



Rapport
2026:8

System og kvalitet

Kvalitetsarbeid i høgare yrkesfagleg utdanning

Jon Furholt, Aslaug Louise Slette, Rønnaug Lyckander og Asgeir Skålholt

Rapport
2026:8

System og kvalitet

Kvalitetsarbeid i høgare yrkesfagleg utdanning

Jon Furholt, Aslaug Louise Slette, Rønnaug Lyckander og Asgeir Skålholt

Rapport	2026:8
Utgjeve av Adresse	Nordisk institutt for studiar av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	21585
Oppdragsgiver Adresse	Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) Postboks 578, 1327 Lysaker
Foto	Adobe Stock
ISBN	978-82-327-0793-5
ISBN	978-82-327-0794-2 (online)
ISSN	1892-2597 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

På oppdrag frå Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) har NIFU undersøkt kvalitetsarbeidet i høgare yrkesfagleg utdanning. Studien skal bidra til auka kunnskap om korleis fagskulane jobbar med utdanningskvalitet og kvalitetssikring, samt kartleggje utfordringar og suksessfaktorar i dette arbeidet. Studien analyserer vidare fagskulanes kvalitetsarbeid i lys av sentrale, strukturelle trekk i sektoren. Funna frå arbeidet skal både bidra til fagskulanes eige arbeid og informere NOKUTs arbeid med å vidareutvikle den eksterne kvalitetssikringa av høgare yrkesfagleg utdanning. Studien byggjer på ei kvalitativ spørjeundersøking, dokumentanalysar, intervju med informantar i fagskulesektoren, samt gjenbruk av data.

Prosjektgruppa har bestått av Jon Furholt, Aslaug Louise Slette, Rønnaug Lyckander og Asgeir Skålholt. Jon Furholt har leia prosjektet, og har ansvar for heilskapen i rapporten. Fride Flobakk-Sitter har hatt ansvar for kvalitetssikring av rapporten, og Annette Nordheim har bidratt med språkvask og formatering.

NIFU vil takke NOKUT for eit spennande oppdrag og godt samarbeid undervegs, samt alle fagskular og enkeltinformantar som har deltatt.

Oslo, 14. mai 2026

Vibeke Opheim
Direktør

Cay Gjerustad
Forskingsleiar

Innhald

Samandrag	6
1 Innleiing	11
1.1 Fagskulen i utdanningssystemet.....	11
1.2 Regelverk og rammevilkår.....	16
1.3 Kvalitetsarbeid i universitets- og høgskulesektoren.....	21
1.4 Forskingsdesign og metodar.....	23
1.5 Rapportens oppbygging.....	30
2 Kvalitetssikring.....	31
2.1 System for kvalitetssikring	31
2.2 Roller, kompetanse og kapasitet	39
2.3 Kjelder til kunnskap.....	43
2.4 Tydinga av NOKUT sine verkemiddel	48
2.5 Oppsummering	50
3 Strategiar for utdanningskvalitet.....	52
3.1 Kvalitetsområde og mål for utdanningskvalitet.....	52
3.2 Fagskulanes prioriteringar i kvalitetsarbeidet	57
3.3 Planar for vidare utvikling av utdanningskvaliteten	62
3.4 Oppsummering	63
4 Kultur og kvalitet	65
4.1 Fagmiljøet og studentar i kvalitetsarbeidet.....	65
4.2 Arenaer for kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling.....	70
4.3 Samhandling med arbeidslivet.....	74
4.4 Oppsummering	79
5 Oppsummering og diskusjon av funn	81
5.1 Kvalitetssikring og systematisk kvalitetsarbeid.....	81
5.2 Ein heterogen sektor	83
5.3 Institusjonalisering av sektoren	87
5.4 Kvalitetsomgrep og kvalitetsforståingar	92

5.5	Avsluttande refleksjonar	101
	Referansar.....	105

Samandrag

Denne studien er ein analyse av kvalitetsarbeid i høgare yrkesfagleg utdanning, og er utført på oppdrag frå NOKUT. Kvalitetsarbeid er ein brei term som omfattar til dømes systema fagskulane har for å kvalitetssikre utdanningane, mål og strategiar for utdanningskvaliteten, og kvalitetskultur ved fagskulane.

Behovet for meir kunnskap om fagskulanes kvalitetsarbeid er knytt til generelle behov for å fylle kunnskapshol om sektoren og bidra til at fagskulesektoren får styrka kunnskapsgrunnlaget for si eiga verksemd. Meir spesifikt skal denne studien bidra til eit betre kunnskapsgrunnlag for NOKUTs arbeid med ekstern kvalitetssikring, rettleiing og regelverksutvikling. Utsiktene til auka bruk av tilsyn med kvalitetsarbeid som verkemiddel i kvalitetssikringsarbeidet, og opninga for at fagskulane skal kunne få utvida fullmakter til å akkreditere eigne utdanningar, er eit viktig bakteppe.

Datakjelder og metodar

Studien baserer seg på eit breitt og fleirmetodisk datamateriale, med både nye data og meirbruk av tidlegare innsamla materiale. Analysane byggjer på ei kvalitativ spørjeundersøking til heile sektoren, kor om lag ein tredjedel av fagskulane deltok, dokumentanalysar av kvalitetssikringssystem og dokumentasjon på kvalitetsarbeid frå 16 fagskular, og intervju med leiing, kvalitetsrådgjevarar, undervisarar og studentar som på ulike måtar er knytt til kvalitetsarbeid ved ni fagskular. I tillegg gjer vi bruk av allereie eksisterande datamateriale frå prosjekt med tilgrensande tematikk.

I rapporten presenterer vi fyrst dei temaa som teiknar seg på tvers av datamaterialet: (1) kvalitetssikring, (2) strategiar for utdanningskvalitet og (3) kultur og kvalitet. Avslutningsvis diskuterer vi funna i lys av fire strukturelle vilkår: (1) formelle rammer for kvalitetssikring og systematisk kvalitetsarbeid, (2) heterogeniteten i fagskulesektoren, (3) institusjonalisering av høgare yrkesfagleg utdanning, og (4) kvalitetsomgrep og kvalitetsforståingar. Vi diskuterer i siste kapittel også moglege dilemma og utfordringar vi kan observere i materialet. Hovudmomenta i desse blir gjeve att i dette samandraget.

Fagskulane har bygd opp omfattande kvalitetssikringssystem

I analysane går det fram at det formelle kvalitetssikringsarbeidet ved fagskulane i stor grad er regelverksstyrt, og at kvalitetssikringssystema tidvis er omfattande og systemtunge, særleg ved dei større fagskulane. Vi observerer vidare eit skilje mellom «generiske» og «utdanningsnære» kvalitetssikringssystem. Generiske kvalitetssikringssystem ber preg av å vere mindre knytt til utdanningsspesifikke føremål, men legg seg gjerne tettare på anerkjente standardar for kvalitetssikring som ein finn på fleire ulike område. Dei utdanningsnære ser i større grad ut til å vere knytt til utdanningsverksemda spesifikt, og byggjer vidare på måtar å definere utdanningskvalitet på, til dømes gjennom kvalitetsområde. Vi kan spore delar av dette skiljet til om fagskulane har fagområde som er regulert gjennom anna regelverk eller er underlagt andre tilsynsmyndigheiter enn NOKUT. Typisk har fagskular med maritime utdanningar og luftfartsutdanningar, som skal svare til sær-eigne reglar og krav, ofte kvalitetssystem som er tilpassa desse, og er gjerne knytt til ISO-standardar eller liknande.

Fleire av fagskulane opplever at dei har eit modent kvalitetssikringssystem og har brukt mykje ressursar og kapasitet på å byggje det opp. Nokre legg vekt på at det at dei har eit tilgjengeleg og oppdatert system som ein suksessfaktor. Fleire har eigne ressurspersonar eller einingar med eit særleg ansvar for kvalitetsarbeid, og denne rolla nemnast òg som ein suksessfaktor, fordi den gjev merksemd til kvalitetsarbeid i fagmiljøa. Dei langt fleste opplever regelverket som eigna til å understøtte fagskulanes verksemd, og mange finn god støtte i NOKUT sine rettleiingar på nettet. Samstundes kom det fram at dei opplev at rolla til NOKUT som tilgjengeleg rådgjevar har endra seg over tid. Fleire av fagskulane ønskjer meir kontakt med NOKUT, og fleire ser positivt på å ha blitt eller skulle bli ført tilsyn med.

Strategiar for utdanningskvalitet

Fagskulanes strategiar for utdanningskvaliteten er både knytt til korleis fagskulane operasjonaliserer utdanningskvalitet i kvalitetsarbeidet sitt, og til kva fagskulane prioriterer og planlegg. I analysane finn vi at det strategiske ligg på litt ulike nivå.

Fagskulane utviklar for det fyrste mål for kvaliteten ved den enkelte utdanning, men det er stor variasjon i korleis fagskulane gjer dette, og springer frå snittskår eller liknande i undersøkingar som Studiebarometeret, til meir kvalitativt orienterte mål. Vi ser at dei fagskulane som har relativt «utdanningsnære» system for kvalitetssikring også ofte har klart definerte kvalitetsområde som organiserer kvalitetsarbeidet, og måla dei formulerer understøtter desse. For dei meir «generiske» systema er det ein viss tendens til at kvalitative indikatorar har ein større plass, og då gjerne på tvers av ulike tema eller område.

Kva fagskulane prioriterer i sitt eige arbeid bidrar, for det andre, også til eit bilete av kva strategiar fagskulane har. Fagskulane prioriterer fleire ulike ting, og gjerne spesifikt knytt til eigen institusjon, men på eit meir overordna nivå ser vi at fleire prioriterer å styrke læringsmiljøet ved fagskulen, vidareutvikle utdanningane sine, og styrke fagmiljøets kompetanse, og særleg innan pedagogisk og digital-pedagogisk kompetanse. Somme av fagskulane trakk fram at dei tilsette likar å gå på kurs, og at utviklingsorientering er ein suksessfaktor i kvalitetsarbeidet. Fleire peikar på at dei prioriterer å byggje opp og vidareutvikle kvalitetssystema sine, og då forstått som styring av fagskulen. Til slutt er det fagskular som trekk fram samarbeid, og særleg samarbeid mellom fagskulane er noko dei trekk fram som særleg prioritert.

Kultur og kvalitet, viktig og utfordrande

I analysane av kvalitetskultur ser vi at fagmiljøa spelar ei sentral rolle i kvalitetsarbeidet, sidan dei tilsette ofte er formelt involvert. Samstundes peikar somme på at involveringa kan styrkjast ytterlegare. Eit paradoks er at det kan bli gjort mykje arbeid i fagmiljøa for å sikre og utvikle studia, utan at det er synleg i sjølve kvalitetssystemet. Fordi fagleg utvikling og kollegialt samarbeid står sentralt for å byggje kvalitetskultur fann vi vidare at det kan by på utfordringar dersom fagmiljøet manglar gode og organiske treffpunkt. Dei fleste har faste møteplassar for dei tilsette, men formatet varierer ut i frå storleik på fagskulen.

For studentar fann vi at involveringa i kvalitetsarbeidet kan skje gjennom «Klassens time» eller via «studentråd». Vidare såg vi at alle fagskulane hadde ordningar i kvalitetssystema sine for å hente inn informasjon frå studentane, og for å sikre studentmedverknad i formelle kanalar. Deltaking i fagskulestyret blei trekt fram som ein stad studenttillitsvalde har stor påverknadskraft, og fleire fagskular har dialogmøte mellom leiinga på skulen og dei øvste tillitsvalde studentane. Både fagskulane og dei tillitsvalde studentane peika likevel på generelt lågt engasjement og at det er krevjande å involvere studentgruppa. På same tid er det nokre fagskular som oppgjev at den responsen dei får ved tett kontakt med studentane nettopp er å rekne som ein suksessfaktor.

For samhandling med arbeidslivet står fagråda fram som den viktigaste arenaen. I fagråda diskuterer fagskulen og arbeidslivsrepresentantar kompetansebehov i bransjen, og ein nyttar arbeidslivsrepresentantanes erfaringsbaserte kunnskap i konkrete diskusjonar om endringar i innhald i utdanningane. Ved sida av fann vi også at fagskulane i tett samarbeid med arbeidslivet utviklar nye utdanningar eller gjer større revisjonar på etablerte tilbod. Til sist fann vi at fleire fagskular har som mål å ha tettare og meir løpande samarbeid med bransjen. Dette tyder på at arbeidslivsinvolveringa handlar om ein aktiv og kontinuerleg dialog om kva kompetanse utdanningane skal gi.

Fleire vilkår påverkar fagskulanes kvalitetsarbeid

Det er fleire strukturelle vilkår som kan bidra til å forklare, eller i det minste gje vesentleg kontekst til, korleis fagskulane jobbar med utdanningskvalitet. Dei formelle rammene, og regelverket, er, for det fyrste, heilt sentrale. Det inneber korleis fagskulane handterer egne fullmakter, og søker seg nye, men også korleis regelverket gjev ein del tolkingsrom. Krav til internkontroll og mål for utdanningskvaliteten er konkrete område kor det både er handlingsrom, men også usikkerheit. Graden av regelverksstyring kan også ha bidratt til å gjere at fagskulane opplever å måtte sikre seg på alle måtar, og at kvalitetssikringssystema har blitt ganske omfattande.

Fagskulesektoren er, for det andre, svært heterogen, og variasjon som knyter seg til om fagskulane er private eller offentlege, storleiken på fagskulane, og særleg på fagområda dei tilbyr utdanningar innan, kastar lys over kvalitetsarbeidet. Desse eigenskapane ved fagskulane har innverknad på mellom anna funksjon i kompetansesystemet, institusjonell kapasitet, og korleis fagskulane er knytt til fag- og yrkesopplæringa, og til arbeidslivet. På den måten kan dette påverke korleis dei har organisert arbeidet sitt, kva dei ser på som relevante kjelder og interessentar, og student- og undervisargrupper.

For det tredje har det skjedd ei kraftig institusjonalisering av fagskulane, både når det gjeld systembygginga i kvalitetsarbeidet, og den institusjonelle kapasiteten fagskulane har. Fullmakter til akkreditering er ei systemendring som ytterlegare vil kunne understøtte institusjonaliseringsprosessen framover, og NOKUTs tilsyn med kvalitetsarbeid må sjåast i lys av dette. Dette har ført til systembygging i fagskulane, men også gjeve modning hos fleire til å ta større eigarskap til kvalitetsarbeidet.

Utdanningskvalitet tyder, for det fjerde, fleire ting, og mange av desse har forankring utover arbeidet med kvalitetssikring. Basert på tidlegare analysar av kvalitetsforståingar i høgare yrkesfagleg utdanning har vi forsøkt å setje ord på korleis nokre av desse kvalitetsomgrepa kjem til uttrykk i kvalitetsarbeidet – og kva omgrep som i mindre grad har ein plass der.

Kvalitetsarbeidet skapar dilemma og utfordringar

Avslutningsvis peikar vi på nokre dilemma og utfordringar. For det fyrste ser vi at omfanget og tyngda i kvalitetssikringssystema kan bli utfordrande for fleire av fagskulane, ved at dei blir dårleg tilpassa den enkelte fagskules føresetnader og eigenskapar. Store system er krevjande å forvalte og vedlikehalde, og for omfattande, kompliserte, og kanskje også generiske system, kan gjere at ein mistar koplinga til utdanningskvaliteten, og gjere systemet mindre eigna til å understøtte kvalitetskultur.

Heterogeniteten er ein eigenskap ved sektoren som gjev fagskulane ulike føresetnader for å jobbe med utdanningskvalitet. Men dette spriket i sektoren kan også bidra til ulike oppfatningar av samfunnsoppdraget. Det oppstår såleis eit dilemma i at fagskulane blir målt opp mot det same regelverket, sjølv om dei ulike fagskulanes vilkår for å tilfredsstille det er svært ulikt. Eitt felles regelverk som skal dekke ein så variert sektor kan risikere å bli så overordna at det kan bli vanskeleg å skape ein tilsynsmetodikk som tar omsyn til denne variasjonen.

Enkelte område i regelverket gjev ikkje berre tolkingsrom, men kan også opplevast som uklare for fagskulane. Det kan bidra til at fagskulane jobbar ulikt for å tilfredsstille krava. Dette kan vere utfordrande både fordi fagskulane kan bruke mykje institusjonell kapasitet på å forsøkje å forstå krava, kan byggje ytterlegare system og tiltak for å sikre seg når dei er usikre på kva dei skal gjere, og det kan bidra til at ein ikkje får dei utfalla som krava er meint å sikre.

Avslutningsvis ser vi at det er ei gjennomgåande utfordring for fagskulane å skape engasjement for kvalitetsarbeidet, til dels hos fagmiljø, men særleg blant studentane. Både studentar og undervisarar som er tilknytt fagskulen på deltid, og kor det er mykje digital undervisning og lite organisk kontakt mellom fagpersonar, mellom studentar og mellom undervisarar og studentar, forsterkar denne utfordringa. At engasjement er vanskeleg kan også vere knytt til at det er krevjande å få til gode kvalitetssløyfer, altså at endringar og tilbakemeldingar kjem tilbake til fagpersonar og studentar. Lange prosessar i kvalitetsarbeidet og studentars korte tilknytning til fagskulen gjer dette vanskeleg. Eit dilemma for både engasjementet og kvalitetssløyfer handlar om i kva grad ein skal bruke ressursar og kapasitet på å sikre medverknad for grupper av studentar som i berre avgrensa grad har insentiv eller moglegheit for å delta.

1 Innleiing

På oppdrag frå Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) har NIFU gjennomført ei kartlegging og analyse av kvalitetsarbeid i høgare yrkesfagleg utdanning. Kunnskapen som kjem ut av denne rapporten har som formål å nyttast i arbeidet med rettleiing, tilsyn med kvalitetsarbeid og regelverksarbeid, og i dialog med sektoren. I tillegg skal andre aktørar kunne dra nytte av kunnskapen, slik som fagskulane, sektoren, og styrande myndigheiter. Denne rapporten skriv seg inn i eit raskt vaksande kunnskapsgrunnlag om høgare yrkesfagleg utdanning, og skal bidra til kunnskapsbasert vidareutvikling av ein del av utdanningssystemet som står overfor mange djuptgripande endringar. Vi vil i dette innleiande kapittelet fyrst plassere høgare yrkesfagleg utdanning kort i det norske utdanningssystemet i lys av enkelte historiske utviklingstrekk og regelverket som rammar inn fagskulane. Deretter gjer vi reie for studiens forskingsdesign og forskingsspørsmål, samt metodiske og analytiske tilnærmingar

1.1 Fagskulen i utdanningssystemet

Den norske fagskulesektoren utgjer ein del av utdanningssystemet som har vore i kraftig utvikling frå tidleg på 2000-talet. Kjernen i fagskulesektoren slik vi kjenner den i dag, var frå starten av dei tekniske fagskulane som blei etablert på midten av 60-talet, og inkluderte praksisnære yrkesutdanningar, særleg retta mot industrien.¹ Fagskulesektoren slik vi kjenner den kom imidlertid fyrst på plass på starten av 2000-talet, då til dels svært ulike utdanningar blei samla i eit nivå over vidaregåande opplæring, utan å vere ein del av høgare utdanning.² Strategien om å

¹ Håkon Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene?*, NIFU-rapport 2024:7 (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2024), <https://hdl.handle.net/11250/3131909>; Rune Sakslind, *Kvalifikasjonspolitik og strukturreformer - Nasjonale kontraster i teknisk utdanning og arbeidsliv*, AHS serie B nos. 1992–2, Arbeidsliv - Historie - Samfunn (Universitetet i Bergen, 1992).

² Håkon Høst mfl., *Fagskoleutdanningens kunnskapsbase*, NIFU-rapport 2019:22 (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2019), <https://hdl.handle.net/11250/2631167>; Håkon Høst og Svein Michelsen, «The Norwegian Vocational College: Heterogenous Aggregate of Intermediate Educations, or a Parallel Pillar to Higher Academic Education?», 1-15, 2021, <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2771598>.

inkludere utdanningstypar frå ulike sektorar og regelverk i éin felles sektor, gjorde at fagskulesystemet tidleg utgjorde eit breitt spekter av utdanningar. Sektoren inkluderer i dag både utdanningar som liknar dei tekniske og byggjer på fagbrev, men også utdanningar som var svært ulike, og som rekrutterer på eit anna grunnlag, til dømes generell studiekompetanse. Sjølv om fagskulesektoren har lange røtter i det norske utdanningssystemet og arbeidslivet, er den altså relativt ung i si noverande form.

Den norske fagskulesektoren har gått frå å vere ein relativt liten og perifer del av utdanningssystemet til å vere ein robust sektor i kraftig vekst. Sektoren ber preg av konsolidering ved at det har blitt færre og større institusjonar, gjennom fusjonar og oppkjøp. Samstundes har studenttalet nær dobla seg på ti år. Dette har bidratt til ein stor variasjon i sektoren, og fagskulesektoren er i dag ein svært heterogen sektor med tanke på mellom anna eigarskap, fagportefølje, fullmakter, utdannings- og institusjonsstorleik og kunnskapsbase.³

Felles for alle fagskulane er likevel at dei skal ha ei tett tilknytning til arbeidslivet, og skal gje kompetanse «som kan tas i bruk for å løse oppgaver i arbeidslivet uten ytterligere opplæring».⁴ På den måten skal fagskuleutdanningane vere forankra i konkrete behov i arbeidslivet, og «bygge på kunnskap og erfaring fra ett eller flere yrkesfelt».⁵ Dette resulterer mellom anna i at fagskulane har eit utstrekt samarbeid med representantar frå arbeidslivet⁶ og kor arbeidslivets behov for kompetanse spelar ei avgjerande rolle for korleis myndigheiter og sektoren sjølv forstår både fagskulanes samfunnsoppdrag og kvaliteten på høgare yrkesfagleg utdanning.⁷

På tvers av skiftande regjeringar har det over tid vore ein tverrpolitisk ambisjon om å styrke fagskulesektoren, og det har vore eit særleg fokus på utdanningskvaliteten.⁸ Fagskulanes forankring i arbeidslivet er heilt sentral og blir sett på som

³ Carl Endre Espeland mfl., *Tilstandsrapport for høgare yrkesfagleg utdanning 2025*, no. 07/2025 (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2025), <https://kudos.dfo.no/dokument/3895b8a7-f5b3-460d-ac31-e4aabdacbb1c>.

⁴ Lov om høyere yrkesfaglig utdanning, Lovgjeving No. LOV-2018-06-08-28, LOV-2018-06-08-28 (2018), § 4, <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-08-28>.

⁵ Fagskoleloven, § 4.

⁶ Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene?*; Håkon Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? del 2: Helse-og oppvekstutdanningene*, NIFU-rapport 2025:6 (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2025), <https://hdl.handle.net/11250/3186935>.

⁷ «Meld. St. 9 (2016-2017) Fagfolk for fremtiden», Det kongelige kunnskapsdepartement, 2. desember 2016, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>; «Meld. St.11 (2024-2025) Fagfolk for en ny tid», Det kongelige kunnskapsdepartement, 14. mars 2025, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-11-20242025/id3091513/>; Aslaug Louise Slette mfl., *Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning*, NIFU-rapport 2025:15 (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2025), <https://hdl.handle.net/11250/4229084>.

⁸ Det kongelige kunnskapsdepartement, *Videre vekst og kvalitet - Strategi for høyere yrkesfaglig utdanning*, Strategi (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2021),

avgjerande for kvaliteten på høgare yrkesfagleg utdanning. Stortingsmeldinga *Fagfolk for en ny tid* frå 2025 trekk til dømes ein klar samanheng mellom fagskulane samfunnsoppdrag og utdanningskvalitet:

*Fagskolene skal håndtere skiftende kompetansebehov og tidvis rask utvikling innenfor et fagområde, og de skal samtidig opprettholde en standard som ivaretar den kvaliteten som studenter og arbeidslivet forventer. Dette forutsetter at fagskolene jobber strategisk og i tett samarbeid med de delene av arbeidslivet de utdanner kandidater til.*⁹

Arbeidslivets rolle for fagskulane er gjennomgåande. Samstundes er det også andre viktige vilkår som påverkar *korleis* fagskulane jobbar med å sikre og utvikle utdanningskvaliteten. Dette arbeidet skjer i skjæringspunktet mellom eit breitt omgrep om utdanningskvalitet for yrkesfagleg utdanning, vekst og modning av fagskulane, og utviklinga av system og vilkår for *kvalitetssikring* og *kvalitetsarbeid*. Desse dimensjonane utgjer ein viktig kontekst for korleis vi kan forstå kvalitetsarbeidet.

1.1.1 Institusjonalisering og kvalitetssikring

Fagskulane har sidan fagskuleloven kom i 2003 gjennomgått ei kraftig institusjonalisering. I 2007 blei kravet til kvalitetssikring tatt inn i lova, med grunngjevinga om at «systemer for kvalitetssikring skal være et hjelpemiddel for å sikre den faktiske utdanningskvaliteten»,¹⁰ og med brei støtte i sektoren. Dette blei vidare følgt opp med at fagskulane måtte kunne dokumentere at slike system var på plass i 2010. Både vekst og modning av fagskulane sjølv, og systema rundt fagskulane, har blitt meir omfattande sidan lova blei etablert. Fagskulanes eigne system for kvalitetssikring har også blitt gradvis viktigare. Det har i seinare tid kome på plass eit klarare skilje mellom *kvalitetssikring*, forstått som kontroll og oppfølging, og *kvalitetsarbeid*, forstått som utvikling og forbetring. Omgrepet «kvalitetsarbeid», som lengje stod sentralt i lovverket for høgare utdanning, blei innført for fagskulane. På den måten har fagskulane i aukande grad møtt krav og forventningar om kvalitetsarbeid, samstundes som regelverket på viktige område har blitt likare det vi finn i universitets- og høgskulesektoren.

Men også andre systemendringar har vore viktig for institusjonaliseringa av sektoren. Mellom anna opning for at fagskular kunne søkje om fagområdeakkreditering har hatt konsekvensar for institusjonaliseringa av sektoren og for

https://www.regjeringen.no/contentassets/73bad6b273184a5b9d41f7da9db50e4a/no/pdfs/strategi_yrkesfaglig-utdanning_kd.pdf; «Fagfolk for fremtiden»; «Fagfolk for en ny tid».

⁹ «Fagfolk for en ny tid», 97.

¹⁰ Ot.prp. nr. 39 (2006-2007) Om lov om endringer i lov 20. juni 2003 nr. 56 om fagskoleutdanning (2007), 19, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-39-2006-2007-/id461579/>.

kvalitetsarbeidet som fagskulane utfører. Dette inneber at fagskulane, etter særskild akkreditering, får fullmakter til å sjølv kvalitetssikre og akkreditere utdanningar innanfor eit avgrensa fagområde. Frå august 2024 opna fagskulelova også for at fagskular kan søke NOKUT om *institusjonsakkreditering*. Denne ordninga er under utarbeiding, og vil gje fagskular fullmakt til å opprette nye utdanningar på alle fagområde.

På den andre sida krev dette også meir av fagskulane med tanke på å ta større ansvar for kvalitetssikringa av utdanningane. Der fagskulane lengje har hatt eit tydeleg samfunnsoppdrag i å tilby praksisnær utdanning i tett kontakt og samarbeid med relevante yrkesfelt, er det varsla at fagskulane med større fullmakter også kan få eit utvida ansvar for både kvalitetsutvikling og utvikling av fagfeltet i samarbeid med bransjane.¹¹

Samstundes har behovet for meir tilsyn med fagskulane vore ein tydeleg ambisjon,¹² og éin av motivasjonane for å forenkle akkrediteringsprosessane og styrke fagskulanes fullmakter. Departementet varsla i *Fagfolk for en ny tid* at det vurderer å innføre periodisk tilsyn av fagskulanes kvalitetsarbeid, eit verkemiddel som er veletablert i høgare utdanning, og som har forankring i europeiske standardar for kvalitetssikring. Dette utgjer ein sentral føresetnad og motivasjon for denne rapporten.

Fleire andre systemendringar er også relevant kontekst for dette arbeidet. Direktoratet for høgare utdanning og kompetanse (HK-dir) jobbar med etableringa av ei yrkesfagleg søyle i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), med mål om å opne for høgare yrkesfagleg utdanning på nivå 6 og 7 i rammerket. Det er rimeleg å forvente at innføringa av ei yrkesfagleg søyle, med eigne nivåskildringar og gradsnemningar, og potensielt innføring av ECTS for høgare yrkesfagleg utdanning, vil kunne ha stor relevans for ei ytterlegare institusjonalisering av sektoren.¹³

1.1.2 Heterogenitet og kvalitet

Samlinga av ulike utdanningstypar i éin felles fagskulesektor bidrog også til å skape ein stor variasjon i sektoren med tanke på studentgrupper og fagmiljø, institusjonell kultur, og med tanke på koplinga desse har til arbeidslivet. Kunstutdanningane utdannar til dømes i stor grad til eit ope og lite organisert yrkesfelt. Utdanningane byggjer ikkje på tidlegare opplæring, og mange av studentane går

¹¹ «Fagfolk for en ny tid», 11; Prop. 64 L (2023–2024) Endringer i fagskuleloven (institusjonsakkreditering for fagskoler mv.), Stortinget (2024), 64, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-64-l-20232024/id3030932/>.

