeg, som leder, for da blir det feil (Leder 1).

Leder 2 forteller at alt arbeidet med utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene er gjort i samarbeid med faglærerne:

Jeg opplever at alle ønsker at vi skal gjøre det her og at det er et samarbeid. Det synes jeg er viktig, vi samarbeider mye. ... kjempeviktig med samarbeid og at man har rom for å møtes, og da må man ha rom for det spontane møtet og for det planlagte samarbeidet som vi har i faglig råd for eksempel.

Leder 3 beskriver at det til tider var vanskelig å få til et samarbeid, men forteller at flere av medarbeiderne allikevel samarbeidet om beskrivelsen av læringsutbyttene:

Det ble veldig vanskelig å få til noe samarbeid, særlig til å få hjelp til å utvikle fagplaner og LUB og det som skal til. Ellers så hadde vi jo flere lærere som samarbeidet.

På alle skolene i undersøkelsen opplevde de utfordringer med å utvikle gode læringsutbyttebeskrivelser og lederne forteller at det var utfordrende for de ansatte å forholde seg til nivåer og begreper i kvalifikasjonsrammeverket, i tillegg til at læringsutbyttene skulle være målbare og ha en tydelig faglig profil og innhold. Alle informantene beskriver at det var vanskelig å forholde seg til rammeverket:

Og så måtte man jo da ikke gripe for mye over seg vi konsentrerte oss vel egentlig om en og en plan. Etter at vi hadde skjønt rammeverket. Det er en del av det hele, det å forstå rammeverket (Leder 1).

Jeg har vært på noen LUB konferanser og jeg synes de har veldig fokus på det skriftlige, sånn at du passer deg, at du er på rett nivå. ... Og akkurat der og da, når du konsentrerer deg om hva de sier, så forstår jeg hvordan ordlyden skal være, men det er litt vanskelig å ha det med seg hele tiden. Vi gjør nå slik som de sier, men jeg synes det er et byråkratisk system ... All ordlyd skal være, og du skal lage alt sammen på hver avdeling eller tilbyder, så synes jeg det er et vanskelig system (Leder 2).

Alle skolene i undersøkelsen har deltatt på NOKUT sine «LUB- seminar», en seminarrekke som kom etter første søknadsrunde, for å bistå fagmiljøene på fagskolene med LUB-arbeidet og leder 3 forteller:

Vi har vært på en del kurs da, i forhold til NOKUT før, og lært om de beskrivelsene. Hva skal vi si om det. Det blir veldig teoretisk, det blir veldig vanskelig å forstå de begrepene i den tabellen deres hvor de har kategorisert de forskjellige utdanningene innenfor. Hva er det det ligger på, 4.2? (Leder 3).

Leder 2 opplevde at NOKUT heller ikke hadde full forståelse for kvalifikasjonsrammeverket:

Det var de veldig obs på, ordlyden i utdanningen. På de ulike seminarene var det satt opp LUBer, så skulle vi korrigere hva som var riktig og hva som var feil. NOKUT var veldig usikre, vi prøvde å få litt alenetid for å spørre om forskjellig. Men da måtte de tilkalle hverandre og ingen var helt sikre på hvordan det skulle være. Så om de kommer med en bestilling, så burde de kunne vite hva de vil ha (Leder 2).

Samtidig som alle skolene var i gang med å utarbeide læringsutbyttebeskrivelser for sine utdanninger, var også Nasjonalt utvalg for fagskoleutdanning i gang med en prosess med å utvikle overordnede læringsutbytter i nasjonale planer. Flere skoler ventet lenge på at det skulle lette deres arbeid, men de kom etter NOKUTs frist for ferdigstilling av arbeidet og det ble en utfordring:

Men når fristen var i juni og de nasjonale planene kom i etterkant, så synes jeg det vanskeliggjorde hele arbeidet. Etterpå har vi måttet gå inn og gjøre om på studieplanene igjen. ... Vi hadde fått de nye studieplanene trykket opp på trykkeriet til nye studenter og ordnet alt helt perfekt Det er uheldig for studentene som allerede hadde fått presentert den ene og måtte presentere den nye (Leder 2).

Det var også misforståelser i forhold til at skolene trodde NOKUT hadde godkjent læringsutbyttebeskrivelsene som Nasjonalt utvalg for fagskoleutdanning sto bak.

Informasjonen om at NOKUT skulle godkjenne læringsutbyttebeskrivelsene i de nasjonale planene var basert på misforståelser:

Pluss at det oppsto en misforståelse, for vi trodde at på et sånt seminar så var det meningen at LUBene, at rammeplanene skulle bli godkjent av NOKUT. Men så viste det seg at det ikke skulle bli gjort, det fikk vi vite på det møtet vi hadde med dem sist, så det var en overraskelse at vi kunne risikere å ikke bli godkjent på LUBer som vi trodde var godkjent allerede (Leder 3).

Leder 3 forteller videre at de på bakgrunn av dette ikke har arbeidet med beskrivelser for overordnede læringsutbytter for utdanningene, men kopiert læringsutbyttebeskrivelsene fra nasjonale planer de trodde skulle være godkjent av NOKUT:

Vi har tatt de som sto i rammeplanen. Vi har adoptert de, vi trodde det var slik det skulle gjøres. Vi trodde at de var godkjent av NOKUT. Det har vært så mye forskjellig i den prosessen. Ellers har vi ikke noe særlig erfaring med å skrive LUB. Lærerne forveksler, jeg har prøvd å ta dem i dag også, at det ikke er overordnet LUB det de holder på med. Vi bruker gjerne den gamle fagplanen og fjerner de målene, studenten skal kunne osv., og lagt de inn som LUB for emnet (Leder 3).

Tilslutt har også denne skolen kommet i havn med å beskrive egne læringsutbytter etter at NOKUT, høsten 2015, innledet tilsyn med alle tekniske utdanninger:

Det var jo ris bak speilet, hvis NOKUT kom og vi ikke hadde det. Vi laga dem vel, vi hadde begynt med arbeidet. Så kom tilsynet fra NOKUT, da tenkte jeg at vi kom til å stoppe opp, at vi ikke hadde fått gjort alt vi skulle. Men da hadde vi kommet et stykke på vei, det var ikke så verst. Det er bare å sy det sammen og levere fire studieplaner til NOKUT. ... Ja da, vi har alt sammen, de er på plass! (Leder 3).

Alle skolene i undersøkelsen lyktes med å utvikle læringsutbyttebeskrivelsene, selv om det var noen utfordringer underveis. Neste steg i prosessen er å innføre læringsutbyttebeskrivelsene i det daglige arbeidet med studentene. Man kan si at det ikke har skjedd en endring før læringsutbyttebeskrivelsene er innarbeidet i hverdagen og når

arbeidsvanene er synlig annerledes. Å lage en strategi kan fortone seg enkelt i forhold til det å implementere den. På skolen hvor flere av de ansatte ikke deltok i arbeidet, har leder 1 en tanke om at læringsutbyttebeskrivelsene kan implementeres i ettertid:

Så må man implementere det litt sånn bakfra i forhold til lærerne. Jeg tenkte det var bedre enn at alle lærere skulle sitte og forstå dette. Men jeg vet ikke, men det har vært den meste effektive måten hos oss. Så gjenstår det nå da, om de klarer å jobbe etter det. For jeg føler at det kanskje er mer etter innhold enn mot beskrivelsene. Så vi har en jobb å gjøre i høst da, å gå gjennom dette på nytt og gjøre noen eksperimenter og jobbe litt i grupper da, i forhold til å se hvordan vi skal lage oppgaver i forhold til akkurat disse læringsutbyttebeskrivelsene og hvordan de ville vurdert i forhold til det

På de to andre skolene fortellere lederne at læringsutbyttebeskrivelsene er innført og skal tas i bruk som et verktøy framover:

Vi skal bruke det som et verktøy. Det er det som er så fint med det, før har vi ikke hatt noe styringsverktøy, nå har vi det (Leder 3).

4.2.4 Ledernes handlingsrom

Lederne i undersøkelsen beskriver omfattende lederoppgaver. Lederne forteller om knappe ressurser og at det ikke finnes midler til utvikling. Det er dermed ikke ressurser til å løse eksterne krav uten at det er de ansatte som gjør dette i en form for dugnad:

Dette blir jo ofte gjort på dugnad. Vi er idealister på en måte. Men det er veldig viktig, her burde det ligget utviklingsmidler klare til hver fagskole, for når noe blir innført ovenfra, så må det ligge midler der (Leder 1).

Leder 2 bekrefter at det ikke finnes ekstra midler i fagskolesektoren for å møte slike krav:

På forrige styremøte var det diskutert, for budsjettene har bare vært videreført fra tidligere og fra tidligere, Så hver avdeling får sin pott og der brukes 95 % til lønnsmidler. ... Nå er det ingen midler som står til utviklingsarbeid. Det er enten på dugnad eller innen administrativt, sånn som jeg har.

Fagskolene forholder seg til styret som øverste organ og leder 1 opplevde liten forståelse for at endringen var ressurskrevende. Vel vitende om at det ikke finnes utviklingsmidler søkte heller ikke lederen skolens eier om ekstra midler til arbeidet:

Jeg sliter også med ledergruppa, å få dem til å skjønne at det er så ressurskrevende som det faktisk er. Så det var veldig hyggelig å høre på det siste seminaret til utdanningsdepartementet at vi er så underbetalt så det holder, og det sier jo noe om hvor krevende dette arbeidet er. ... Det med endringsarbeid, det krever jo ressurser og det følte jeg at jeg ikke hadde støtte for oppover, jeg måtte finne ut selv hvordan jeg skulle løse det, jeg fikk ikke, nei, dette får du ikke ressurser til men jeg søkte heller ikke om noe. Jeg bare informerte om at dette skal vi gjøre og dette kommer til å bli tidkrevende. Etterpå fortalte jeg hvor tidkrevende det hadde vært.

Leder 2 forteller at det er lite rom for å bruke tiden på utvikling, samtidig mener hun at det å få tilført ekstra ressurser pga. endringer ikke er nødvendig:

Jeg tror ikke man kan få ekstra ressurser for hver eneste ting man skal gjøre, det er ikke realistisk eller positivt om man skal hige etter mer ressurser hver gang.

Flere av informantene forteller at det heller ikke var økonomiske ressurser til å sende flere ansatte på kurs i forbindelse med utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene. Leder 2 forteller at hun mener det «*var kanskje litt flott fra oss*» når de var to som deltok på seminaret om læringsutbyttebeskrivelser. Leder 3 sier:

For det har jo en kostnad for oss også, det med reise og sånt. Og det å måtte ta seg fri om de skulle reist til NOKUT. Jeg skulle gjerne hatt ressurser til å ha sendt dem dit, jeg kunne da gitt dem mer frihet til å utforme det som de ville. Men kostnadmessig har det ikke vært penger til det.

Leder 2 forteller at det ikke var bare innføringen av læringsutbyttebeskrivelsene som påvirket arbeidet på fagskolen, men at det skjedde flere endringer i samme periode. Informanten kommer opprinnelig fra offentlig arbeidsliv og fra en sektor som tradisjonelt er vant med knappe ressurser:

Det påvirket arbeidet på fagskolen fordi vi måtte gjøre det i tillegg til at vi planla flytting og i tillegg til at vi måtte lage ny funksjon og arealplan for dette bygget. Men det vil jo komme noe mer senere som gjør at du får mer å gjøre i perioder. Men vi har kommet fra ganske stramme kår, og vi har vært i det som de gjennomgår nå og vi ser ikke på det som noe problem. Så kanskje vi er en annen tradisjon (Leder 2).

På en av skolene var det flere lærere som sluttet idet kravet om læringsutbyttebeskrivelsene kom, dermed så lederen seg nødt til å konsentrere seg om undervisning. Leder 3 forteller at når man har en liten ledelsesressurs så blir prioriteringen hva studentene har krav på og ikke eksterne krav:

Jeg har jobbet som avdelingsleder i 30 %. ... Da ble jeg klassestyrer og kjørte hovedprosjekt. ... Når det gjelder ledelse, så er det egentlig ikke ressurs. Når man har lite administrasjon, så konsentrerer man seg om hva studentene skal ha, og ikke alt det rundt, tenker jeg. Vi har veldig lite administrative ressurser og det har jeg sagt fra om. Det er bare meg.

NOKUT informerte om at alle eksisterende og nye studieplaner skulle oppdateres med læringsutbyttebeskrivelser og de skulle stå på vitnemålene til studenter som studerte etter de «gamle» studieplanene. Med en svært liten ledelsesressurs ble det vanskelig å gjennomføre for en av skolene:

Vi lurte på om vi måtte skrive LUBer for de gamle fagplanene, men det gjorde vi ikke. På vitnemålene etter de gamle planene har vi bare brukt hoved-LUBene etter den nye rammeplanen, for det er ikke endret så mye. Problemet med vitnemålskrivinga var at det ikke passet. Det var for lange setninger, vi korta de ned og vi dikta følt for å få de ned på vitnemålet. Men det var første gangen i fjor. Men det er jo den informasjon som NOKUT gir. Vi ser jo ikke vitsen, når vi kjører med gamle fagplaner, å skrive læringsutbyttebeskrivelser med den lille ressursen vi hadde, plutselig (Leder 3).

Til tross for liten ledelsesressurs og knappe budsjetter, er leder 3 trygg på at alt er på plass i forhold til nye studieplaner ved evt. tilsyn fra NOKUT:

Men til tross for små stillinger og sånt, om vi får tilsyn fra NOKUT, så tror jeg det meste skal være på plass.

Fagskoleutdanninger er finansiert gjennom ulike ordninger fra staten, og det er fylkeskommunene som tildeler midlene til både de private og de fylkeskommunale fagskolene. Midlene fra staten er ikke en reell kostnadsdekning for fylkeskommunene og det varierer fra fylkeskommune til fylkeskommune hvor mye ekstra midler de bevilger fagskolene ved siden av. Leder 3 mener at fylkeskommunen benytter ressurser som skulle gått til fagskolen til andre skoler:

For jeg tror det er mer vilje og evne til å støtte fagskolen andre steder i landet enn her i fylket, for fagskolen er jo egentlig en overskuddsbedrift. De bruker våre penger til å støtte andre skoler. Det har vært en lang kamp å få dem til å forstå at de kanskje er i ferd med å ta livet av melkekoa.

De to fylkeskommunale skolene i undersøkelsen er samlokalisert med videregående skoler og har samme rektor som den videregående skolen. Den videregående skolen er stor i forhold til fagskolen og leder 3 føler at han ikke blir hørt i fagskolesaker:

Vi sliter med at vi ligger sammen med videregående, videregående har fem avdelingsledere og så er det bare meg, når jeg snakker om saker som gjelder meg, så blir jeg bedt om å ta det opp senere og i et annet fora.