¹² «Fagfolk for en ny tid».

¹³ Jon Furholt mfl., *ECTS i høyere yrkesfaglig utdanning: Behov, forutsetninger og konsekvenser*, NIFU-rapport 2025:16 (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2025), <https://hdl.handle.net/11250/5273423>.

vidare til anna utdanning. Dei tekniske faga, derimot, byggjer vidare på fagbrev, og rettar seg mot personar som i all hovudsak er i arbeid, og som går vidare til nye stillingar eller oppgåver innan for det same, relativt strukturerte yrkesfeltet. Helse- og oppvekstfaga byggjer også i hovudsak på fagbrev, men utdannar til eit meir lukka yrkesfelt, med både meir definerte og ofte lovregulerte ansvarsområde. Fleire av samferdslefaga er kraftig regulerte, og dei maritime utdanningane er vel-etablerte karrieretrinn for studentane i dei maritime bransjane. Økonomisk-administrative fag og IT-fag er derimot svært opne, og rettar seg mot uorganiserte og lite regulerte yrkesfelt. Desse har også fleire utdanningar som det finst parallellar for innan høgare utdanning, men baserer seg i liten grad på vidaregåande opplæring og fagbrev.

Desse fem fagområda gjev oss ei grov inndeling på skilnader mellom utdanningane. Det er likevel vel dokumentert at denne inndelinga gjev seg til kjenne som systematiske og tidvis store skilnader i korleis studentane opplever utdanningskvaliteten¹⁴, overgangar mellom utdanning og arbeid¹⁵ og i korleis fagskulane samarbeider med arbeidslivet for å sikre relevansen i utdanningane¹⁶. Dette set naturlegvis rammer for korleis fagskulane jobbar institusjonelt, og korleis dei sikrar utdanningskvaliteten sett i lys av arbeidslivets kompetansebehov. Men det set også rammer for korleis fagskulane forstår kva utdanningskvalitet består av.

Der dei ulike fagområda og koplinga til arbeidslivet er avgjerande for å forstå heterogeniteten i denne sektoren, har utviklinga av høgare yrkesfagleg sektor, gjennom systemvilkår og institusjonell endring, bidratt til å forsterke denne heterogeniteten. Skilnader i fullmakter og institusjonell kapasitet, men også storleik og økonomi er viktige variablar her. Sektoren spenner frå fleire fagskular med godt over tusen studentar, til svært små fagskular med berre ein handfull studentar.

1.1.3 Kvalitetsforståingar

Forståinga av kva kvalitet i høgare yrkesfagleg utdanning er, er også eit breitt læret. Slette og kollegaer har i *Kvalitetsbegreper i høgere yrkesfaglig utdanning*

¹⁴ Ingebjørg Flaata Bjaaland mfl., *Studiebarometeret for fagskolestudenter 2024: hovedtendenser*, nos. 6–2024, Studiebarometeret (NOKUT, 2024), https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2024/fagskole/studiebarometeret_for_fagskoler_2024_hovedtendenser_6-2024.pdf; Kristoffer Øygarden og Gustavo Guajardo, *Studiebarometeret for fagskolestudenter 2023: hovedtendenser*, nos. 10–2023, Studiebarometeret (NOKUT, 2023).

¹⁵ Ragnar Alne mfl., *Høy arbeidsmarkedsrelevans i fagskoleutdanningene: Kandidatundersøkelse for fagskoleutdannede i 2019 og 2020*, 2023:3 (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2023), <https://hdl.handle.net/11250/3054384>; Rønnaug Lyckander mfl., *Fagskolekandidatene: Stabilitet og endring i yrkestilpasning og studentsammensetning. Resultater fra kandidatundersøkelsen for høgere yrkesfaglig utdanning, avgangskullene 2021–2024*, 2025:25 (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2025), <https://hdl.handle.net/11250/5338624>.

¹⁶ Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene?*; Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? del 2*.

gjennomført analysar av både politikkdokument og dokument knytt til fagskulanes eige arbeid, og har identifisert ulike kvalitetsforståingar i høgare yrkesfagleg utdanning. I dette arbeidet finn vi nyansar og variasjonar i fleire av dei kvalitetsomgrepa som blir brukt. Det gjev oss betre føresetnad for å forstå kva fagskuleaktørane snakkar om når dei snakkar om kvalitet, og korleis dei snakkar om kvalitet når dei snakkar om noko anna.

I dette arbeidet var det sju overordna kvalitetsforståingar som stod fram som særleg viktige, kor kvalitet forstått som *relevans, fagmiljøets kompetanse og styring* framstod som grunnsteinar for fagskuleutdanningane. Kvalitet som *læring og danning, utvikling og innovasjon, og kultur og studiemiljø* gjekk fram som dimensjonar for samhandling og aktivitetar internt på fagskulane. Kvalitet forstått som *tilgang og tilgjengelegheit* var avslutningsvis knytt til fagskulanes posisjon og synlegheit i utdanningslandskapet.¹⁷ Korleis kvalitet blir omtala av fagskulane og andre aktørar seier mykje om korleis utdanningskvalitet blir tenkt, og det er rimeleg å forvente at desse også bidrar til å forme det operative arbeidet med utdanningskvalitet ved fagskulane. Analysen kvilte på ein litteraturgjennomgang, ein dokumentanalyse og fokusgruppeintervju, og rekkefølgja på kategoriane speglar kor framståande kvart tema var i datamaterialet.

Fagskulane står på fleire måtar i eit skjeringspunkt mellom ulike strukturelle vilkår for kvalitet. Regelverket og myndigheitenes krav og forventningar til fagskulane er openbert eitt av desse, men også andre institusjonelle vilkår og steg i ein institusjonaliseringsprosess i sektoren vil, som vi har skissert, bidra til å forme korleis fagskulane er i stand til å kome desse krava og forventningane i møte. Heterogeniteten i sektoren vil også gje viktig kontekst for kva forventningar og moglegheiter som ligg i møte med mellom anna studentar og arbeidsliv. Og, til slutt, vil forståingar av utdanningskvalitet i høgare yrkesfagleg utdanning leggje overordna, men uformelle føringar for korleis fagskulane forstår sitt eige kvalitetsarbeid.

1.2 Regelverk og rammevilkår

Fagskulanes kvalitetsarbeid og kvalitetssikring er regulert gjennom fleire ulike krav, og med ulike kontrollsystem. Vi skal raskt gjere reie for hovudmomenta i dette systemet.

1.2.1 Lov- og regelverk

Lov- og regelverket som regulerer fagskulanes utdanningsaktivitet er tredelt. Kunnskapsdepartementet har ansvar for ei overordna lov og utdjupande forskrift,

¹⁷ Slette mfl., *Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning*.

medan NOKUT har ansvar for forskrift som gjeld akkrediteringskrav, systematisk kvalitetsarbeid og kvalitetssikringssystem spesifikt.

Fagskulelova

Fagskulanes verksemd er i fyrste instans regulert av *Lov om høgere yrkesfaglig utdanning* (Fagskulelova). Lova blei fyrste gong etablert i 2003 og samla fleire utdanningstypar under same lovverk. Den var utsett for ein stor gjennomgang i 2018, som førte til fleire endringar.

Fagskulelova gjev grunnleggjande krav til fagskuleutdanningane og til verksemda til fagskulane. Det inneber meir overordna føringar som høgare yrkesfagleg utdannings forankring i arbeidslivet. Sentralt i lova er det som blir sett på samfunnsoppdraget, og som plasserer høgare yrkesfagleg utdanning i utdanningslandskapet: «Fagskuleutdanning er høgere yrkesfaglig utdanning som ligger på nivå over vidaregåande opplæring. Fagskuleutdanning skal gi kompetanse som kan tas i bruk for å løse oppgaver i arbeidslivet uten ytterligere opplæringstiltak.»¹⁸

Når det gjeld kvalitetsarbeid og kvalitetssikring så er det fleire ulike ledd som gjev føringar, og fortrinnsvis på organisatorisk nivå. Lova peikar mellom anna ut fagskulestyrets organisering og ansvar for å følgje akkrediteringskrava, krav til å ha eit internkontrollsystem, krav til læringsmiljø og liknande. Det er også lova som peikar ut NOKUT som organ for ekstern kvalitetssikring, og kva dei skal regulere.

Fagskuleforskrifta

Forskrift om fagskuleutdanning (Fagskuleforskriften) er Kunnskapsdepartementets forskrift til utdjuping av fagskulelova. Den gjev ei lang rekkje krav til ting som opptak, godkjenning og vitnemål, skikkavurdering og vurdering, samt klagerett. Når det gjeld kvalitetssikring gjev forskrifta i liten grad føringar for utdanninganes innhald, men gjev føringar for rammene NOKUT jobbar under når det gjeld akkreditering og tilsyn, inkludert sanksjonsmoglegheitene NOKUT har.

Forskrifta gjev også enkelte, overordna krav til fagskulanes kvalitetsarbeid, og særleg krav til at dei skal ha eit system:

Fagskoler skal ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring av utdanningen som bidrar til kvalitetsutvikling, forbedringer og fagskuleutdanningenes yrkesrelevans, gir tilfredsstillende dokumentasjon av kvalitetsarbeidet ved institusjonen og avdekker eventuell sviktende kvalitet i fagskuleutdanningene. ¹⁹

¹⁸ Fagskuleloven, § 4.

¹⁹ Forskrift om høgere yrkesfaglig utdanning, FOR-2019-07-11-1005 (2019), § 49, <https://lovdata.no/pro/forskrift/2019-07-11-1005>.

Øvrige krav til akkreditering er delegert til NOKUT å spesifisere.

Fagskuletilsynsforskrifta

Forskrift om akkreditering av og tilsyn med høyere yrkesfaglig utdanning (Fagskuletilsynsforskriften) er NOKUTs eiga forskrift som set ut dei krava NOKUT set til fagskulane. Denne forskrifta er i stor grad det fagskulane orienterer seg etter, fordi ho gjev tidvis veldig spesifikke krav til utdanninganes læringsutbytte, relevans og forankring i yrkesfeltet, og fagmiljø. Desse kallar vi akkrediteringskrava, og er krav fagskulane til ein kvar tid skal oppfylle.

Når det gjeld kvalitetssikring og kvalitetsarbeid er denne forskrifta også førande for mykje av det fagskulane gjer. I kapittel 4 av forskrifta gjev NOKUT dei mest sentrale føringane, som vi gjengjev i sin heilskap:

§ 4-1.Fagskolens systematiske kvalitetsarbeid

Fagskolens kvalitetsarbeid skal være forankret i fagskolens styre og ledelse. Fagskolen skal involvere ansatte og studenter, inkludert eventuelle studentorganer, i kvalitetsarbeidet.

Fagskolen skal fastsette mål for kvaliteten i utdanningene.

For å vurdere om hver enkelt utdanning når målet for kvalitet, skal fagskolen systematisk innhente

- a. informasjon fra studenter, ansatte, representanter fra yrkesfeltet og eventuelle andre relevante kilder
- b. resultater fra fagskolens internkontroll, jf. fagskoleloven § 9 tredje ledd bokstav f.

Fagskolen skal bruke sin vurdering av kvaliteten til å rette opp sviktende kvalitet og videreutvikle kvaliteten i utdanningene.

§ 4-2.Fagskolens system for kvalitetssikring

Systemet for kvalitetssikring er fagskolens verktøy for å gjennomføre kvalitetsarbeidet, jf. fagskoleforskriften § 49. Fagskolens beskrivelse av systemet for kvalitetssikring skal vise målene for kvalitetsarbeidet, hvordan arbeidet skal gjennomføres, ansvarsforholdene og rapporteringslinjene.

For fagskoler med fagområdeakkreditering skal systemet for kvalitetssikring også vise prosedyrer for hvordan fagskolen

- a. oppretter utdanninger den selv har fullmakt til å akkreditere
- b. gjennomfører vesentlige endringer av utdanninger som hører inn under fagområdet²⁰

²⁰ Forskrift om akkreditering av og tilsyn med høyere yrkesfaglig utdanning, FOR-2020-04-23-853 (2020), <https://lovdata.no/forskrift/2020-04-23-853>.

Anna regelverk

Fagskulane kan også ofte vere regulert av anna regelverk. Dette kan vere generelle reglar for arbeidsmiljø, aksjeselskapslovgjeving eller lovgjeving for stiftingar, og andre ting knytt til økonomi, revisjon, og liknande. Fleire av fagskulane er ikkje regulert av, men må forhalde seg aktivt til regelverk som regulerer yrkesutøving, til dømes lovregulerte yrke, helselovgjeving, plan- og bygningsregelverk og liknande. Avslutningsvis er det også enkelte utdannings- og opplæringsopplegg som er regulert. Dette gjeld typisk ein del samferdsleutdanningar, som både har eige regelverk, stundom med internasjonal forankring, og eigne tilsynsmyndigheiter. Vi kjem innom dette siste punktet fleire gongar i rapporten, og vil ikkje kommentere det ytterlegare no.

1.2.2 NOKUT

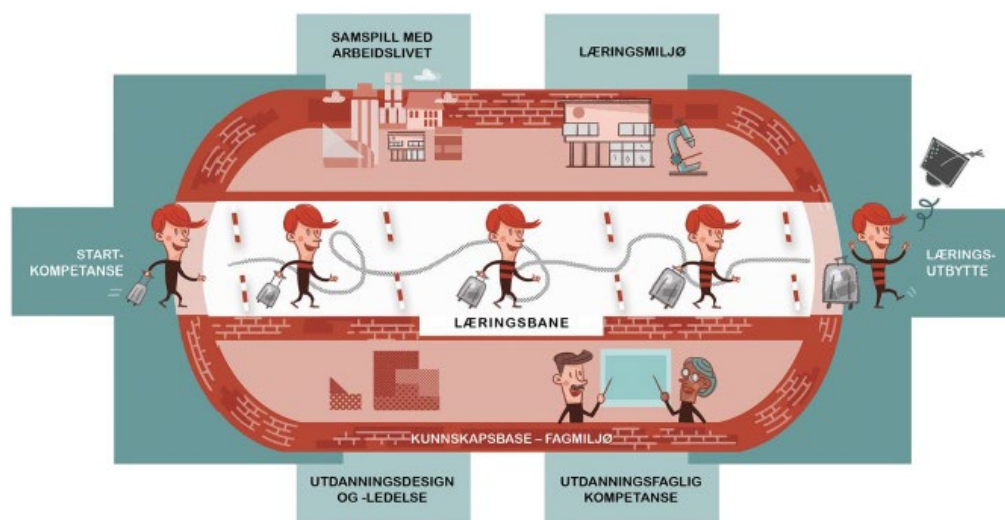
NOKUT er forvaltningsorganet med ansvaret for ekstern kvalitetssikring av både høgare utdanning og høgare yrkesfagleg utdanning. Dette inneber særleg dei to sentrale verkemidla *akkreditering* og *tilsyn*, men er også knytt til enkelte andre verkemiddel som evaluering av utdanningskvalitet. For fagskuleutdanningar har den eksterne kvalitetssikringa til NOKUT særleg vore sentrert rundt akkreditering av nye utdanningstilbod, og med kontroll av kvalitetssikringssystema til nye tilbydarar. Det har vore gjennomført enkelte tilsyn, men det har vore avgrensa til enkelte indikasjonsbaserte tilsyn; éin pilot av tilsyn med kvalitetsarbeidet og éi runde med ordinære tilsyn.²¹ NOKUT samla også i 2011 og 2012 inn og vurderte fagskulanes kvalitetssikringssystem. I den siste tida har det vore eit uttala ønske om å styrke tilsynsaktiviteten. Det har vore knytt til forenklingar i akkrediteringsprosessen for å frigjere kapasitet til å føre tilsyn, men også til prosessar med å gje fagskulane sjølv større akkrediteringsfullmakter. Kunnskapsdepartementets varslingsom å innføre eit periodisk tilsyn med fagskulane må sjåast i lys av institusjonaliseringa av sektoren, med større, meir modne fagskular, og med innføringa av fagområde- og etter kvart institusjonsakkreditering. Det må også sjåast i lys av at dette er eit verkemiddel som er det kanskje viktigaste for ekstern kvalitetssikring av høgare utdanning i dag. I tillegg til desse kontrollaktivitetane har NOKUT ansvar for regelverksutvikling, men driv også arbeid med rettleiing og erfaringsdeling knytt til regelverket.

²¹ NOKUT, «Tidligere tilsyn», Nokut.no, vitja 8. april 2026, <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/nokut-akkrediterer-og-forer-tilsyn/tilsyn-med-det-systematiske-kvalitetsarbeidet--hoyere-yrkesfaglig-utdanning/tidligere-tilsyn/>.

NOKUT utvikla i 2018 dokumentet *Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning*.²² Dette dokumentet presenterer korleis NOKUT delar kvalitetsarbeidet inn i ulike «kvalitetsområde», og skal fylle ulike funksjonar:

*Dette dokumentet beskriver NOKUTs målsetninger for arbeidet med kvalitet i høyere yrkesfaglig utdanning, med et særlig blikk på det studienære kvalitetsarbeidet ved fagskolene. Dokumentet er ment som et verktøy for NOKUTs kommunikasjon om utdanningskvalitet og kvalitetsutfordringer med fagskolene og samfunnet. ... Modellen ... vil være utgangspunkt for NOKUTs arbeid med å fremskaffe og sammenstille kunnskap om kvalitetstilstanden ved fagskolene. Kvalitetsområdene kan gjenkjennes i NOKUTs krav, tilsyn, evalueringer, undersøkelser og indikatorutvikling.*²³

Å nytte kvalitetsområde som organisatorisk term har vore kjent i universitets- og høgskulesektoren lengje, og har tidlegare hatt forankring i regelverket. Dokumentet la seg altså tett på eit tidlegare dokument kor NOKUT presenterer *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning*.²⁴ Såleis kan ein også sjå dette som eitt ledd i korleis rammene for kvalitetssikring av høgare yrkesfagleg utdanning har blitt lagt opp mot tilsvarende system i høgare utdanning.



Figur 1.1 Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning. Kjelde: NOKUT, 2018

²² NOKUT, «Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning», NOKUT, 29. november 2018, https://www.nokut.no/siteassets/fagskole/kvalitetsomrader_for_hoyere_yrkesfaglig_utdanning_november_2018.pdf.

²³ NOKUT, «Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning», 1.

²⁴ NOKUT, «Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning», NOKUT, 2016, https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader-for-studieprogram-i-hoyere-utdanning_mars-2022.pdf.

Modellen består av indre og ytre kvalitetsområde. Sentralt og gjennomgåande for modellen er studentanes *læringsbane*. Dette skildrar korleis studentane utviklar seg og lærer gjennom studieløpet. I dei indre kvalitetsområda finn vi også *kunnskapsbase* og *fagmiljø*. Dette vil seie den fagleg kunnskapen som utdanninga bygger på og fagmiljøet som underviser. Dei ytre kvalitetsområda er:

- læringsmiljø
- læringsutbyte
- samspel med arbeidslivet
- studentanes startkompetanse
- utdanningsfagleg kompetanse
- utdanningsleiing og utdanningsdesign

Modellen som NOKUT har utvikla er ikkje førande for fagskulanes kvalitetsarbeid, korkje i form eller innhald, men er meint å dekkje krava for kvalitetsarbeid som fagskulane skal oppfylle. Sidan dette er eit dokument NOKUT har forfatta, får det gjerne status som eit sentralt dokument, og som vi vil sjå i funna seinare i rapporten har det også konsekvensar for korleis enkelte av fagskulane organiserer sitt eige arbeid.

1.3 Kvalitetsarbeid i universitets- og høgskulesektoren

Høgare yrkesfagleg utdanning har jobba med utdanningskvalitet på ulike måtar over lang tid, men det har også vore ei utvikling på dette området. Eitt ledd i å forstå konteksten for både dette prosjektet, og for korleis fagskulane svarer om kvalitetsarbeid må vi også sjå til nokre trekk som spring ut av universitets- og høgskulesektoren. Det finst mykje litteratur på kvalitetsarbeid i høgare utdanning, og denne sektoren har unekteleg påverka landskapet i Noreg når det gjeld utdanningskvalitet.

Kvalitetsstandardane i høgare utdanning har tradisjonelt vert oppretthalde av akademisk sjølvregulering og normer. Den eksplisitte merksemda om det å sikre kvaliteten i høgare utdanning, starta på 1980- og 1990-talet, og blei stadfesta med Bologna-prosessen – som i Noreg kom til uttrykk gjennom Kvalitetsreformen.²⁵ På den eine sida auka studenttalet jamt, og det blei større behov for å sikre tillit til at myndigheitenes støtte gjekk til utdanning av høg kvalitet, og på den andre sida starta fleire samkøyringsprosessar i Europa som Noreg tok del i. Dette gjaldt til dømes gradsnemningar og studiepoeng (ECTS), men òg kvalitetssikring. Ei rekke

²⁵ «Meld. St. 27 (2000-2001) Gjør din plikt - Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning», Det kongelige kunnskapsdepartement, 2001, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>.

kvalitetssikringsorgan blei oppretta i Europa, og NOKUT – som det nasjonale, og einaste, organet i Noreg – blei oppretta i 2003.

Den fyrste utgåva av *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* kom i 2005 ²⁶. Denne skulle bidra til å skape likare forståing av tilnærmingar til intern og ekstern kvalitetssikring på tvers av landa. ESG blei revidert i 2015 ²⁷, og det går for tida føre seg eit revisjonsarbeid som skal kulminere i ei ny utgåve i 2027. To prinsipp frå gjeldande ESG ²⁸ er verdt å trekkje fram i denne rapporten. Det fyrste handlar om prinsippet for arbeidsdeling når det kjem til kvalitetssikring. Omgrepet *intern kvalitetssikring* viser til universiteta og høgskulane sitt hovudansvar for å sikre eigen utdanningskvalitet, medan *ekstern kvalitetssikring* viser til korleis kvalitetsorgan, slik som NOKUT, skal kontrollere at dei interne kvalitetssystema er tilfredsstillande. Det andre handlar om definisjonen av kvalitetssikring, der det i ESG er gjort tydeleg at det handlar om både ansvarlegheit og utvikling: «At the heart of all quality assurance activities are the twin purposes of accountability and enhancement» ²⁹. Sjølv om ESG ikkje gjeld for fagskular, og det doble føremålet ikkje i like stor grad er uttrykt i regelverket for høgare yrkesfagleg utdanning, kan det sjåast på som ei forventning, slik det kjem til uttrykk i den nyaste fagskulemeldinga:

Ofte blir vurdering av kvalitet redusert til om fagskoler lever opp til minstekravs bestemmelser i lov- og regelverk. Selv om det er avgjørende at fagskolene opprettholder minimumskravene for å kunne tilby utdanning av god kvalitet, er det like viktig at fagskolene strekker seg lenger for å stadig utvikle kvaliteten i utdanningene sine.³⁰

Om vi til slutt ser nærmare på den eksterne kvalitetssikringa av høgare utdanning i Noreg, finn vi at NOKUT har gjennomført tre rundar med evaluering eller tilsyn med universiteta og høgskulane, og for tida er i gang med den fjerde. Mykje har utvikla seg undervegs. I dei to fyrste rundane (2003–2016) gjorde NOKUT *evalueringar av kvalitetssikringssystem*, i den tredje runden (2017–2024) gjorde dei det *tilsyn med systematisk kvalitetsarbeid* og i den fjerde runda heiter det *periodisk oppfølging av kvalitetsarbeidet* ³¹. Dette inneber at dei fleste norske institusjonane i høgare utdanning har vore igjennom mange eksterne oppfølgingar, og den seinaste trenden er eit ønskje om å vektleggje utvikling meir enn sikring. Dette kjem

²⁶ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (Brussel, Belgia, 2005).

²⁷ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (Brussel, Belgia, 2015), https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

²⁸ ESG (2015).

²⁹ ESG (2015), 7.

³⁰ «Fagfolk for en ny tid», 93–94.

³¹ Aslaug Louise Slette mfl., *Sammen om kvalitet? Kvalitetsarbeid i universitets- og høyskolesektoren – lokale og nasjonale perspektiver*, NIFU-rapport 2025:21 (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2025), 29–32, <https://hdl.handle.net/11250/5327935>.

mellom anna til syne ved at NOKUT no inkluderer ein utviklingskomponent for dei institusjonane som visar at dei oppfyller minstekrava i regelverket, og ved at mange av institusjonane sjølve er i ferd med å omformulere og skalere ned sikringsdimensjonen i sine system, og gjere systema mindre byråkratiske. ³² Samstundes er det eit visst strekk i laget, der nokre av høgskulane med kortare fartstid har meir behov for meir *kvalitetssikringsmekanismar*.

1.4 Forskingsdesign og metodar

Føremålet med dette prosjektet er å få betre kunnskap om kvalitetsarbeid ved fagskulane, og for å undersøke det frå ulike vinklar har vi vald eit fleirmetodisk forskingsdesign som blir utdjupa nedanfor. Kunnskapen som kjem fram skal bidra til å informere NOKUT og sektoren om kva som er suksessfaktorar og utfordringar i kvalitetsarbeid i dag, og gje inspirasjon til vidareutvikling.

1.4.1 Problemstilling og forskingsspørsmål

I undersøkinga tek vi utgangspunkt i prosjektets føremål, og har definert følgjande overordna problemstilling: *Kva kjenneteiknar fagskulars kvalitetsarbeid, og korleis kan eigenskapar ved fagskulane og strukturelle trekk i sektoren bidra til å forklare variasjonar, utfordringar og suksessfaktorar ved dette kvalitetsarbeidet?*

Denne har fem utdjupande forskingsspørsmål:

- Korleis organiserer og administrerer fagskulane kvalitetssystema sine?
- Kva data og kvalitetssystem nyttar fagskulane?
- Kva kapasitet og kompetanse har fagskulane for å følgje opp kvalitetsarbeid?
- Korleis går arbeidet med internkontroll føre seg?
- Korleis legg leiinga til rette for ein kvalitetskultur?

Med desse spørsmåla kan vi undersøke kva som kjenneteiknar kvalitetsarbeidet ved fagskulane, formelt – og i praksis. Korleis dei organiserer arbeidet, og kva data dei nyttar er døme på formelle kjenneteikn. Spørsmål knytt til korleis dei arbeidar med internkontroll og kvalitetskultur er døme på korleis dei arbeidar i praksis. Når vi sett denne informasjonen frå fagskulane saman, kan vi sjå kva variasjonar, utfordringar og suksessfaktorar som kjem til syne på tvers av datamaterialet, og korleis kunnskap om strukturelle trekk kan bidra til å forklare likskapar og skilnader.

³² Slette mfl., *Sammen om kvalitet?*

1.4.2 Metode og utval

Vårt fleirmetodiske design inkluderer ei spørjeundersøking, ein dokumentstudie, kvalitative intervju og meirbruk av data. Spørjeundersøkinga skal bidra til å kartlegge i breidda kva for system fagskulane bruker, og kva slags kapasitet og kompetanse dei har til å følge opp kvalitetsarbeidet. Gjennom spørjeundersøkinga samlar vi òg inn dokument frå fagskulanes kvalitetsarbeid, til dømes kvalitetssystem og årsrapportar. Kvalitative intervju med aktørar som er direkte kopla til kvalitetsarbeidet ved eit utval fagskolar vil gje djupare innsikt i praksisane og kvalitetskulturen ved den enkelte fagskole. Gjennom meirbruk av data ser vi på data-materiale frå tidlegare undersøkingar, som vektlegg mellom anna arbeidslivets perspektiv, og på den måten supplerer dei nemnde primærkjeldene. Datakjeldane informerer dermed ulike delar av problemkomplekset, og kan på ulike måtar kaste lys over problemstillinga og forskningsspørsmåla. I det følgjande skildrar vi kvar datakjelde meir utførleg.

Spørjeundersøking

For å kartleggje hovudmønstre i fagskulanes kvalitetsarbeid sendte vi ut ei spørjeundersøking til alle dei norske fagskulane. Målet var å kartleggje sentrale trekk ved kvalitetsarbeidet på institusjonsnivå, med hovudvekt på det formelle kvalitetssikringssystemet.

Spørjeundersøkinga var kvalitativt utforma, og inkludert 12 spørsmål. Det vil seie at spørsmåla var opne og fagskulane skulle svare i fritekst. Spørsmåla fordelte seg på kategoriane (1) kvalitetssikring, (2) kvalitetsarbeid og kvalitetskultur, og (3) suksessfaktorar og utfordringar. I tillegg til å svare på spørsmåla blei fagskulane oppfordra til å laste opp skildringar av kvalitetssikringssystemet deira («systemskildringar») og dokumentasjon på kvalitetsarbeidet. Den siste dokumenttypen var ikkje ytterlegare presisert.

Spørjeundersøkinga blei sendt til alle aktive fagskular. Dette utgjorde 63 separate invitasjonar, men ettersom enkelte fagskular anten var i fusjonsprosessar eller i ferd med å bli nedlagt, er det totale talet på fagskular litt upresist. Totalt 20 fagskular svarte på undersøkinga, noko som utgjer i underkant av ein tredjedel av heile populasjonen, men fagskulane som har svart har tett opptil 60 prosent av fagskulestudentane. Av desse er 9 offentleg eigde (fylkeskommunalt, statleg eller anna offentleg eigarform), og 11 privat eigde. Det tyder at omtrent halvparten av dei offentlege fagskulane svarte på undersøkinga, og er dermed noko overrepresentert i utvalet. Samstundes er dei offentleg fagskulane i gjennomsnitt større enn dei private, og representerer på denne måten fleire studentar. Forholdstalet for studentar ved offentlege og private fagskular er slik at fagskulane som har svart i

noko mindre grad representerer studentar i offentlege fagskular enn i populasjonen for øvrig.

Ein del fagskular er svært små, og har lite endring i studenttal eller talet på utdanningstilbod. Fleire har også fagporteføljor som i mindre grad passar i dei store kategoriane for denne sektoren. Målet med spørjeundersøkinga har ikkje vore å vere representativ i ein statistisk forstand, men å seie noko om breidda og variasjonen i sektoren, og særleg med tanke på kor dei fleste studentar går, kva fagområde fagskulane tilbyr utdanningar innan, og kva utdanningsform dei nyttar. I lys av dette ser vi på svarinngangen som godt dekkande for sektoren.

Dokumentstudie

I tillegg til svara mottok vi 14 dokumentasjonar på kvalitetsarbeid, og 16 systemskildringar. Kvalitetsarbeidet og systema for kvalitetssikring er tett samanknytt i fagskulane. Det inneber at både den formelle rolle- og ansvarsorganiseringa, og meir strategiske målsettingar er nedfelt i ulike dokument. Systemskildringane gjev eit relativt godt innblikk i korleis fagskulane har organisert arbeidet, men mange av fagskulane har også digitale og meir desentraliserte strukturar for systema sine enn det som fangast opp i slike systemskildringar. Dokumenta blei koda i QDAS-programmet *Nvivo*, i tråd med den analytiske tilnærminga, og tematisk organisert.

Kvalitative intervju

For å få djupare innsikt i praksisane for kvalitetsarbeid, og kvalitetskultur ved fagskulane, har vi nytta kvalitative intervju. Dette er ein metode som bidrar til å få fram synspunkt og refleksjonar frå aktuelle aktørar, og der forskarane kan stille oppfølgingsspørsmål og søkje informasjon i djupna.

I denne studien har vi gjennomført intervju ved ni fagskular – som svarer til om lag ein sjettedel av fagskulane i Noreg. Målet har vore å sjå på mangfaldet i kvalitetsarbeid i sektoren. Vi har difor vald ut dei ni fagskulane med utgangspunkt i eit sett med seleksjonskriterium, for å dekkje variasjonen blant ulike typar fagskular. Desse kriteria inkluderer

- storleik
- eigarskap og finansieringsform
- fullmakter
- utdanningsformar
- geografi
- fagområde og fagportefølje

Med utgangspunkt i informasjon om alle fagskulane i landet, valde vi ut fagskular som til saman bidrog til den breidda vi ønska. Vi har vald å ikkje identifisere dei utvalde fagskulane i rapporten. Årsaka til dette er at det er kvalitetsarbeidet deira samla sett som informerer denne studiens tema, medan den enkelte fagskule sitt kvalitetssystem og kvalitetsarbeid bidrar til å kaste lys over dette temaet. Denne metodiske innretninga er inspirert av såkalla *instrumentell casestudie* ³³, der fenomenet ein studerer er viktigare enn kvart case. Tabell 1 visar variasjonen i utvalet:

Tabell 1.1 Oversikt over utval fagskular for intervju

	Storleik ³⁴	Finansiering	Fagområde-akkreditering	Utdanningsformar
1	Svært stor	Offentleg	Ja	Nett med samlingar
2	Svært stor	Privat	Ja	Mest nett
3	Stor	Offentleg	Ja	Mest nett med samling
4	Stor	Privat	Ja	Mest stadbasert
5	Stor	Offentleg	Nei	Mest nett med samling
6	Middels	Offentleg	Ja	Mest nett med samling
7	Liten	Privat	Nei	Stadbasert
8	Svært liten	Privat	Nei	Nett med samling
9	Svært liten	Offentleg	Nei	Stadbasert

I tillegg har vi tatt omsyn til variasjon på dei nemnde kriteria *geografi* og *fagområde/fagportefølje* i utvalet, men denne informasjonen er ikkje satt inn i tabellen ovanfor, av omsyn til anonymitet for dei utvalde fagskulane. Geografisk dekkjer utvalet alle delar av landet: sør, øst, vest, innlandet, midt-Noreg og nord. Med tanke på fagområde, har vi også god variasjon. Vi inkluderer fagskular med stor breidde i seg sjølv, men har ein liten overvekt på tekniske fag og helse- og oppvekstfag. I tillegg dekkjer vi økonomisk-administrative fag, kunsthøgskule og naturfag.

Ved kvar fagskule ønskte vi opphøveleg å gjennomføre intervju med personar som har eit overordna ansvar for kvalitetsarbeidet, samt personar som kan kaste lys over praktiseringa av kvalitetsarbeidet og kvalitetskulturar, til dømes toppleiing, kvalitetsleiarar, avdelingsleiarar, fagleg og utdanningsfagleg ansvarlege, og undervisarar. I praksis var det ikkje mogleg, eller føremålstenleg, å inkludere alle desse aktørgruppene ved alle fagskular. Samla sett fekk vi likevel eit godt og variert utval av informantar, fordelt på dei deltakande fagskulane. Det endelege utvalet ser slik ut:

- **Toppleiing:** ni informantar, fordelt på syv fagskular
- **Kvalitetsleiarar/koordinatorar:** syv informantar, fordelt på seks fagskular

³³ Robert E. Stake, «Case Studies», i *The Handbook of Qualitative Research*, red. Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln (Sage Publications, 1994), <http://archive.org/details/handbookofqualit0000unse>.

³⁴ «Svært stor»: over 3000; «Stor»: 1000-2999; «Middels»: 100-999; «Liten»: 50-99; «Svært liten»: Under 50.

- **Leiarar/koordinatorar for avdelingar; faglege og utdanningsfagleg ansvarlege:** ti informantar, fordelt på seks fagskular
- **Undervisarar:** sju informantar, fordelt på fem fagskular

I praksis er det slik at ved dei minste fagskulane fyllar enkeltpersonar fleire roller. Dei kan til dømes vere kvalitetskoordinatorar samtidig som dei undervisar. I oversikta ovanfor har kvar informant berre blitt talt ein gong, og alle har blitt innplassert i rolla med mest ansvar. Det er difor meir enn sju undervisarperspektiv som har kome til overflata i intervju.

I tillegg til å intervju tilsette ved fagskulane, har vi intervju fire studenttillitsvalde ved fire ulike fagskular. Desse hadde ulike rollar ved sine fagskular: leiar av studentorganisasjonen, tillitsvalt for ei større gruppe studentar, styrerepresentant, klassetillitsvalt med meir. Nokre av dei hadde meir enn ei rolle. Føremålet med desse intervju var å supplere studien med studentperspektiv.

Til saman har vi intervju 37 informantar i 20 intervjuar. Intervju gjekk føre seg som individuelle intervju eller gruppeintervju, avhengig av fagskulens organisering eller kva som var mest praktisk for informantane. Vi rekrutterte dei fagskuletilsette ved at vi kontakta relevant toppleiar eller kvalitetsleiar ved den enkelte fagskule, som bidrog til at vi fekk kontaktinformasjon til aktuelle informantar. Dei studenttillitsvalte blei rekruttert via Organisasjon for Norske Fagskolestudenter (ONF).

Alle intervju blei gjort digitalt. Det blei gjort lyd- og videoopptak av intervju, fila blei deretter transkribert ved hjelp av programmet *Goodtape*, og deretter kvalitetssikra og analysert av forskarane. Studien blei rutinemessig meldt til Sikt.

Meirbruk av data

Ei viktig blindsona i datainnsamlinga har vore arbeidslivets perspektiv og korleis kontaktflater med arbeidslivet spelar inn på kvalitetsarbeidet til fagskulane. Andre blindsoner har vore korleis utdanningskvalitet generelt blir knytt til kvalitetsarbeid og kvalitetssikring, og særleg opp mot offentlege myndigheiter. For å kaste lys over dette har vi sett til andre datakjelder og meirbruk av desse. Fordelar med sekundæranalysar av eksisterande data er mellom anna at det gjev tilgang på rikare datasett, og at det er kostnadseffektivt å ikkje hente inn nye data for analysar.³⁵ Det er ei potensiell avgrensing at eksisterande data ofte ikkje er like spissa, og kan handle om andre tema enn det analysane rettar seg mot. Særleg i kvalitative data gjer det at potensielle blindsonar kan dukke opp, eller at svara ikkje blir like djuptgåande som primærdata. I dette prosjektet meiner vi at dette også kan vere ein styrke, all den tid det er interessant å kaste lys over i kva grad kvalitetssikring

³⁵ Alan Bryman, *Social Research Methods*, 5th edition (Oxford University Press, 2016), 310–12.

og kvalitetsarbeid er relevante termar eller referansar for intervjuinformantar og i dokument, særleg der dette ikkje er eksplisitt tematisert.

For å kaste lys over arbeidslivets rolle inn i kvalitetsarbeidet og fagskulanes samhandling med representantar frå arbeidslivet har vi i dette prosjektet dratt nytte av datamateriale som er opparbeidd i NIFUs arbeid med fagskulanes samarbeid med arbeidslivet. Dette arbeidet er i hovudsak presentert i to rapportar av Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene?* og *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? Del 2: Helse- og oppvekstutdanningane*, og er frå høvesvis 2024 og 2025.³⁶ Vi har for det fyrste gjennomgått analyseresultata frå dette prosjektet, for å sjå nærmare på korleis fagråda og andre samarbeidsformer bidrar til å utvikle og kvalitetssikre enkeltutdanningane. For det andre har vi gjennomgått anonymisert intervjumateriale på nytt, og ved hjelp av ulike søkjestrengar forsøkt å fange opp i kva grad, og eventuelt korleis, fagskulane og representantar frå arbeidslivet opplever at dette samarbeidet inngår i fagskulanes kvalitetssikring eller kvalitetsarbeid. Ei avgrensing i bruken av desse dataene er at intervju dreia seg om *samarbeidsformer*, og ikkje eksplisitt om kvalitetsarbeid. Vi ser intervju difor i lys av samarbeidsformenenes tyding for fagskulanes kvalitetsarbeid. Vi gjer særleg bruk av dette i kapittel 4.3.

NIFU har også publisert rapporten *Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning*³⁷. I denne presenterer forfattarane analysar av kvalitetsomgrep basert på ei lang rekkje dokument, frå politikkdokument til kvalitets- og årsrapportar. Vi har også gjennomgått dokumenta som ligg til grunn for desse analysane på nytt, og ved hjelp av søkjestrengar og kodeskjemaet frå analysane har vi sett på korleis kvalitetssikring og kvalitetsarbeid blir omtala. Også her har vi tatt høgde for at materialet er koda med mål om å kartlegge kvalitetsforståingar, og ikkje kvalitetssikring i seg sjølv.

1.4.3 Analytisk tilnærming

Analytisk tar vi utgangspunkt i tre område som gjer det mogleg å få fram dei *formelle* sidene ved kvalitetsarbeidet (organisasjon), det *målretta* kvalitetsarbeidet (strategi), og måten dette kvalitetsarbeidet er *implementert* på i fagskulane (kultur). Heilt konkret vil vi inkludere følgjande element innanfor dei tre områda:

- **Organisasjon:** I denne delen kartleggjer og analyserar vi dei organisatoriske sidene ved kvalitetsarbeidet, med vekt på (1) systemet for kvalitetssikring, (2)

³⁶ Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene?*; Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? del 2*.

³⁷ Slette mfl., *Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning*.

ansvar, roller og kompetanse for kvalitetsarbeidet, (3) kunnskapskjelder og (4) institusjonell kapasitet.

- **Strategi:** I denne delen fokuserer vi på dei strategiske delane av kvalitetsarbeidet. Dette inneberer (1) fagskulens politikk for kvalitet ved den enkelte utdanning og fagområde, (2) mål for kvaliteten og kvalitetsområde som fagskulen har peika ut, og (3) strategiar for utvikling av organisasjon.
- **Kultur:** I denne delen ser vi på korleis kvalitetsarbeidet understøttar ein kvalitetskultur, og korleis det blir utført og opplevd i praksis av aktørar som er tett på utdanningane. Vi ser særleg på (1) fagmiljøets involvering i kvalitetsarbeidet, (2) arenaer for kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling, (3) inkludering av eksterne aktørar og (4) opplevinga av utfordringar og suksessfaktorar i arbeidet.

Analysane våre byggjer vidare på oppdatert litteratur og forskning på korleis fagskulesektoren ser ut. Vi legg særleg vekt på dei sentrale dimensjonane som former sektoren og som kan påverke kvalitetsarbeidet til fagskulane. I analysane ser vi difor datamaterialet i lys av fire strukturelle vilkår som vi skildra i kapittel 1.1. Desse er:

- Heterogenitet
- Institusjonalisering
- Kvalitetssikring og systematisk kvalitetsarbeid
- Kvalitetsforståingar

Desse gjev oss eit analytisk og teoretisk rammeverk for å sjå eigenskapar ved institusjonen og eigenskapar ved sektoren i samanheng, og bruke desse for å forklare variasjon, utfordringar og suksessfaktorar.

1.4.4 Avgrensingar

Alle undersøkingar har avgrensingar, og i denne rapporten vil vi fyrst trekkje fram nokre metodiske poeng. I spørjeundersøkinga var det avgrensa kor mange fagskular som valde å leggje ved døme på kvalitetsarbeid utanom systemskildringane sine. Uavhengig av orsak til det, tydar det at vi har mangelfull og ikkje oppdatert kunnskap om korleis døme på denne typen dokument ser ut. At fagskulane i ulik grad viser fram heilskapen i systema sine i desse dokumenta gjer også at det varierer kor dekkjande bilete dei gjev av fagskulens arbeid. Her må NOKUT i stor grad kvile på kunnskap dei har frå tidlegare tilsyn og akkrediteringar. I dei kvalitative intervjuar skulle vi gjerne intervjuar nokre fleire studenttillitsvalde, og fått dekt dei rollene vi hadde vald ut på førehand ved *alle* fagskulane.

Reint tematisk er det viktig å ha i mente at denne undersøkinga er gjennomført med utgangspunkt i ei forståing av kvalitet som i stor grad byggjer på ein

regelverkslogikk, der det er lovpålagt å ha eit intern system for sikring av kvalitet, der det forventast at fagskulane driv eit kvalitetsarbeid som både bidrar til sikring og utvikling av utdanningskvaliteten. Sjølv om vi har forsøkt å dekkje dei strategiske aspekta ved fagskulanes kvalitetsarbeid ved å spørje om mål, prioriteringar og planar for vidare utvikling, har vi grunn til å tro at det strategiske arbeidet til fagskulane famnar breiare enn det dei har hatt høve til å vise her. Det utviklingsarbeidet som skjer mellom anna som resultat av utviklingsmiddel frå HK-dir er døme på kvalitetsarbeid som har fått lite plass i datamaterialet i dette prosjektet.

Det fleirmetodiske forskingsdesignet bidrar i så måte til å bøte på nokre av manglane vi kan spore ved kvar enkelt datakjelde. Gjennom intervju har vi fått djupare innsikt i korleis ulike aktørar opplev operasjonaliseringa av systemskildringar, gjennom dokumenta har vi fått sett på kvalitetssystema til ein større breidde av fagskular, og gjennom spørjeundersøkinga har vi mellom anna fått god oversikt over kjelder til kunnskap, som det ikkje var høve til å ramse opp i eit intervju. Med supplementet frå sekundærkjeldene, er dette ein rapport som bidrar til å utvide kunnskapsgrunnlaget om kor fagskulanes kvalitetsarbeid står nett no.

1.5 Rapportens oppbygging

I kapittel 2, 3 og 4 presenterer vi dei empiriske funna frå studien. Desse omhandlar høvesvis *kvalitetssikring*, *strategiar for utdanningskvalitet* og *kultur og kvalitet*, og speglar dei tre hovudområda vi gjorde reie for i kapittel 1.4.3. Når det gjeld dei ulike datakjeldene er det slik at spørjeundersøkinga og dokumenta særleg har fungert som datamateriale for analysane i kapittel 2, og til dels kapittel 3. Intervju-materialet har særleg vore knytt til analysane i kapittel 3 og 4, medan gjenbruks-data har i hovudsak vore knytt til analysar i kapittel 4 og 5. Kapittel 5 er eit diskusjonkapittel, der vi løftar fram dei fire strukturelle føresetnadane nemnt i 1.4.3, og til slutt knyter drøftinga til nokre avsluttande refleksjonar.

2 Kvalitetssikring

I det følgjande går vi nærmare inn på fagskulanes *system for kvalitetssikring*, korleis dei definerer *roller* i kvalitetsarbeidet og ser på tilgjengeleg *kompetanse og kapasitet* for å gjere kvalitetsarbeidet, kva for *kjelder til kunnskap* dei nyttar, og korleis dei ser på *tydinga av NOKUT sine verkemiddel* for å gjennomføre kvalitetsarbeid. Vi presenterer datamateriale frå spørjeundersøkinga, dokumentstudien, og intervju.

2.1 System for kvalitetssikring

Fagskulanes system for kvalitetssikring er i stor grad knytt til krava som ligg i lov- og regelverk, og har fleire sentrale element som går igjen på tvers av fagskulane. Det er likevel ein viss variasjon i både kor omfattande desse systema er, kor formaliserte dei er og kor tett på utdanningskvalitet dei er. Særleg ser vi at det er ein stor variasjon i om kvalitetssikringssystemet framstår som eit generelt styringsverktøy knytt til generelt kvalitets- og forbetringsarbeid, eller om det er særleg innretta mot utdanningskvalitet.

2.1.1 Systemskildringar

Alle fagskulane skal ha ei skildring av kvalitetssystemet sitt, noko som spring ut av kravet i fagskuleforskrifta § 4-1. På bakgrunn av gjennomgangen vår av fagskulanes systemskildringar ser vi at det er et stort spenn i korleis desse ser ut. Frå svært korte oversikter som gjer reie for dei overordna linjene og organiseringa av kvalitetsarbeidet, til utførlege og omfattande rutineskildringar på opp mot 60 sider – med ulike mellomløysingar. Det er nokre trekk som kan illustrere denne variasjonen.

For det fyrste er det eit spenn mellom dei systemskildringane som framstår som *sjølv* kvalitetssystemet, og systemskildringar som primært er ei oversikt over eit system som er organisert i ulike rutinar og prosedyrar, ofte i digitale løysingar (til dømes eige programvare). Dette treng ikkje ha praktiske konsekvensar med tanke på korleis fagskulane oppfyller krava, men vil kunne ha tyding for kor

tilgjengeleg og «brukbart» systemet er, eller kor oversiktleg og «samla» det er. For analyseføremål har det konsekvensar at systemskildringane er ulike, og at fagskulane skildrar dei på ulike nivå. Der fleire fagskular skildrar systemet med utgangspunkt i overordna roller og ansvar, og generelle område med relevans for utdanningskvalitet, trekk andre fram rutinar og prosedyrar for fagskulens ulike aktiviteter. Snarare enn å vere ein dom over kvalitetssystema, så er det illustrerande for korleis fagskular kan forstå «kvalitetssikring» og «kvalitetssystem» på ulike måtar, og med ulik grad av detaljering.

Dette fører oss til den andre spenninga vi observerer i materialet, som går mellom kvalitetssikringssystem som er «generiske» og kvalitetssikringssystem som er «utdanningsnære». Heller ikkje her er det snakk om å felle ein dom over kvalitetssikringssystema, men å peike på språket, strukturen og nivået på systema. Dei «generiske» kvalitetssikringssystema bruker eit meir overordna språk, og framstår som system som er relevante for mange ulike prosessar og verksemdar, og ikkje spesifikt knytt til utdanning. Typisk for desse er at prosessane og sløyfene i kvalitetssystema er overførbart til mange område. Fleire fagskular som legg kvalitetssikringssystema sine tett opptil, eller under, standardar for kvalitetssikring (til dømes ISO-standardar³⁸) vil naturleg innrette systemet meir generisk enn andre. Somme av desse igjen vil vere utsett for krav frå andre myndigheiter eller regelverk, kor kvalitetssikring for fagspesifikke område (til dømes luftfart eller maritime utdanningar) blir slått saman med kvalitetssikringa for utdanningskvalitet.

Dei «utdanningsnære» systemskildringane legg seg nærmare det utdanningsspesifikke, der prosedyrane og sløyfene ikkje utan vidare let seg overføre til andre område. Ein annan måte å grovt skildre denne skilnaden på er at der dei «generiske» systemskildringane ser ut til å ha organisert arbeidet med utdanningskvalitet for å vere i tråd med eit overordna systemnivå, framstår dei «utdanningsnære» systemskildringane som at kvalitetssikringa spring ut av utdannings- og undervisningsaktiviteten og den logikken som denne har. Fleire av fagskulane ligg på eit mellomnivå, mellom desse to ytterpunkta.

Variasjonen i korleis kvalitetssystema er utforma kan også reflektere skilnader i korleis desse har kome til. Eit konkret døme på dette kjem frå intervjuet vi gjennomførte ved ein liten fagskule, der leiinga fortalte at kvalitetssystemet deira blei utforma i samband med eit NOKUT-tilsyn der dei i første omgang ikkje fekk systemet godkjent. I ettertid opplever dei at systemet har blitt for omfattande, og at særleg dei kvantitative måla er lite tilpassa verksemda:

Då systemet blei laga, hadde vi fått påpeiking frå NOKUT, fordi det førre kvalitetssikringssystemet vi hadde ikkje blei godkjent. Då vi laga det [nye], var vi redde for

³⁸ ISO (International Organization for Standardization) er ein internasjonal organisasjon som utviklar standardar for kvalitetsstyring og ei rekkje andre område. Sjå www.iso.org for meir informasjon.

at det vi laga ikkje skulle bli godkjent, så det er klart, vi tok i. (...) Det var jo litt sånn når ein skulle byggje opp nye kvalitetssikringssystem, at ein var veldig opp-tatt av kvantitativ informasjon. Eg trur ein har gått litt meir bort frå det no. Slik at då må det naudsynleg bli ein del målbare ting, og det passar ikkje for oss som er så små, og det er vi einige om (leiarrepresentant, liten fagskule).

Dette illustrerer korleis historia til eit kvalitetssystem kan prege utforminga av det, og korleis eksterne krav og interne behov ikkje alltid fell saman.

2.1.2 Døme på kvalitetsforståingar i generiske og utdanningsnære system

Vi går no nærare inn på ISO-sertifiserte system, og system som ikkje er knytt til ISO, med utgangspunkt på døme frå intervjua. Vi fann at fleire fagskular med maritime utdanningar er sertifisert for ISO9001. Leiinga ved desse skildra krava til ISO-sertifisering som meir omfattande, og slik dei forstår det, både strengare og tydelegare enn NOKUTs krav: «Krava i standarden er jo ti gonger strengare enn det NOKUT stiller krav til» (stor fagskule). Kvalitetssystema det er snakk om her, blir kontrollert gjennom jamlege eksterne revisjonar, og dei er støtta av innkjøpte system, slik som til dømes Kiwa. I kontrast blir NOKUTs krav skildra som rundare og meir utydelege, men også meir spissa til utdanningsområdet. Ved ein fagskule fortalde informanten at krava til ISO-sertifisering opplevast styrande for kvalitetsarbeidet:

Så har vi ei utfordring med omgrepa kvalitetssystem og kvalitet. For vi blir reviderte av sjøfart ganske ofte – vi har ein del maritime utdanningar – og dei legg noko anna i kvalitetsomgrepet. Fordi vi blir reviderte så ofte der, så blir det førande for heile systemet og alt vi er opptatte av. (...) Vi kallar det kvalitetsutviklingssystem, og kvalitetssystem som to ulike omgrep (leiarrepresentant, svært stor fagskule).

Sitatet viser at fagskulen har utvikla to system for å imøtekomme ulike krav og forståingar av kvalitet, og det kjem også fram ei uro for at det NOKUT er opptatt av når det gjeld utdanningskvalitet, kan bli underordna og drukne i dei meir formaliserte kvalitetsforståingane ISO-sertifiseringa legg vekt på. Den same uroa kom fram ved ein annan fagskule, som har løyst spenninga ved å utvikle ein samsvarsmodul i kvalitetssystemet, der krava frå ISO-sertifisering er integrert og kopla til andre krav. Modulen fungerer difor som ein kontroll- og tryggingsmekanisme, som skal sikre at ingen krav fell ut, men denne løysinga peikar òg på kor ressurskrevjande det kan vere å handtere to ulike kvalitetslogikkar parallelt.

To store fagskular har nyleg vedtatt å gå over til ISO 21001-sertifisering, ein internasjonal standard for utdanningsorganisasjonar³⁹. Denne standarden skal vere fokusert på leiingssystem og utdanningsprosessar, det vil seie korleis organisasjonen støttar opp under læringsprosessar. To andre fagskular oppgav å vere i tenkjeboksen på om dei ønskjer denne sertifiseringa. Leiinga ved den eine fagskulen som har kome lengst i å bli sertifisert, seier at valet er grunngeve med eit ønske om at kvalitetssystemet skal dekkje heile utdanningsportefølja, og ikkje berre dei fagområda som allereie har sertifiseringskrav. Fagskulen nyttar Kiwa både som systemleverandør og sertifiseringsorgan. I omtala av systemet kom det fram at det gjev høve for brei involvering:

Når vi da, til dømes, opprettar ein prosedyre eller ei rutine, så kan vi velje å sende på høyring. Vi kan velje å gi varsel om at det er eit dokument som heiter revidering, eller varsel om at noko blir implementert i dette dokumentet, og det går til samlege tilsette (leiarrepresentant, stor fagskule).

Fagskulen skildrar systemet som brukarvennleg, men samstundes er det å lage eit heilt nytt system krevjande. Det handlar, slik informanten sa det, om at «alle saman er innforstått med at det eksisterer, at vi lever etter det, og skal styre etter det», og på den måten blir integrert i utdanningsverksemda, men òg om å oppfylle alle krava i lov og forskrift. Gjennom skildringane frå denne fagskulen forstår vi at ISO-sertifiseringa krev ei viss standardisering, slik som at avvikmeldingar må møtast med ein prosedyre for årsaksanalyse, og at ikkje alle tilsette kjenner til dette. Sjølv om ISO 21001-krava skal vere tilpassa utdanning, står språket og strukturen likevel fram som relativt generisk.

Ein annan, liten fagskule er i tenkjeboksen på om dei skal gå i retning av ISO 21001-sertifisering. Her peika leiinga på ein tydeleg ambivalens knytt til om generiske system i tilstrekkeleg grad påverkar arbeidet med utdanningskvalitet, eller om det primært blir eit dokumentasjonssystem. I andre prosessar har dei erfart nettopp dette:

«det [systemet] har bikka litt over til å bli meir opptatt av malverk enn innhald, og då er det noko som er feil. Så om vi går i retning ISO 20001, om vi lét oss sertifisere eller ikkje, ja det blir eit ope spørsmål for seinare.» (leiarrepresentant, svært liten fagskule).

To undervisarar ved ein fagskole som nyttar ISO-sertifisering tok opp den same problematikken og sa at kvalitetssystemet deira, slik dei kjenner det, kanskje ikkje eigentleg handlar så mye om undervisningskvaliteten, ettersom «ingen bryr seg om kva eg gjer i klasserommet» (undervisarrepresentant, stor fagskule). Frå

³⁹ Meir informasjon om denne standarden finn ein her: [ISO 21001:2025 - Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use](#)

denne undervisaren sin side blir systemet opplevd å vere svakt kopla til den faktiske undervisningspraksisen, og meir retta mot dokumentasjon enn mot utvikling av læringsarbeidet. Spenninga peiker på skilnader i kva som blir oppfatta som god kvalitet og på kven som får definere kvalitet når generiske system blir tatt i bruk.