Leder 1 forteller også at styret viste liten interesse og stiller spørsmål om styret i mange tilfeller kun er et proforma organ:

Når jeg fortalte det til styret at dette har vi jobbet med og at nå er vi ferdig, så var det litt sånn: «Hva er det hun egentlig har jobbet med»? Så har de også en plikt til å sette seg inn i det vi driver med. Og det er mange som sier, at styrene bare er sånn proforma. Jeg forbereder jo innleggene mine som jeg skal presentere, men de har veldig lite konkret å si noe i forhold til sakene.

Leder 2 sitter selv i fagskolestyret og har et tett samarbeid med fylkeskommunen som er eier av skolen, og med andre organer som er viktig for fagskolen. Informanten forteller at hun har forsøkt å innvie den øverste ledelsen i arbeidet med innføring av læringsutbyttebeskrivelser:

Jeg inviterte den gangen avdelingslederen på NOKUT-konferansen, men hun ble bare en dag. For LUB var helt ukjent og noe hun ikke forsto. Så det ble utenfor hennes rolle. ... Jeg tenker det er vår egen oppgave å gå ut og skaffe informasjon og følge med.

Til tross for knappe økonomiske ressurser og et organisasjonsmessig begrensende handlingsrom har allikevel skolene klart å gjennomføre prosessen med innføring av læringsutbyttebeskrivelsene. Og lederne beskriver menneskelig ressurser i organisasjonene:

Vi må gjennomføre det, vi har ikke hatt noen ressurser til det. Ingen har fått ressurser til det, de som tilhører fagene må gjøre det. Det er utrolig vanskelig, de har en faglig interesse for at det skal bli bra og det er utrolig viktig (Leder 3).

5. Hva betyr funnene?

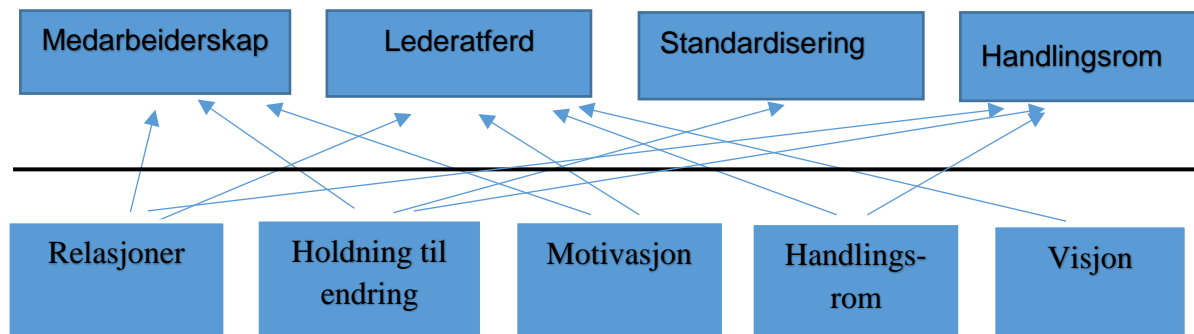
I dette kapitlet vil de tidligere presenterte funnene fra intervjuene bli drøftet i lys av teoretiske perspektiver. Drøftingen forsøker å besvare følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer er gjort med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser i fagskolen?

Forsknings spørsmål:

5. *Hvordan praktiseres endringsledelse i fagskolen?*
6. *Hvilken betydning har ledelse for ansattes motivasjon for deltagelse?*

De ulike deskriptive kategoriene, som er en fortettet beskrivelse av de viktigste funnene, kan forstås og tolkes ved hjelp av analytiske kategorier i figuren under. Jeg har slått sammen de deskriptive kategoriene for de to delanalysene. De analytiske kategoriene befinner seg over streken, de deskriptive under:

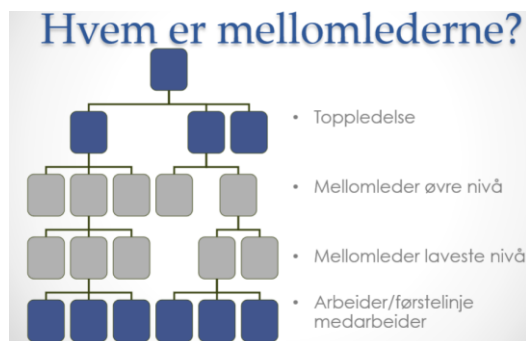


Figur 8: Tabell over undersøkelsens analytiske og deskriptive kategorier.

5.1 Handlingsrom

I dette delkapitlet vil funnene drøftes gjennom *handlingsrom* som analytisk kategori. Handlingsrom er både en deskriptiv kategori og en kontekst drøftingen ses i lys av. De deskriptive kategoriene som knyttes til *handlingsrom* er *handlingsrom*, *holdning til endring og relasjoner*.

Lederne i denne undersøkelsen betegnes som mellomledere siden de befinner seg i det midtre nivået i organisasjonene. Toppleidelse ved styre og rektor befinner seg på nivået over, og førstelinjemedarbeidere ved faglærerne befinner seg på nivået under. Mellomledere skal binde sammen organisasjonens strategiske og operative nivå og skal formidle informasjon fra det operative nivået og oppover, og fra toppleidelsen og nedover til den operative kjernen i organisasjonen. Det er også mellomledernes oppgave å føre tilsyn med, og koordinere produksjonen for minst en del av organisasjonens forretningsprosesser (Ole Hope, 2015, s. 22). Mellomlederne i undersøkelsen har en sammensatt yrkesrolle, de er avdelingsledere, medlemmer av rektors ledergruppe, lærere og kollegaer.



Figur 9: Organisasjonskart som viser hvilket nivå mellomlederne befinner seg (Hope, 2015).

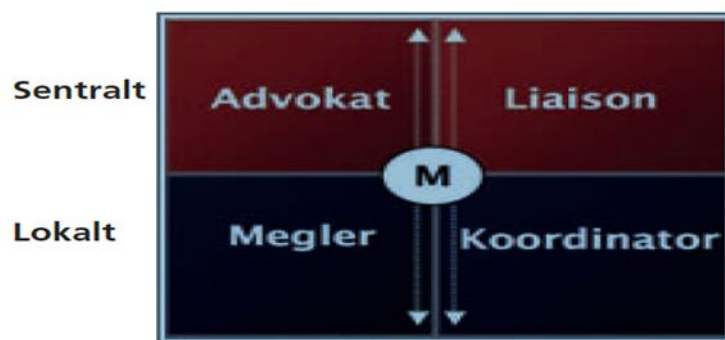
Lederne i undersøkelsen har noe ulike funksjoner og de ble spurt om hva deres viktigste lederoppgaver er. Noen av oppgavene som ble nevnt er oppfølging av kvalitetssystemer, personalansvar, inntak av studenter, pedagogisk ansvar, fagansvar, avgrenset budsjettstyring, saksbehandling og innhenting av ekstern kompetanse. De oppgavene mellomlederne utfører kan klassifiseres inn i roller. En lederrolle vil bestå av den atferden lederen utviser for å fylle sine lederforpliktelser og de forventninger andre har til lederens atferd (Ole Hope, 2015, s. 85). Ifølge Mintzberg (1973) var det hensiktsmessig å dele lederrollen i flere roller. I

delkapittelet om lederatferd vil jeg komme tilbake til hvilke roller lederne i undersøkelsen bruker tid på.

Rammene for ledernes handlingsrom var ikke klart definert. En viktig faktor som kom fram under intervjuene, var at de opplevde å ha et begrenset handlingsrom. To av lederne forteller at de pga. små ledelsesressurser har mindre kapasitet til å drive med faglig utvikling, følge opp ansatte på en god måte og ikke minst følge opp større endringer. Det var kun leder 1 som hadde 100 % ressurs som leder i perioden utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelsene foregikk. Leder 2 og leder 3 hadde en mindre ledelsesressurs og delte stillingene mellom ledelse (30 %) og undervisning (70 %). Begge lederne var ansatt i offentlige fagskoler som var i samdrift med videregående skoler. De to skoleslagene hadde felles rektor, noe som skapte uklare styrings- og ledelsesforhold. Likevel viser undersøkelsen at lederne utnyttet sitt handlingsrom så langt de så det var mulig.

Mellomlederne i undersøkelsen tok ansvar for å iverksette endringene med å utvikle og innføre læringsutbyttebeskrivelser, samtidig som daglig drift og kravene til måloppnåelse skulle fylles. En rekke forskere som Balogun, 2003; Currie og Procter, 2001; Floyd og Wooldridge, 1997; Likert, 1961, vektlegger mellomlederens funksjon og fokuset går i hovedsak på å definere mellomlederen som en som binder sammen virksomhetens strategiske og operasjonelle nivå (Hope 2015, s. 17). Det blir forventet at mellomledere bidrar strategisk og opptrer som kompetente endringsagenter i organisasjonen ved store endringer.

Mellomlederens oppgave er blant annet å koordinere og planlegge den operative virksomheten, men skal også «megle» mellom topp og bunn i organisasjonen (Paulsen, 2008). En av medarbeiderne i undersøkelsen forteller at nærmeste leder ikke har det lett i rollen som mellomleder og at mellomlederen står i en «skvis» mellom de ansatte og toppledelsen. Der ledelsesressursen er liten og det er nødvendig å forholde seg til kryssende krav, forteller informantene at de prioriterer det studentene har krav på, framfor krav fra toppledelsen eller eksterne myndigheter. Krav fra flere kanter kan være en av årsakene til at forekomsten av rollekonflikt og rolleklarhet er stort blant mellomledere. Jan Merok Paulsen (2008) beskriver fire forskjellige handlingsrom for mellomledelse:



Figur 10: Mellomlederens handlingsrom (Paulsen, 2008).

Advokat, megler, koordinator og liaison er fire metaforer som benyttes for å beskrive mulighetene for handlingsrom i mellomlederrollen. Modellen illustrerer fire innflytelsesområder som går toveis, «nedover» mot eget fagmiljø og «oppover» mot toppledelsen. Mellomlederne er posisjonert slik at de på en side har mange muligheter for påvirkning gjennom relasjoner til «alle leire», både i og utenfor organisasjonen. På en annen side må de leve med skiftende forventninger og rolleklarhet i det daglige. Hvert av rommene må utnyttes for å skape handlingsrom, og hvordan disse utnyttes blir det avgjørende kriteriet for ledelse. Nyere forskning på kunnskapsorganisasjoner viser at mellomlederens innflytelse er mer omfattende enn tidligere antatt (Paulsen, 2008).

I advokat-metaforen opptrer mellomlederen som en fagspesialist og representant for egen avdeling (Paulsen, 2008). Denne inngangen skulle kunne gi en mulighet for å øve innflytelse på beslutningsprosesser i skolen. En av lederne forteller at det er utfordrende å ta opp saker som gjelder hans avdeling fordi han ikke får «taletid» på samarbeidsmøtene, som foregår på den videregående skolen. Han blir bedt om å ta det opp i andre «fora», og opplever at han ikke har innflytelse i ledergruppa. Han opplever at det reduserer hans mulighet for å øve innflytelse på beslutningsprosesser som må tas i forhold til eget skoleslag. I likhet med mange mellomledere har denne informanten tidligere vært både kollega og tillitsvalgt for sine ansatte. Lederrollen fører til endring i relasjoner med de ansatte, samtidig som han ikke får innpass i ledergruppa, han beskriver den nye rollen som mellomleder som «en enslig tilværelse».

Megler-metaforen beskriver at mellomlederens handlingsrom er den lokale innflytelsen på avdelingen, gjennom å understøtte team-arbeid, deling av informasjon og erfaringer med

kolleger, samt personlig støtte (Paulsen, 2008). Medarbeiderne i undersøkelsen forteller at lederne er opptatt av å være støttende overfor medarbeiderne. De mener lederne ser de ansatte og gir tilbakemeldinger og ros for den jobben de utfører. Lederne selv er mer tilbakeholdne og mener de kunne gjort en større innsats på det relasjonelle området i forhold til de ansatte. De oppgir at tid er en av årsakene til at de forholdt seg til enkeltmedarbeidere, og ikke hele gruppa av ansatte, når læringsutbyttene skulle utformes. Lederne beskriver at de hadde mest støttende atferd overfor de medarbeiderne som tok en større rolle i endringsprosessen.

Alle lederne beskriver at store deler av deres lederressurser går med til koordinering og oppfølging av daglig drift. Mellomledernes lokale innflytelse gjennom planlegging, medarbeidersamtale, møteledelse og oppfølging er koordinator-metaforen. Ved to av skolene finnes det ikke langsiktige planer som strategiplaner, utviklingsplaner osv., men lederne er opptatt av å følge studieplaner som skal styre undervisning og læring ved skolen.

Lederne er tidligere fagpersoner og har mye kontakter og nettverk i ytre miljøer, noe som speiler liaison-metaforen (Paulsen, 2008). En «liaison» kan opparbeide seg tillit og innflytelse ved å binde eksterne miljøer til organisasjon. Kontakt med eksterne miljøer kan føre til at lederne får en unik posisjon med tilgang på informasjon nettverkene gir fra seg. Gjennom denne posisjonen burde lederne ha mulighet til å øke sin innflytelse på beslutningsprosesser i organisasjonen. Tilgjengeligheten på informasjon om endringen fra NOKUT oppgis som mangelfull. Lederne mener at det derfor ble vanskelig å kommunisere endringen både til toppledelsen og til medarbeiderne.

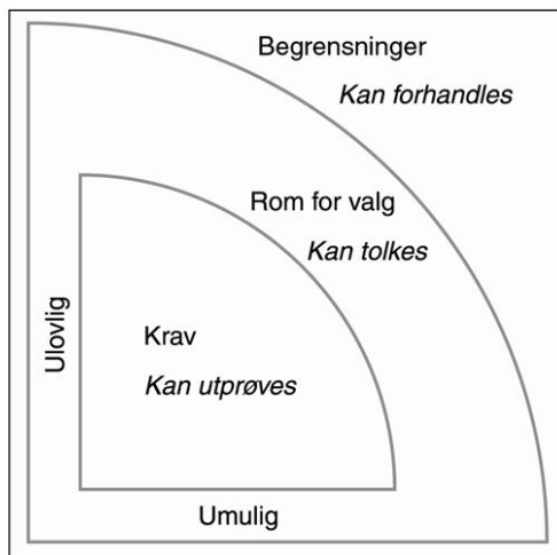
Lederens spesielle kunnskaper og herredømme over belønningsmidler er også forhold som bestemmer handlingsrommet (Strand, 2007, s. 122). Lederne var positive til endringen og så på innføringen av læringsutbyttebeskrivelsene som et godt redskap og en mulighet til å utvikle studiene i en ny retning. Når de forsøkte å kommunisere dette oppover i organisasjonene var det liten forståelse fra toppledelsen for at endringen var ressurskrevende. Lederne fortalte at de hadde få økonomiske ressurser til å gjennomføre endringen og at mye av arbeidet ble gjort på «dugnad».