Som kontrast til eit system som i nokon grad blir opplevd som kopla frå den daglege undervisningspraksisen, kan vi sjå på korleis eit meir utdanningsnært system koplar kvalitetsarbeidet til undervisningspraksis og institusjonsutvikling. Eit illustrerande døme kjem frå ein liten fagskule som utvikla systemet rundt kva dei opplev som meiningsfull informasjon. Viktigast, ifølgje informanten, er hyppige ikkje-anonyme studentevalueringar av undervisninga etter kvar prosjektperiode. Vi fekk vite at evalueringane ikkje berre skjer ofte, men at dei ser ut til å tene fleire funksjonar på same tid. For det fyrste fungerer dei som eit styringsverktøy. Som privat fagskule er institusjonen avhengig av nøgde studentar, og evalueringa gjev leiinga informasjon om kva dei kan retta opp i undervegs, og om innleigde fagpersonar fungerer som forventa i undervisninga. For det andre opnar den ikkje-anonyme forma opp for ein relasjonell dimensjon, der rektor kan følgje opp tilbakemeldingane i direkte dialog med studentane. Systemet verkar også å ha ein pedagogisk funksjon som går utover det reint administrative, ved at dei individuelle evalueringane ved semesterslutt munnar ut i opne klassesdiskusjonar, der ein søkjer å byggje ei felles forståing for læringsarbeidet i denne perioden. Informanten skildra denne prosessen slik:

(...) for då har alle gjeve si individuelle røyst inn i systemet, så snakkar vi, så får vi eit kollektivt, felles medvit, kor dei løftar inn dei tinga dei har vore opptatte av når dei tenkjer på semesteret. Og så dannar klassen ei slags felles forståing av kva som har skjedd (leiarrepresentant, liten fagskule).

Dette peikar mot ei forståing av kvalitetssystemet som ein læringsarena i seg sjølv, og ikkje berre eit verktøy for å samle inn tilbakemeldingar frå studentane. Leiinga ved fagskulen var medvitne om at dei bruker kvalitetssystemet til å trene studentane i å vere kritiske og i å stå for egne meningar, noko som kan vere uvant og krevjande for studentane. Evalueringane er i tillegg innvevd i ei form for bytehandel mellom student og lærar, der læraren gjev tilbakemelding på innleveringar fyrst etter at evalueringa er gjennomført. Studentevalueringane blir av fagskulen omtala som «grunnsteinen» i kvalitetssystemet, noko som understrekar at kvalitetsarbeidet er organisert nedanfrå og opp, med studenterfaringa som utgangspunkt. Dette «studentnære» systemet er ikkje avgrensa av studentstemmen aleine, men inngår i ein struktur med jamlege lærarmøte, tilbakemeldingar frå praksisfeltet og dialog med bransjen gjennom samarbeidsprosjekt, og til sist ei veke med «kvalitetsseminar» kvart år, der fagmiljøet nyttar evalueringane som

utgangspunkt for planlegging av neste studieår. Til saman utgjer dette systemet eit døme på ei kvalitetsforståing med tett kopling til undervisnings- og læringsarbeidet.

2.1.3 Internkontroll

Internkontroll handlar om å sikre at fagskulens arbeid til ein kvar tid er i tråd med regelverket. Fleire fagskular trakk i spørjeundersøkinga fram internkontroll som *kontroll av den interne aktiviteten*. Dette handlar for det fyrste om å ha prosessar for å utvikle og tilby utdanningar som er tilstrekkeleg knytt til akkrediteringskrava, og for det andre om å drive kontroll. Fleire fagskular peika på ulike variantar av dette, gjerne med merkelappen «interntilsyn» eller «internrevisjon». Nedanfor omtalar vi nokre døme på slike prosessar, fyrst med utgangspunkt i intervju-materiale og data frå spørjeundersøkinga, og deretter på bakgrunn av dokumenta.

Informantar ved ein stor fagskule fortalde i intervju at dei nyleg har utvikla rutinar for periodisk programevaluering kvart tredje år. Desse rutinane fremjar i stor grad fagleg eigarskap til prosessen, i og med at fagleg ansvarleg har stort handlingsrom til å velje ut tema for evalueringa og metode for datainnhenting. Samstundes er evalueringa forankra i styringsdokument og på den måten knytt til pågåande utviklingsprosessar i sektoren, noko informanten framhevar som særleg verdifullt: «Periodisk programevaluering tvingar oss [faglærarar] til å bli kjende med styringsdokument, og forstå at faget vårt som lærarar handlar om meir enn berre å kunne det yrkesspesifikke» (undervisar, svært stor fagskule). Sitatet peikar mot at periodisk programevaluering kan tene fleire formål. På den eine sida bidrar prosessen til utvikling av den einskilde utdanning gjennom ein systematisk gjennomgang og refleksjon. På den andre sida synest evalueringa å fungere slik at dei fagansvarlege får anledning til å løfte blikket utover utdanninga, og i større grad bli betre kjent med heile sektorens utviklingsretning gjennom styringsdokument.

Ein annan variant fann vi hos to store fagskular (frå spørjeundersøking og intervju), der internkontrollen er organisert som ein årviss gjennomgang av eitt (eller fleire) avgrensa tema. Fagskulane gjennomgår alle dokument, rutinar og program i lys av dette. På den måten fungerer internkontrollen breitt med tanke på utdanningsporteføljen, men tematisk avgrensa. Ved ein liten fagskule fann vi ein langt enklare variant med eit skjema med lovkrav som leiinga årvisst går igjennom med ja/nei-avkryssing, der eit «nei» utløyser krav om kommentarar eller avviksregistrering, med tidsfrist for oppretting. Ulike former for gjennomgang med leiinga, også kalla *leiingsgjennomgang* blir nemnde som ein systematisk form for oppfølging av resultat i kvalitetsrapportar.

Avvikshandtering som del av internkontrollen, er eit tema som dukka opp i både intervju og i spørjeundersøkinga. I intervju kom det fram at fleire fagskular har etablert system for avviksmeldingar, som skal sikre at studentane og tilsette lett kan melde frå viss noko ikkje fungerer. Sjølv om dei aller fleste viser til slike ordningar, varierer både utforming og grad av implementering. Somme skildrar studentvennlege løysningar, til dømes ein QR-kode, og opplever at dei er gode på avvikshandtering. Andre har nyleg lagt til eigne modular i kvalitetssystemet for melding av avvik eller forbettringsforslag, og ein av desse erfarte at eit nyleg utvikla «si-frå-system» er noko studentane brukar lite. Dette kan tyde på at etablering av system i seg sjølv ikkje er tilstrekkeleg, det må også bli brukt av studentane for å fungere etter intensjonen. Ein fagskule ga døme på at dei kombinerer avvikssystem med andre kontrollmekanismer, som stikkprøvar for å undersøkje om rutinar blir følgde. Ved å vurdere om avvika er tilbakevendande, skal systemet gje grunnlag for justering og læring. Det kan tyde på at avvikshandtering inngår som ein del av det kontinuerlege kvalitetsarbeidet.

Enkelte av fagskulane inkluderer også ekstern revisjon som ein del av internkontrollen. Slike revisjonar kan vere knytt til eit årshjul, der utdanningane etter ein viss periode vert gjennomgått av ei ekstern plangruppe eller av eksterne sakkunnige. Fleire fagskular adresser derimot ikkje internkontroll spesifikt, men forstår dette i lys av det generelle kvalitetsarbeidet – særleg knytt til årsrapportering, og samanstilling av ulike kunnskapskjelder. Det indikerer at ikkje alle har internkontroll som klart utskild aktivitet.

I fagskulanes dokumentasjon på kvalitetsarbeidet fann vi fleire døme på korleis det operative arbeidet med internkontroll ser ut. Dei fleste fagskulane har årsrapportar eller kvalitetsrapportar som på ulike måtar oppsummerer og presenterer datamaterialet og ser dette i lys av fagskulens målsettingar for kvalitetsarbeidet. Dette gjev eit bilete på korleis fagskulane jobbar systematisk og periodisk. I rapportane presenterer fagskulane ei lang rekkje indikatorar på kvalitetstilstanden, og viser på den måten eit arbeid med å fange opp sviktande kvalitet.

Vidare handlar internkontroll for mange av fagskulane om revidering eller systematisk gjennomgang av utdanningane. Ved å kontrollere den enkelte utdanning med tanke på mellom anna læringsutbyteskildringar, fagmiljø, organisering og liknande, kan fagskulen dokumentere at den enkelte utdanning er i tråd med akkrediteringskrava. Enkelte av fagskulane viste dette fram i årsrapportane. Éin stor fagskule skildrar til dømes i ein kvalitetsrapport gjennomgang av utdanningane, og trekk fram konkrete paragrafar frå fagskuletilsynsforskrifta kor dei identifiserer forbettringspunkt. Éin annan brukte samsvarsmatriser for å kvittere ut krav for krav. Det er ofte leiinga ved fagskulane eller kvalitetsansvarleg som skjematisk gjennomgår utdanningane opp mot krava. Enkelte fagskular hentar inn eksterne personar til å gjennomføre den interne revisjonen.

For andre igjen handlar internkontrollen om å sikre at det er fagskulens styringsverktøy (til dømes styringsdokument, lokal forskrift, rutineskildringar, osv.) som er temaet for internkontrollen, og visar anten i systemskildringa eller i kvalitetsrapportar korleis fagskulen har vurdert endringar i rammevilkår (som endringar i regelverket, eller endringar i yrkesfeltet), og om det har konsekvensar for desse styringsverktøya. Også her er det typisk leiinga eller kvalitetsansvarlege som årleg kontrollerer om det har skjedd endringar, og i kva grad fagskulens styringsverktøy varetar slike endringar.

Årsrapportane, på same måte som systemskildringane, sprikar i stor grad i format mellom fagskulane. Somme er svært tett knytt til utdanningskvalitet og er strukturert etter fagskulens måte å organisere område eller tema for utdanningskvalitet. Andre ber preg av å vere omfattande kontroll- og sjekkaktivitetar, og er retta mot kontrolltiltak og dokumentasjon. Det er også svært stort spenn i kor omfattande desse er.

Sett under eitt framstår internkontrollomgrepet å bli oppfatta ulikt mellom fagskulane, og kjem også til syne med litt ulik overbygning. Dette kan handle om at kravet til internkontroll i fagskulelova og fagskuletilsynsforskrifta er relativt ope formulert, men det kan også handle om at det er sjølv-referensielt. Kravet om internkontroll handlar om å sikre at fagskulen driv i tråd med regelverket og å sørge for gjennomføring av systematiske kontrolltiltak (fagskulelova, § 9f). På same tid er det krav om at *resultat* frå internkontrollen skal inngå i vurderinga av om kvar enkelt utdanning når målet om kvalitet (fagskuletilsynsforskrifta, § 4-1), samstundes som det systematiske kvalitetsarbeidet som denne vurderinga inngår i, er del av det regelverket som internkontrollen skal bidra til å sjekke.

Dette er ikkje å seie at fagskulane opplever systemet som ulogisk, eller at kravet om internkontroll er uheldig, men det illustrerer kvifor det kan vere vanskeleg å skilje mellom systematisk kvalitetsarbeid og internkontroll. I praksis er det krevjande å slå fast eit funksjonelt skilje mellom arbeidet med kvalitetssikring og internkontroll, og det kan vere ei årsak til at det heller ikkje er tydeleg når fagskulen driv med det eine og når dei driv med det andre. Kravet til internkontroll gjev ekstra tyngde til at det systematiske kvalitetsarbeidet skal knyte seg opp til lov- og regelverk, og særleg til akkrediteringskrava,⁴⁰ men i praksis ser dette ut til å vere ein integrert del av det systematiske kvalitetsarbeidet og i berre avgrensa grad ein separat aktivitet. Med andre ord så vil svaret på spørsmålet om korleis fagskulane driv internkontroll i stor grad vere knytt til korleis dei har utforma sine system for kvalitetssikring. Eit døme på dette kan vere at det er krav om at fagskulane skal vere forankra i arbeidslivets behov og har tilknytning til representantar frå arbeidslivet. Samstundes skal det systematiske kvalitetsarbeidet også innhente

⁴⁰ Og dette gjev også NOKUT sterkare heimel til å gjennomføre tilsyn med denne delen av kvalitetsarbeidet.

informasjon frå representantar frå yrkesfeltet. Det inneber at internkontrollen i praksis handlar om å utføre det systematiske kvalitetsarbeidet.

Det er grunn til å tru at regelverkskontrollen har fått ei meir sentral rolle i kvalitetsarbeidet gjennom kravet til internkontroll, men internkontroll er samstundes svært sparsamt skildra i vårt samla datamateriale som noko *anna* enn det systematiske kvalitetsarbeidet i seg sjølv.

2.2 Roller, kompetanse og kapasitet

2.2.1 Frå formelle roller til dedikerte einingar

Ansvarsfordelinga for kvalitetsarbeidet er tydeleg knytt til krav og regelverk. I korte trekk handlar det om at det er styret som er overordna ansvarleg for fagskulens kvalitetssikringssystem og internkontroll, men at det operative ansvaret for dette er delegert til rektor. Tettare knytt til utdanningane skal det vere fagleg og utdanningsfagleg ansvarlege. Til desse rollene er det knytt kompetansekrav som må sjåast i lys av fagmiljøets kompetanse og samansetting ⁴¹. Dei faglege og utdanningsfaglege ansvarlege er særleg relevante når det gjeld utforming og revisjon av enkeltutdanningar fordi dei inngår så eksplisitt i akkrediteringskrava.

I spørjeundersøkinga fann vi mykje variasjon i øvrige roller fagskulane har i sitt kvalitetsarbeid, og kva dei inneber. Dei større fagskulane har ofte ein person eller eining som har eit klart, delegert ansvar for kvalitetsarbeidet, gjerne som kvalitetsleiar, kvalitetsrådgjevar, eller liknande. Over halvparten av fagskulane svarte at dei har ein dedikert person eller eining med eit særleg ansvar for kvalitetsarbeidet, men vi kan forvente at også fleire har liknande ansvar fordelt på andre personar. Éin stor fagskule skildra til dømes ansvaret til kvalitetsleiaren som å ha det «praktiske og operative hovudansvaret for kvalitetsarbeidet. Dette inkluderer å vedlikehalde og vidareutvikle kvalitetssystemet, samle inn og analysere kvalitetsdata, og utarbeide årleg kvalitetsrapport.» Ein informant ved ein annan fagskule peika på eit særleg ansvar opp mot akkreditering ved å vere «prosjektleiar for utvikling av nye studiar.» Andre har oppretta breiare strukturar: «Skulen har ei eige kvalitetsgruppe (...) som har vekentlege møte og har ansvar for kontinuerleg utvikling og oppdatering av kvalitetssystemet.»

I intervjuet finn vi at nokre undervisarar ser at etablering av nye roller, slik som kvalitetsansvarleg, har gitt meir brukarvennlege system, som blir opplevd som meir forståelege og tilgjengelege. Dette blir omtala som positivt, til dømes ved at dei har fått meir visuelle element og mindre tekst. Undervisarane legg merke til at det kjem nye element inn i systemet, som rutinar for bruk av kunstig intelligens

⁴¹ Fagskoletilsynsforskriften, §§ 2–3.

(KI) i undervisninga, og flytskjema for kva ein gjer når ein student ikkje leverer oppgåver. Ved ein annan, stor fagskule blir det også omtala som positivt at leiaren for kvalitetsarbeidet er tilgjengeleg, og kan snakke direkte med undervisarane.

Samstundes viser svara i spørjeundersøkinga at kvalitetsarbeidet sjeldan er samla hos éin funksjon, men fordelt på fleire roller. Utdanningsfagleg ansvarleg og fagleg ansvarleg er gjerne begge involvert i utviklinga og oppfølginga av kvalitets-systemet. Prorektor eller assisterande rektor vil også ofte kunne ha eit særleg ansvar i kvalitetsarbeidet. Fleire fagskular er tilstrekkeleg store til også å ha ei leiar-gruppe som tar operative avgjerder og har ansvar for å rapportere vidare til styret. Dette reflekterer eit syn på kvalitetsarbeid som noko tett samanvevd med fagleg kvalitet meir generelt, og ikkje som ein separat administrativ funksjon.

Frå spørjeundersøkinga ser vi at fleire fagskular også har ulike roller i prosessar knytt til akkrediteringssøknader, eller til interne akkrediteringsprosessar, for dei som har fagområdeakkreditering. Ein stor fagskule opererer mellom anna med éin rådgjevar, éin administrator og éin koordinator for kvar klasse, og som også har ulike oppgåver og ansvarsområde ved utviklinga av ei utdanning. Desse rollene framstår integrert i arbeidsflyten, og ansvaret er tett knytt til oppgåvene:

Vi har arbeidsoppgåver i kvar enkelt fase som er definert på førehand. Når eg har til dømes oppstartsfasen, så er det ein del ting som må gjerast som er skildra i konkrete oppgåver. Det er også bestemt kven som skal gjere det, altså kva rolle som har ansvar for den oppgåva. Også er det bestemt forfall på den oppgåva (intervju, stor fagskule).

Fleire fagskular beskriv ein situasjon der kvalitetsrelaterte oppgåver vert utførte i kombinasjon med omfattande driftsansvar: «Mange leiare og tilsette kombinerer kvalitetsrelaterte oppgåver med omfattande driftsansvar, noko som gjer avgrensa tid til analyse og systematisk oppfølging» (spørjeundersøking, stor fagskule). Dette kan gjere kvalitetsarbeidet sårbart og personavhengig, og nokre institusjonar er tydelege på at dette ikkje er tilstrekkeleg.

Studenttillitsvalde og studentråd, samt medlemmar i fagråd, kjem òg opp som relevante aktørar i kvalitetsarbeidet (vi kjem attende til desse i kapittel 4). I dokumenta kjem det i tillegg fram ei lang rekkje aktørar som har mindre roller. Dette er til dømes sensorar og gjestelærarar, emneansvarlege eller fagområdeleiarar, sakkunnig komité og medlemmar av Lokalt organ for kvalitet i utdanninga (LO-KUT), og råd for samarbeid med arbeidslivet (RSA).

2.2.2 Kompetansebygging langs fleire linjer

I forlenginga av dei ulike rollene fagskulane har i kvalitetsarbeidet sitt, er det også relevant kva kompetanse fagskulane satsar på for å sikre desse rollene.

I spørjeundersøkinga ser vi at kvalitetsarbeidet og dei formelle sidene ved kvalitetssystemet er tett knytt til administrasjon og leiing på fleire av fagskulane, og det er ikkje gjeve at den jamne undervisar har eit stort eigarskap eller oversikt over heile systemet. På eit overordna nivå framgår det at fagskulane støttar seg på rutinar og prosessar, det vil seie at dei driv «kvalitetssikring gjennom drifta, gjennom administrasjonen». I tillegg driv dei opplæring av undervisarar eller andre personar i fagmiljøet i lys av dei rollene dei skal ha. Samstundes er det fire område som går igjen i materialet frå spørjeundersøkinga, som seier noko om korleis fagskulane sikrar kompetanse.

For det fyrste er det fleire fagskular som trekk fram kompetansen til den eller dei som jobbar spesifikt med kvalitetsarbeid. Personar i desse rollene har kvalifikasjonar som er knytt til kvalitetsarbeid, eller har erfaring frå feltet. Fleire fagskular har med andre ord prioritert å ha spesifikk kompetanse knytt til denne rolla, og på den måten formalisere ansvaret, sjølv om det ikkje er eit direkte krav. Dette kan tyde på ein viss institusjonsbygging og profesjonalisering av kvalitetsarbeidet som eit eige område for fagskulen. Dette området har eigne krav til kompetanse som ikkje følgjer av den faglege og pedagogiske kompetansen. Andre fagskular trekk fram at det er viktig at kvalitetssikringssystemet er tilpassa fagskulens størrelse og aktivitet. Det kan innebære at det ikkje er rom for spesialiserte kvalitetsarbeidarar. Som ein fagskule skreiv i spørjeundersøkinga:

Vi har eit kvalitetssikringssystem som er tilpassa institusjonens størrelse, som sikrar at vi har kapasitet til å utføre arbeidet. Skulen har ikkje ein eigen tilsett med ansvarsområde kvalitetsarbeid, og det er dermed ingen som er spesialist på området, noko som kan påverke kompetansenivået (svar frå spørjeundersøking, liten fagskule).

For det andre er det fleire fagskular som trekk fram den utdanningsfaglege kompetansen spesifikt i lys av kvalitetssikring og kvalitetsarbeid, gjerne formulert som ønske om å styrke denne. Ein stor fagskule set kompetanse og kvalitetssikring i samanheng: «Val av læringsformer og organisering av undervisning og læringsaktivitetar er avgjerande for studentanes læring. Utdanningsfagleg kompetanse, læringsmiljø, læringsbanar og utdanningsdesign heng derfor nøye saman» (svar frå spørjeundersøking, stor fagskule). Nokre av fagskulane legg vekt på utvikling av formell kompetanse i sitt systematiske arbeid med det utdanningsfaglege, til dømes ved å krevje eller leggje til rette for formell pedagogisk kompetanse: «Vi tenkjer at kvalitetsarbeid er tett samanvevd med fagleg kvalitet. Vi har hatt fleire tiltak for heve kompetansen innan opplæring og utvikling. Fleire tilsette tar bachelor i pedagogikk og master i utdanningsleiing» (svar frå spørjeundersøking, middels stor fagskule). Dette illustrerer at det for fleire fagskular er ein tett samanheng

mellom arbeidet med å utvikle og vidareutvikle utdanningar, det operative undervisningsarbeidet, og kvalitetssikring.

For det tredje er eit viktig ledd i kvalitetsarbeidet ved mange fagskular den interne opplæringa og erfaringsdelinga. Dette kan handle om konkret opplæring av undervisarar og anna fagpersonale, men også å signalisere overfor fagmiljøet korleis dei er involvert i kvalitetsarbeidet gjennom å diskutere mål og verkemiddel for utdanningskvalitet. Eit døme på slik samhandling kan vere «jamlege faglærar-seminar med fokus på utdanningskvalitet med alle faglærarar». Som nemnet er det for mange fagskular ikkje realistisk å tilsetje eigne dedikerte kvalitetsarbeidarar. Løysinga vert då å lære opp andre tilsette: «Det ligg ikkje i korta at fleire skal tilsetjast som dedikerte 'kvalitetsarbeidarar', så vårt fokus er på å lære opp eksisterande tilsette» (svar frå spørjeundersøking, svært stor fagskule). Dette set kompetansebygging i sentrum for kapasitetsarbeidet. Eit anna døme er ein fagskule som skildra korleis denne erfaringsdelinga kan ta form:

Vi har også hatt eit større arbeid om utdanningskvalitet, gjennom en prosess der lærarar, rettleiarar og instruktørar først leste fagstoff om kvalitet i profesjonsutdanningar, deretter evaluerte skulens og eige opplæring i forhold til den, og til slutt diskuterte vi resultatet på samlingar (svar frå spørjeundersøking, middels stor fagskule).

For det fjerde blir eksterne arenaer også nytta som kompetansekjelder, til dømes ved at «leiarar og tilsette [deltok] på konferansar og seminar der kvalitetsarbeid er tema» (spørjeundersøkinga, stor fagskule). Erfaringsutveksling med andre fagskular – til dømes gjennom nettverket HØY (interesseorganisasjon for offentlege fagskular) – trekkjast fram som ein viktig ressurs i både intervju og spørjeundersøkinga. Ein svært stor fagskule nemnar også deltaking i sakkunnigkomité for NO-KUT som ledd i bygging av kompetanse på utdanningskvalitet på tvers av sektoren.

2.2.3 Institusjonell kapasitet

I spørjeundersøkinga er det eit gjennomgåande trekk i svara frå fagskulane at kapasitet og ressursar legg rammer for kva kvalitetsarbeid som er mogleg å gjennomføre. Dette gjeld særleg mindre institusjonar og institusjonar som samstundes er inne i omstillingsprosessar. Mange leiarar og tilsette kombinerer kvalitetsrelaterte oppgåver med omfattande driftsansvar, noko som gir avgrensa tid til analyse og systematisk oppfølging. Nokre fagskular er tydelege på at kapasitet og kompetanse framleis er utilstrekkeleg for å drive eit heilskapleg og modent kvalitetsarbeid:

Vi er sårbare fordi mykje nøkkelkompetanse knytt til kvalitets- og systemarbeid ligg hos få personar, noko som gjev risiko ved fråvær og utskifting. Samla gjer

desse forholda at vi har utfordringar med kapasitet, implementering og organisatorisk mognad i kvalitetsarbeidet (svar frå spørjeundersøkinga, stor fagskule)

Økonomiske forhold og organisatoriske endringar, i nokre høve i kombinasjon med koronapandemien, trekkjast også fram som avgrensande faktorar. Sektoren har vore prega av samanslåingar og omstilling, og for nokre fagskolane har dette ført til at kvalitetsarbeidet i stor grad har handla om å sikre stabil drift: «Ein stor del av innsatsen har handla om å sikre at drift og kvalitet ikkje faller, i ein periode med press på økonomi og kapasitet». (svar frå spørjeundersøkinga, stor fagskule)

Samstundes er biletet ikkje eintydig. Nokre institusjonar opplever kapasiteten som tilstrekkeleg og har ikkje hatt intern diskusjon om dette som eit problem. Frå intervjuar kjem det fram at det paradoksalt nok er dei minste fagskulane som opplever at dei har nok kompetanse og ressursar internt, medan fleire av dei større institusjonane, som også kan ha eigne dedikerte personar til kvalitetsarbeidet, i størst grad opplever at dei treng eit større støtteapparat. Nye utviklingstrekk i sektoren, slik som utvikling av utdanningar mot nivå 6 og 7 i NKR, nemnast som noko som krev meir ressursar. Det er såleis ikkje kompetansen det naudsynleg kjem an på, heller tid og ressursar. Ein leiar ved ein mindre fagskule uttrykkjer det slik: «Tid er jo ankepunktet på en måte. Det er tid. Fordi vi har andre roller eigentleg.» (intervju, middels stor fagskule). Intervjuar visar at dei mindre fagskulane derimot møter på andre utfordringar, slik som at dei brukar meir tid enn ønskeleg på dokumentasjon og at arbeidet kan vere sårbart og personavhengig. Små og ressurskrevjande utdanningar med mykje ferdigheitstrening kan òg bli råka av utfordringar med å oppretthalde kvaliteten i økonomiske nedgangstider. Skilnadene mellom fagskolane når det gjeld institusjonell kapasitet er med andre ord betydelege, og reflekterer ulike organisatoriske og ressursmessige føresetnader.

2.3 Kjelder til kunnskap

Fagskulane bruker ei lang rekkje kjelder til kunnskap som informerer kvalitetsarbeidet. Somme kjelder er både utbreitt og jamvel regulert, medan andre er meir spesifikke til fag eller institusjon, og kanskje mindre vanlege. Studentar, tilsette og representantar frå yrkesfeltet, samt fagskulens internkontroll, er spesifikt utpekt i regelverket som kjelder ⁴², men utan krav til kva format dette skal vere i. I det følgjande presenterer vi funn frå spørjeundersøkinga og dokumentgjennomgangen, supplert med nokre data frå intervjuar.

⁴² Fagskoletilsynsforskriften, §§ 4–1.

2.3.1 Indikatorar som lett tilgjengelege kjelder

Fagskulane byggjer kunnskapsgrunnlaget for kvalitetsarbeidet sitt på ein kombinasjon av kvantitative og kvalitative kjelder. Eit gjennomgåande trekk er at tilgjengelege indikatorar i stor grad styrer kva det vert fokusert på.

Mange av desse kjeldene har eit kvantitativt preg, og gjev kvantitativ informasjon om utdanningskvaliteten. Særleg evalueringar som går til studentar, fagmiljø, sensorar og til dels også til arbeidslivsrepresentantar, har for mange fagskular ulike «Likert-skalaer». Desse gjev klare indikatorar, typisk presentert som gjennomsnittsvar eller prosentvise svar på kategoriske spørsmål. Dei er igjen godt eigna til å gje samanlikningsgrunnlag mellom utdanningar og program. Vi observerer også at desse i stor grad heng saman med fleire av fagskulanes uttrykte mål for utdanningskvaliteten, som i stor grad blir presentert med terskelverdiar, ofte uttrykt som både mål og toleranse-/tiltaksgrense. Ein større fagskule illustrerer eit ytterpunkt i dette ved at dei dokumenterer faglærars evaluering av eige undervisning gjennom 30 gjennomsnittsindikatorar, som blir vurdert opp mot terskelverdiar. Tilsvarande blir både studentars, kandidatars, arbeidslivsrepresentantars og sensorars evalueringar presentert gjennom prosentfordeling og gjennomsnittsmål – også der talet på respondentar er svært lågt.

Dei fleste fagskulane kombinerer slike kvantitative indikatorar med andre indikatorar og mål. Snitt- eller prosentindikatorar frå Studiebarometeret eller eigne student- og kandidatundersøkingar dominerer fleire av dei kvalitetsrapportane vi har sett på, saman med kvantitative mål på søkjartal, opptak og gjennomføring. Med enkelte unntak er det tydeleg at kvantitative indikatorar spelar ei viktig rolle.

I intervjuet kom det fram at nokre fagskular held på med å revurdere korleis dei bruker desse indikatorane. Til dømes ønskjer ein liten fagskule å minske omfanget av dei kvantitative måla i systemet, medan ein stor fagskule, som har mange ulike fagområde med felles indikatorsett for utdanningskvalitet, fortalde at dei vurderer å målrette indikatorane meir mot fagområda. Informanten forklarte at det er ganske ulikt å ta ei praktisk-retta og stadbasert heiltidsutdanning, og å ta ei nettbasert deltidsutdanning «frå stua». Dette arbeidet var enno i støypeskeia, men det tydar på at indikatorane har blitt oppfatta som for generelle og ikkje tilstrekkeleg nyttige i kvalitetsarbeidet.