Den siden av handlingsrommet som gjelder å disponere økonomiske midler var noe som opptok alle lederne i undersøkelsen. En av lederne forteller om det han ser på som en uheldig sammenblanding av økonomi mellom fagskolen og den videregående skolen. Han mener

fylkeskommunen benytter midler som er øremerket til fagskolen til andre skoler. Lederne på de fylkeskommunale fagskolene opplever å ha en lav status i forhold til de videregående skolene og at de må konkurrere om ressursene. De måtte skape handlingsrom ved å prøve ut hva som var mulig innenfor systemet. De hadde behov for positiv oppslutning fra de ansatte for at de skulle yte ekstra og måtte derfor være oppmerksomme på den oppmerksomhet og anerkjennelse de ansatte har behov for. Lederens muligheter til å påvirke resultater avhenger av de spesifikke betingelsene lederen har for å handle. Handlingsrommet bestemmes av lederens formelle fullmakter, det uformelle mandatet lederen har opparbeidet seg, og omfanget av indifferensområdet, det feltet der ingen andre påstår å ha myndighet (Strand, 2007, s. 122).

Handlingsrommet og rolleutformingene varierte og ledernes egne oppfatninger av hvor stort handlingsrom de hadde varierte. Den britiske ledelsesforskeren Rosemary Stewart har utarbeidet en modell for lederroller som viser forhold mellom begrensninger, krav og valg (Strand, 2007, s. 398). Ledere oppfatter ofte ikke den valgmuligheten de står overfor i sin egen arbeidshverdag. Den enkelte leder har i virkeligheten stor mulighet til å påvirke størrelsen på handlingsrommet. Det innebærer at handlingsrommet ikke er definert en gang for alle, men kan utvides og trekkes sammen.

De store variasjonene i handlingsrommet er avhengig av ledernes oppfatning av grensene, kunnskap om muligheter og erfaring med risiko og utprøving. Oppfatningen av fullmakt til å utøve skjønn og frihet til å bruke tid på selvvalgte oppgaver, frihet til å endre på medarbeideres arbeidsoppgaver og stillingsplassering varierer. Handlingsrom er mer tilgjengelig når situasjonen er tvetydig, truende eller krisepreget. Siden handlingsrommet er til stede - vil lederens bevissthet om dette, kompetanse og kapasitet være avgjørende i forhold til hvordan lederen tar i bruk handlingsrommet og de muligheter som faktisk er til stede (Strand, 2007, s. 398).



Figur 11: Handlingsrom og område for tolkning, utprøving og forhandling (Strand, 2007, s. 399).

Funnene i dette delkapitlet viser at mellomlederne i undersøkelsen opplever å ha et begrenset handlingsrom. Deres strategiske funksjon i organisasjonen medførte en kompleks rolle i forbindelse med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser. De opplevde press fra NOKUT og forventninger fra den øverste ledelsen til å løse oppgaven uten ekstra tilførsel av ressurser. Det kan se ut til at mulighetene for å drive innflytelse oppover i systemet er redusert på grunn av en uklar organisering mellom styring, drift og ledelse. Lederne forholder seg mest nedover i systemet og utøver innflytelse der. De måtte i større grad prioritere aktiviteter som rettet seg direkte mot studentene og daglig drift og dermed måtte de øke handlingsrommet på andre måter.

Hvordan lederne øker sitt handlingsrom gjennom å gi de ansatte økt innflytelse over egen arbeidssituasjon, vil bli drøftet i neste delkapittel som omhandler medarbeiderskap.

5.2 Medarbeiderskap

I denne delen vil funnene drøftes gjennom *medarbeiderskap* som analytisk kategori. De deskriptive kategoriene som knyttes til *medarbeiderskap* er *relasjoner*, *holdning til endring* og *motivasjon*.

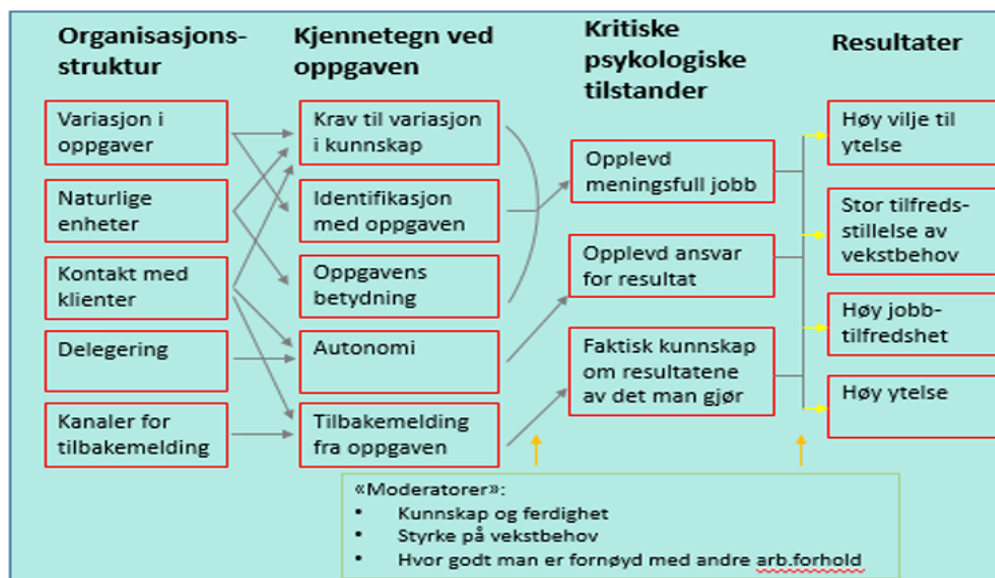
Medarbeiderskap handler om medarbeidernes innstilling til arbeidsgiveren, til kollegaene og til arbeidsoppgavene og det er først det siste tiåret av 2000-tallet at det har vært økende fokus

på medarbeiderskap i Norge. Mange organisasjoner arbeider med utvikling av bedre samarbeid på tvers av yrkesgrupper og en sterkere samhandling mellom ledere og medarbeidere. Medarbeiderskap er basert på en forståelse av at lederskap og medarbeiderskap ikke er motpoler, men at de utfyller hverandre. Det vil si at lederen ikke står i en opphøyet posisjon over medarbeideren når det kommer til rettigheter og ansvar. (Velten et. al, 2008, s. 23 - 32).

Det grunnleggende perspektivet i den norske arbeidslivsmodellen er bygget på en gjensidig balanse mellom arbeidsgivere og ansatte. Demokratiske rettigheter i det norske arbeidslivet gir grunnlag for å utvikle ledelsesformer hvor medvirkning er en viktig faktor (Levin, 2012). Det er enighet blant informantene at medarbeiderne skal løse oppgaver uten innblanding fra lederne så langt det lar seg gjøre. Det vil ikke si at de mener at lederen ikke skal involvere seg, men at medarbeiderne skal få den tillit og frihet som trengs for å løse arbeidsoppgavene.

Alle medarbeiderne i undersøkelsen opplevde å ha medbestemmelse og medvirkning i arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene. I den norske arbeidslivsmodellen finnes det to viktige komponenter som omhandler medbestemmelse. Den ene komponenten er at direkte medvirkning i planlegging og gjennomføring av daglig arbeid, gir innflytelse og makt til den enkelte ved økt innflytelse over hverdagen. Den andre komponenten er lover og avtaler som gir rettigheter i form av medbestemmelse for ansatte, gjennom at ansatte og tillitsvalgte har tilgang til fora hvor reelle beslutninger fattes (Levin, 2012).

Handlingsfrihet er et eksempel på hvordan medbestemmelse kunne utøves og medarbeidernes fikk muligheter til å selv bestemme hvordan oppgavene skulle løses. Informantene vektla autonomi og medbestemmelse som en viktig faktor. Richard Hackman og Greg Oldham har utviklet en jobbkarakteristikkmodell, en av de mest innflytelsesrike teorier om hvilke virkemidler som kan benyttes til å diagnostisere arbeidssituasjoner med tanke på ansattes motivasjon. Teorien innebærer en tankegang om at ytelse og tilfredsstillelse vil avhenge av at man oppnår visse kritiske psykologiske tilstander. De kritiske psykologiske tilstandene avhenger av trekk ved arbeidsoppgavene og til slutt at trekkene ved arbeidsoppgaven avhenger av hvordan organisasjonen er utformet (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 233).



Figur 12: Hackman og Oldhams motivasjonsmodell.

Det er tre forhold ved den ansatte som kan virke inn på motivasjon, prestasjoner og resultater. For det første dreier det seg om den ansatte har de kunnskaper og kompetanse som er relevante for arbeidsoppgavene. For det andre dreier det seg om den enkeltes behov for personlig vekst og utvikling og for det tredje hvor tilfreds den ansatte er med generelle arbeidsforhold. Det dreier seg spesielt om sikkerhet i arbeidet, belønningssystemer, kolleger og ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 235).

Medarbeiderne i undersøkelsen forteller at lederne ga de ansatte ansvar for å løse oppgavene gjennom medarbeiderskap og tillit. Det var mer basert på demokrati enn kontroll og overvåking. Direkte medvirkning og medbestemmelse er de to viktige komponentene som sikrer innflytelse, engasjement og involvering. Dette bekreftes i Hackman og Oldhams motivasjonsmodell om at visse «psykologiske tilstander» må være tilstede for at de ansatte skal være drevet av en høy indre motivasjon, kvalitativt godt arbeid og høy trivsel. De «psykologiske tilstandene» er; meningsfulle arbeidsoppgaver, et personlig ansvar for resultatene og muligheter for å evaluere egen innsats (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 233).

Gjennom å vise mennesker tillit og mulighet for medvirkning dannes et grunnlag for deltagelse og menneskelig utvikling. Chris Argyris (1964) hevdet at den organisasjonsformen som best kunne ta vare på behovet for personlig vekst og utvikling, var den beste for produktivetsformål (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 64). I den sosiotekniske systemteorien som utviklet seg i England på 60- tallet, ble Hackman og Oldhams teori på mange måter supplert med betydningen av psykologiske jobbkraav. Professor Einar Thorsrud utførte i

samme periode omfattende sosiotekniske forsøk i norsk arbeidslivet som fremdeles preger den norske arbeidslivsmodellen. Det ble ansett som forsøk på demokratisering av arbeidslivet hvor økt selvstyring på gruppeplan ble vektlagt. Den norske arbeidslivsmodellen med fokus på medbestemmelse og selvstyring handler i høy grad om medarbeiderskap, et begrep som har fått stadig mer fokus i norsk arbeidsliv (Strand, 2007, s. 64). Arbeidsgrupper som legger vekt på selvstyring og medbestemmelse har fokus på arbeidsgruppen og ikke enkeltindivider. De har fokus på oppgaven som helhet og ikke enkeltoperasjoner og fokus på frihet for gruppen til å utføre arbeidet slik det er hensiktsmessig (Jacobsen, 2007, s. 237).

For å kunne være gode bidragsytere i en endringsprosess må de ansatte få en felles forståelse av hva oppdraget er, hva de skal gjøre og ha den kunnskapen de trenger, for å være i stand til å gjøre arbeidet. Undersøkelsen viste at det var lederen som overførte førstehåndskunnskap om endringen til medarbeiderne. Det er lederens ansvar å sørge for at felles beslutninger går rett vei i forhold til organisasjonens mål (Velten et al, 2008, s. 31). Medarbeidere trenger ledere som har oversikt og fagkunnskap som er relevant, og medarbeiderne i undersøkelsen forteller at lederne har en tydelig rolle og at det var ett godt samarbeid mellom lederne og medarbeiderne. Medarbeiderne forteller at det var en god samhandling mellom ledere og medarbeidere hvor de fikk komme frem med sine synspunkter i hvordan læringsutbyttene skulle beskrives. God samhandling og kommunikasjon førte til bedre beslutninger og økt medarbeiderengasjement.

Medarbeiderne i undersøkelsen forteller at de hadde handlingsfrihet til å løse oppgaven slik de mente var best. Med noen rammebetingelser på plass skal de utvikle beskrivelser for læringsutbytte. Med fokus på medarbeiderskap og tillit, står de fram som handlende personer som tar initiativ og er motiverte. De tok initiativ til samarbeid med andre skoler, de samarbeidet i grupper de selv mente var hensiktsmessige, og det ble lagt inn ekstra arbeidstimer for å bli ferdig til fristen. Gjennom ansvar for oppgaven økte motivasjonen og følelsen av eierskap. Ifølge Hackman og Oldham får de ansatte større eierskap dersom de til en viss grad kan styre arbeidsplanen selv og rekkefølgen for når de skal utføre oppgavene. I tillegg til oversikt over resultatet av egen innsats. Gjennom dette inngår ikke medarbeiderne bare i en lang rekke hendelser som usynlige deltakere, men de får være med og formulere målene, og får dermed eierskap til endringen.

De aller fleste endringer vil medføre motstand, men det er ikke alle endringer som møter like mye motstand. Når en endring introduseres vil de som utsettes for endringen kunne reagere på ulikt vis. Det dreier seg om fra sterk motstand via mild motvillighet til sterk oppfatning. Man

kan anta at motstanden motsvarer størrelsen på endringen, det vil si at jo større endring er, større vil motstanden være. I tillegg vil motstanden vises sterkere når det er mange grupper som påvirkes av den. For ledere blir det viktig å finne en strategi som kan minimere motstanden eller en strategi der man kan gjennomføre endring, til tross for motstand (Jacobsen, 2007, s. 364). I forbindelse med en introduksjon av endringen kan det være nødvendig med ekstra tiltak som motivasjon.

Motivasjon kommer fra det latinske ordet «movere» som betyr å *bevege*, en prosess som setter i gang noe, gir retning, opprettholder og bestemmer intensiteten i arbeidet. Det finnes mange definisjoner på motivasjon, og det ser ut til at de er relativt sammenfallende selv om de har noe ulik ordlyd. Kaufmann og Kaufmann (2015, s.113) definerer motivasjon som:

«de biologiske, psykologiske og sosiale faktorer som gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål».

At motivasjon er viktig samstemmer alle informantene i, og de forteller at enkelte bidro mer i prosessen enn andre. Medarbeider 1 forteller at motivasjonen for å bidra i arbeidet med læringsutbyttebeskrivelsene blant de andre ansatte på skolen var lav. I tillegg til at lav lønn blir oppgitt som årsak, ville ledelsen stramme inn det på friheten de tidligere har hatt i arbeidstidsavtalen for å finne tid til samarbeid. Dermed medfører endringen at de står i fare for å miste en fordel de har hatt i mange år. Informantene forteller at lærerne ikke er villig til å yte mer enn akkurat det den jobben de er satt til å gjøre og det er grunn til å tro at lærerne ved denne skolen yter motstand fordi de mener at endringen innebærer et tap for dem selv.