Det er stor variasjon i korleis indikatorane blir brukt i kvalitetsarbeidet. Denne spenner frå fagskulane som primært presenterer indikatorane opp mot indikator-mål og tiltaksgrenser, til dei som diskuterer resultata i samanheng og opp mot kvalitetsområde, eller utpeikte tema.

2.3.2 Studentar

Studentane er ei avgjerande kjelde til informasjon om utdanningskvaliteten, og vurderingar frå studentane informerer fagskulens kvalitetsarbeid på ulike måtar. Dei viktigaste kjeldene er ulike former for undersøkingar eller evalueringar, og dei formelle kanalane for studentmedverknad.

Undersøkingane gjev brei og kvantitativ informasjon om utdanningskvaliteten, ved at dei går til alle studentane, som skal gje rangerte tilbakemeldingar. Den klart mest sentrale er Studiebarometeret, der ulike skår på sentrale spørsmål frå undersøkinga ofte inngår som spesifikke mål for enkeltutdanningane. Desse handlar mellom anna om tilfredsheit, vurdering av undervisning og læringsmiljø, og andre sider av utdanninga som er viktige for studentane.⁴³ Andre evalueringar er undersøkingar som fagskulane sjølv står for, og kan kome i form av emneevalueringar, sluttevalueringar og lokale alumni- eller kandidatundersøkingar.

Studentane som kjelde blir også, meir kvalitativt, varetatt av studentmedverknad og studentdemokrati. Dette er særleg gjennom tillitsvalde for enkeltklassar eller utdanningar, og det formelle studentorganet eller studentrådet som dei ulike fagskulane har. Studentane er representert i mange av desse utvala, inkludert styret. Såleis har dei klare, formelle roller inn i dette, som studentrådsleiar eller liknande ofte varetar. Studentane er også ofte representert i fagråda, og inngår på den måten også i arbeidslivsdialogen.

Andre måtar fagskulane bruker studentgruppa som kjelde til kunnskap er innmeldte avviksmeldingar, men også skikkavurderingar av studentar som utdannar seg til jobbar med særlege krav til å vere skikka, og SHoT-undersøkinga.⁴⁴ Det nasjonale studentombodet blir også nemnd.

2.3.3 Arbeidsliv

Arbeidslivet er ein heilt sentral kjelde for å sikre at utdanningane er i tråd med kompetansebehovet, og at dei er fagleg og praktisk oppdaterte. Kontakten med arbeidslivet framstår i spørjeundersøkinga, intervjuar og i dokumenta likevel mindre som ei konkret kjelde til kvalitetsarbeidet, og meir som ein dimensjon som er gjennomgåande i fagskulanes arbeid og organisering.

Det dominerande kontaktpunktet mellom fagskulane og arbeidslivet er fagråda for den enkelte utdanning. Nær sagt alle fagskulane har slike, og det har utvikla seg til å bli ei form for bransjestandard. Fleire fagskular nemnar at referat frå fagrådsmøte inngår som kjelde i kvalitetsarbeidet, men også her ber det meir preg av

⁴³ Studiebarometeret er under revisjon.

⁴⁴ SHoT-undersøkinga er studentanes helse- og trivselsundersøking. Denne gjennomførast av Folkehelseinstituttet. I 2022 blei fagskulestudentar inkludert i hovudundersøkinga for første gong. Sjå <https://studenthelse.no/>

at fagråda har ein fleirdimensjonal funksjon, og at arbeidslivets tilbakemeldingar snarare utløyser behov for oppdatering eller revisjon av utdanningane, heller enn at det er uttrykk for utdanningskvaliteten i direkte forstand. Arbeidslivet har også fleire andre meir eller mindre formelle roller, og styrerepresentasjon er éin av desse, der representantar frå arbeidslivet har eigarskap til fagskulens kvalitetssikringssystem.

I intervju om samarbeid med fagskulane (sekundærdata) fortel representantar frå arbeidslivet om ulike måtar dei blir involvert på. I fagråda diskuterer dei endringar og behov i yrkesfeltet, og på den måten kjem med innspel til fagskulane. Ein del arbeidslivsrepresentantar skildrar også prosessar i fagrådet kor dei tar del i gjennomgangar av studieplanar, emneoppbygging, læringsutbyteskildringar og også vurderingsformer. Målet er å sikre at det er i tråd med arbeidslivets behov. På denne måten kan ein seie at fagråda er eit ledd i fagskulanes kvalitetsarbeid. Samstundes er det i liten grad sett på av arbeidslivsrepresentantane som nettopp ein del av eit kvalitetssikringssystem. Og fleire av representantane peikar på at særleg ting som læringsutbyteskildringar, men også studieplanar, er fagskulanes, snarare enn arbeidslivets domene.

Ein del fagskular trekk fram at dei sender evalueringar av utdanningane, typisk i form av korte spørjeskjema, til eksterne, og særleg arbeidslivsrepresentantar som er involvert i fagråd eller som inngår som samarbeidspartnarar i andre forum, arbeidsplassar som tar imot studentar i praksis, eller eksterne sensorar. Evalueringar av denne typen framstår som ei kjelde som har som funksjon å informere kvalitetsarbeidet og kvalitetssikringa av utdanningane. På same måte som for studentevalueringar gjev desse ofte ulike skår eller kategoriar som mellom anna blir brukt inn i årsrapportar eller liknande. Eksterne vurderingar utgjer såleis ei viktig kunnskapskjelde: «Årlege rapportar frå eksterne sensorar og relevansundersøkingane ... er av tyding for vurderinga av utdanningas relevans og utdanningskvaliteten.» Sensorrapportar gjev fagleg tilbakemelding på sluttvurderingar, medan relevansundersøkingar seier noko om utdanningane si tyding for arbeidslivet.

Andre kjelder som fagskulane nemner er ulike samarbeidsforum eller referansesegrupper. Éin fagskule trekk også fram marknadsundersøkingar som ei relevant kjelde, og forstår på den måten kartlegging av behovet for utdanninga som eit ledd i kvalitetssikringa.

2.3.4 Fagmiljø

Fagmiljøet er både kjelder til kunnskap som skal informere kvalitetsarbeidet, og nøkkelaktørar i kvalitetssikring og kvalitetsarbeid. Nokre fagskular peikar på at undervisarar ofte kan ha eit avgrensa eigarskap til kvalitetssikringssystemet, men at rutinar og prosedyrar skal vareta heilskapen i dette. Samstundes er fagmiljøet

operative i å utvikle og revidere utdanningar, samt oppretthalde kontakt med arbeidsliv, studentar og andre relevante aktørar. Særleg på dei mindre fagskulane, og på utdanningar kor studentane er fysisk til stades og på heiltid, er den organiske kontakten med studentane sett på som viktig. Også kontakten internt i fagmiljøet og med leiinga blir av desse fagskulane trekt fram som ein fordel, ettersom det gir kort veg og opne kanalar.

Av meir formaliserte kjelder er det mange som trekk fram evalueringar frå fagmiljøet, som følgjer mykje av det same mønsteret som evalueringar med studentar og arbeidslivsrepresentantar. I form av emneevalueringar, oppstartsevalueringar, og liknande, gjev fagmiljøa vurderingar av utdanningskvaliteten, gjerne i form av kvantitative mål.

Møte i fagmiljøa, til dømes gjennom seminar, utviklingsforum, pedagogiske samtalar og referat frå desse, kan inngå i års- og kvalitetsrapportar. Det er ikkje tydeleg kva format desse kjem i, og kor systematisk dei inngår. Dei blir ofte referert til som «innspel frå fagmiljøet» eller «temamøte». Også medarbeidarundersøkingar eller arbeidsmiljøundersøkingar blir nemnd som kjelder til kunnskap.

2.3.5 Eksterne og interne revisjonar

Ei anna kjelde til kunnskap er knytt til eksterne og interne revisjonar. Dette er informasjon som kjem frå kvalitetssystemet, og som informerer mellom anna års- og kvalitetsrapportar. Dette kan vere revisjonsrapportar frå dei systematiske gjennomgangane fagskulane gjer av utdanningane, til dømes som eit ledd i eit årshjul. Eksterne revisjonar blir også brukt som kunnskapskjelde, til dømes NOKUT sine akkrediteringsrapportar eller tilsynsrapportar (for dei relativt få fagskulane som har gjennomgått tilsyn). For enkelte fagskular er også tilsynsrapportar frå andre tilsyns- eller sertifiseringsmyndigheiter relevante. Det er særleg dei offentlege fagskulane som trekk dette eksplisitt fram som kjelde.

Mange av fagskulane peikar på ulike måtar på internkontroll som kjelde til kunnskap, og om vi inkluderer det som har med avvikshandtering, klagesaker og periodiske evalueringar eller interne revisjonar å gjere, så er det over halvparten av fagskulane som i spørjeundersøkinga eller i systemskildringane sine peikar ut dette spesifikt. Det gjeld nær sagt alle dei offentlege fagskulane, og litt over halvparten av dei private.

2.3.6 Databasar

Den siste typen kjelder gjeld overordna bakgrunnsdata om studentane, som særleg er knytt til databasar. Gjennomføring og fråfall er indikatorar som er viktig for fleire av fagskulane, og dei peikar på *Database for statistikk om høgare yrkesfagleg*

utdanning (DBH-HYU) som ei viktig kjelde. Tilsvarende er informasjon om søkjarar og opptak, sluttvurderingar og eksamensresultat, og sertifiseringar studentane får gjennom utdanningane, relevante kjelder som fagskulane bruker i mellom anna års- og kvalitetsrapportar.

2.4 Tydinga av NOKUT sine verkemiddel

Gjennom spørjeundersøkinga og intervjuar finn vi at tilbakemeldingane på NOKUT sine verkemiddel teiknar eit variert bilete. Tydelegast kjem det fram at mange finn god støtte i rettleiingar på nettet, men at rolla til NOKUT som tilgjengeleg rådgjevar har endra seg over tid. Fleire peikar på at dei ønsker meir besøk og tilsyn. Nedanfor utdjuvar vi korleis fagskulane omtaler rettleiingar og malar, erfaringar med tilsyn, ønske for tilsynsprossar, og krav til kvalitetsarbeidet.

Fleire trakk fram rettleiingane som gode. Eit konkret forslag frå leiinga ved ein liten fagskule går ut på at NOKUT burde tilby tilpassbare malar for kvalitetssystem ut frå skulestorleik, som eit utgangspunkt fagskulane kan byggje vidare på, til skilnad frå å starte på bar bakke. Dette kunne spart ressursar når system blir underkjente, ettersom revisjonsprosessen er tidkrevjande – særleg for små skular med få tilsette som må handtere kvalitetsarbeid ved sidan av andre oppgåver.

Dei fleste kritiske røystene handlar om at NOKUT er lite tilgjengelege for rettleiing samanlikna med tidlegare, og at fagskulane ønskjer meir kontakt: «Vi opplevde NOKUT i større grad som ein lagspelar tidlegare. I dag er det veldig vanskeleg å ha dialog med NOKUT, noko vi opplevde svært annleis før» (svar frå spørjeundersøking, middels stor fagskule). Dette synspunktet kom òg fram i intervju, og sitatet nedanfor illustrerer dette:

Eg forstår at dei er veldig pressa, men no har eg jobba i fagskulesektoren i 13 år. Eg merkar skilnad frå då eg starta. Det var nesten slik at man kunne ringe og si «hei, kan vi komme til NOKUT sine lokale?» Så hadde vi ein prat ein time. Det var heilt fint. No er det nesten slik at man ikkje får svar på e-post (...) Sånn sett hadde det vore fint om man kunne ha litt fleire møtepunkt (...) dei kunne ha litt fleire rettleiingskurs, eller dei kunne ha spurt fagskulane kva dei treng opplæring i, og lage nokre webinar eller noko slikt, fordi det har vært veldig lite av det i det siste. Så det kunne ha vore ein moglegheit (leiarrepresentant, svært stor fagskule).

Tidlegare tilsyn blir eintydig positivt omtala av dei fagskulane i materialet vårt som har vore gjennom denne prosessen, og fagskulane peikar på at det har vore ein lærerik prosess som har «løfta det systematiske kvalitetsarbeidet ved skulen vår.». Sitatet nedanfor, frå spørjeundersøkinga, illustrerer korleis NOKUT har vore viktig i ein tidleg fase av fagskulanes kvalitetsarbeid for å utvikle ei felles forståing av kva det inneber. Men også korleis det kan oppstå ei spenning når

kvalitetsarbeidet er vidareutvikla og godt integrert i organisasjonen, og støtta frå NOKUT ikkje lenger kjennest like relevant:

I starten var NOKUT sitt tilsyn veldig effektivt for oss, det skapte ei felles forståing av kva kvalitetsarbeid innebar og kva som var forventet av skulane. Dei siste åra kjenner eg at vi på ein måte har passert NOKUT i forståinga av kvalitetsarbeid, og at nokre av retningslinjene framleis er prega av at dei må vere veldig konkrete fordi forståinga i sektoren er låg (svar frå spørjeundersøkinga, middels stor fagskule).

Fleire informantar er opptatte av korleis framtidige tilsynsprosessar bør arte seg. I dette legg dei at det bør vere godt planlagde og føreseielege prosessar, slik som for høgare utdanning, med stort rom for dialog og erfaringsutveksling. Ein stor fagskule vurderer at tilsyn «har stor nytteverdi for å bli sett utanfrå i prosessar ein kan sjå seg blind på», ein annan kunne ønska seg hyppigare revisjon frå NOKUT. Samstundes finn vi røyster som er meir reserverte:

Tilsyn og rapportering sikrar primært etterleving – eit minimumsnivå – men fører i seg sjølv i liten grad til lokal kvalitetsutvikling. Den reelle kvalitetsutviklinga skjer i fagmiljøa, i undervisninga og i samspelet med arbeidslivet, og her har sektoren framleis eit betydeleg utviklingsbehov (leiarrepresentant, stor fagskule).

Kva rolle NOKUT skal ha overfor fagskular med sertifiserte kvalitetssystem er også noko som verkar uklart for ein av fagskulane med eit ISO-basert kvalitetssystem. Dette peikar på ein uavklart grenseoppgang mellom to ulike tilsynslogikkar, med andre ord den sektorspesifikke frå NOKUT og den generiske, eksterne revisjonen frå sertifiseringsorganet. For fagskular som allereie er underlagt jamlege eksterne revisjonar, kan NOKUT si rolle framstå som uklar eller overlappande.

Akkrediteringsprosessane i NOKUT er i liten grad omtala i materialet, bortsett frå at dei vert opplevde som tidkrevjande. Ein informant frå leiinga ved ein stor fagskule stiller spørsmål ved om desse prosessane eigentleg handlar om kvalitet, eller om dei heller er ei øving i søknadsskriving som sjanger. Den same informanten ønskte seg heller oftare besøk og revisjon av NOKUT, noko leiinga har hatt positive erfaringar med i frå andre aktørar, fordi desse bidrar til å betre kvalitetssystemet. Som informanten uttrykte det:

Så eg ønskjer jo at NOKUT skal kome på revisjon og sjå på kva skulane gjer. Korleis jobbar ein dagleg med kvalitet? Det hadde faktisk gjeve eit mykje, mykje større innblikk for NOKUT enn slike skriftlege rapporter, for det fortel eigentleg ingenting (leiarrepresentant, stor fagskule).

Når det gjeld krava som NOKUT stiller i forskrift, var det krava til fagmiljøa som fagskulane omtala i vårt materiale. Leiinga ved ein liten fagskule var skeptisk til

forslaget om at 30 prosent av dei tilsette skal ha pedagogisk kompetanse som del av krava til institusjonsakkreditering. Kritikken går ut på at kravet er uklart definert, noko ein annan fagskule også omtaler – at dette i praksis vil føre til ei akademisering av yrkesopplæringa. Ifølgje denne informanten kan det komme til å motverke det fagskulane er meint å drive med, nemleg formidling av praktisk fagkunnskap. Dette peikar på ein grunnleggjande spenning mellom formelle kompetansekrav og den praksisnære tradisjonen som fagskulane byggjer på.

Samla sett teiknar materialet eit bilete av at mange fagskular verdset dialog og rettleiing frå NOKUT, men kan oppleve at kontakten har vorte mindre over tid. Fleire gir uttrykk for at tettare og meir regelmessig kontakt – gjennom tilsyn, rettleiing eller erfaringsutveksling – ville ha styrkt kvalitetsarbeidet deira.

2.5 Oppsummering

I dette kapitelet har vi sett på fagskulanes arbeid med *kvalitetssikring*, basert på datamateriale frå spørjeundersøkinga, dokumentstudien, og intervju.

Fagskulanes *system for kvalitetssikring* observerer vi som regelstyrte, tidvis omfattande, til dels formalistiske, og ulikt utforma. Vi finn eit skilje mellom det vi kallar «generiske» og «utdanningsnære» system. Dei generiske systema bruker eit overordna språk, og framstår som relevante for ulike prosessar og verksemdar, og ikkje spesifikt knytt til utdanning. Dei utdanningsnære systema legg seg nærmare det utdanningsspesifikke, der prosedyrane og sløyfene ikkje utan vidare let seg overføre til andre område. Fleire av fagskulane ligg på eit mellomnivå mellom desse to ytterpunkta. Når det gjeld *internkontroll* fann vi at omgrepet blir oppfatta og operasjonalisert ulikt mellom fagskulane. Dette kan handle om at kravet til internkontroll i lovverket er relativt ope formulert, men det kan også handle om at kravet er sjølv-referensielt. Samla sett kan det gjere det vanskeleg for fagskulane å skilje mellom systematisk kvalitetsarbeid og internkontroll.

Vi har òg sett på roller, kompetanse og kapasitet i kvalitetsarbeidet. I tillegg til dei *rollene* som er definert i regelverket, fann vi variasjon i øvrige roller fagskulane har i sitt kvalitetsarbeid. Dei større fagskulane har ofte ein person eller eining som har eit klart, delegert ansvar for kvalitetsarbeidet. Samstundes beskriv fleire fagskular ein situasjon der kvalitetsrelaterte oppgåver vert utførte i kombinasjon med omfattande driftsansvar, noko som kan gjere kvalitetsarbeidet sårbart og personavhengig. Når det gjeld *kompetansebygging*, skjer denne langs fleire linjer. Fleire fagskular har prioritert kompetanse i rolla som kvalitetsleiar eller liknande, medan andre fagskular trekk fram at det ikkje er rom for spesialiserte kvalitetsarbeidarar. Vidare finn vi ønske om å styrke utdanningsfagleg kompetanse, spesifikt i lys av kvalitetssikring og kvalitetsarbeid, vi finn at intern opplæring og erfaringsdeling er viktig, og at tilsette deltek på eksterne seminar eller i fagskulenettverk.

Fagskulane bruker ei lang rekkje *kjelder* til kunnskap som informerer kvalitetsarbeidet. I våre funn ser vi at indikatorar står fram som lett tilgjengelege kjelder, og at desse i stor grad styrer kva det vert fokusert på. Studentane er ei avgjerande kjelde til informasjon om utdanningskvaliteten, der dei viktigaste er ulike former for undersøkingar eller evalueringar, og dei formelle kanalane for studentmedverknad. Arbeidslivet er ei heilt sentral kjelde for å sikre at utdanningane er i tråd med kompetansebehovet, og at dei er fagleg og praktisk oppdaterte. Kontakten med arbeidslivet framstår likevel mindre som ei konkret kjelde til kvalitetsarbeidet, og meir som ein dimensjon som er gjennomgåande i fagskulanes arbeid og organisering. Fagmiljøet er både kjelde til kunnskap som skal informere kvalitetsarbeidet, og nøkkelaktørar i kvalitetssikring og kvalitetsarbeid. Dei bidrar gjennom emneevalueringar, oppstartsevalueringar, og liknande, men òg møter i fagmiljøa kan vere viktige kjelder. Andre kjelder til kunnskap er eksterne og interne revisjonar, samt databasar.

Til sist i dette kapitelet har vi sett på *tydinga av NOKUT sine verkemiddel* for å gjennomføre kvalitetsarbeid ved fagskulane. Her finn vi at tilbakemeldingane på NOKUT sine verkemiddel teiknar eit variert bilete. Tydelegast kjem det fram at mange finn god støtte i rettleiingar på nettet, men at rolla til NOKUT som tilgjengeleg rådgjevar har endra seg over tid. Fleire peikar på at dei ønsker meir besøk og tilsyn.

3 Strategiar for utdanningskvalitet

Sentralt i arbeidet med utdanningskvalitet er at det ikkje berre skal sikre minimumsstandardar og -krav, men at det inneber vidareutvikling og forbetring, slik vi omtalte det i samband med ESG i kapittel 1. Som regelverket slår fast, skal fagskulanes interne system for kvalitetssikring av utdanninga bidra til *kvalitetsutvikling*.⁴⁵ Det vil i praksis seie at systemet kan inspirere fagskulanes arbeid med strategiske ambisjonar ved å identifisere satsingsområde eller prioriteringar knytt til utdanningskvalitet.

Fagskulane tilbyr utdanningar mot ein bakgrunn som stadig endrar seg, og det er naudsynt å halde utdanningane oppdatert i tråd med utviklinga i arbeids- og samfunnsliv. Samstundes er det ei forventning om at kvalitetsarbeid handlar om å stadig forbetre alle sider ved utdanningskvaliteten, frå system og prosessar, til kompetanse, engasjement og kultur for kvalitet. Sjølv om sikring og utvikling er samanvevd, skil vi i dette kapitlet mellom kvalitetssikring for minimumskrav, og kvalitetsarbeid som er retta mot kvalitetsheving som går utover minimumskrava. Dette er kvalitetsarbeid som har eit *strategisk* preg, altså at det peikar utover dagens situasjon og mot høgare utdanningskvalitet, og som fagskulane har eit eigarskap til, det vil seie at dei sjølve definerer, avgrensar og formulerer desse strategiske linjene.

I det følgjande går vi nærmare inn på fagskulanes strategiar for utdanningskvalitet ved å sjå på *kvalitetsområde* og *mål for utdanningskvalitet*, fagskulanes *prioriteringar i kvalitetsarbeidet*, og deira *planar for vidare utvikling av utdanningskvaliteten*. Vi presenterer datamateriale frå spørjeundersøkinga, dokumentstudien, og intervju.

3.1 Kvalitetsområde og mål for utdanningskvalitet

Det fyrste elementet vi ser på for å kaste lys over det strategiske arbeidet til fagskulane er bruken av *kvalitetsområde*. Vi ser at desse ofte blir brukt for å strukturere kvalitetssikringssystemet, og gjerne for å organisere fagskulanes mål for kvalitetsarbeidet. Vidare ser vi på *mål for utdanningskvaliteten*. Mål er eit eksplisitt

⁴⁵ Fagskoleforskriften, § 49.

krav til fagskulanes kvalitetsarbeid, og klart regulert i regelverket, samstundes som det også viser til kvalitetsarbeid som går ut over rein kvalitetssikring.

3.1.1 Kvalitetsområde

Omgrepet «kvalitetsområde» er godt kjent frå kvalitetsarbeid i høgare utdanning, og var tidlegare òg forankra i regelverket for denne sektoren.⁴⁶ Omgrepet kvalitetsområde er interessant fordi det seier noko om korleis utdanningskvalitet er konseptualisert og strukturert, og det er interessant å sjå korleis det bidrar til å forme arbeidet til fagskulane. På den måten ligg det ein plass mellom det formelle kvalitetssikringssystemet og det meir strategiske kvalitetsarbeidet. NOKUT har, som nemnt i kapittel 1, ein modell for kvalitetsområde for høgare yrkesfagleg utdanning⁴⁷ som seier korleis NOKUT definerer kvalitetsområde for sektoren.

Frå dokumentgjennomgangen ser vi at det er fleire fagskular som på ulike måtar har adoptert logikken som ligg i å definere kvalitetsområde. Av kvalitetssikringssystema vi har sett på, nyttar dei fleste eksplisitt kvalitetsområde, og om lag halvparten bruker det aktivt for å organisere kvalitetsarbeidet. Det er likevel ein god del spreining i korleis dei har gjort det. Eit mindretal fagskular nyttar NOKUTs kvalitetsområde slik dei står, og gjengjev også modellen direkte i sine egne system. Andre nyttar eit utval av NOKUT sine kvalitetsområde, eller har delt desse inn på litt andre måtar. Samla sett er det stor overlapp i korleis fagskulane har strukturert og konseptualisert sine kvalitetsområde. Med utgangspunkt i systemskildringane og spørjeundersøkinga kan vi trekkje fram følgjande kvalitetsområde som framstår som dei mest sentrale:

Læringsmiljø går igjen flest gongar, og dekkjer ting som studentanes psykososiale forhold, studentinvolvering, administrative tenester, det fysiske miljøet studentane jobbar i og dei verktøya dei nyttar. Dette blir av fleire forstått som vilkår for utdanningskvaliteten, eller som «føresetnader for fagleg utvikling», som éin middels stor fagskule skriv.

Kunnskapsbase er eit anna kvalitetsområde som blir trekt fram av fleire. Dette handlar i hovudsak om fagmiljøets faglege og pedagogiske kompetanse. Ein stor fagskule skriv at «kunnskapsbasen til høgare yrkesfagleg utdanning er eit kjenne-teikn på utdanninganes eigenart». Vidare peikar fleire på at kunnskapsbase heng saman med utvikling og vidareutvikling av fagmiljøet, slik at dei er oppdatert på både praksisar i yrkesfeltet, og på forskings- og utviklingsresultat.

Startkompetanse eller *inntakskvalitet* er eit tredje kvalitetsområde, og handlar mellom anna om å sikre at opptaksgrunnlaget er godt nok og tilstrekkeleg for

⁴⁶ I den no oppheva studietilsynsforskriften (2017) var kvalitetsområde forankra i § 4-1(1) gjennom ordlyden: «Institusjonens kvalitetsarbeid skal være forankret i en strategi og dekke alle vesentlige områder av betydning for kvaliteten på studentenes læringsutbytte».

⁴⁷ NOKUT, «Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning».

gjennomføring av utdanninga, men også om fagskulens arbeid med informasjon og forventningsavklaringar, og om studentanes føresetnadar og motivasjon. Som éin fagskule skriv så er rett startkompetanse og motivasjon knytt til «ein vellukka læringsbane» og «fagleg engasjement og sosial trygghet».

Relevans går også igjen som kvalitetsområde hos fleire av fagskulane, og viser særleg til arbeid for at utdanningane skal vere relevante og i tråd med arbeidslivets behov. Særleg er samarbeid med arbeidslivet og samspel med bransjen eit viktig tema.

Vidare finn vi kvalitetsområde som *styringskvalitet*, *utdanningsdesign*, *resultatkvalitet* og *vurderingskvalitet* i vårt materiale⁴⁸.

Kvalitetsområde blei kanskje noko overraskande i mindre grad nemnt i intervju, og ingen av informantane viste til fagskulens kvalitetsområde i sin heilskap. Informantane blei ikkje spurt direkte om kvalitetsområde, og dei blei heller spurt om korleis fagskulens kvalitetssystem ser ut, og korleis dei nyttar det i det daglege. Det kan ha vore medverkande årsak til at kvalitetsområde nesten ikkje blir nemnt i intervju, men det seier samtidig noko om at slike område ikkje er det fyrste informantane tenkjer på når dei skal beskrive sine system og praksisar. Dei gongane kvalitetsområde blei trekt fram, var det for å gje døme på noko fagskulen jobbar med, eller meiner er viktig. Ein stor fagskule trekte til dømes fram *resultatkvalitet* og *programkvalitet* på spørsmål om kva dei har prioritert å jobbe med den siste tida. Ein liten fagskule forklarte at kvalitetssystemet deira målar *opptakskvalitet*, *ressurskvalitet* og *leiingskvalitet*, og at spørsmål i evalueringsskjema deira er kategorisert slik at dei nyttar dei ulike kvalitetsomgrepa frå systemet. Indirekte var det også ein svært liten fagskule som peikte på kvaliteten på studentane, altså *inntakskvalitet*, som eit sentralt kvalitetsområde, ved at det er viktig å ha nok søkjarar, og å ha søkjarar som ønskjer å gå ut i relevant arbeid etterpå – at dei ikkje berre tar studiet for personleg påfyll.

3.1.2 Mål for utdanningskvaliteten

Det er eit krav i regelverket at fagskulen skal «fastsette mål for kvaliteten i utdanningene», men også at fagskulen skal bruke informasjon frå både internkontroll og ulike aktørar for «å vurdere om *hver enkelt utdanning* når målet for kvalitet»⁴⁹.

Frå dokumentgjennomgangen ser vi at alle fagskulane har utvikla mål for utdanningskvaliteten, men det er stor variasjon i både korleis fagskulane forstår «mål» og kva nivå måla ligg på. Det er såleis ein viss indikasjon på at kravet er ope, og ikkje gjev presise forventningar.