Medarbeiderne i undersøkelsen fikk ingen insentiver i form av økt lønn, bonus eller annet. Indre og ytre motivasjon kan forklare at ansatte i en organisasjon yter høyst forskjellig innsats i arbeidet, selv om de i utgangspunktet har samme kompetanse og lønn. For eksempel er lønn eller fordeler i en arbeidstidsavtale faktorer som påvirker utenfra slik at vi utfører en handling som ligger utenfor selve jobbaktiviteten, en ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). En overfokusering på ytre motivasjonsfaktorer kan faktisk minske eller undergrave den indre motivasjonen for arbeidet (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 129).

Motivasjon er ikke bare avhengig av ytre og fysiologiske forhold, men også av psykologiske forhold. Medarbeider 1 beskriver selv at hun ble drevet av indre motivasjon og relaterer det blant annet til et tett samarbeid med sin leder. Psykologiske prosesser som ønske om status og mestring kan også virke motiverende. Indre motivasjon ligger innebygget i selve utførelsen av arbeidet, det vil si når aktiviteten er belønning i seg selv. Indre motivasjon har sine røtter i to

grunnleggende behov; behov for kompetanseopplevelse og behov for selvbestemmelse (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 129).

Maslow (1954) delte inn menneskets grunnleggende behov i fem dimensjoner. Innenfor disse fem dimensjonene deles det igjen inn i to hovedtyper; behov for underskuddsdekning og behov for vekstmuligheter. De psykologiske jobbkravene finner man i behov for vekstmuligheter. De består av sosiale behov for tilknytning til andre mennesker som venner, kolleger, sosial tilhørighet og følelsesmessige bånd til andre. Videre finner vi behov for aktelse og anerkjennelse i form av personlig vekst og utvikling av kompetanse og personlige egenskaper. Til slutt finner vi behovet for selvaktualisering som handler om å få utnyttet sine evner og realisert sitt potensial. Når medarbeidere får mulighet for dette i jobben kan det utløses sterke og motiverende krefter (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 116).

Medarbeider 2 forteller at motivasjonen for å bidra i endringen og gjøre arbeidet best mulig, var basert på at dette skulle han drive med i mange år. Medarbeider 3 forteller at det ikke ville føre fram å gjøre motstand mot endringen. Endringen vil komme uansett hvilken holdning han inntar. McClelland (1965) utviklet en teori som sammenfatter Maslows (1954) behovsteori til tre sentrale menneskelige grunnbehov som er behov for makt, tilhørighet og prestasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 223). Man kan anta at de to informantene handlet ut fra behov om tilhørighet. Personer som har et ekstra stort behov for tilhørighet vil være opptatt av å være likt, de forsøker derfor å holde seg unna konflikter og prøver å tilfredsstille andre.

Medarbeider 1 hadde derimot et stort ønske om å prestere og personer med et stort prestasjonsbehov kan være svært opptatt av å levere et godt resultat. McClelland (1965) hevder at mennesker ut fra behovet om å prestere, søker utfordringer og situasjoner hvor de må stå for avgjørelsene selv. De setter seg krevende, men samtidig realistiske mål. Og de analyserer situasjonen nøye før de bestemmer seg om de skal gå løs på oppgaven. I tillegg er de mer opptatt av å tilfredsstille sine egne standarder enn hvordan de blir oppfattet av kolleger og ledere, men de er svært følsomme for tilbakemeldinger på det de presterer (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 223). Medarbeider 1 satte seg krevende mål etter egne standarder som hun klarte å gjennomføre. Hun var mer opptatt av å gjøre jobben godt, enn hvordan hun ble oppfattet av kolleger og ledere. Hun forteller at den øverste ledelsen ikke lenger vil hilse på henne og at de snur ryggen til fordi hun har vært "høyrøstet". Videre sier hun at det ikke spiller noen rolle for henne, for hennes motivasjon er at hun vet selv at hun gjør en god jobb.

Medarbeiderne i undersøkelsen forteller at de ikke er opptatt av ytre belønning og mener at det å få belønning for ekstra arbeid ikke er viktig, eller det medarbeiderne var motivert av. Selv om det ser ut til at informantene er drevet av indre motivasjon, så mener medarbeider 1 at det allikevel er en sammenheng mellom manglende ytre belønning og den lave motivasjonen for deltagelse blant de andre ansatte. Mens noen i en organisasjon motiveres av bedre lønn blir andre motivert av sosialt samhold eller av positive tilbakemeldinger fra leder og kolleger (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 223).

Alle organisasjoner står før eller senere overfor situasjoner som krever endringer og som stiller krav til endringsledelse. Å lede endring kan være et av de vanskeligste, men også viktigste ansvarsområder for en leder. I ledelsesteorier som omfatter endringsledelse er det å motivere ansatte en viktig faktor for å lykkes med endringen. Når ansatte i en organisasjon ikke ser meningen med endringen, selv om den kan være god og nødvendig, så kan det medføre motstand fra interne grupper. Det var ulike grader av motstand på skolene. På en av skolene var det sterk motstand, og på en annen skole dreide det seg om mild motvillighet, der de ansatte i begynnelsen syntes det var bortkastet energi. En endring innebærer i mange tilfeller en nytenkning og de aller fleste mennesker reagerer med en avventende holdning til endringer som direkte påvirker deres hverdag. At det var noe motstand blant medarbeiderne i begynnelsen av endringsprosessen, kan skyldes flere forhold.

Felles for alle skolene var at det var en del frustrasjoner rundt informasjon og forståelsen av endringen. Blant annet forteller medarbeiderne i undersøkelsen at det tok lang tid før de fikk tilstrekkelig informasjon og opplæring. I tillegg medførte endringen at de ansatte fikk merarbeid i en allerede presset hverdag. Læringsutbyttebeskrivelser var nytt for alle parter, også for fagskoleavdelingen hos NOKUT, som skulle videreføre informasjon til alle fagskolene. De første informasjonsmøtene skapte det en del uro siden representanter fra NOKUT framsto som usikre. Usikkerhet rundt hvordan arbeidsoppgaven skulle løses kan ha medført at medarbeiderne tvilte på egen kompetanse og kan også være en av årsakene som bidro til noe motstand i oppstarten. En planlagt endring forutsetter at organisasjonen har et relativt klart mål for hvor den skal og at det er relativt sikker kunnskap om behov for endring. Det forutsetter også at organisasjonen frembringer ulike tiltak eller løsninger på endringen og at det er klart hvilken effekt disse tiltakene har. Og ikke minst forutsetter det at man klarer å iverksette endringen som planlagt (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 360).

Ansatte i organisasjonen blir berørt av endringen ulikt. Dette varierer fra person til person og hvordan de oppfatter omfanget til endringen. Motstanden og årsakene til motstanden vil

kunne være forskjellig hos ledere og ansatte og dermed endres på forskjellige måter. Jacobsen (2007, s. 361-364) trekker fram 10 grunner til at motstand mot endring ofte vil oppstå:

1. Frykt for det ukjente
2. Brudd på en psykologisk kontrakt
3. Tap av identitet
4. Symbolsk orden endres
5. Maktforhold endres
6. Krav om nyinvesteringer
7. Dobbeltarbeid (i en periode)
8. Sosiale bånd brytes
9. Utsikter til personlige tap
10. Eksterne aktører ønsker stabilitet.

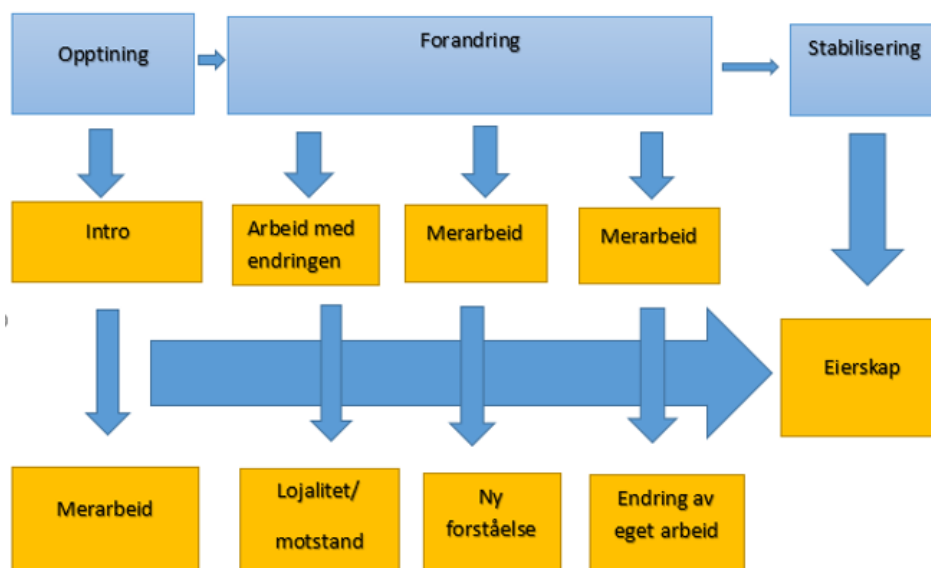
Undersøkelsen viste at medarbeiderne forsvarte å fortsatt bruke læringsmål. Læringsmål er kjent og brukt i skolen i en rekke år. Initialt mente de utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene var bortkastet arbeid fordi de mente læringsmål fungerte bra. Frykt for det ukjente fører ofte til at motstand mot endring oppstår. All endring fører til at man møter noe ukjent, noe som for enkelte kan føles skummelt. Motstand også kan oppstå når ansatte blir pålagt å opparbeide seg ny kompetanse, noe som innebærer at det rokkes ved «det de kan og er opplært til». Etter å ha vært på kurs og fått kompetanse og kunnskap om Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk forteller informantene at arbeidet med å beskrive læringsutbyttene opplevdes som lettere. I takt med økt kompetanse bredte seg etter hvert en mer positiv oppfatning av endringen.

Organisasjonen må frembringe ulike tiltak eller løsninger på endringen slik at endringen iverksettes som planlagt (Jacobsen, 2007, s. 360). Det var lederne som, ifølge informantene, formidlet oppdraget til de ansatte, definerte roller, fordelte oppgaver og organiserte arbeidet. For å komme i gang med arbeidet utarbeidet leder 3 en mal for læringsutbyttebeskrivelsene som hjelpemiddel, og fordelte arbeidet på ulike grupper. De ansatte forteller også at de fikk støtte fra nærmeste leder underveis, slik at de kunne tilegne seg kompetanse og utvikle egne ferdigheter i å utforme læringsutbyttebeskrivelser. Fra å være usikre på hva endringen dreide seg om og usikkerhet rundt egen kompetanse, vokste det fram en forståelse og aksept for endringen. Gradvis kunne lederne overlate arbeidsoppgaven til medarbeiderne og

medarbeiderne uttrykker at de opplevde en stor grad av tillit og de etter hvert styrte arbeidet selv.

Medarbeiderne forteller at det ikke ble tilført noen ressurser til å utføre arbeidsoppgaven. Motstand kan oppstå når endringer medfører at man må holde de gamle aktivitetene i gang, samtidig som nye aktiviteter kommer inn (Jacobsen, 2007, s. 360). Utviklingen og innføringen av læringsutbyttebeskrivelsene medførte merarbeid i en allerede presset hverdag. Blant annet forteller medarbeider 1 at hun har jobbet mye ekstra og at hun hadde brukt flere uker i ferien til arbeidet. Selv om endringen førte til merarbeid ser medarbeiderne at de gjennom dette arbeidet får en ny forståelse. Denne forståelsen fører igjen til en følelse av eierskap som gjør at de tar i bruk læringsutbyttebeskrivelsene som et verktøy inn i undervisningen. Både medarbeidere og ledere forteller at det finnes ansatte som fortsatt arbeider etter de gamle læringsmålene. At enkelte ansatte ikke var tilstrekkelig involvert kan forklare at læringsutbyttebeskrivelsene ikke er tatt i bruk av alle faglærerne på skolene, men hos de som faktisk har arbeidet med dem.

Teorier om endringsprosesser beskriver typiske hendelsesmønstre som oppstår fra begynnelsen av en endring og som foregår helt til slutt. Lewins (1951) kraftfeltmodell beskriver tre faser: opptining, forandring og gjenfrysning/stabilisering (Yukl i Kaulio, 2012, s. 376). Under opptiningsfasen innser man at den gamle måten å gjøre ting på ikke fungerer lenger. Denne innsikten kan komme som resultat av en opplevd krise, en trussel eller en mulighet som ikke er tydelig for de fleste i organisasjonen. Under forandringsfasen leter man etter nye måter å utføre saker på og velger metoder som er hensiktsmessige og lovende. Under nedfrysningsfasen innføres den nye metoden og blir etablert (Yukl i Kaulio, 2012, s. 376). Forståelsen for endringen endret seg ettersom tiden gikk og de ansatte arbeidet med den. Modellen under viser en tidsakse som viser forholdet mellom Lewins kraftfeltmodell og effekten av merarbeid:



Figur 13: Forholdet mellom Lewins kraftfeltmodell og effekten av merarbeid.

Funnene indikerer en sammenheng mellom tillit og medbestemmelse når det gjelder medarbeiderskap og motivasjon i endringsarbeid. I neste delkapittel vil endringsperspektivet drøftes ved hjelp lederatferd som den analytiske kategori.

5.3 Lederatferd

I dette tredje delkapittelet vil funnene drøftes gjennom *lederatferd* som analytisk kategori, alle de deskriptive kategoriene knyttes til *lederatferd* i større eller mindre grad og fungerer som et bindeledd.

Organisasjoner i stadig endring stiller store krav til ledernes lederferdigheter og forståelse for ledelse av endringer. Medarbeiderne i undersøkelsen forteller at lederne har gått foran og tatt et ekstra ansvar, lederne var involverte og pådrivere i prosessen. De skapte en positiv atmosfære og sto fram som rollemodeller. Medarbeiderne forteller også at ledernes rolle var klar og det var ingen usikkerhet om at det var de som fordelte oppgaver og satte frister.

Ledelse er et fenomen som har interessert mennesker til alle tider og kan fremkalle bilder av store og mektige ledere og deres erobringer. Den vitenskapelige forskningen om emnet tok til først på begynnelsen av 1900 - tallet og ledelse har vært beskrevet og analysert på mange måter. Det har vært alt fra hvilke faktorer som påvirker effektivitet, hvilke egenskaper og evner som er avgjørende for en leder å inneha, til hvorfor visse mennesker blir ledere osv. (Yukl i Kaulio, 2012, s. 4-5).

Det er utarbeidet en mengde definisjoner på ledelse. Siden forskere gjerne definerer ut fra egne perspektiv og aspekter som interesserer dem mest, finnes det nesten like mange definisjoner som det finnes personer som har forsøkt å definere begrepet. En definisjon på ledelse lyder:

«en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd.» og «når ledelse skjer innenfor rammen av en organisasjon, er hensikten med ledelse vanligvis å få andre til å arbeide for å realisere bestemte mål, å motivere dem til å yte mer, og få dem til å trives i arbeidet». (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s.381).

Denne definisjonen peker på at ledelse er en rekke handlinger som utøves av en eller flere personer og har fokus på lederen som person. At ledelse handler om å få mennesker til å gjøre noe, knytter ledelse til motivasjon, sosiale relasjoner og gruppedynamikk. Dermed har denne ledelsesteorien lagt hovedvekten på lederatferd og ledelsesstil for å finne ut hva som er mest effektivt for å påvirke andre menneskers atferd og gruppeprosesser. Det fremhever at ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål ved å fordele arbeidsoppgaver og ressurser, både til enkeltmennesker og grupper, for å løse arbeidsoppgavene på best mulig måte. (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 381-382).

I undersøkelsen kom det fram at store deler av prosessen med utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene ble gjort i samarbeidsgrupper. Lederne delte inn i grupper og satte av tid innenfor arbeidstiden til arbeidet. Medarbeider 3 forteller at de ble delt inn i grupper som skulle ta ansvar for de fagene de selv underviste i. På den måten ble det også enklere å se for seg endringen som ett nyttig verktøy de kunne benytte i undervisningen i framtida. Tiltak som forbereder gruppen til å møte framtidige utfordringer, og som ikke bare er rettet mot å påvirke og underlette arbeidet i en gruppe for øyeblikket, omfattes i Gary Yukls definisjonen av ledelse:

Ledelse er den prosess som innebærer å påvirke andre til å forstå og være enige om hvilke oppgaver som bør utføres og hvordan utførelsen bør skje. Ledelse er også den prosess som tar sikte på å legge til rette for individuelt og felles arbeid mot felles mål. (Yukl i Kaulio, 2012, s. 11).

Det finnes ikke noe enkelt svar på hvordan effektivitet i ledelse bør måles, men de fleste definisjonene antyder at ledelse er en «villet» handling for å påvirke andre mennesker. Yukl (2012) beskriver at en velfungerende måte å klassifisere effektiv ledelse på er å ta utgangspunkt i tre påvirkningsvariabler:

1. Lederens variabler som egenskaper, selvtillit, kompetanse, atferd, påvirkningsmetoder og innstilling til medarbeidere.
2. Medarbeidernes variabler som egenskaper, selvtillit, kompetanse, tillit til leder, engasjement og tilfredshet med arbeidet og lederen.
3. Situasjonens variabler som type organisasjon og størrelse, ledernes posisjon og makt, arbeidsoppgavene, kulturen, usikkerhet i omgivelsene, eksterne avhengighetsforhold og nasjonsbundne kulturelle verdier (Yukl i Kaulio, 2012, s. 14-16).

Lederne i undersøkelsen beskriver at de ikke har så mye tid til å drive med ledelse, men at tiden går med til administrasjon av de oppgavene som må prioriteres. Arbeidet med å utvikle læringsutbyttebeskrivelsene var en slik prioritert oppgave. Ledelsesforskningen skiller ofte på ledelse og administrasjon og hevder at ledelse er grunnleggende forskjellig fra administrasjon. Lederne i undersøkelsen legger vekt på å at de måtte administrere endringsarbeidet med mål om, og ansvar for at læringsutbyttene skulle være beskrevet til fristen. De informerte og veiledet de ansatte så langt de klarte og fordelte ansvar for de ulike arbeidsoppgavene. Mens lederne i undersøkelsen opplever at de ikke tid til ledelse, beskriver medarbeiderne det motsatte. De beskriver at lederne er med på å skape visjoner og verdier, at de motiverer og inspirerer de ansatte, at de gir positive tilbakemeldinger og at de er nær medarbeiderne. Tabellen under som viser hva henholdsvis administrasjon og ledelse legger vekt på:

Administrasjon legger vekt på:	Ledelse legger vekt på:
Planlegging	Visjon/misjon
Fordeling av ansvar	Kommunisere visjon
Kontroll/problemløsning	Motivasjon/inspirasjon
Skape balanse	Innovasjon/endring
Maktkonsentrasjon	Maktspredning
Skape lydighet	Skape engasjement
Kontrakt	Ekstra ytelse
Rasjonalitet	Intuisjon
Avstand til andre	Empati/innlevelse
«Administratoren gjør ting riktig»	«Lederen gjør de riktige tingene»

Figur 14: Administrasjon og ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 382).

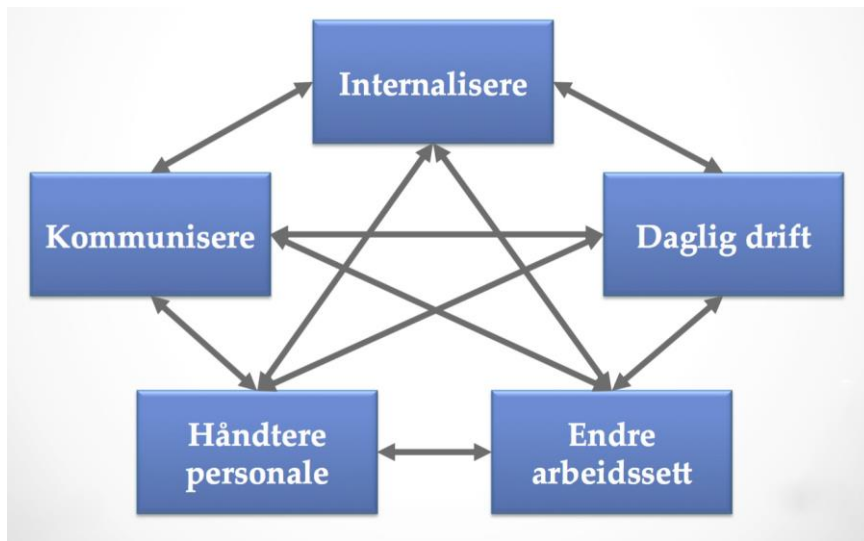
Organisasjoner trenger både administratorer og ledere. Selv om det er enkelte som hevder at den samme personen ikke kan være begge deler, synes det klart at mellomlederne i undersøkelsen er både administratorer og ledere. Ifølge Jacobsen & Thorsvik (2007, s. 382) er ledelse å gjøre de riktige tingene, mens administratoren gjør ting riktig. Det er grunn til å hevde at fagskolene med sin organisasjonsstruktur er avhengig av ledere som kan følge rutiner og beslutninger knyttet opp mot administrasjon. På den annen side er det behov for ledelse knyttet opp mot situasjoner hvor det ikke er forhåndsdefinerte rutiner og regler.

Lederne i undersøkelsen er definert som avdelingsledere eller utdanningsledere. I utgangspunktet kan man tenke seg at det vil være begrensede funksjoner og roller de kan innta i organisasjonen, men vi ser at de blir utsatt for press internt og eksternt. Mellomledere i skolen blir i økende grad holdt ansvarlig for lærernes ytelse og organisasjonens resultater, men det ser ut til at lederne i undersøkelsen tar et enda større ledelsesansvar enn hva som er vanlig i tilsvarende organisasjoner. De befinner seg på det administrative nivået i organisasjonen hvor de har ansvar for fagskoledelen, et begrenset område av organisasjonens virksomhet. De hadde en sentral plass og rolle i endringen. Dobson og Stewart (1994, s. 76) konkluderer med at *«i en tid med høy endringstakt vil en smalere mellomledergruppe ha en mer sentral rolle å spille en tidligere»* (Hope, 2015, s. 25). Mellomlederne spiller altså en viktig rolle i endringer og har roller som mekler, forhandler og fortolker av strategiske intensjoner mellom organisasjonens strategiske og operasjonelle nivå (Hope, 2015, s. 19). Dessuten er de et bindeledd både til det operative nivået, hvor organisasjonens kjerneaktiviteter utføres og til toppledelsen.

En lederrolle vil bestå av to delvis overlappende elementer, den atferden lederen utviser for å fylle sine lederoppgaver og de forventninger de ansatte har til lederens atferd. De to forholdene kan være sammenfallende, men kan også stå i konflikt til hverandre. Det kan for eksempel være uoverensstemmelse mellom hvordan lederen utfører sin rolle, og hva andre forventer lederen bør gjøre. Hvis det er uklart hva som forventes av hva lederen bør gjøre, kan man beskrive det med begrepet «rolleklarhet». Hvordan ledere velger å vurdere betydningen av roller vil også variere mellom de hierarkiske nivåene i organisasjonen og mellom funksjoner som er knyttet til lederposisjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 386 - 388).

Rollen som mellomleder er en sentral funksjon i en endringsprosess. Ole Hope (2015, s. 111) oppsummerer mellomlederens funksjoner ved endring som internalisering, personalhåndtering, kommunikasjon, endring av arbeidssett og daglig drift. Rammeverket

som er vist i figuren under viser en helhetlig tilnærming til hvilke funksjoner mellomlederen må fylle ved endringer:



Figur 15: Rammeverk for mellomleders funksjoner ved endring (Hope, 2015, s. 92).

Internalisering handler om å forstå hva som skal skje, og hvordan det påvirker mellomlederen selv og dens medarbeidere (Hope, 2015, s. 96). Lederne søkte informasjon om endringen og fikk etter en tid forståelse for hva som skulle skje. Det var essensielt for at endringen skulle bli vellykket at lederne tok innover seg innholdet i endringen og ga det en mening og gjorde det til sitt. Lederen søkte å videreformidle sin forståelse til medarbeiderne på hvorfor endringen var nødvendig, hva det innebar og hvilke konsekvenser det kunne få. En slik forståelse er basert på individuelle og subjektive referanserammer og innebar at lederne i realiteten ikke kunne være sikre på at de ansatte forsto budskapet. De måtte ha evnen til å kommunisere nødvendigheten av, og grunnen, til endringene så overbevisende at underordnede faktisk trodde på endringene. Gjennom å være tilstede og ta del i arbeidet påvirket de hvordan medarbeiderne så på endringen.

Personalhåndtering handler om det å hjelpe medarbeiderne gjennom endringen. Endringer forbindes ofte med uro, frykt og usikkerhet for mange og i begrepet personalhåndtering ligger her alt fra å håndtere motstand mot endring til å redusere usikkerhet (Hope, 2015, s. 100). At mellomledere forstår hvordan en endring påvirker medarbeiderne er nøkkelen i alt endringsarbeid, og lederne var bevisste på at medarbeiderne hadde ulike behov når det kom til individuell oppfølging i forbindelse med endringen. Mellomlederen må håndtere stress, frustrasjoner, sorgreaksjoner og motstand hos personale i endringer. Endringer kan også medføre endring av måter å arbeide på og da innebærer lederens rolle å utvikle nye

arbeidssett, fordele oppgaver og ansvar, drive oppfølging, coache underlagt personale osv. (Hope, 2015, s. 120). Noen av medarbeiderne hadde behov for ekstra veiledning, noen for individuell tilrettelegging mens andre hadde behov for å bli sett og engasjert. Endringer forbindes ofte med uro og frykt hos de ansatte, men det kom ikke fram i undersøkelsen, selv om det var en del usikkerhet og frustrasjoner.

Det er en vesentlig oppgave for mellomlederen å holde *den daglige driften* i gang. Lederne i undersøkelsen var opptatt av at undervisningen gikk som planlagt og at studentene opplevde å få den kvaliteten på studiene som de var forespeilet. Leder 3 forteller at en av årsakene til at endringsprosessen ble forsinket, var at han selv måtte undervise ved mangel på undervisningspersonell. Mellomledere har en nøkkelrolle i krysningspunktet mellom endring og kontinuitet (Hope 2015, s. 121). Når lederne brukte for mye tid på daglig drift ved selv å erstatte manglende undervisningspersonell, skapte det ingen endring. Det er også viktig å være oppmerksom på at dersom organisasjonen har for stort fokus på endring, så skaper det lite drift. Om endringer skjer for raskt, eller er for omfattende, så reduseres evnen til kontinuitet, men om endringen skjer for sakte får man ikke effekt av den. Mellomlederen måtte derfor prioritere tids- og ressursbruk mellom de ulike aktivitetene i organisasjonen så effekten ble best mulig på alle områder.

Endring av arbeidssett er kjernen i all endring. Det handler om å utvikle nye arbeidsprosedyrer og -prosesser som bidrar til å realisere virksomhetenes mål og sette endringen ut i praksis (Hope, 2015, s. 122). Gjennom ledernes unike kunnskaper om egen organisasjon og fagskolesektoren som helhet, fikk de forståelse av endringen og oversikt over konkrete arbeidsprosesser som måtte til.

Mellomlederne hadde en viktig rolle i forhold til *kommunikasjon* av endringen og kommunikasjonsfunksjonen er avgjørende for å formidle innholdet i endringen på en måte som overbeviser medarbeiderne. Lederne skulle kommunisere og formidle endringen på en slik måte at medarbeiderne både forsto og aksepterte endringen. På tross av en del utfordringer fikk de til, gjennom dialog med medarbeiderne, effektive arbeidsprosesser som gjorde at læringsutbyttebeskrivelsene ble utformet til fristen.

Kommunikasjon og selektiv bruk av informasjon kjennetegner vellykkede endringsstrategier. Ledelsen er den sentrale part i hele endringsprosessen og kan styre informasjonen og skape allianser. På samme tid er organisasjonene opptatt av å ha endringsvillige og motiverte medarbeidere i et håp om en større tilslutning til endringene, en smidig endringsprosess og

dermed en bedre sjans til å lykkes med endringene (Hetland, 2008). De ansattes innstilling til, og syn på ledelsen i en endringsprosess, er vesentlig for endringens utfall.

Transformasjonsledelse er den lederstilen som knyttes sterkest opp mot endringsledelse og hører innunder en demokratisk lederstil. Lederstilen vektlegger visjoner og verdier som rettferdighet, ansvarlighet og frihet. Avolio og Bass (2004) delte transformasjonsledelse inn i fire lederaktiviteter, aktivitetene er idealisert innflytelse, inspirerende stimulering, intellektuell stimulering og individualisert oppmerksomhet (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 468 - 469).

Ledernes evne til å inspirere, motivere og skape engasjement rundt endringen kan skape en eierskapsfølelse hos den enkelte medarbeider. Richards & Engle (1986) definerte ledelse som:

Ledelse er å artikulere visjoner, inneha verdier og skape de omgivelser der ting kan oppnås (Hetland, 2008).