⁴⁸ Omtale av kva for kvalitetsområde som nyttast i høgare yrkesfagleg utdanning finst òg i *Kvalitetsbegreper i høgere yrkesfaglig utdanning*, kapittel 3.3.2.

⁴⁹ Fagskoletilsynsforskriften, §§ 4–1, vår utheving.

Det går fram av vårt materiale at det på den eine sida kan vere snakk om *mål* som fagskulen skal jobbe mot, eller nå, og på den andre sida kan vere snakk om *måltal* som uttrykk for den faktiske utdanningskvaliteten, og eventuelt kvalitetssvikt. Vidare framstår det som uklart om fagskulane tolkar kravet som retta mot mål for utdanningskvaliteten generelt, eller som mål som er spesifikke for den enkelte utdanning. Som konsekvens av det, er det ganske stort sprik i korleis desse måla er formulert, kva format dei har og korleis dei er organisert. Det er òg verdt å påpeike at mål også blir forstått som å kunne operere på ulike «nivå». I intervju fant vi på den eine sida ei tilnærming der nokre store fagskular nyttar institusjonens strategi for å lage strategiske mål og indikatorar. Somme av dei store fagskulane har også strategiplanar og målsettingar for dei enkelte fagområda eller for dei ulike avdelingane.

Også i systemskildringane er det ein del fagskular som peikar ut mål som ligg på eit klart overordna nivå, typisk knytt til eitt kvalitetsområde, og er formulert på ein slik måte at det er meir retta mot vidareutvikling enn mot å tilfredsstille målet. Éin fagskule har til dømes følgjande mål under kvalitetsområdet *kunnskapsbase*: «Kunnskapsbasen utviklar seg kontinuerleg gjennom samspel med internt og eksternt fagmiljø og med arbeidslivet for øvrig, og er i tråd med krav og behov», medan ein annan har som mål at «studentar og faglærarar skal høyre til eit godt, inkluderande og trygt fysisk, psykososialt, pedagogisk og virtuelt læringsmiljø med ein positiv kultur for deltaking og tilbagemeldingar». Andre igjen har overordna mål som ber preg av å vere visjonar for organisasjonen, til dømes med referansar til FNs berekraftsmål. I intervju var det ingen av informantane som ga konkrete døme på korleis dei vurderer oppnåinga for akkurat denne type overordna mål, men ein leiar kom med følgjande utsegn som peikar på det sentrale i å måle det ein ønskjer å måle:

Skal vi få god kvalitet, så må vi vere flinkare til å spørje etter det vi vil ha. Så kanskje vi skal slutte å spørje så mykje etter dei kvantitative tinga, og kanskje begynne å sjå på dei kvalitative tinga. (...) det vi måler på er veldig viktig for den utforminga som kvalitetsarbeidet i [fag]skulen [får] (leiarrepresentant, stor fagskule).

På den andre sida fann vi spor av ei meir lovforankra og effektiviserande tilnærming. Ein intervjuinformant ved ein stor fagskule oppfatta mål som å kunne handle om etterleving av krav, som vedkommande kalla «det lågaste nivået». Det utsegn må ein forstå som at mål kan handle om dei minste standardane ein fagskule bør oppfylle. Same informant var inne på at tala dei er pålagt å rapportere til DBH-HYU, òg burde kunne nyttast som kvalitetsmål av fagskulen. Som informanten uttrykte det: «man er pålagt å rapportere, men ikkje å nytte talla sjølve» (leiarrepresentant, stor fagskule).

Andre fagskular er tettare knytt til kunnskapskjeldene sine og indikatorar som skildrar mål for utdanningskvaliteten. Vi ser både i spørjeundersøkinga og i dokumenta at døme på denne typen mål er tal på antal søkjarar (per plass), gjennomføring, fråfall, og sysselsetting, samt ein viss snittskår ved undersøkingar som Studiebarometeret, eller ein viss svarprosent på evalueringar. Nokre fagskular har utvikla relativt avanserte indikatorbaserte styringssystem med konkrete måltal, medan andre forstår seg som i ein tidleg fase: «Vi er i startgropa når det gjeld systematisk mål- og indikatorstyring av utdanningskvaliteten.» (svar frå spørjeundersøkinga, stor fagskule) Grovt sagt er dette likevel mål *for* utdanningskvaliteten som er tett knytt til mål *på* utdaningskvaliteten.

Når det gjeld *korleis* fagskulane utarbeider måla for utdanningskvalitet, viser svara frå spørjeundersøkinga at dette i stor grad skjer gjennom formaliserte styringsprosessar. Dette handlar om at fagskulane utarbeider samla dokumentasjon på utdanningskvaliteten, og at det er styret, leiargrupper eller kvalitetsutval som bestemmer kva målsettingar som er relevante. Strategiplanar, kvalitetssystem og årlege rapporteringsrutinar utgjer sentrale rammer, og måla er vanlegvis forankra i styret – ofte basert på forslag frå leiinga og analysar av resultat og evalueringar.

I intervjuja forklarte fleire av informantane korleis dei jobbar fram sine mål, og til dømes var det ein stor fagskule som tek utgangspunkt i det som får raudt lys i kvalitetssystemet – det som hamnar på «raudlista» – for å setje mål. Med andre ord brukar dei innrapporterte avvik som basis for å setje nye mål. Ei anna tilnærming såg vi hos ein liten fagskule, der dei greia ut korleis måla blir satt i eit seminar med undervisarane, og er kollegiale avgjerder, ofte knyt til det studentnære, slik som studentanes nærvær eller psykiske helse. Som informanten uttrykte det: «man kan tenkje at man kan ha store vyar for pedagogikk og utvikling og slikt, men ofte så fell det tilbake på dei nære tinga som vi må ta tak i» (leiarrepresentant, liten fagskule). I forlenginga av denne tilnærminga kan det peikast på ein annan liten fagskule, der ein informant forklarte at «kvalitet for oss er den utviklinga som kvar enkelt [student] har» (undervisarrepresentant, svært liten fagskule). Ein stor fagskule trakk i spørjeundersøkinga fram eksplisitt flagga utviklingstiltak som ein suksessfaktor og som noko dei lukkast med.

Å lage mål for utdanningskvaliteten er ikkje utan utfordringar. Éin fagskule peikte i spørjeundersøkinga på at kvalitetsomgrepet er så stort og udefinert at det er vanskeleg å lage mål for utdanningskvaliteten:

Å setje gode kvalitetsmål er ei utfordring, da kvalitet kan definerast på så mange måtar. Kvalitet for kven? Kriteria for kva vi vurderer som god kvalitet er ikkje absolutte, og bør kanskje heller ikkje vere det (svar frå spørjeundersøking, liten fagskule).

Ein annan fagskule peika på skilnadene i «nivå» som måla er formulerte på, og at forventningar om både strategiske og konkrete mål, og kor integrert dei skal vere i kvalitetsarbeidet, gjer det til ei krevjande øving:

Det er ei utfordring å klare å formulere gode kvalitetsmål, som er spissa nok, breie nok og som kan følgjast opp og rapporterast på. Det kan ofte vere vanskeleg å tydeleggjere koplinga mellom alle skulens strategiske målsettingar og måla for kvalitet i utdanningane, og korleis desse i sin tur har ein samanheng med delmål, tiltaksplanar, indikatorar og rapporteringar (svar frå spørjeundersøking, svært stor fagskule).

Samla sett finn vi altså eit stort mangfald i korleis mål blir operasjonalisert i fagskulanes kvalitetsarbeid, samstundes som det kjem til syne ei viss usikkerheit i korleis ein kan formulere gode kvalitetsmål.

3.2 Fagskulanes prioriteringar i kvalitetsarbeidet

Fagskulanes prioriteringar handlar om å kva fagskulane sjølv meiner er sentralt i kvalitetsarbeidet deira, og som vi ikkje utan vidare finn att i systemskildringane. Målet med å spørje om prioriteringar har vore å få fagskulane til å setje ord på sider av kvalitetsarbeidet som fell meir inn under det uformelle kvalitetsarbeidet, og som ofte ikkje er skriftleggjort.

I spørjeundersøkinga er det fleire tema som går igjen, og fleire peikar kort og godt på sine eigne kvalitetsområde. Svara avdekte eit mangfald, mykje innovervende prioriteringar, og vekt på samarbeid mellom fagskular. Av særleg ting som går fram av spørjeundersøkinga ser vi at fagskulane trekk fram følgjande kategoriar: *arbeidsliv, kompetanse, læringsmiljø, studentars deltaking, styring og utdanning*. Fleire av desse finn vi att i intervjumaterialet. Prioriteringane informantane trekte fram handlar i hovudsak om internt kvalitetsarbeid knytt til å utvikle utdanningane, men òg om kompetanseutvikling og arbeid med kvalitetssystemet. I tillegg trakk informantane fram prioriteringar som var meir utoverretta og knytt til samarbeid og relevans.

Materialet er gruppert og omtala nedanfor i følgjande overordna tema: *styrking av læringsmiljø, utvikling av utdanningane, utvikling av kompetanse, styring og vidareutvikling av kvalitetssystemet, og samarbeid og relevans*. Det er verd å ha i bakhovudet at desse er døme frå materialet, og at variasjon er det mest sentrale funnet.

3.2.1 Styrking av læringsmiljø

I spørjeundersøkinga er læringsmiljø eit område som fleire fagskular seier dei har prioritert, og skildringa spring frå overordna målsetningar (til dømes «forbetre det psykososiale miljøet») til meir konkrete tiltak (til døme endring av velkomst-samtalar, som alle studentar får tilbod om). Som vi var inne på over, er det mange fagskular som har læringsmiljø som eit kvalitetsområde, og det blir sett i samanheng med føresetnader for å kunne lukkast med utdanning. For enkelte fagskular handlar dette om infrastruktur og dei forholda studentane jobbar under. Ein annan stor fagskule trekk derimot fram at dei har prioritert universell utforming, som føresetnad for at fleire studentgrupper skal kunne delta i utdanninga. Ein tredje fagskule peikar meir på dei psykososiale forholda, og ting som trivsel og motivasjon som ledd i læringsmiljøet. Fokus på god oppstart (til døme med informasjon eller velkomst-samtalar) er eit døme. Det er særleg dei private fagskulane som trekk fram læringsmiljø, og åtte av fagskulane som deltok i spørjeundersøkinga peika på dette som prioritet.

3.2.2 Utvikling av utdanningane

I spørjeundersøkinga var det tre større fagskular som trekte fram at dei har prioritert arbeid med fagområdeakkreditering som eit særskild satsingsområde. Interessant er at fagskulane også ser på arbeidet med fagområdeakkreditering som ein prosess som vil styrke fleire andre område fagskulen jobbar med, til dømes ved å etablere «strukturert prosess for kvalitetsarbeidet til lokalt kvalitetssikringsorgan (LOKUT)». Ein svært stor fagskule skriv at «I arbeidet med søknadene våre til NO-KUT om fagområdeakkreditering har vi sikra gode prosessar for utvikling, akkreditering og produksjon. Også kvalitetssystemet har fått eit stort løft.»

Eit anna tema som blei trekt fram var arbeid med undervisningsformat, og der fleire frå spørjeundersøkinga oppgav at dei har prioritert overgangar til meir fleksible tilbod. Ein fagskule fortalde i intervjuet at dei har gjort om studieprogram til reine nettstudiar for å treffe fleire studentar, og slik at studiane skal kunne kombinerast med jobb. Ein annan fagskule hadde lagt om til deltid på nokre utdanningar, og jobba også med nye studietilbod. Både desse fagskulane var små og praksisnære. Ein stor fagskule formulerte i spørjeundersøkinga at dei hadde prioritert å utvikle nye utdanningar med «flipped classroom» som mal.

I intervjuet var det fleire av fagskulane som oppgav at dei har prioritert å jobbe med programkvaliteten. Nokre av informantane løfta spesifikt fram arbeid med læringsutbyteskilddringar. Ein svært stor fagskule jobba med korleis kreativitet kan byggjast inn som ferdighet i utdanningane, medan ein mindre fagskule jobba med å halde læringsutbyta oppdaterte mot næringa. Ein annan, og svært liten fagskule arbeidde med kvalitetsforbetringar av studieplanar og emneskilddringar, og

endringar i sjølve emnestrukturen. Det var også fagskular som i intervjuar trekte fram prioriteringar knytt til utvikling av studentanes praktiske ferdigheiter, og her er det helsefag som stikk seg ut. Medan ein av desse fagskulane la vekt på praksisopplæringa, var det ein anna fagskule som nyleg hadde etablert ein lab på alle hovudlokasjonar for meir ferdigheitstrening. Dei fortalde at dette heng saman med at dei har fleire praktisk-munnlege eksamenar som dreiar læringsutbyttet meir mot praktiske ferdigheiter.

Eit anna tema frå intervjuar som er knytt til utvikling av utdanningane, handlar om god tilrettelegging for studentane, og studentdialog. Tre av dei minste fagskulane i utvalet var dei som trekte dette fram. Ein fagskule var opptekne av å ha aktive studentar, og difor hadde dei prioritert å oppretthalde studiesamlingar, slik at studentane kan utveksle erfaringar og refleksjonar. To av dei andre fagskulane hadde særleg oppmerksomheit knytt til dialog med tillitsvalde studentar, og tett dialog med studentane generelt.

Til slutt kan det nemnast at ein spesifikk *utfordring* som blei løfta i båe spørjeundersøking og intervju, var kunstig intelligens (KI), derunder tilgang til KI-verktøy og korleis dette påverkar undervisning og vurdering framover.

3.2.3 Utvikling av kompetanse

Eit anna sentralt tema som kom opp blant prioriteringane i intervjuar var utvikling av kompetanse. Det var særleg et par store fagskular som jobba litt overordna med fagmiljøets kvalitet, og døme på kva dei prioriterte var å skape eit robust fagmiljø, og å sjå på moglegheit for ein individuell vurdering av undervisarane for å heve kvaliteten ytterlegare. Fleire andre fagskular – og her var det meir spreidd med tanke på fagskulanes storleik og profil – oppgav i intervjuar at dei jobbar mykje med ulike formar for utvikling av pedagogisk kompetanse. Somme sendar undervisarane på etter- og vidareutdanning, eller kurs i pedagogikk og coaching, somme har arbeidd med profesjonsfagleg digital kompetanse ved hjelp av utviklingsmidlar frå HK-dir, medan andre har jobba med intern opplæring innan vurderingsformar. Ein middels stor fagskule peika i spørjeundersøkinga på systematisk kartlegging og oppfølging av både den faglege og pedagogiske kompetansen i fagmiljøet som ein suksessfaktor. Ein annan, svært stor fagskule, peikar på obligatoriske og jamlege «læringsfelleskap» for fagmiljøet med fokus på erfaringsdeling og opplæring som ein viktig faktor for å lukkast med kompetansearbeidet.

I spørjeundersøkinga går også pedagogisk kompetanse igjen. I desse svara spenner prioriteringane frå litt overordna prioriteringar som «profesjonalisering av det digitalpedagogiske arbeidet» og å «heve formell pedagogisk kompetanse og den generelle medvita rundt pedagogikk», til meir konkrete prioriteringar som «bærekraftdidaktikk» og «god vurderingspraksis». Ein svært stor fagskule trakk

fram eit månadleg, internt kompetansehevingsforum retta mot både opplæring og erfaringsdeling, som døme på heilt konkrete prioriteringar. Samla sett ser det ut til at arbeid med kompetanse generelt, men pedagogisk og didaktisk kompetanse spesielt, er eit viktig satsingsområde for kvalitetsarbeidet ved mange av fagskulane.

Kompetansearbeidet har også nokre utfordrande sider. Eit fagmiljø med mange undervisarar på deltid, og som er aktive i yrkesfeltet, skriv til dømes at «Dette sikrar at studentane har tett kontakt med sjølve [fagfeltet], men det gjer det utfordrande å følgje opp læringsmiljøet i klassen og drive eit langsiktig pedagogisk arbeid». Det at lærarar har ei primær forankring i arbeidslivet, og ikkje i utdanningssystemet, kan by på utfordringar. Ein svært stor fagskule skildrar at «ved å rekruttere ein stor andel tilsette frå relevant arbeidsliv må vi bruke ressursar på å skolele tilsette i kva utdanningskvalitet er, korleis levere i tråd med fagskolens kvalitetssystem og korleis måle utdanningskvalitet». Ein fagskule med stort innslag av tekniske og helsefaglege utdanningar peika på «utfordringar med å sikre tilstrekkeleg fagleg kompetanse i nokre spesialiserte fagområde», og at dette inngår i prioriteringane.

3.2.4 Styring og vidareutvikling av kvalitetssystemet

Fagskulane sine prioriteringar i arbeidet med utdanningskvalitet dei siste to åra viser eit kvalitetsarbeid som i stor grad er prega av systembygging, men også av omorganiseringar og samanslåingar.

Når det kjem til det å nytte og utvikle sjølve kvalitetssystemet, er det gjerne dei større fagskulane som har oppgjeve at dei prioriterer arbeid med dette. I spørjeundersøkinga svarer nær sagt alle dei fylkeskommunale fagskulane at dei har prioritert arbeid med kvalitetssystemet eller styringsstrukturen, mot eit mindretal av dei private. Nokre informantar fortalde i intervjuet at dei har gjennomført det dei kallar revisjonar eller internrevisjonar på alle avdelingar den siste tida, og dei er også opptatt av å styrkje implementeringa av systemet deira, gjennom å «ufarleggjere kvalitetsstyring», la folk diskutere i grupper – ikkje berre «få noko på e-post», og å vere tydelege på kva som er kvalitetsutvikling. Det var også to store fagskular som trakk fram at dei har langsiktige planar om institusjonsakkreditering, og at dei jobbar aktivt med å klargjere seg for den nye søyla med nivå 6 i NKR. Det blir tydeleg i fleire av intervjuet at dette er utviklingsarbeid som er ressurskrevjande og som tar tid.

I spørjeundersøkinga peika éin stor fagskule på at dei har prioritert konkrete sider av det formelle kvalitetsarbeidet sitt, til dømes ved «internkontroll av rutinar», «gjennomgang og revisjon av eksamensrutinar» og avvikshandtering. Ein annan stor fagskule har prioritert kvalitetssystemet sitt «med klarare

prosesserstruktur, betre dokumentstyring og etablering av ein fleirårig revisjonsplan». Dette skal «styrke risikobasert kvalitetsarbeid» og integrere dette «betre i beslutningsgrunnlag, endringsprosessar og kvalitetsarbeid» Ein fagskule trakk også fram ISO-sertifisering som ei særleg viktig prioritering. Ein annan svært stor fagskule peikar i spørjeundersøkinga på at dei har jobba spesifikt med å skape samanheng mellom dei overordna strategiane for fagskulen og kvalitetssystemet. På den måten kan fagskular både ha kvalitetssystemet som strategisk satsing, og knyte dette til meir overordna visjonar eller mål.

3.2.5 Samarbeid og relevans

Eit tema som stakk seg ut frå fleire ulike fagskular i intervjuet, uavhengig av storleik og innretning, var kor opptekne dei er av samarbeid med andre institusjonar. På spørsmål om kva dei hadde prioritert den siste tida var denne typen samarbeid meir vektlagt enn samarbeid med arbeids- og næringsliv. Døme på samarbeid var deltaking i etablerte formelle eller uformelle fora, som diskusjonar om kvalitetsarbeid gjennom *HØY*, deltaking i *Nasjonalt fagskoleråds gruppe om lærarutdanning og fagskulepedagogikk*, og samarbeid om ISO-system mellom fagskular med maritime utdanningar. Ein annan måte å samarbeide på går meir på det fagspesifikke, til dømes ein fagskule som oppgav at dei brukar fagområdeakkrediteringa si til å starte utdanning saman med, eller ved, andre fagskular.

Ein anna dimensjon som kom fram i intervjuet under samarbeid, var det internasjonale. Ein mindre fagskule oppgav tett samarbeid med liknande europeiske utdanningsinstitusjonar, der dei samanliknar studieplanar, læringsutbyteskildringar, vurderingskriterier og diskuterer andre faglege spørsmål. Ein større fagskule fortalde om fleire Erasmus-prosjekt dei har, som er eit arbeid dei no ønskjer å systematisere i større grad.

Relevans og samarbeid med arbeidslivet blei også nemnt av nokre fagskular i intervjuet som ein prioritet. Som ein informant frå ein stor fagskule sa det: «relevans er prioritet nummer éin», medan ein informant frå ein liten fagskule sa dei jobbar med å «knytte næringa tett til seg». Også ein annan liten fagskule med mykje nettundervisning fortalde at dei har prioritert å samarbeide med arbeidsliv og kommunar over heile landet. I spørjeundersøkinga trakk ein stor fagskule fram den tette bransjekontakten som ein suksessfaktor for å sikre relevans. Ein annan stor fagskule peika på at gode samansettingar i arbeidsgruppene som jobba med utvikling og revidering av utdanningar var ein suksessfaktor, og vektla både samarbeidet og forankringa denne gode samansettinga førte med seg.

I spørjeundersøkinga trakk fleire fagskular fram at dei har prioritert å «styrkje samarbeidet med arbeidslivet», skape «tettare samarbeid med bransjen», eller å «kartlegge utdanninganes relevans for arbeidslivet».

3.3 Planar for vidare utvikling av utdanningskvaliteten

Då vi spurde informantane i intervjuar om kva for planar deira fagskular har for å vidareutvikle utdanningskvaliteten, varierte svara frå at dei siterte institusjonelle føremål, til heilt konkrete tiltak dei ønskjer å jobbe med for forbetring av kvaliteten. Vi har her inkludert dei delane i materialet vårt som har ein strategisk og langsiktig dimensjon, og som ber preg av vidareutvikling. Det er særleg materiale frå intervjuar som kjem inn på dette, og i berre avgrensa grad i spørjeundersøkinga og dokumenta. Fleire av fagskulane har utvikla overordna strategiar, men dette har berre vore ein del av materialet vårt i den grad den er direkte tilknytt kvalitetsarbeidet eller kvalitetssikringssystemet.

3.3.1 Institusjonelle føremål som utgangspunkt

Nokre av fagskulane så til den overordna strategien sin for å peike ut retning for vidare kvalitetsutvikling. I all hovudsak handlar desse om profilering av fagskulen anten det gjeld å tilby utdanning til alle, være ein sentral tilbyder av utdanning i eige fylke, eller å vere ein fagleg spydspiss innan sitt fagområde. Det var også nokre informantar som trakk fram at dei ønskjer å jobbe meir med internasjonalisering, for å utvikle undervisaranes kompetanse.

For nokre av dei mindre fagskulane kom det fram eit meir konkret, men stadig institusjonelt forankra, føremål for vidare utvikling: å søkje fagområdeakkreditering. Her er det ulike motiv og behov hos ulike fagskular. Ein informant meinte at det hadde vore nyttig med ei akkreditering på tvers av fagskular innanfor same fagområde:

Vi har jo eit fagleg samarbeid med ein del andre fagskular. Eg skulle ønskje at vi kunne ha ein felles utviklingsavdeling, der vi til dømes hadde ein felles fagområdeakkreditering. Den [akkrediteringa] er veldig knytt til skuleeigar og institusjonar og rettssubjekt og så vidare. Eg synast det er synd at man ikkje tenkjer litt meir paraply (leiarrepresentant, liten fagskule).

Ein annan, liten fagskule ser på fagområdeakkreditering som ein viktig døroppnar for å vere meir fleksible i kva utdanningar dei kan tilby. Informanten ordla seg på denne måten: «vi har jo ikkje høve til å tilby kortare moduler og tilpasse oss det næringen ønskjer på den måten vi er organisert nå. Vi må tilby det som kurs, og ikkje som utdanning, for det tar for lang tid å få det godkjend» (leiarrepresentant, svært liten fagskule). Tida det tar å få utdanningar godkjend av NOKUT, er dermed også noko som kan inspirere til å søkje fagområdeakkreditering.

3.3.2 Konkrete tiltak knytt til utdanningane

Konkrete tiltak som er nærare knytt til vidareutvikling av utdanningane kom også fram i intervju, og nokre av dei heng saman med tema som blei nemnd i samband med fagskulanes prioriteringar. Her kan det til dømes trekkjast fram arbeid med læringsutbyteskildringar. Ein informant peikte på eit behov for betre skildringar på nivå 5.2 i NKR «som kan reindyrke praksis i kontrast til den akademiske søyla». Hen opplever at nivå 5.2 per i dag har relativt avgrensa punkt for kunnskap, ferdigheiter og kompetanse og uttrykte at «når vi har jobba med det, så opplever vi utdanninga vår som mykje meir kompleks enn det dei løpa varetek. No kan kanskje det løysast med at vi får eit nivå 6 og 7» (leiarrepresentant, svært liten fagskule). Tilgrensande tiltak kva gjeld struktur var knytt til å på sikt utvikle eit treårig studium, lage deltidsstudiar og digitaliserte studiar – alle tiltak ved små fagskular, samt at ein liten fagskule også ønskja å utvikle betre digitale system for evalueringsskjema. Ein stor fagskule oppgav at dei har planer om å lage handlingsplan for universell utforming.

Andre konkrete tiltak var knytt til utvikling av fagmiljøas kompetanse, og dette var også eit viktig prioriteringsområde for fleire fagskular. Pedagogisk utviklingsarbeid, og særleg nettpedagogisk kompetanse, blei trekt fram i spørjeundersøkinga som eit konkret utviklingstiltak. Frå intervju med ein informant ved ein stor fagskule kom det fram at vil dei satse på å auke læraranes didaktiske digitale kompetanse, fordi dei vil lage meir engasjerande digital undervisning. Ønsket deira er å få til korte opplæringsmodular som deira eigne tilsette (og som har ein annan hovudjobb) kan ta. Ein anna svært stor fagskule jobba også med pedagogisk utvikling av sine lærarar, men med eit siktemål om at dei skal ha høve til å forske på eigen undervisningspraksis. Dette er fagskulen opptatt av fordi kompetanseutviklinga også må hengje saman med insentiv til at dei hevar undervisarars eigen kompetanse, slik at det òg skaper karriereveggar.

3.4 Oppsummering

I dette kapitelet har vi sett på fagskulanes *strategiar for utdanningskvalitet*, basert på datamateriale frå spørjeundersøkinga, dokumentstudien, og intervju.

Ser vi på fagskulanes bruk av *kvalitetsområde* finn vi at desse ofte blir brukt for å strukturere kvalitetssikringssystemet, og gjerne for å organisere fagskulanes mål for kvalitetsarbeidet. Eit mindretal av fagskulane vi har studert nyttar NOKUTs kvalitetsområde slik dei står, medan andre nyttar eit utval av NOKUT sine kvalitetsområde, eller har delt desse inn på litt andre måtar. Samla sett kan vi trekke fram følgjande kvalitetsområde som framstår mest sentrale: læringsmiljø, kunnskapsbase, startkompetanse eller inntakskvalitet, og relevans. Vi finn vidare at alle fagskulane har utvikla *mål* for utdanningskvaliteten, men det er stor

variasjon i korleis dei forstår «mål» og kva nivå dei ligg på. På den eine sida kan det vere snakk om mål som fagskulen skal jobbe mot eller nå, og på den andre sida kan det vere snakk om måltal som uttrykk for den faktiske utdanningskvaliteten, og eventuelt kvalitetssvikt. Når det gjeld korleis fagskulane utarbeider måla for utdanningskvalitet, viser svara frå spørjeundersøkinga at dette i stor grad skjer gjennom formaliserte styringsprosessar. Samstundes kjem det til syne ei viss usikkerheit i korleis ein kan formulere gode kvalitetsmål.

Fagskulanes prioriteringar handlar om kva fagskulane sjølv meiner er sentralt i kvalitetsarbeidet deira. Her finn vi fem tema: styrking av læringsmiljø, utvikling av utdanningane, utvikling av kompetanse, styrking og vidareutvikling av kvalitets-systemet, og samarbeid og relevans.

Når det gjeld fagskulanes *planar for vidare utvikling* av utdanningskvaliteten, finn vi at nokre fagskular tek dei institusjonelle føremåla som utgangspunkt. Dette kan vere den heilt overordna strategien til fagskulen, eller det kan vere mål om å søkje fagområdeakkreditering. Andre fagskular nemnde konkrete tiltak knytt til utdanningane sine, slik som arbeid med læringsutbyteskildringar, eller styrking av pedagogisk og digital kompetanse.

4 Kultur og kvalitet

Fagskulanes arbeid med å sikre utdanningskvaliteten heng saman med måtar å organisere og konseptualisere utdanningskvaliteten på. Den tredje dimensjonen for kvalitetsarbeid handlar difor om *kultur og kvalitet*. Dette handlar i mindre grad om systemet fagskulane organiserer kvalitetsarbeidet sitt etter, og om korleis dei utviklar og vidareutviklar utdanningskvaliteten, og meir om korleis institusjonane byggjer opp under kvalitetsarbeidet i alle ledd. Der kvalitetssikringssystem og kvalitetsstrategiar lett kan bli konsentrert rundt fagskulens styringsstruktur, til dømes rundt leiargrupper, kvalitetsutval og fagskulens styre, har vi ønskt å sjå nærmare på om, og korleis, kvalitetsarbeidet forplantar seg til andre delar av fagskulen, til dømes til den enkelte undervisar, student og til arbeidslivet.

I det følgjande ser vi fyrst på korleis *fagmiljø og studentar* er involvert i kvalitetsarbeidet. Deretter ser vi på kva *arenaer for kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling* fagskulane nyttar. Avslutningsvis kjem vi inn på *samhandling med arbeidslivet* og involveringa deira i kvalitetsarbeidet. Vi presenterer datamateriale primært frå intervju i dette kapitlet, med døme frå spørjeundersøkinga og dokumenta der det er relevant. I tillegg gjenbruk vi intervjumateriale frå andre prosjekt knytt til fagskulanes samarbeid med arbeidslivet, som kan bidra til å kaste lys over arbeidslivets involvering.

4.1 Fagmiljøet og studentar i kvalitetsarbeidet

I fagskuletilsynsforskrifta, § 4-1 står det: «Fagskolen skal involvere ansatte og studenter, inkludert eventuelle studentorganer, i kvalitetsarbeidet». Denne formuleringa legg mykje formelt ansvar på fagskulen, og fordrar ein viss struktur i arbeidet med å involvere dei ulike aktørane på måtar som er hensiktsmessige. Som vi skal sjå i dette delkapitlet vil det å etterleve eit slikt lovkrav også stille nokre forventningar til dei som skal bli involvert, og det er i samspelet mellom leing, undervisarar og studentar at kulturen oppstår. No blir ikkje sjølve omgrepet «kvalitetskultur» nytta i fagskuleforskrifta, men det er likevel eit mykje brukt omgrep. Ei utfordring, men òg ein styrke, er at kvalitetskultur kan tyde ulike ting for ulike

personar, og at omgrepet dermed kan ramme inn ulike dimensjonar ved det å drive eit kvalitetsarbeid ved ein fagskule.

4.1.1 Fagmiljøas kvalitetskulturar

Fagmiljøa spelar ei sentral rolle i kvalitetsarbeidet, og særleg gjennom intervju med dei tilsette ved fagskulane har vi forsøkt å fange opp ulike dimensjonar ved kvalitetskulturarane. Informantane er i samband med kvalitetskultur opptekne av systematisk kvalitetsarbeid, fagleg utvikling og kollegialt samarbeid, og studentane utbyte og suksess.

Nokre fagskular knyt kvalitetskultur til sjølv systemet. Fleire fagskular skildrar i spørjeundersøkinga og i kvalitetssystema korleis fagmiljøet er formelt involvert, til dømes gjennom revisjon av studieplanar og utvikling av tiltaksplanar knytt til strategiske mål: «Fagmiljøa involverast mellom anna ved å utvikle eigne tiltaksplanar for å nå måla i strategien» (svært stor fagskule). Dette tyder på at fagmiljøa ikkje berre er høyringsinstansar, men aktive bidragsytarar i kvalitetsutviklinga. Samstundes peiker fleire fagskular på at involveringa kan styrkjast ytterlegare. Som ein fagskule skriv: «Vi ser framleis et behov for auka grad av involvering og eigarskap til prosessane» (stor fagskule). Ein svært stor fagskule skriv i spørjeundersøkinga at medvitet rundt kvalitetssystemet er ein viktig suksessfaktor og som krev tilrettelegging frå fagskulen: «Det er ikkje 'ein perm i ei skuff', men noko som stadig trekkjast fram og koplast til ulikt arbeid i fagskulen.»

Ein informant frå ein middels stor fagskule peikte i intervju på at undervisarane verkar engasjerte, men at dei kanskje ikkje kjenner så godt til systemet, medan ein annan, liten fagskule opplev at evaluering og forbetring sit i ryggmargen hos dei tilsette, og at det er ein veldig sjølvkritisk kultur. Andre oppgav at dei tenkte litt motsett, slik som ved denne store fagskulen: «[Eg] opplev at fyrst må systemet sitte, fungere, vere solid og etterprøvbart – så kan man byggje kulturen». Ein anna stor fagskule jobba nett med å få fleire av dei tilsette til å bli engasjerte i sjølv kvalitetsarbeidet. Som informanten uttrykte det: «at fleire og fleire i organisasjonen skal inn og skrive i systemet, skal nytte det, oppleve at det verkar for dei, at dei skal få ein kjensle av kva kontinuerleg kvalitetssikra forbetningsarbeid faktisk er» (leiarrepresentant, stor fagskule). Frå fleire fagskular kom det fram at fusjonar er særleg krevjande når det kjem til å byggje kvalitetskultur – at kvar fagskule eller kvart fagmiljø som har gått inn i fusjonen har si kultur, og at det tek tid å samkøyre. Samstundes treng det ikkje bli «éin» kultur, men ein kan skape «gode kulturar».

Av rapporterte vellukka døme på å byggje kvalitetskultur, var det éin svært stor fagskule som fortalte om ein konkret arbeidsflyt i sitt kvalitetssystem som bidrar til involvering av fagmiljøa i det systematiske kvalitetsarbeidet. Rutinen innebar at fagansvarleg for eit emne får alle kommentarane frå studentundersøkingar med

ei gong dei er klare, og har eit ansvar for å følgje opp. Informanten skildra dette som ein enkel måte å la fagmiljøa vere involvert i kvalitetsarbeidet på, i det daglege. Den same fagskulen «[b]ruker ressursar på gjennomføring av rapportering og analyse av kunnskapsgrunnlaget i større grupper for forankring av felles kvalitetssystem». Dette ser dei som ein særleg suksessfaktor.

Ein anna intervjuinformant frå ein svært stor fagskule peikte på eit paradoks når det gjeld kvalitetsarbeid og engasjement, involvering og kultur. Hen sa: «[eg] tenkjer at dei [fagmiljø] gjer mykje heile tida, men tenkjer ikkje over at det er kvalitetsarbeid» (undervisar, svært stor fagskule). Dette gjev uttrykk for at det truleg blir gjort mykje arbeid for både å sikre og utvikle studia, men at det ikkje synest gjennom sjølve kvalitetssystemet, og at fagskulen dermed ikkje kan dokumentere det. Samstundes blei det peika på visse utfordringar i fagmiljøa, slik som at det kan vere utfordrande å få undervisarane til å jobbe saman i grupper og å endre tanke sett, fordi dei har vore van med å jobbe mykje kvar for seg.

Det var fleire informantar som trakk fram fagleg utvikling og kollegialt samarbeid som sentralt for å byggje kvalitetskultur, uavhengig av storleik på fagskulen. Frå ein svært liten fagskule nemnde ein undervisar at «alle er superengasjerte, utviklingsvillige, og likar å gå på kurs». Same informant peika også på at dei hadde gode faglege samarbeid både innanlands og utanlands. Av dei svært store fagskulane kom det på den eine sida fram fordelar med å ha store og utviklingsorienterte fagmiljø, og på den andre sida blei det trekt fram godt samhold blant dei fagleg tilsette – at det er «kort avstand mellom alle i organisasjonen, så det er enkelt å snakke saman om kvalitet». Ein annan, liten fagskule trakk i spørjeundersøkinga nettopp fram den korte avstanden og låg terskel for å ta opp ting som ein suksessfaktor i kvalitetsarbeidet. At kvalitetskultur heng saman med å jobbe tett saman kan derimot også by på utfordringar dersom fagmiljøet manglar gode og organiske treffpunkt. Som ein fagskule skreiv i spørjeundersøkinga:

Ei anna utfordring er at dei fleste faglærarar i hovudsak undervisar på nett på ettermiddags- og kveldstid, og difor vanlegvis arbeidar heimanfrå og sjeldan er fysisk til stades på skulen. Dette kan gå ut over det faglege og sosiale miljøet blant dei tilsette, sidan det avgrensar moglegheitene for samarbeid, erfaringsutveksling og uformelle møtepunkt (svar frå spørjeundersøking, stor fagskule).

Eit siste poeng knytt til kvalitetskultur var enkelte av fagmiljøas omsorg for studentanes utbyte og suksess, og det heilt uavhengig av system: «Alle vil ha gode resultat. Det er viktig for alle lærarane at studentane får bra utbyte av de studia vi har, utan at naudsynleg alle lærarar går og tenkjer på at det er ein del av kvalitetssystemet» (leiarrepresentant, svært liten fagskule). Ved ein svært stor fagskule fortalde dei også om korleis dei er svært opptatt av relasjonsarbeid, og at det skal vere lav terskel for at studentane kan ta kontakt.

4.1.2 Studentinvolvering – frå fagskulanes synspunkt

Som dokumentanalysane viser blir studentane involverte fyrst og fremst gjennom formelle representasjonsordningar og evalueringar. Alle fagskulane har ordningar i kvalitetssystema sine for å hente inn informasjon frå studentane, og for å sikre studentmedverknad i formelle kanalar. Fleire fagskular viser i spørjeundersøkinga til etablerte demokratiske organ som læringsmiljøutval, studentråd og tillitsvaldsordningar, og studentar er representerte i styret. Nokre institusjonar har formalisert samarbeidet med studentrådet gjennom faste møte med leiinga fleire gonger i året. Enkelte fagskular trekkjer òg fram uformell dialog i klasserommet som ein viktig, men underordna, del av studentinvolveringa. Tett oppfølging blei av ein middels stor fagskule trekt fram som ein suksessfaktor for å sikre nøgde studentar og høg gjennomføring. Evalueringar er ein annan sentral kanal for studentmedverknad. Nær alle fagskulane gjennomfører undersøkingar av utdanningskvaliteten minst årleg, men låg svarprosent kan vere ei utfordring. Fleire fagskular oppgav i spørjeundersøkinga at dei arbeider aktivt med å auke svarprosenten.

I intervju med fagskulane spurde vi korleis dei erfarer å involvere studentane i kvalitetsarbeidet og kor engasjert dei er. Ein svært stor fagskule peikar i spørjeundersøking på lågt engasjement, og der låg deltaking i evalueringane er eitt døme. Mange av informantane trakk i intervju fram at det er krevjande å involvere studentgruppa, fordi engasjementet hos studentane er ulikt. Den store skilnaden ser ut til å vere mellom heiltidsstudentar og deltidsstudentar. Ein informant ved ein stor fagskule skildra skilnaden slik:

Mi erfaring er, at di kortare modul, di meir effektivitet forventar dei, og di mindre snikksnakk. Dei er ikkje så interesserte i oss, dei vil ha det dei kom for, og ferdig med det. Medan dei som går over tid, dei har meir behov for den dannelsesreisa som ei utdanning er og skal vere, [for å] spele ball med oss undervegs, sparre med oss, kome med innspel, forbetringar. Eg tykkjer vi ser mindre av det kanskje på dei kortare modulane. Og responsen og «meld i frå»-funksjonen er det heller kanskje ikkje like ofte at dei bruker på de kortare modulane, som på dei lengre utdanningsane (leiarrepresentant, stor fagskule).

Andre informantar peika på at mange i studentgruppa deira er vaksne, med familie og born, at det ikkje er skulen som er viktigast for dei. Nokre meinte også at fagskulane må respektere at mange ikkje ønskjer å engasjere seg. Samstundes er det skilnad på å engasjere seg i eit formelt verv, og å generelt vere ein student som bidrar med meiningar og innspel. Ein informant ved ein stor fagskule fortalde at de slit med å få representantar frå studentane i råd og utval, men ville likevel argumentere for at dei høyrer studentstemmen, sjølv om engasjementet i studentdemokratiet er lågt:

Så eg tenkjer at når du har samlingsevalueringar, emne-evalueringar, du har anledning til å sende forbettringsmeldingar – anonymt, men vi oppfordrar til at dei gjer det med fullt namn slik at vi kan undersøkje vidare – dei kan sende avvik, melde frå om uønskte hendingar, dørene er opne. Så studentstemmen, den høyrer vi. Studentane høyrerest også i internrevisjon og i akkrediteringsprosessar (leiarrepresentant, stor fagskule).

Ved ein svært liten fagskule hadde dei andre løysingar. Om noko «skurrar litt», så følgjer rektor opp med samtaler, der dei også går inn i korleis studentane trivst og dei kan snakke om det faglege arbeidet til studentane. Det verkar dermed ikkje berre å vere stor skilnad på heiltids- og deltidsstudenten, men også på campusstudenten og nettstudenten. Ein informant var tydeleg på at fagskulen deira hadde behov for å finne nye måtar å engasjere nettstudentane på. Fleire var også tydelege på at dei som fagskule har meir å gå på når det gjeld å informere studentane, og somme hadde mellom anna planar om å få på plass ei ny læringsplattform.

4.1.3 Studentinvolvering – frå studentanes synspunkt

I intervju med studenttillitsvalde fekk vi stadfesta at det kan vere krevjande med studentinvolvering på fagskulane. Når dei skal forklare kva dei oppfattar som årsaker handlar det i nokon grad om at studentane ikkje opplever det som noko vits å bidra, fordi dei ikkje har erfart at det har ført nokon veg: «om man ikkje forstår kvifor man skal gjere noko (...) så er det berre noko valfritt som tar tid, som du ikkje tener på her og nå, då gidd jo ikkje nokon det» (studenttillitsvald, svært stor fagskule). Ei anna forklaring handlar om i kva grad dei har tid. Gjennom intervju kom det fram at sjølve utdanninga blir prioritert framfor deltaking i kvalitetsarbeidet for veldig mange av studentane. Dei er der for å gjennomføre utdanninga si, og kan velje å oversjå noko dei meiner har dårleg kvalitet, i staden for å gjere noko med det, sidan det å engasjere seg vil ta både tid og ressursar dei ikkje opplever å ha. Ein av informantane forsøkte å forklare denne prioriteringa: «dei [studentane] er ikkje der for å engasjere seg for kvarandre, dei er der for sin eigen del». Ein av dei tillitsvalde forklarte at hen forsøker å oppfordre medstudentar til å nytte dei kanalane dei har, men at det nesten må vere opp til kvar enkelt om dei faktisk gjer det.

Til trass for desse haldningane frå mange av studentane, opplev dei at det ikkje manglar på ønskje frå fagskulen om at studentane skal si meninga si eller gje tilbakemeldingar. Som uttrykt av denne studentrådsleiaren:

Mitt inntrykk er at fagskulane generelt ønskjer å ha studentane engasjert, og legg opp til dei moglegheitene som finst på den enkelte fagskulen. Så eg tenkjer, det er jo berre opp til oss å gripe dei så godt det lar seg gjere. For eg opplev ikkje at det

er nokon som ikkje ønskjer at studentane skal være engasjert. Det er jo tross alt det ein fagskule er til for. Den er der for at dei skal ha studentar, så dei må la oss engasjere oss, elles kan dei jo ikkje drive fagskule (studenttillitsvald, svært stor fagskule)

I refleksjonar over kva som kan bli betre, trekk dei fram at kommunikasjonen har forbettringspotensial, fordi det ofte berre er dei studentane som leitar etter informasjon som endar opp med å engasjere seg. Samstundes peika den same informanten på at ein må innsjå at studentar ikkje er ei homogen gruppe, og at det difor kanskje er behov for mange ulike typar tiltak for å engasjere studentane.

4.2 Arenaer for kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling

Når det gjeld kva andre arenaer fagskulane har for kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling, kan vi grovt dele desse inn i arenaer som er spesifikke for tilsette, arenaer som handlar om samhandling mellom studentar og fagskulen, og arenaer som er særskilde for studentar. Vi vil no omtale dei i den rekkjefølgja.

4.2.1 Arenaer for tilsette – mest for fagleg utvikling

Ut ifrå materialet vårt ser det ut til at dei fleste av fagskulane har nokre faste møteplassar for dei tilsette, men formatet varierer naturleg nok ut i frå storleik på fagskulen. Frå spørjeundersøkinga fann vi at nokre fagskular har etablert tverrfaglege kvalitetsutval som møtest jamleg og fungerer som ein arena for refleksjon, analyse og avgjerdsførebuing. Slike organ samlar gjerne representantar frå leiing, fagmiljø og studentar, og bidrar til å forankre kvalitetsarbeidet på tvers av organisasjonen. Ved dei mindre fagskulane fortalde dei i intervjuet om vekentlege «lærarmøte», «allmøte», eller «fagskulemøte», som verka å vere tufta på ein tett og jamleg dialog blant alle tilsette, der dei tek opp både faglege og administrative spørsmål.

I intervjuet trekte nokre av dei større fagskulane fram det ein kan kalla fagdagar eller læringsfellesskap, der undervisarar treffest, anten ein gong i semesteret eller ein gong i månaden, for å diskutere faglege og pedagogiske spørsmål. Ein av informantane ønskte seg meir av dette, men også fleire uformelle møteplassar der ein kan diskutere undervisning og dele erfaringar. Ein anna variant av møteplass ser vi ved ein stor fagskule som samla undervisarar til presentasjon av ulike prosjekt. Ein siste variant var ein stor fagskule som ikkje hadde nokre formaliserte arenaer for undervisarane, men der leiinga fortalde at faglærarane snakkar saman og samarbeider om undervisningsopplegg, og at denne typen dialog verkar inn på undervisningskvaliteten. Som motsats til dette, fortalde ein undervisar på denne fagskulen at vedkommande ikkje meinte det var gode nok arenaer:

Det saknar eg. Det kunne eg godt tenkt meg å ha. Det er nyttig. (...) Eg har vikarar som eg nyttar om eg ikkje kan. Eller om eg er sjuk, eller eit eller anna. Og det er veldig liten grad av kjennskap til dei folka. Og det hadde vore veldig nyttig om vi hadde snakka saman. Nå er jo det sjølv sagt eit initiativ eg kan ta sjølv, men (...) det er ikkje noko system for at vi har ein prat ein gong i månaden, og det hadde vore nyttig (undervisar, stor fagskule).

Det er tydeleg at denne informanten er i ein situasjon der hen er innleigd til å undervise, heller enn å ha ei fast tilsetjing på fagskulen, og etterlysinga av arenaer for faglærarane kan vere eit døme på noko kulturbygging som forsvinn med ein slik type organisering.

Møteplassar for meir systematisk kvalitetsarbeid blei så vidt nemnt, slik som avdelingsmøte ved ein stor fagskule. Samtidig blei kvalitetsmeldinga frå kvar avdeling framheva som ein arena for kvalitetsarbeid, då dette er eit dokument som sendast opp til neste nivå og vert diskutert i leiargruppa.

4.2.2 Arenaer for samhandling – frå formelle organ til tett studentoppfølging

Ein del av dei arenaene som blir trekt fram i intervjuet som døme på samhandling mellom studentar og fagskulen er formelle, men også uformelle arenaer. I nokre av dei formelle arenaene har studentane ei lovmessig rett til deltaking, som i at dei skal vere representert i fagskulestyret. Dei studenttillitsvalde vi intervjuet som sit som studentrepresentantar i styret ved sin fagskule, var positive til den påverknadskrafta dei har. Ein av informantane skildra det slik:

Dei vil verkeleg høyre kva studentane meiner, og eg er eit likeverdig styremedlem. (...) Alle sine meiningar har noko å seie, og det sit liksom høgt utdanna, sjukt kvalifiserte menneske frå ulike delar av næringslivet og akademia der, og så vesle meg då, og eg har like mykje å seie, det vektar like mykje. Eg blei veldig positivt overraska over kva det inneber å vere i eit styre, for det hadde eg aldri vore i før. Ja, det er kanskje noko av det kulaste eg gjer i verva mine – å vere studentrepresentant [i styret] (studenttillitsvald, svært stor fagskule).

Ein av dei andre studenttillitsvalde hadde ei liknande oppleving, nemleg at innspela hen gjev i styret blir notert og tatt med i vidare arbeid. Hen skildrar det som ei oppleving av å bli vareteken.

Andre samhandlingsarenaer av formell art er til dømes læringsmiljøutval, som fleire fagskular har oppretta den seinaste tid, og som peiker på det som eit viktig

organ for å drøfte tiltak for kvalitetsutvikling.⁵⁰ Det var også fagskular som oppgav at studentar er representert i fagskulens fagråd. I tillegg blei det nemnt at studentane er aktive i revisjonane av studia, som gjennomførast annakvart år. Frå studenttillitsvaldsida kan tilbodet om å delta på mange arenaer nærast gå over til å bli ei belastning, fordi dei manglar kapasitet i studentdemokratiet: «operasjonelt, så sit ein jo på mange moglegheiter, men det er ikkje alltid vi som studentar klarer å følge det opp, rett og slett» (studenttillitsvald, svært stor fagskule).

Den studenttillitsvalde som uttalde at det var fleire førespurnader om deltaking enn dei makta å stille opp på, peikte på at dette, paradoksalt nok, er eit problem både for heiltidsstudentar og deltidsstudentar. Studentar på heiltid har meir enn nok med å møte opp på undervisning og studere, og studentar på deltid har meir enn nok med jobb og familie.

Vidare er det fleire fagskular som har ein type dialogmøte mellom leiinga på skulen og dei øvste tillitsvalde studentane. Dette er ein arena som sikrar jamleg dialog, men det er ikkje sikkert det kjem så mange saker frå studentane. Som ein rektor formulerte det:

Vi har godt frammøte på det som eg kallar dialogmøte, som eg inviterer til ein til to gongar i halvåret. Og då er det dei same som leiar desse «klassens time» som kjem i dei møta. Men det som eg saknar, det er engasjement knytt til å ta opp ting, ta opp saker. Dei kjem liksom ikkje med nokre saker til meg, så eg må liksom vakta meg for ikkje å bruke for mykje tid på informasjon (leiarrepresentant, middels stor fagskule).

Ein av dei studenttillitsvalde vi intervjuar fortalde at hen som studentrådsleiar har møte med administrasjonen ved fagskulen kvar tredje veke, og uttalde at det er «kanskje den lettaste måten å få bidratt i arbeidet som gjerast (...) for å utvikle kvaliteten ved fagskulen». Dialog med studentrådet og tillitsvalde studentar trekk dei også fram som viktige kanalar for samhandling mellom studentar og fagskule.

Eit par av fagskulane var ekstra opptekne av systematisk dialog med sine studentar. Ved ein svært liten fagskule gjennomfører dei det dei kallar «midtvegssamtalar» med alle studentane, medan ved ein avdeling ved ein svært stor fagskule fekk vi vite at dei nyttar «oppstartssamtale» som verktøy:

Vi er jo opptatte av heilt frå starten, at det skal vere ein god start. Anten om det er heilt digitalt eller om det er synkront, altså i møte på skjerm, eller om det er fysisk. Og det er noko med å faktisk setje av litt tid til å gjere det digitale rommet trygt. Det å presentere kvarandre og det å fortelje litt om seg sjølv og «bjuda på», det er viktig. Og så er det noko med det å vise til nokre rammer. Det kan vere så

⁵⁰ Læringsmiljøutval er ikkje pålagt for fagskular, slik det er for universitet og høyskular. (Lov om universiteter og høyskoler, Lovgjeving No. LOV-2024-03-08-9, LOV-2024-03-08-9 (2024), <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9/>.)

enkle ting som kven kan dei kontakte (...). Og så bruker vi også litt tid på å bli kjent med studentane. Vi kallar dei inn til sånne korte bli-kjent-samtalar på skjerm om det er digitalt. Om det er fysisk i oppstart, så er det mykje enklare så klart. Men det at vi faktisk heilt sånn systematisk har ei slik startpakke, det gjev jo vinstar (undervisar, svært stor fagskule).

Eit tema som òg er verdt å trekkje fram, er at nokre informantar skildrar korleis dei har moglegheit til å vere veldig tett på studentane. Dette blei framheva av ein svært liten fagskule, med fysisk frammøte kvar dag, der dei opplev at det er enkelt å fange opp om noko ikkje fungerer, og at dei generelt er tett på. Samstundes blei det også trekt fram at «undervisarane er tett på», og «høyrer studentstemmen» på ein svært stor fagskule med mykje nettundervisning. Dette kan tyde på at det ikkje berre er fysiske møteplassar som er avgjerande for god dialog.

Generelt går det fram at å engasjere studentar og få til gode samhandlingsarenaer er utfordrande for fleire. Som ein stor fagskule skreiv i spørjeundersøkinga:

Ei anna utfordring er tovegs kommunikasjon. Med dette meiner eg behovet for gode kommunikasjonskanalar som gjer det mogleg å fange opp utfordringar studentane sit med. Nokre gangar meldast utfordringar først når dei allereie har blitt eit problem. Å ha ein jamleg dialog på ein fagskule med over tusen studentar, kor det meste går føre seg digitalt, er krevjande (svar frå spørjeundersøkinga, stor fagskule).

Denne studentgruppa, som i stor grad har jobb og ofte familiepliktar, studerer på deltid og gjerne digitalt, har eit avgrensa antal arenaer kor meir løpande og organisk dialog med fagskulen er tilgjengeleg. Ein annan, svært stor fagskule sette ord på denne utfordringa: «Studentane har *mange* meir eller mindre formelle – nokre hyppige – kontaktpunkt for å gje tilbakemelding; likevel svarar dei at dei ikkje har moglegheit» (svar frå spørjeundersøkinga, svært stor fagskule).

4.2.3 Arenaer for studentar – vanskeleg å dimensjonere studentrådarbeidet

Arenaene som er berre for studentar finst primært på to nivå. Den eine er lokal og studienær – mange informantar har nemnt at dei har «klassens time». Dette sikrar at den ordinære student utan verv kan seie si mening, og at klassens tillitsvald kan bringe innspel vidare. Den andre arenaen er «studentråd» eller tilsvarende organ, som er eit organ som organiserer tillitsvalde, og som også kan ha eit utvald styre eller arbeidsgruppe. Inntrykket frå intervjuet når det gjeld studentråda, er varierte. Frå ein informant frå ein svært stor fagskule kom det fram at dei har så mange som to tillitsvalde per klasse, noko som resulterer i rundt 200 totalt. Desse har student-

rådet eit ansvar for å følgje opp, og det har vist seg krevjande å få treft alle desse på digitale møteflatar. Frå ein annan informant blei det lagt vekt på kor vanskeleg det er å få tak i tillitsvalde når studiane i hovudsak er nettbaserte: « No er det 'dei som har lyst-dei får vere med- type policy'. Så, ja, vi høyrer lite frå studentane, studentane gjev lite tilbakemeldingar, og det seier fagskulen også». .

4.3 Samhandling med arbeidslivet

Samarbeidet fagskulane har med arbeidslivet blei breitt omtala i to nylege rapportar frå NIFU ⁵¹, og nedanfor ser vi desse funna i lys av kvalitetsarbeidet til fagskulane. Vi strukturerer framstillinga rundt dei formaliserte arenaene, integrerte mekanismar og episodiske og prosjektbaserte aktivitetar.

4.3.1 Fagråd som viktigaste arena

I NIFU-rapportane frå Høst og kollegar kom det fram at fagråd var ein etablert, formalisert arena for samarbeid med arbeidslivet, som samstundes varierte mykje i karakter mellom fagskulane: «Det er jo primært fagrådet som bidrar til å sikre at utdanninga er oppdatert. For det er med dei vi går gjennom studieplanen heilt konkret, og går gjennom læringsutbyteskildringane.» (sekundærintervju, rektor ved ein stor fagskule) Variasjonen handla om graden av forplikting og representativitet, frå systematiske organ med faste medlemmer og jamlege møter til ad-hoc møter med skiftande deltakarar. Dei offentlege fagskulane hadde fagråd med ein meir forpliktande struktur enn dei private, der ein heller nytta mellombelse arbeidsgrupper ved utvikling eller revidering. ⁵²

Kvalitetsarbeidet kjem til syne i intervjuet om fagskulanes samarbeid med arbeidslivet gjennom kva kunnskap som blir handsama i fagråda, og dette er tett kopla til spørsmål om utdanningas relevans. I fagråda diskuterer fagskulen og arbeidslivetsrepresentantar kompetansebehov i bransjen, og ein nytta arbeidslivsrepresentantane sine erfaringsbaserte kunnskap i konkrete diskusjonar om endringar i innhald i utdanningane. Ein avdelingsleiar ved ein svært stor fagskule skildra arbeidslivets involvering i dei større prosessane med å etablere nye utdanningar:

Ja, så er [arbeidslivsrepresentantane] med og former det. Og så er dei med å påverke i studieplanen, kva det skal vere i studieplanen, og så har vi jo den studieplanen inn i LOKUT, og då har vi andre med inn til godkjennande [person] som er

⁵¹ Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene?*; Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? del 2.*

⁵² Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? del 2.*

der inne for å sikre kvaliteten egentleg og det gjer vi på alle studiane våre. (sekundærintervju)

Her skildrar fagskulen at arbeidslivet påverkar gjennom desse samarbeida, og bidrar heilt ned i utviklinga av studieplanen. Fagråda har såleis ei viktig rolle i å grunnlegge kva fagleg og yrkespraktisk kunnskap og ferdigheiter studentane må utvikle, og kva dei ser som sentrale utviklingstrekk og rekrutteringsbehov.