Felles visjoner og verdier blir vektlagt av transformasjonsledere og som tidligere nevnt har visjoner som formål å skape eierskap til organisasjonen og organisasjonsendringer. Det er grunn til å tro at visjoner som er påtvunget organisasjonen ikke gir en forpliktende innstilling (Peter Senge, 1991, s. 212). I undersøkelsen forteller medarbeiderne at de ikke husker hva visjonen er, eller den visjonen de oppgir samsvarer ikke med organisasjonens egentlige overordnede visjon. To av skolene er samlokalisert med videregående skole og det er de videregående skolene som har utarbeidet visjonene for organisasjonen. Til tross for at medarbeiderne ikke kjenner til organisasjonens overordnede visjon, forteller de at skolen skal gi et godt tilbud som sørger for at skolene får flere søkere og at kvaliteten skal være god og relevant for yrkeslivet. Det viser at de ansatte har noen internaliserte verdier de ikke er i stand til å uttrykke gjennom visjoner, men at de handler etter, og forfekter, verdier som er i tråd med det overordnede målet for fagskoleutdanning. En slik felles forståelse kan fungere som en visjon, og er et eksempel på utformingen av det som kan virke som en felles rettesnor, et ønske og et attraktivt mål å jobbe etter.

Den tradisjonelle ovenfra- og – ned visjonen som er utviklet av de videregående skolene har, ifølge informantene, liten verdi for fagskolene. I tillegg er en slik engangsvisjon ofte et enkeltstående forsøk på å gi organisasjonens strategi en overordnet mening (Peter Senge,

1991, s. 218). Det som spiller en rolle er at medarbeiderne i undersøkelsen har et verdsett som både de ansatte og lederne står for.

Tidligere i dette delkapittelet viste jeg til at ledelse blir sett på som å gjøre de riktige tingene, mens administratoren gjør ting riktig. Transformasjonsledelse innebærer *å gjøre de riktige tingene*, i motsetning til transaksjonsledelse, som består i *å gjøre ting riktig* (Hetland, 2008). Evnen til å skape motivasjon og inspirasjon hos medarbeidere kommer inn som en viktig faktor. Lederne i undersøkelsen er opptatt av å se hver enkelt medarbeider og legger vekt på at det er viktig å inspirere, engasjere og motivere. De er også opptatt av tillit, åpenhet og medbestemmelse. Transformasjonsledelse vektlegger verdier og visjoner og er karakterisert ved fire sentrale aspekter:

1. lederen har utstråling og virker som en god rollemodell
2. lederen motiverer via inspirasjon og er visjonær
3. lederen oppmuntrer til at organisasjonens medlemmer stiller spørsmål ved tingenes tilstand og utfordrer til å tenke nytt
4. lederen viser omtanke for hvert individs unike behov (Hetland, 2008).

To av medarbeiderne i undersøkelsen så på lederne sine som rollemodeller som gikk foran i arbeidet med endringen. Dette kaller Avolio og Bass (2004) idealisert innflytelse, noe som er den sterkeste formen for ledelse. Lederen karakteriseres som karismatisk ledermodell for medarbeiderne og opptrer med en høy moralsk standard (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 468 - 469). Informant 1 forteller om et tett samarbeid med lederen sin og lederen er gjenstand for stor beundring og respekt. Informanten gir lederen gode karakteristikk som «helt fantastisk» og forteller at de har jobbet «likt». Lederen er en person som hun ønsker å etterligne og identifisere seg med. Ved idealisert ledelse blir gjerne lederen tillagt helt spesielle egenskaper og betraktes som spesielt målrettet og pålitelig (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 468 - 469).

Lederne i undersøkelsen er opptatt av å framstå som positive og var bevisste på å skape en positiv atmosfære. Transformasjonsledere er entusiastiske og optimistiske og kjennetegnes ved at de i stor grad legger vekt på å motivere og inspirere sine medarbeidere til innsats. (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 468 - 469). Alle lederne i undersøkelsen er svært opptatt av at medarbeiderne skal ha stor medbestemmelse, noe informantene bekrefter.

Transformasjonsledere er opptatt av god lagånd og er orientert mot å trekke medarbeidere

med i en demokratisk prosess. Når læringsutbyttebeskrivelsene skulle utformes ble det på to av skolene gjennomført i grupper rettet mot fag. Informantene bekrefter at det var rom for diskusjoner og at alle har hatt muligheter til å bidra med innspill til hvordan læringsutbyttebeskrivelsene skulle utformes.

Lederne legger vekt på å stimulere medarbeiderne gjennom utfordringer, selvstendighet og ved å oppmuntre til å være nytenkende og kreative så langt det lar seg gjøre. Alle medarbeiderne i undersøkelsen uttrykker at individuell oppfølging som å bli sett og få tilbakemeldinger er viktig. Behov for å få oppmerksomhet og anerkjennelse er stort for alle mennesker og dersom medarbeidere ikke får det, vil det kunne føre til oppgitthet, apati og til og med fiendtlighet fra medarbeidere. Transformasjonsledelse kjennetegnes ved at lederen er flink til å ivareta den enkeltes behov, og er nøye med å bygge et personlig samspill og relasjon med medarbeiderne. Belønninger tilpasses ut fra den enkeltes behov og kan dreie seg om individuelle arbeidstidsbestemmelser eller behov for å arbeide mer selvstendig. Denne type ledere delegerer gjerne oppgaver til sine medarbeidere (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 468 - 469).

Resultater fra flere undersøkelser i ulike organisasjoner viser at transformativ ledere har større sannsynlighet enn transaksjonelle ledere å bli sett på av ansatte som gode og effektive ledere. De siste årene har det vært fokus på transformasjonsledelse og de positive effektene denne lederstilen har på de ansatte. Motpolen til transformasjonsledelse er transaksjonsledelse. Transaksjonsledelse ser på forholdet mellom leder og ansatt som en transaksjon hvor den ansatte gir sin arbeidskraft i bytte mot en belønning. Svært mange vil forbinde den transformelle lederstilen med noe positivt og «mykt» og den transaksjonelle lederstilen med noe negativt og «hardt». Medarbeiderne i undersøkelsen uttrykker at lederne er transformelle, men ifølge lederne selv er det elementer av transaksjonsledelse i bildet. To av lederne forteller blant annet at de er opptatt av å overvåke de ansatte i forhold til arbeidstidsavtaler, og at de gir mer korreks enn gode tilbakemeldinger. Transaksjonsledelse henvender seg til de ansattes fornuft og materielle interesser, som ser på forholdet mellom leder og ansatt som en transaksjon hvor den ansatte gir sin arbeidskraft i bytte mot en belønning (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 413).

Avolio og Bass (2004) har delt opp transaksjonsledelse i to typer lederaktiviteter, betinget belønning og ledelse ved unntak. Ved betinget belønning kan lederen bruke belønninger til

måloppnåelse og for utvikling av medarbeideres ferdigheter. Eksempler på belønning kan være avspasering, bonus, ekstra lønn osv. Medarbeiderne opplever belønningene som akseptable og rettferdige og betinget av medarbeiderens innsats. Ved ledelse ved unntak overvåker lederen arbeidet og bruker korreksjon eller disiplin dersom medarbeideren ikke innfrir forventningene til utført arbeid. Ved den aktive formen griper lederen først inn når arbeidet ikke er utført etter gjeldende regler eller rutiner. Ved den passive formen griper lederen kun inn dersom det kommer klager på det arbeidet medarbeideren gjør (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 469 - 470).

Det antas at transformasjonsledelse leder til prestasjoner utover det som er forventet, mens transaksjonsledelse er et nytteforhold mellom leder og medarbeider og det kan trekkes paralleller til indre og ytre motivasjon. Der transformasjonsledelse vil spille på individets indre motivasjon, vil transaksjonsledelse i stor grad handle om ytre motivasjon (Hetland, 2008). Også elementer av transaksjonsledelse er viktig for å oppnå suksess og særlig gjelder dette for belønning. Den opprinnelige tradisjonelle oppfatningen var at transaksjonsledelse og transformasjonsledelse er to adskilte former for ledelse som er svært forskjellige, med hver sine karakteristikk og virkefelt. Transaksjonell og transformell ledelse ses ofte på som to særpregede ledelsesformer, men de to utelukker ikke hverandre (Yukl i Kaulio, 2012, s. 281).

I dette delkapittelet er funnene gjennom den analytiske kategorien *lederatferd* drøftet. Funnene bekrefter at lederne i undersøkelsen møter de krav som stilles til dem i en endringsprosess, både når det gjelder ledelse og når det gjelder administrasjon. Funnene viser også at mellomlederrollen er et viktig bindeledd til toppledelsen, eksterne myndigheter og ikke minst til medarbeiderne. Undersøkelsen viser at transformasjonsledelse er dominerende, men at det er innslag av transaksjonsledelse.

I neste delkapittel vil standardisering av læringsutbyttebeskrivelser drøftes.

5.4 Standardisering

I denne fjerde og siste delen vil funnene drøftes gjennom standardisering som analytisk kategori, og den deskriptive kategorien som knyttes til *standardisering* er holdning til endring.

Da Stortinget fattet vedtak om implementering av kvalifikasjonsrammeverket ble vedtaket sendt til Kunnskapsdepartementet for oppfølging og videre koordinering. Funksjonen som nasjonalt kontaktpunkt ble lagt til NOKUT, som fikk oppgaven med å informere nasjonalt og internasjonalt om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2011). NOKUT laget og iverksatte en arbeidsprosess for å løse oppdraget som omhandlet utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser. Dette gjorde de gjennom informasjon på konferanser, nettsider og seminarer for å nå ut til den ytterste etat, som var ansatte ved skolene som representerer førstelinjen, det Lipsky (1980) kaller bakkebyråkratene (Buland m.fl., 2011).

Politiske vedtak er i trygge hender så lenge de iverksettes innenfor, eller nær de organer som har fattet dem. Jo lengre ut mot de ytre etater vedtakene må for å utformes, desto mer usikkert er det hvordan politikken ser ut når man fatter et vedtak og hvordan den munner ut i visse handlingsmønstre overfor befolkningen, i dette tilfellet studentene (Buland m.fl., 2011). De som skulle utforme læringsutbyttebeskrivelsene, ansatte i skolene, bakkebyråkratene ble stående mellom kravene fra NOKUT på den ene siden og forståelsen av egen organisasjon og yrkesutøvelse på den andre siden.

Kvalifikasjonsrammeverket skulle lette fagmiljøene i deres arbeid med konkret faglig studieprogram, lette overganger og hjelpe studentene i deres valg av utdanning. Det skulle også gjøre det enklere for næringslivet å vurdere kompetansen til uteksaminerte kandidater. Informantene i undersøkelsen reagerer på det de ser som en standardisering av utdanninger. Kvalifikasjonsrammeverket ble innført for å gi en standardisert beskrivelse av de kvalifikasjoner studentene skulle ha ved endt utdanning. Informantene mener at en beskrivelse av læringsutbyttet ikke ivaretar denne egenarten. Det er de samme beskrivelsene som skal benyttes uansett om det for eksempel er tekniske utdanninger eller helseutdanninger. Det politiske vedtaket om læringsutbyttebeskrivelser kan forstås som en standardisering av forståelsen av fagene og dermed måten man skal arbeide med fagene på. Det innebærer en ny tankemåte og langt på vei et brudd med kvalitetsforståelsen innenfor norsk utdanningssektor. Det har i hovedsak vært knyttet til innsatsfaktorer som skolens mål, innhold, fysiske og

menneskelige ressurser, men også til resultater som karaktergivning på individnivå og skolevurdering på organisasjonsnivå (Karlsen, 2010).

Sterkere krav til systematisk vurderingsarbeid og dokumentasjon av oppnådde resultater har preget norsk utdanningspolitikk fra 1980 – tallet, hvor OECD stilte spørsmål om hvordan medlemslandene visste hvordan målene de satte var nådd. Denne utviklingen ses i lys av innføringen av public- management reformer i offentlig sektor på 80- tallet, hvor mål og resultatstyring ble et sentralt virkemiddel i utviklingen av skolene (Hopfenbeck, Kjærnsli & Olsen, 2012, s. 22). Etableringen av kvalifikasjonsrammeverket og standardiseringen av læringsutbyttebeskrivelser kan i denne sammenheng oppfattes som en tilrettelegging for og en forsterkning av effektiviseringstiltak i «akademisk kapitalisme». Selv om skoler er komplekse organisasjoner, oppfattes de i prinsippet som produksjonsbedrifter med vekt på lønnsomhet, effektivitet, inntjening, markedsføring og konkurransevne (Karlsen, 2010). Når kandidatens sluttkompetanse for et studieprogram beskrives i forhold til læringsutbytte skjer dette på individnivå, og deretter aggregeres og anvendes resultatene som kvalitetsmål på systemnivå. Ifølge informantene mister man fagenes egenart av syne i dette løpet etter å effektivisere.

Dersom man ser mer inngående på hva Fagskoletilsynsforskriftens (2013) §3.2 og §3.3 sier om læringsutbytte, slår den fast at utdanningene skal gi et samlet læringsutbytte som er relevant for yrkesfeltet og utdanningenes innhold skal være egnet for å nå læringsutbyttet. Kvalifikasjonsrammeverket er innført med det mål å gjøre utdanningssystemet mer forståelig (for yrkeslivet), øke mobiliteten mellom landene og bidra til fleksible læringsveier. For å ivareta kvalifikasjonsrammeverkets mål og fagskoletilsynsforskriften måtte utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene forankres i fagets egenart innen hvert studieprogram. Det er grunn til å anta at utformingen av læringsutbyttebeskrivelser ikke kunne utføres av administrativt ansatte, men at det krever at faglig ansatte måtte involveres. Det var en krevende faglig øvelse som måtte være forankret i fagets egenart, av de som kan faget og som skal undervise i det.

Det var flere grunner til at dette ble ekstra utfordrende for fagskolesektoren. Rammene som lå til grunn for medarbeidernes deltakelse i utformingen av læringsutbyttebeskrivelsene var begrenset. En av årsakene kan ligge i manglende informasjon om kvalifikasjonsrammeverkets innhold og hensikt. Medarbeiderne forteller at de i oppstarten fikk lite informasjon om oppdraget, og lederne som skulle stå for informasjonsoverføring fra myndighetene opplevde å få motstridende opplysninger fra NOKUT. En annen årsak kan ligge i ledernes begrensede muligheter for å bruke økonomiske ressurser til formålet. De opplevde at det var liten

forståelse fra toppledelsen for at endringen krevde ressurser og de hadde få muligheter til å erstatte lærerne slik at de kunne tas ut av undervisning for å arbeide med læringsutbyttebeskrivelser for sitt fag. Selv om faglærerne hadde sine forhåndsdefinerte arbeidsoppgaver å ivareta, var medarbeiderne i undersøkelsen klare på at dette arbeidet måtte de være med på å gjennomføre. De beskriver viktigheten av at det var de faglige ansatte som skulle utforme læringsutbyttebeskrivelser for det enkelte studium.

Lipsky (2011) fokuserer på at hver enkelt bakkebyråkrat gjør egne beslutninger når nye tiltak blir praktisert. Han mener politikken da blir ofte like mye et produkt av de som skal operasjonalisere og sette den ut i livet, som av de som har vedtatt politikken. Det er en grunnleggende problemstilling at ulike virkelighetsforståelser vil sette sitt preg på den politikken de får i oppgave å iverksette (Buland m.fl., 2011).

Standardiseringen av begrepsbruken og språkbruken i læringsutbyttebeskrivelsene ble en utfordring for informantene. Skifte av fokus fra innsatsfaktorer til utbytte satte store krav til riktig begrepsbruk. Læringsutbyttene skal vise progresjon gjennom bruk av verb som skal vise et stigende kompetansenivå gjennom kategoriene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse og det var en helt ny måte å tenke på. Usikkerheten rundt formuleringer og begreper ble forsterket av at dette var nytt for hele fagskolesektoren, og det var ingen andre i sektoren man kunne lene seg til. Selv om universitets- og høyskolesektoren hadde vært gjennom den samme innføringen i 2012, er det ikke tradisjon for samarbeid mellom sektorene.

De ansatte ønsker å ha frihet til å velge hvordan de skal løse oppgaver, men det var utfordrende å forstå hvordan læringsutbyttene skulle beskrives. Dermed kom de ansatte til kort når de ikke hadde de nødvendige kunnskapene som skulle til for å utføre oppgaven, selv om de var motiverte for oppgaven og ønsket å gjøre en god jobb. En av lederne utarbeidet en mal for utforming av læringsutbyttebeskrivelsene de kunne arbeide etter, noe de opplevde som positivt. Ved å standardisere arbeidsprosesser kan det oppstå et spenningsforhold mellom effektivisering og hvordan ledere kan motivere den enkelte medarbeider. Ledelse er også å legge til rette arbeidsoppgavene på en slik måte at de er innenfor rekkevidden av de ansattes faktiske kompetanse (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 146). Gjennom å lage en standardisert mal la lederen først til rette for at de ansatte kunne utvikle sin kompetanse, for siden å gi dem spillerom og handlingsrom til å utføre og styre arbeidsoppgavene. Paradokset med å effektivisere og standardisere arbeidet og det å gi økt grunnlag for motivasjon, forpliktelse og eierskap til oppgaven ble løst. Informantene beskriver at etter hvert som de arbeidet med

beskrivelsene og fikk mer kompetanse førte det til et eierforhold, slik at de ønsker å bruke læringsutbyttebeskrivelsene som et verktøy inn i undervisningen.

5.5 Svar på undersøkelsens problemstilling

I dette delkapitlet vil jeg oppsummere funnene som har forsøkt å gi svar på følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer er gjort med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser i fagskolen?*

Jeg valgte å gjennomføre undersøkelsen ved tre fagskoler og forskningsspørsmålene jeg ønsket å finne svar på var:

1. *Hvordan praktiseres endringsledelse i fagskolen?*
2. *Hvilken betydning har ledelse for ansattes motivasjon for deltagelse?*

Lederne i undersøkelsen var mellomledere og felles for dem var at de befant seg midt i organisasjonen, med en toppledelse over og førstelinjemedarbeidere under. Mellomlederne har en sammensatt yrkesrolle. De er avdelingsledere, medlem av rektors ledergruppe og to av lederne var lærere og kollega.

Alle ledere står før eller senere overfor situasjoner som krever at de må lede en endring og det stiller krav til endringsledelse. Mellomlederne i undersøkelsen hadde en viktig oppgave og rolle når læringsutbyttebeskrivelsene skulle utvikles og innføres. De opplevde å ha et begrenset handlingsrom og deres funksjon i organisasjonen medførte en kompleks rolle i forbindelse med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelser. De opplevde press fra NOKUT og forventninger fra den øverste ledelsen til å løse oppgaven uten ekstra tilførsel av ressurser. Det kan se ut til at mulighetene for å drive innflytelse oppover i systemet er redusert på grunn av en uklar organisering mellom styring, drift og ledelse. Lederne forholder seg mest nedover i systemet og utøver innflytelse der. Med små ledelsesressurser og lite handlingsrom prioriterte de den daglige driften av organisasjonen og det studentene hadde krav på.

Å motivere ansatte er en viktig faktor for å lykkes med endringen. Og endringen førte i større eller mindre grad til motstand, fra sterk motstand til mild motvillighet. Felles for alle skolene var frustrasjoner i forbindelse med informasjon om hvordan læringsutbyttebeskrivelsene

skulle utformes. Det tok tid før de fikk tilstrekkelig informasjon og opplæring, og det var endel del uklarheter om selve endringen fra NOKUT.

En av de største utfordringene med utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene ble å utforme læringsutbyttebeskrivelsene for det enkelte studie. Kvalifikasjonsrammeverket betinger en standardisering av begreper og språkbruken i læringsutbyttebeskrivelsene ble vanskelig å forholde seg til for informantene. Informantene i undersøkelsen mener at i løpet etter å standardisere og effektivisere så mister man mister fagenes egenart av syne.

Lederne i fagskolene praktiserer transformasjonsledelse, den lederstilen som knyttes sterkest opp mot endringsledelse. Lederne er opptatt av å se hver enkelt medarbeider og legger vekt på at det er viktig å inspirere, engasjere og motivere. De er opptatt av tillit, åpenhet og medbestemmelse. De er også opptatt av å framstå som positive og var bevisste på å skape en positiv atmosfære. Selv om funnene viser lederne i hovedsak er transformelle, er det også elementer av transaksjonsledelse i bildet i form av overvåking av arbeidstidsavtaler og korrigerende av ansatte som ikke bidrar som forventet. Studien viser at transformasjonsledelse hadde betydning for de ansattes motivasjon i arbeidet med utvikling og innføring av læringsutbyttebeskrivelsene.

Medarbeiderne i undersøkelsen forteller at lederne ga de ansatte ansvar gjennom medarbeiderskap, tillit, medvirkning og medbestemmelse. Det er viktige komponenter som sikrer innflytelse, engasjement og involvering. Funnene viser at lederne hadde en tydelig rolle som ledere og det var et godt samarbeid mellom lederne og medarbeiderne. Medarbeiderne i undersøkelsen forteller at lederne har gått foran og tatt et ekstra ansvar, de var involverte, de var pådrivere og de skapte en positiv atmosfære. De ansatte ble gode bidragsytere i endringsprosessen gjennom informasjonsoverføring, og hadde felles forståelse og kunnskap for hvordan læringsutbyttebeskrivelsene skulle utformes. Det var en god samhandling mellom ledere og medarbeidere og hvor medarbeiderne fikk komme frem med sine synspunkter i hvordan læringsutbyttene skulle beskrives. Den gode samhandlingen førte til et økt medarbeiderengasjement hvor de sto fram som handlende personer som tok initiativ og var motiverte. Lederne overlot gradvis mer ansvar til medarbeiderne og de fikk frihet til å løse oppgaven. Etter som tiden gikk og forståelsen for hvordan læringsutbyttene skulle beskrives økte, opplevde medarbeiderne å få et gradvis større eierskap til endringsprosessen. De mente

at læringsutbyttebeskrivelsene kan bli et godt verktøy for planlegging av undervisning framover.

Utviklingen og innføringen av læringsutbyttebeskrivelsene medførte merarbeid i en allerede presset hverdag. Medarbeiderne forteller at de har jobbet ekstra og det ble ikke tilført noen ekstra ressurser for å utføre oppgaven. Undersøkelsen bekrefter at medarbeiderne ikke er opptatt av ytre belønning, men heller drevet av indre motivasjon. Funnene i undersøkelsen indikerer en sammenheng mellom medarbeiderskap og motivasjon, og at tillit og medbestemmelse spiller en stor rolle i endringsarbeid. Flere av lederne bekrefter at mye endringsarbeid i fagskolene blir gjennomført på dugnad og funnene tyder på at de ansatte har internaliserte verdier som motiverer dem til ekstra innsats.

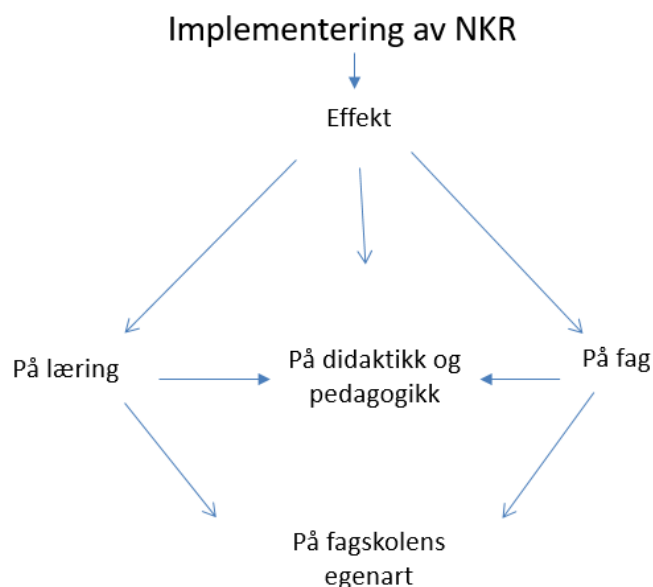
Valg av tema for undersøkelsen var begrunnet i at jeg har noen tanker om at visse elementer må være tilstede i en endringsprosess. Min forforståelse av hvilken type endringsledelse som gir best resultater både for enkeltmedarbeideren og for organisasjonen som helhet er bekreftet. I tillegg har jeg oppdaget at informantene hadde mange nyttige betraktninger rundt innføringen av NKR og utviklingen av læringsutbyttebeskrivelsene slik at undersøkelsen har fått en annen vinkling enn jeg opprinnelig hadde tenkt. Med sine 6 intervjuer er det klart at undersøkelsen ikke er generaliserbar. Men likevel håper jeg også at andre som leser denne oppgaven kan ha nytte av det funnene i undersøkelsen viser. Undersøkelsens styrke ligger i at funnene er belyst både fra medarbeiderperspektiv og lederperspektiv.

Å få kunnskap om erfaringer som ble gjort under utviklingen og innføringen av læringsutbyttebeskrivelser, har gitt meg et godt utgangspunkt for refleksjon om hvordan jeg som leder kan møte framtidige endringsprosesser i fagskolesektoren. At store endringer i fagskolene vil komme er allerede klart etter at stortingsmeldingen *Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning* nå ligger på bordet. Regjeringen vil prioritere å gi et løft til fagskolesektoren hva gjelder kvalitet, fagmiljø, studentvelferd, finansiering og styring. Fokuset vil økes på utdanningskvaliteten og det legges opp til mer solide fagskoler, noe som implikerer sammenslåing av mindre enheter til større. Jeg har derfor en antagelse om at endringsledelse, som transformasjonsledelse, med vekt på medarbeiderskap og medvirkning, blir viktig i organisasjoner med mange endringsprosesser. Å satse på at medarbeiderne opplever å mestre endringer og utfordringer på en god måte gjennom relasjoner, støtte, tillit og respekt er en god form for ledelse.

6. Videre forskning

Når jeg reflekterer over forslag til videre forskning som kan være aktuell ut fra hva denne undersøkelsen har belyst, ser jeg flere muligheter. Det finnes mengder av forskning som går på ledelse og endringsledelse, men forskningsmessig er fagskolesektoren en relativt upløyd mark. Arbeidet med oppgaven har gjort meg klar over hvor lite forskning det er gjort på fagskoleutdanning. Det har etter hvert kommet data og statistikk på skoler og fagskolestudenter, og det har kommet en egen kandidatundersøkelse NIFU har utført på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Det mangler imidlertid systematisk og kontekstualisert kunnskap om fagskolen.

Denne studien omfatter flere muligheter for videre undersøkelser innen pedagogikkens verden, og det er behov for videre forskning på implementeringen av kvalifikasjonsrammeverket i fagskoleutdanningene. Hvordan kan læringsutbyttebeskrivelsene bli ett verktøy som får konsekvenser for fagskolens egenart? Hvilke effekter har innføringen av NKR hatt på undervisning og læring? På hvilken måte er studieplanene endret for å være i tråd med NKR, og har læringsutbyttebeskrivelsene fått konsekvenser for innarbeidet didaktikk og pedagogikk?



Figur 16: Forslag til videre forskning etter implementering av læringsutbyttebeskrivelser.

Videre forskning på læringsutbyttebeskrivelser vil være et viktig og nyttig bidrag for det pedagogiske utviklingsarbeidet fagskolene gjør i dag og for å ivareta fagskolens egenart.

Selv om fagskolens egenart og plassering i det norske utdanningssystemet har vært omtalt og behandlet siden innføringen av den nye tekniske fagskolen i 1966, har fagskolen fått større oppmerksomhet de siste årene. Den økende oppmerksomheten gjør det spesielt interessant å se på fagskolens plassering i en utdanningspolitisk kontekst. 2. desember 2016 kom stortingsmeldingen, Meld. St. 9 (2016-2017) *Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning*. Det blir ekstra spennende om vi nå skal få oppleve en styrking av fagskolens posisjon som fører til økt status og økt rekruttering.

Stortingsmeldingen presenterer femti tiltak som skal styrke fagskolene og tiltakene er godt mottatt av fagskolesektoren. De femti tiltakene er hver for seg ett godt utgangspunkt til videre forskning på fagskole. Ett av tiltakene er å bedre overgangen fra fagskoler til universitets- og høyskoleutdanninger og at det skal gis studiepoeng i stedet for fagskolepoeng. I forbindelse med NOU 2014: 14 er det utgitt en rapport fra NIFU som heter *Styring og styrking av en fragmentert sektor: En evaluering av Nasjonalt fagskoleråd*. Denne rapporten peker på at det er liten bevegelse å spore i forholdet mellom fagskolen og høyere utdanning. Mens fagskolesektoren lenge har hatt vært opptatt av bedre overganger mellom fagskolen og høyere utdanning, viser UH-sektoren på sin side svært liten interesse for fagskolesektoren. Den sterke fokuseringen på forholdet til høyere utdanning betyr en tilsvarende mangel på oppmerksomhet nedover mot det som historisk sett har vært grunnfjellet for fagskolene, nemlig fag- og yrkesopplæringen.

Jeg mener det er viktig å komme ut av en situasjon hvor fagskoleutdanning sammenlignes med høyere utdanning på UH-sektorens premisser, og hvor fagskolen lett framstår som mindreverdige og svak. Det kan derfor være spennende å forske på om det vil gagne fagskolene å fokusere på fagskole som videreutdanning for fag- og yrkesopplæring, slik intensjonene opprinnelig var. Det vil kunne gi kunnskap som er avgjørende for å forstå fagskolens aktualitet i forhold til arbeidsmarkedet og plassering i det norske utdanningssystemet.

7. Litteraturliste

Arneberg, J. (1940). *Trondheim fagskole gjennom de første 25 år*. Trondheim: Fagskolens trykkeri. Hentet fra http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008041404096

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire*. 3rd edition. Mind Garden Inc.

Buland, T. Mathiesen, I. H. Mordal, Finne, H. Aaslid, B. E og Dahl, T. (2011). *Rapport. Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen – på flere veier?* Sintef. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2011/5/fag_og_yrke_tredje.pdf

Deci, E. L. og Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*. New York: Plenum Press. Hentet fra <http://www.idealibrary.com> on

Fagskoletilsynsforskriften. (2013). *Forskrift om tilsyn med kvaliteten i fagskoleutdanning*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-12-12-1504>

Frølich, N, Hovdhaugen, E. og Terum, L. I. (2014). *Kvalitet, kapasitet og relevans. Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning*. Oslo: Cappelen Damm.

Gynnild, V. (2011). *Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid*. Uniped. 34(2), 18-32.

Hetland, H. (2008). *Transformasjonsledelse, en inspirasjon til endring*. Tidsskrift for Norsk psykologforening. 45(3), 265-271.

Hopfenbeck, T., Kjærnsli, M. og Olsen, R. (red.). (2012). *Kvalitet i norsk skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Høst, H. og Tømte, C. Styring og styrking av en fragmentert sektor. En evaluering av Nasjonalt fagskoleråd. NIFU rapport 2016:11. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2389667/NIFUrapport2016-11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2014). *Organisasjonsendringer og endringsledelse*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. E. (2010). Kvalifikasjonsrammeverk– virkemiddel for kvalitet eller ensretting? Uniped, årgang 33, 3/2010, side 5–17.
- Kaufmann, A. og Kaufmann, G. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tilstandsrapport Fagskoler 2014*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/tilstandsrapport-for-fagskolene-2014/id2428574/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tilstandsrapport Fagskoler 2015*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/e5a21bd1d2dd43afb536c31ea7aa61c6/tilstandsrapport_fagskoler2015.pdf

- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Levin, M. (2012). *Den norske arbeidslivsmodellen*. Publisert: 4/2012 s. (20-23) i *Magma – Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*. Hentet fra: <https://www.magma.no/den-norske-arbeidslivsmodellen>
- Meld. St. 9 (2016-2017). *Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT. (2014). *Panelvurdering av overordnede læringsutbyttebeskrivelser. Søknader om nye fagskoleutdanninger - 2014*. Hentet fra <http://www.nokut.no/no/Fagskoler/Kvalitetssikring-og--utvikling/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-og-laringsutbyttebeskrivelser/>
- NOKUT. (2014). *NOKUT lærer opp fagskolene*. Hentet fra <http://www.nokut.no/no/Nyheter/Konferanser-seminarer-og-kurs/Fagskoleutdanning/Seminar-om-laringsutbyttebeskrivelser-for-fagskolene/>
- NOKUT. (2015). *Panelvurdering av overordnede læringsutbyttebeskrivelser. Søknader om nye fagskoleutdanninger - høsten 2015*. Hentet fra <http://www.nokut.no/no/Fagskoler/Kvalitetssikring-og--utvikling/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-og-laringsutbyttebeskrivelser/>
- NOU 2000: 5. (2000). *Mellom barken og veden*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2008: 18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2014: 14. (2014). *Fagskolen – et attraktivt utdanningsvalg*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Paulsen, J.M. (2008a). *Mellomlederens komplekse handlingsrom*. *Skolelederen*, 4, 4-5. Hentet fra <http://nslf.no/images/Marketing/skolelederen/Skolelederen%20nr.4-08.pdf>

Prøitz, T. (2015). *Læringsutbytte*. Oslo: Universitetsforlaget.

Senge, P. (1991). *Den femte disiplin*. Oslo/Gjøvik: Hjemmets bokforlag.

Statistisk sentralbyrå. (1956). *Undervisningsstatistikk. (Almendannende skoler, fag- og yrkesskoler, universitet og høgskoler) 1952-53*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Yukl, G. og Kaulio, M. (2012). *Ledarskap i organisationer*. Harlow, England: Pearson Education Limited.

8. Figurliste

- Figur 1: Det norske utdanningssystemet (Stensby, NOKUT, 2015) Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Kunnskapsbasen/Konferanser/Nokutkonferanser/NOKUT-konferansen%202015/Fagskole/Stensby_Bj%C3%B8rn_R_Institusjonsakkreditering_og_fagomr%C3%A5degodkjenning.pdf
- Figur 2: Norsk utdanning etter ISCED- nivå og NKR (Meld. St. 9, 2016-2017, s. 26). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f34b56ba52454667a46049aa550b42bc/no/pdfs/stm201620170009000dddpdfs.pdf>
- Figur 3: NKR – syv nivåer som inkluderer de kvalifikasjoner som finnes i det formelle utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/nkr2011mvedlegg.pdf>
- Figur 4: Grunnleggende forskjeller mellom positivistisk og hermeneutisk metode (Jacobsen, 2005, s. 32).
- Figur 5: Den hermeneutiske spiral (Jacobsen, 2005, s. 186).
- Figur 6: Tabell over kategorisering av funn på ledelse og endring fra medarbeiderperspektiv.
- Figur 7: Tabell over kategorisering av funn på ledelse og endring fra medarbeiderperspektiv.
- Figur 8: Tabell over undersøkelsens analytiske og deskriptive kategorier.
- Figur 9: Organisasjonskart som viser hvilket nivå mellomlederne befinner seg (Hope, 2015). Hentet fra <http://docplayer.me/6717984-Mellomlederen-en-kraft-i-iverksetting-og-endring-ole-hope-28-01-2015.html>
- Figur 10: Mellomlederens handlingsrom (Paulsen, 2008). Hentet fra <http://nslf.no/images/Marketing/skolelederen/Skolelederen%20nr.4-08.pdf>
- Figur 11: Handlingsrom og område for tolkning, utprøving og forhandling (Strand, 2007, s. 399)
- Figur 12: Hackman og Oldhams motivasjonsmodell. Hentet fra: <http://estudie.no/hackman-og-oldhams-jobbkarakteristikamodell/>
- Figur 13: Forholdet mellom Lewins kraftfeltmodell og effekten av merarbeid.

Figur 14: Administrasjon og ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s. 382).

Figur 15: Rammeverk for mellomleders funksjoner ved endring (Hope, 2015, s. 92).

Figur 16: Forslag til videre forskning etter implementering av læringsutbyttebeskrivelser.

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

En kvalitativ studie av lederstiler ved implementering av læringsutbyttebeskrivelser i fagskolen

Hei!

Mitt navn er Gry Ulvedalen og jeg er masterstudent i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold. Jeg er nå i gang med min avsluttende masteroppgave.

Tema for mitt prosjekt er ledelse av kunnskapsarbeidere, endringsledelse og lederstiler ved implementering av læringsutbyttebeskrivelser i fagskolen. Jeg ønsker å utforske lederstilenes betydning for de ansattes motivasjon for deltakelse i denne prosessen. Jeg ønsker også å se på hvilken lederstil som oppleves mest motiverende ved de to utdanningene, helsefagutdanningene og de tekniske utdanningene.

For å få svar på mine forsknings spørsmål er dere informanter som har vært med på prosessen med implementeringen av læringsutbyttebeskrivelser og som kan gi meg nyttig og viktig informasjon.

Deltagelse i studien vil innebære at jeg stiller spørsmål som blant annet vil omhandle ulike ledelsesaktiviteter som innflytelse, inspirasjon, samarbeid, intellektuell stimulering og individuelle hensyn. Hovedfokus for spørsmålene er prosessen med innføring og implementering av LUB, men noen generelle spørsmål er lagt inn for å utfylle de andre.

Jeg vil benytte et semi-strukturert intervju, det vil si at jeg har utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som vil styre samtalen. Det vil også være anledning til å komme med egne betraktninger som ikke berøres i spørsmålene. Jeg vil bruke en diktafon og ta notater når vi snakker sammen og intervjuet vil vare i underkant av en time. Jeg vil ta kontakt med deg for at vi sammen kan finne tid og sted som passer.

Alle personopplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til dem. Personopplysninger og opptak vil lagres atskilt for å ivareta konfidensialitet. All informasjon om personopplysninger, arbeidssted og geografi vil anonymiseres og ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2017. Alt datamateriale som inneholder personopplysninger og alle opptak vil slettes når oppgaven er ferdig.

Det er frivillig å delta i studien.

Dersom du ønsker å delta er det fint om du kan skrive under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sende den til meg (Seierstengata 21 a, 1608 Fredrikstad) eller på epost. Har du spørsmål til studien så er det fint om du tar kontakt med meg. Du kan ringe meg på mobil: 90506621 eller sende epost på gryulv@ostfoldfk.no

Min veileder er høgskolelektor Heidi Regine Bergsager og hun kan kontaktes på epost: heidi.r.bergsager@hiof.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig hilsen Gry Ulvedalen

Samtykke til deltakelse i studien

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

Dato _____ Sted _____

Signatur _____

Mobil _____

Epost: _____

Vedlegg 2. Intervjuguide ledere

Hovedfokus er at du tar utgangspunkt i prosessen med innføring og implementering av LUB, i tillegg er noen generelle spørsmål lagt inn for å utfylle andre. Du behøver ikke å forberede deg til intervjuet på noen annen måte enn at du har sett gjennom spørsmålene dersom du ønsker det. Underveis vil jeg stille naturlige oppfølgingsspørsmål slik at samtalen kan flyte mest mulig fritt.

- a. Innledende spørsmål
 - a. Har du lederutdanning?
 - b. Hva slags type lederutdanning?
 - c. Hva er dine viktigste lederoppgaver?
 - d. Hva slags visjon har du for din avdeling?
- b. Hva er dine tanker om implementeringen av LUB i fagskolen?
- c. Hva var din rolle i forbindelse med innføring og implementering av læringsutbyttebeskrivelsene?
- d. Hvordan ble dine medarbeidere inspirert og motivert til å delta i arbeidet med innføringen av LUB?
- e. Hvordan fikk dine medarbeidere formidlet arbeidsoppgavene?
- f. Hvem definerte roller og oppgaver i arbeidet med implementeringen?
- g. Hvordan kunne du tillegge rette for medarbeidernes medbestemmelse i implementeringen av LUB?
- h. Hvordan ble medarbeiderne dine utfordret med tanke på å løse oppgavene?
- i. Hvordan fikk medarbeiderne tilbakemeldinger underveis i arbeidet?
- j. Hvilke ressurser og rammer hadde dere for å løse oppgaven og hvordan påvirket det arbeidet?
- k. Hva legger du vekt på når det gjelder relasjonen med dine medarbeidere?
- l. Var medarbeiderne trygge på oppgaven eller uttrykte de frustrasjon på noen områder?
- m. Var det behov for at du brøt inn i arbeidet underveis for å korrigere feil?
- n. Hvordan ga du uttrykk for tilfredshet overfor medarbeiderne når arbeidet var ferdig?
- o. Ble det delt ut bonus, avspasering eller andre goder, underveis, eller etter at arbeidet var gjennomført?

Til slutt har jeg noen påstander jeg ønsker at du svarer veldig kort på, «viktig eller ikke viktig»

Ledere skal

- Formidle visjon og verdier
- Inspirere og motivere
- Engasjere
- Stimulere medarbeidere intellektuelt
- Individuell oppfølging
- Veilede
- Hjelp andre å finne sine styrker
- Se hver enkelt medarbeider
- Se gruppen som en helhet
- Gi belønning
- Medarbeiderne bør løse oppgavene uten innblanding fra leder

Hvilke av punktene er det aller viktigste for en leder å legge vekt på i en slik endringsprosess?

Er det noe du tenker vi ikke har berørt av temaer som er viktige, har du noe å tilføye?

Vedlegg 3. Intervjuguide medarbeidere

Hovedfokus er at du tar utgangspunkt i prosessen med innføring og implementering av LUB, i tillegg er noen generelle spørsmål lagt inn for å utfylle andre. Du behøver ikke å forberede deg til intervjuet på noen annen måte enn at du har sett gjennom spørsmålene dersom du ønsker det. Underveis vil jeg stille naturlige oppfølgingsspørsmål slik at samtalen kan flyte mest mulig fritt.

- p. Innledende spørsmål
 - a. Antall år som ansatt i denne organisasjonen?
 - b. Type avdeling
 - c. Utdanning generelt
 - d. Hva er dine viktigste arbeidsoppgaver?
 - e. Hva slags visjon har organisasjonen for din avdeling?
- q. Hva er dine tanker om implementeringen av LUB i fagskolen?
- r. Hva var din rolle i forbindelse med innføring og implementering av læringsutbyttebeskrivelsene?
- s. Hvordan ble medarbeiderne inspirert og motivert til å delta i arbeidet med innføringen av LUB?
- t. Hvordan fikk medarbeiderne formidlet arbeidsoppdraget?
- u. Hvem definerte roller og oppgaver i arbeidet med implementeringen?
- v. Hvordan ble det lagt til rette for medarbeidernes medbestemmelse i implementeringen av LUB?
- w. Hvordan ble medarbeiderne utfordret med tanke på å løse oppgavene?
- x. Hvordan fikk medarbeiderne tilbakemeldinger på arbeidet underveis?
- y. Hvilke ressurser og rammer hadde dere for å løse oppgaven og hvordan påvirket det arbeidet?
- z. Hva legger din leder vekt på når det gjelder relasjonen med medarbeiderne?
- æ. Var medarbeiderne trygge på oppgaven eller uttrykte de frustrasjon på noen områder?
- ø. Var det behov for at lederen brøt inn i arbeidet underveis for å korrigere feil?
- å. Hvordan ga lederen uttrykk for tilfredshet overfor medarbeiderne når arbeidet var ferdig?
- aa. Ble det delt ut bonus, avspasering eller andre goder, underveis, eller etter at arbeidet var gjennomført?

Til slutt har jeg noen påstander jeg ønsker at du svarer veldig kort på, «viktig eller ikke viktig»

- Ledere skal
- Formidle visjon og verdier
- Inspirere og motivere
- Engasjere
- Stimulere medarbeidere intellektuelt
- Individuell oppfølging
- Veilede
- hjelpe andre å finne sine styrker
- Se hver enkelt medarbeider
- Se gruppen som en helhet
- Gi belønning
- Medarbeiderne bør løse oppgavene uten innblanding fra leder

Hvilke av punktene er det aller viktigste for en leder å legge vekt på i en slik endringsprosess?

Er det noe du tenker vi ikke har berørt av temaer som er viktige, har du noe å tilføye?