Fagskulane jobbar med å finne måtar å engasjere arbeidslivet på, samstundes som prosessane som utgjer kvalitetsarbeidet kan verke litt framand for arbeidslivsrepresentantane:

Og så har jeg et bransjeråd som jeg kaller inn til en systematisk gjennomgang, og da har jeg på en måte filtrert ut den relevante problemstillingen som jeg da presenterer for bransjerådet, hva synes dere om det her, hva tror dere om det her, så det blir konkret nok til at man får en samtale, det er så lett at man sitter og sier, det her ser fint ut ja, ja, det her ser bra ut, ja, ja, det er så flott (sekundærintervju, fagansvarleg ved ein svært stor fagskule)

Læringsutbytteskildringar blei til dømes i liten grad handsama som reelle diskusjonstema i fagråda, og blei i praksis utforma av fagskulane sjølve. Dette markerer ei grense for arbeidslivet sin innverknad på kvalitetsarbeidet, der fagskulen må ta ansvaret med å definere kva kandidatane skal sitje att med etter utdanninga. Ein avdelingsleiar ved ein svært stor fagskule skildra i intervjua om samarbeid med arbeidslivet korleis ein må operere på eit meir overordna nivå: «Ikkje teksten i studieplanen, men tematikken og områda. Vi har prøvd oss på læringsutbytteskildringar saman med arbeidslivet, og det fungerer veldig dårleg.» (sekundærintervju)

Dei aller fleste arbeidslivsrepresentantane fortel om gode relasjonar til fagskulane, og at dei ønskjer å delta. Fleire av desse er involvert i konkrete fagrådssamarbeid over tid, og på den måten ber samarbeidet meir preg av systematikk og av at samarbeidet er knytt til kvalitetsarbeidet til fagskulane. På spørsmål om kva dei bidrar med inn i desse rådssamarbeida, spenner svara frå meir overordna dialog om kva som endrar seg i bransjen og om verksemdene er nøgde med den kompetansen kandidatane går ut med, til svært konkrete ønskjer og behov. Éin arbeidslivsrepresentant som deltar i eit teknisk fagråd ved ein stor fagskule, fortel om at han tar med seg svært spesifikke kompetansebehov knytt til bransjekrav og spesifikke installasjonar. Dette understøttar inntrykket av at arbeidslivet i mindre grad opplever dette som ein del av eit «kvalitetsarbeid», og meir som eit instrumentelt innspel frå yrkesfeltet som utøver dette i praksis. Fagskulane, på si side, ser på å sikre at utdanningane er relevante og oppdaterte som ein grunnleggjande føresetnad, og at det på den måten spelar inn i kvalitetsarbeidet, men at det har ei meir indirekte kopling til utdanningskvalitet i streng forstand.

Deltakarane i fagrådet frå arbeidslivet var i mindre grad oppnemnde eller førespurde som representantar for organisasjonar eller verksemdar, men dei deltok som fagpersonar på sitt felt. Fleire var involvert i anna fagleg arbeid ved fagskulen, som sensor, timelærer, eller i bransjeråd.⁵³ Det syner ein struktur med tett kontakt mot arbeidslivet gjennom eit nettverk av ulike roller. Ovanfor kommenterte ein fagskule i spørjeundersøkinga at det var behov for å gjere kontakten mot arbeidslivet meir heilskapleg og mindre avhengig av enkeltpersonar eller uformelle relasjonar. Dette peikar mot at arbeidslivet si involveringa i nokre tilfelle kan vere meir personavhengig enn strukturavhengig, og at ei meir systematisk vurdering av kven fagskulane samarbeider med og kvifor, kan styrke kvalitetsarbeidet.

Denne tendensen til at enkeltpersonar frå arbeidslivet er knytt til fagskulen gjennom fleire samtidige rollar, heng også saman med det vi kan kalle integrerte mekanismar i det daglege kvalitetsarbeidet. Det handlar om at fagskulane i stor utstrekning nyttar yrkesaktive lærarar, gjestelærarar og timelærarar i undervisninga. Det tyder at arbeidslivet sin innverknad på kvalitetsarbeidet ikkje berre skjer i møterom, men er innvevd i dagleg undervisningsarbeid. Dette var særleg tydeleg ved dei private fagskulane, som i mange tilfelle har ein driftsmodell med tilsette undervisarar i låge stillingsprosentar som samstundes er yrkesaktive. I tillegg kjem oppfølging av studentane sine praksisutplasseringar og samarbeidsavtalar med bedrifter, ulike formar for prosjektarbeid og bedriftsbesøk –prosessar som alle inngår i det daglege arbeidet med relevans i utdanningane, og som kan gi fagskulen verdifull informasjon om utdanningane svarer til kompetansebehovet i arbeidslivet.

Ved sida av dei formaliserte arenaene og dei integrerte mekanismane finn vi også meir episodiske og prosjektbaserte aktivitetar, der fagskulane i tett arbeid med arbeidslivet utviklar nye utdanningar eller gjer større revisjonar på etablerte tilbod. Eit godt døme på dette frå analysane av fagskulanes samarbeid med arbeidslivet fann vi på helseområdet. Der hadde ein fagskule sett i gong eit stort utviklingsarbeid som involverte eit breitt sett av aktørar (arbeidsgjevarar, fagorganisasjonar, andre utdanningsinstitusjonar). Enkeltmodular blei piloterte i samarbeid med arbeidslivet før heile utdanninga blei lansert, noko som gjorde kvalitets sikring til ein del av sjølv utviklingsprosessen. Målet var ikkje berre å utvikle ei fagleg oppdatert utdanning, slik datamaterialet ga fleire døme på, men å forankre ho hos sentrale aktørar som Sjukepleiarforbundet, KS og det lokale sjukehuset, slik at kandidatane faktisk skulle få nye oppgåver og karriereveggar etter fullført utdanning.⁵⁴ Det å kople fagskuleutdanning til endringar i oppgåvedeling og stillingsstruktur i arbeidslivet har vore ein vedvarande utfordring, særleg for kandidatar i

⁵³ Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? del 2*; Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene?*

⁵⁴ Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? del 2*.

helse- og oppvekstfag. Samla sett viser dette at kvalitetsarbeid gjennom samarbeid med arbeidslivet ikkje er éin ting, men går føre seg på ulike arenaer, med ulike aktørar og med ulik rytme.

At fagråda er den mest utbreidde og sentrale mekanismen for arbeidslivsinvolvering finn vi klart igjen i intervju, spørjeundersøkinga og dokumenta. Gjennom fagråda blir representantar frå bransjen trekte inn i revisjon av studieplanar, vurdering av fagleg innhald og utvikling av nye utdanningstilbod. Dette gjer fagråda til ein arena der arbeidslivet har innverknad på utdanningane sitt innhald og relevans. I intervju omtalast fagråda som nokre av «dei fremste rådgjevarane», som eit «viktig forum for å sjå på opplæringa ut i frå arbeidslivets og næringslivets behov», og som at ein er «heilt avhengige av den dialogen og tilbakemeldinga».

4.3.2 Styrka kanalar for samhandling

Fleire fagskular skildra i spørjeundersøkinga også tettare og meir løypande samarbeid med bransjen som eit prioritert mål for å kvalitetssikre det faglege innhaldet i utdanningane. Dette tyder på at arbeidslivsinvolveringa ikkje berre handlar om formell representasjon, men om ein aktiv og kontinuerleg dialog om kva kompetanse utdanningane skal gi. I intervju og spørjeundersøkinga trakk informantar fram fleire måtar, og meir konkrete roller, arbeidslivet er i kontakt med utdanningane gjennom: gjennom å tilby praksisplassar, ved å vere sensorar, gjesteforelesarar, halde case-presentasjonar, med meir.

I spørjeundersøkinga fann vi at enkelte institusjonar har oppretta eigne funksjonar for å styrkje og systematisere kontakten med arbeidslivet. Ein fagskole skildrar til dømes at dei har tilsett ein næringskontakt med ansvar for dialog med arbeidslivet. Dette illustrerer at nokre av fagskolane går lenger enn formelle rådsstrukturar i arbeidet med å integrere arbeidslivsperspektivet i kvalitetsarbeidet. Nokre fagskolar har i tillegg inngått formelle samarbeidsavtalar med enkeltverksemder eller kommunar for å sikre relevans og kvalitet i utdanningstilbodet.

Samstundes peikte fleire svar i spørjeundersøkinga på at det er eit forbettringspotensial: «Strukturen og systematikken i denne involveringa kan framleis forbetrast og styrkjast.» (spørjeundersøkinga, stor fagskule) Vår tolking er at dette gjeld særleg det å gjere involveringa meir heilskapleg og mindre avhengig av einskildpersonar eller uformelle relasjonar.

Andre utfordringar blei nemnt i intervju, slik som at det kan vere vanskeleg å engasjere arbeids- og næringslivsrepresentantar i studieplanarbeid: «Man kunne ønsket seg fleire frå næringa som sette seg ned og så på studieplanen. Samtidig så er studieplanarbeid og læringsutbyteskildringar – det er jo sært» (undervisar, svært liten fagskule). Denne informanten peika altså på at det kan vere vanskeleg å engasjere dei eksterne i slikt arbeid, og å få noko verdifullt tilbake. Ein annan

informant kom med ei litt anna utfordring, og understreka at det var viktig å ha passe kontakt med bransjen, men ikkje bli for tett knytt til den heller. I spørjeundersøkinga skildra den fagskulen utfordringa med eit fragmentert yrkesfelt:

Det er store variasjonar i relevant arbeidsliv og på enkelte fagområde er det krevjande å innhente relevant informasjon sidan bransjen består av mange små aktørar som ikkje er godt organisert. Det gjer det krevjande å hente informasjon om trendar og overordna kunnskapsgrunnlag (svar frå spørjeundersøkinga, svært stor fagskule).

Ved å ha tett kontakt med enkeltarbeidsgjevarar kan ein få god og organisk kontakt med arbeidslivet, og svært konkrete tilbakemeldingar. Samstundes skal fagskulane levere kompetanse til eit breitt yrkesfelt som springer ut over enkeltarbeidsgjevarar.

Vi har tidlegare skildra korleis fagskular opplever det som utfordrande å engasjere eit fagmiljø som er yrkesaktive og ofte jobbar deltid ved fagskulen. Eit meir undervisningsnært og individuelt problem utgjer eit motstykke til dette, som også handlar om kontakt med arbeidslivet på sitt vis: Ein informant var bekymra for å miste sitt fotfeste i bransjen, og dermed ikkje vere ein god undervisar, korkje fagleg eller didaktisk. Informanten uttrykte seg slik i intervjuet:

Det eg er mest redd for, er at det er så utroleg lett å bli utdatert som yrkesutøvar. (...) Og det er også utroleg lett å bli utdatert om du ikkje kan noko om pedagogikk, for då undervisar du jo berre sånn som det du blei undervist ein gong i tid. Så då kan eg liksom snakke om sånn «imposter syndrom» med studentane. Eg kan kjenne på det at det er mitt ansvar at dette studiet har kvalitet som samsvarar med det arbeidslivet forventar (undervisar, svært stor fagskule).

Dei studenttillitsvalde vi intervjuar hadde òg nokre synspunkt på fagskulanes samhandlings med arbeids- og næringsliv, og korleis det verka inn på undervisninga. Ein av dei sa: «når det gjeld kvaliteten på dette næringslivssamarbeidet, hittil så har eg kanskje ikkje sett så mykje av det». Ein annan av informantane sakna at fagskulen hadde meir «ein fot i marknaden», til dømes gjennom kontaktpersonar i arbeidslivet som kunne vere knytt til dei ulike utdanningane. Informanten meinte at «det hjelper ikkje at undervisarane har stått i feltet for fem år sida, om dei ikkje har noka tilknytning per i dag». Desse utsegna vitnar om at studentane er særskild opptatte av å få ei relevant utdanning, og at dei ikkje alltid opplev at det samarbeidet fagskulane har med arbeidslivet og næringane kjem studentane til gode på ein måte som er tydeleg og relevant. Samstundes ytrar ein svært stor fagskule i spørjeundersøkinga at mykje av samarbeidet med arbeidslivet skjer utan at studentane naudsynleg er eksponert for det:

Det er frustrerende å sjå mange studentar gi kvantitative tilbakemeldingar (til dømes i Studiebarometeret) som ikkje står i samsvar med kva eg veit røynda er. Studentar kan til dømes meine at bransjen ikkje er involvert i utdanninga, når eg veit at faktum er noko heilt anna. Dei fleste studentane våre møter ikkje yrkesaktørar som gjesteforelesarar eller besøker arbeidsplassen deira, men det læringsmaterialet dei får tilgang til i læringsplattforma er utarbeidd i tett samarbeid med bransjen (svar frå spørjeundersøkinga, svært stor fagskule).

Det illustrerer ein viss samanheng mellom studentanes engasjement i kvalitetsarbeidet, og det systematiske arbeidet som fagskulane gjer, kor arbeidslivet spelar ei vesentleg større rolle enn det studentane har inntrykk av.

4.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på korleis fagskulane arbeidar med *kultur og kvalitet*, basert på datamateriale primært frå intervju, med døme frå spørjeundersøkinga og dokumenta. I tillegg gjenbruka vi intervjumateriale frå andre prosjekt knytt til fagskulanes samarbeid med arbeidslivet.

Om vi ser på korleis *fagmiljøa* er involvert i kvalitetsarbeidet, finn vi at dei spelar ei sentral rolle. Nokre fagskular knyt kvalitetskultur til sjølve systemet, og skildrar korleis fagmiljøet er formelt involvert gjennom til dømes revisjon av studieplanar og utvikling av tiltaksplanar knytt til strategiske mål. Samstundes peikar somme på at involveringa kan styrkjast ytterlegare, og frå fleire kom det fram at fusjonar er særleg krevjande når det kjem til å byggje kvalitetskultur. Det blei òg peikt på eit paradoks, nemleg at det truleg blir gjort mykje arbeid i fagmiljøa for å sikre og å utvikle studia, men at det ikkje synest gjennom sjølve kvalitetssystemet, og at fagskulen dermed ikkje kan dokumentere det. Vidare finn vi at fagleg utvikling og kollegialt samarbeid står sentralt for å byggje kvalitetskultur, uavhengig av storleik på fagskulen. Det kan difor by på utfordringar dersom fagmiljøet manglar gode og organiske treffpunkt.

Vidare har vi studert korleis *studentane* er involvert i kvalitetsarbeidet. Vi finn at alle fagskulane har ordningar i kvalitetssystema sine for å hente inn informasjon frå studentane, og for å sikre studentmedverknad i formelle kanalar. Samstundes finn vi at fagskulane peikar på lågt engasjement og at det er krevjande å involvere studentgruppa. Dei peikar på at mange i studentgruppa er vaksne, med familie og born, at det ikkje er skulen som er viktigast for dei. Frå dei tillitsvalde studentane sitt ståstad fekk vi stadfesta at det kan vere krevjande med studentinvolvering på fagskulane, noko dei meiner kan handle om at studentane ikkje opplever det som noko vits å bidra, eller at dei ikkje har tid. Samstundes opplev dei at det ikkje manglar på ønskje frå fagskulen om at studentane skal seie si mening eller gje tilbakemeldingar.

Når det gjeld kva *arenaer for kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling* fagskulane nyttar, har vi delt desse inn i arenaer som er spesifikke for tilsette, arenaer som handlar om samhandling mellom studentar og fagskulen, og arenaer som er særskilde for studentar. For *tilsette* finn vi at dei fleste av fagskulane har faste møteplassar for dei tilsette, men at formatet varierer ut i frå storleik på fagskulen. Døme på arenaer er kvalitetsutval, vekentlege lærarmøte, fagdagar, og læringsfellesskap. For *samhandlinga* ser vi døme på både formelle og uformelle arenaer. Blant dei formelle finst deltaking i fagskulestyret, der fleire trakk fram at dei har stor påverknadskraft, samt deltaking i læringsmiljøutval, fagråd og revisjonar av utdanningar. Av de uformelle er det fleire fagskular som har dialogmøte mellom leiinga på skulen og dei øvste tillitsvalde studentane. Eit par av fagskulane var òg ekstra opptatte av systematisk dialog med studentane sine, i form av «midtvegssamtalar» eller «oppstartssamtale». Generelt går det fram at å engasjere studentar og få til gode samhandlingsarenaer er utfordrande. Arenaene som er berre for *studentar* finst på to nivå. «Klassens time» sikrar at klassens tillitsvald kan bringe innspel vidare frå studentgruppa. For «studentråd», som organiserer tillitsvalde, finn vi varierte erfaringar, både med deltaking og organisering.

Avslutningsvis i kapitelet kjem vi inn på *samhandling med arbeidslivet* og involveringa deira i kvalitetsarbeidet. Her er fagråda den viktigaste arenaen. I fagråda diskuterer fagskulen og arbeidslivsrepresentantar kompetansebehov i bransjen, og ein nyttar arbeidslivsrepresentantanes erfaringsbaserte kunnskap i konkrete diskusjonar om endringar i innhald i utdanningane. Vi finn vidare at deltakarane i fagrådet frå arbeidslivet i stor grad deltek som fagpersonar på sitt felt. Tendensen til at enkeltpersonar frå arbeidslivet er knytt til fagskulen gjennom fleire samtidige roller, heng også saman med det vi kan kalle integrerte mekanismar i det daglege kvalitetsarbeidet. Det handlar om at fagskulane i stor utstrekning nyttar yrkesaktive lærarar, gjestelærarar og timelærarar i undervisninga. Ved sida av dei formaliserte arenaene og dei integrerte mekanismane finn vi også meir episodiske og prosjektbaserte aktivitetar, der fagskulane i tett arbeid med arbeidslivet utviklar nye utdanningar eller gjer større revisjonar på etablerte tilbod. Til sist fann vi at fleire fagskular har som mål å ha tettare og meir løypande samarbeid med bransjen. Dette tyder på at arbeidslivsinvolveringa ikkje berre handlar om formell representasjon, men om ein aktiv og kontinuerleg dialog om kva kompetanse utdanningane skal gi.

5 Oppsummering og diskusjon av funn

Fagskulane driv eit utstrekt og samansett kvalitetsarbeid. Dei opererer i eit komplekst landskap, i skjeringspunktet mellom formelle og eksplisitte krav frå myndigheiter, forventningar frå arbeidsliv og studentar, og strategiske mål som fagskulen sjølv stakar ut. Dette landskapet er også svært samansett fordi fleire av fagskulane skal handtere krav frå andre myndigheiter enn utdanningsmyndigheitene som ikkje utan vidare er samkøyrde, studentar med ulike føresetnader og med ulike tilknytning til arbeidslivet, og kompetansebehov i arbeidslivet som varierer. Alt dette skjer innanfor rammene fagskulane jobbar etter, kor både økonomi, institusjonell kapasitet og kompetanse legg føringar.

I dei føregåande kapitla har vi analysert og presentert materialet vårt etter dei tre nivåa eller dimensjonane for kvalitetsarbeid: organisasjon, strategi og kultur. Det har gjeve oss eit innblikk i hovudtrekka i kvalitetsarbeidet i sektoren, og har fanga opp både dei formelle sidene ved kvalitetssikring av utdanningane, måten desse blir integrert i fagskulanes strategiske arbeid, og kva delar av kvalitetsarbeidet som veks fram i mindre formelle former. I dette femte og avsluttande kapitlet, skal vi analysere desse tre nivåa på tvers, og diskutere dei i lys av det vi ser på som *fire strukturelle vilkår* som fagskulane samla sett jobbar under: i) kvalitetssikring og systematisk kvalitetsarbeid, ii) ein heterogen sektor, iii) institusjonalisering av sektoren, og iv) kvalitetsomgrep og kvalitetsforståingar.

5.1 Kvalitetssikring og systematisk kvalitetsarbeid

Det mest umiddelbare vilkåret fagskulane opererer under er dei formelle rammene, og dei formelle systema som ligg som ramme rundt sektoren. Utdanningskvalitet har ein sentral plass i regelverket som regulerer fagskulanes aktivitet, men har både opningar og ambivalensar som gjev fagskulane rom for å definere og utforske kva utdanningskvalitet kan tyde.

5.1.1 Kvalitetsarbeidet er regelstyrt

Det fyrste vi observerer er at kvalitetsarbeidet i stor grad er knytt til krava i regelverket og svært regelstyrt. Akkrediteringskrava og krava til kvalitetsarbeidet i fagskulelova og fagskuletilsynsforskrifta er svært tilstadeverande i korleis fagskulane skildrar og strukturerer sine eigne system. Dette er ikkje overraskande, all tid desse krava er ein føresetnad for å kunne tilby høgare yrkesfagleg utdanning, men det er likevel relevant for å forstå korleis fagskulane jobbar med dette:

Kravet til at studentar og arbeidsliv skal informere kvalitetsarbeidet er eit særleg døme, fordi det viser korleis fagskulane har operasjonalisert dette svært tett opp til regelverket. Studentar og arbeidsliv, men også sensorar, får ei rolle som «eksterne» til kvalitetsarbeidet, og å «innhente informasjon» tyder i fleire samanhengar ulike former for spørjeundersøkingar som enkelt kan inngå i kvalitetsoppsummeringar som års- eller kvalitetsrapportar.

Likeins er det ein raud tråd som går gjennom kvalitetssikringssystema til fagskulane, og som er prega av at dei ligg tett opptil regelverket. Ansvar, og dei sentrale rollene i systema, ber preg av å vere tett knytt til leiing og administrasjon ved dei fleste fagskulane, og følgjer i stor grad den same hovudstrukturen. På den måten er det store delar av kvalitetsarbeidet som er tett knytt til styring og administrasjon. Som vi peika på over så peikar også enkelte informantar på at det ikkje er avgjerande at alle involverte kjenner til kvalitetssikringssystemet i sin heilskap, men at rutinar, prosedyrar og rapporterings- og ansvarslinjer varetar funksjonen dette skal ha.

Dette fargar samstundes svara vi har fått i spørjeundersøkinga og særleg i dokumenta, ved at fleire av dei er svært *systemtunge* og tidvis svært omfattande. Det kan ha den fordel at korleis systemet fungerer bøter på eventuelle blindsonar eller ulik fordeling av involvering. Men det kan også ha som konsekvens at kvalitetsarbeidet blir fjernare frå sjølve utdanningane, og meir orientert mot rapportering og kontroll. Kvalitetssikringssystem som i større grad kviler på rutinar og prosedyrar risikerer å fjerne seg frå utviklingsarbeidet og det utdanningsnære, og potensielt frå fagmiljø og studentars eigarskap til utdanningskvaliteten. Her er det grunn til å tru at fagskulane står i ein viss skvis mellom eit kontrollregime og eit utviklingsregime, og kor ting som kapasitet, storleiken på fagskulen, kompetanse og andre ressursar bidrar til å bestemme kor i denne miksen dei landar.

Sjølv om fagskulane i stor grad ser ut til å vere orientert mot regelverket, så gjev også regelverket ein god del fleksibilitet, både ved at kvalitetssikringssystemet skal vere tilpassa fagskulens storleik og aktivitet, og ved at somme av krava er opne eller kan ha fleire tydingar. Som vi har skildra over så er til dømes krava til internkontroll og til mål for utdanningskvaliteten krav som kan framstå snevre og spesifikke, men kor ulike fagskular les kravet ulikt. Det kan gje stort handlingsrom for fagskulane til å tilpasse arbeidet til eiga institusjon og portefølje. Samstundes

kan det gje eit stort behov for avklaring og tilpassing, og gjere at tilgjengelege og lett operasjoniserbare indikatorar kan bli dominerande.

5.1.2 NOKUTs rolle

På den andre sida er NOKUT ein sentral aktør i dette spørsmålet. På sett og vis kan ein seie at fagskulanes kompliserte balanse mellom kontroll og utvikling speglar NOKUTs tilsvarende situasjon. Organet har ein stor kontrollfunksjon, i den forstand at dei er portvakter for nye utdanningar for dei fleste, og for utvida fullmakter for andre. Samstundes har NOKUT ei rolle i kvalitetsutviklingsarbeid, noko også regelverket legg opp til. Denne dobbeltrolla kan vere utfordrande å navigere i, og kan i seg sjølv bidra til at fagskulane kvir seg for å ta større eigarskap og autonomi i desse spørsmåla.

Ettersom den eksterne kvalitetssikringa som NOKUT har ansvar for er tett knytt til akkreditering av nye utdanningar, akkreditering av fagområde, og på sikt også periodiske tilsyn med kvalitetsarbeidet, er det naturleg at tyngdepunktet i fagskulanes kvalitetsarbeid også er tett knytt til regelverket. Ettersom særleg akkrediteringskrava har vore dominerande over tid, kan vi gjenfinne noko av den strukturen i kvalitetssikringssystema til fagskulane. Dersom fagskulane over tid får større fullmakter, og tyngdepunktet går over til tilsyn med kvalitetsarbeid, er det ikkje urimeleg å vente at dette også vil få større plass hos fagskulane over tid. Vi må likevel kunne forvente at dette heng saman med den store variasjonen som sektoren er prega av, og dei institusjonaliseringsprosessane dei går inn i.

5.2 Ein heterogen sektor

Sjølv om kvalitetsarbeidet i fagskulesektoren er ganske regelverksstyrt, så er det fleire andre strukturelle vilkår som påverkar kvalitetsarbeidet, og som kan skape spenningar i korleis sektoren er organisert. Eitt sentralt trekk er at sektoren er prega av stor variasjon, og ulike typar institusjonar. Eit regelverk og ei ekstern kvalitetssikring som skal navigere etter høge ambisjonar for utdanningskvaliteten, og samstundes sikre likebehandling av institusjonane, vil raskt kunne møte på utfordringar i dette landskapet.

5.2.1 Store institusjonar, større system

Fagskulanes storleik er relevant fordi det seier noko om kor omfattande prosessar kvalitetsarbeidet er meint å dekkje, og kor breitt det skal famne. Store fagskular med mange studentar og mange utdanningsprogram, kanskje også med fleire studiestadar, vil ha behov for meir omfattande *system* for kvalitetsarbeidet, fordi det

vil vere vanskeleg å følgje opp og kontrollere utdanningskvaliteten. Det krev eit visst nivå av standardisering av prosessane for å sikre at kvalitetsarbeidet held rett nivå i heile institusjonen, og for at det skal vere mogleg å dokumentere kvalitetsarbeidet på institusjonsnivå. Døme på dette finn vi ved større fagskular som har utførlege prosedyrar for mellom anna internkontroll, utvikling av nye utdanningar og årshjul. Fleire fagskular er organisatorisk inndelt i avdelingar eller fagområde, og kor leiing for den enkelte eining har eit ansvar for «sitt» område. På den måten vil det i større institusjonar vere mykje av kvalitetsarbeidet som er delegert nedover i systemet, og med eit tilhøyrande behov for standardar og felles føringar.

Éin styrke ved dei store fagskulane er altså at mykje av kvalitetsarbeidet blir kraftig systematisert, og at fleire av funksjonane blir varetatt av at systemet er operativt. Ein annan styrke er at dei større fagskulane både kan og ofte må ha større administrasjonar, som kan ha eit dedikert ansvar for det systematiske kvalitetsarbeidet på tvers av organisasjonen.

Ei potensiell ulempe med å vere stor er at graden av standardisering kan gå utover både nærleiken til fagspesifikke skilnader, og at systemtunge kvalitetsarbeid lett kan favorisere overordna indikatorar, på bekostning av meir kvalitative dimensjonar. Profesjonaliseringa av kvalitetsarbeidet som meir administrativ kapasitet kan føre med seg, tyder også at arbeidet med utdanningskvalitet kan få ei meir administrativt kontrollorientering.

Ved store fagskular vil det kvalitetsarbeidet som føregår organisk i møte med studentar og mellom fagpersonar ofte kunne vere lenger frå den delen av kvalitetsarbeidet som blir varetatt av kvalitetssystema. Vi finn motsatsen til dette hos fleire av dei mindre fagskulane, som vektlegg korte avgjerds- og ansvarslinjer som særleg positivt, og kor nettopp det organiske kvalitetsarbeidet og det meir systemdrivne framstår tettare integrert.

5.2.2 Private eller offentlege fagskular

Eigarskapet i seg sjølv har lite tyding for kvalitetsarbeidet i streng forstand, og vi kan ikkje finne nokon systematiske skilnader mellom private og offentlege fagskular når det gjeld systemskildringar. Samstundes kan vi ikkje sjå bort frå at dei offentlege og dei private fagskulane har noko ulikt oppdrag, og at det er nokre skilnader i både organisering og finansiering som kan ha konsekvensar for korleis dei jobbar med utdanningskvalitet.

Ein sentral skilnad er at særleg dei fylkeskommunale fagskulane har eit mandat som er knytt til det regionale kompetansebehovet, som er ei fylkeskommunal oppgåve. Det kan slå ut ved at dei fylkeskommunale fagskulane spesifikt har den regionale arbeidsmarknaden som eit strategisk satsingsområde. Som vi har vist over,

så har dei offentlege fagskulane tendensar til meir formaliserte former for samarbeid med arbeidslivet, og har sterkare tilknytning til arbeidslivets partar, anten gjennom fagrådssamarbeidet eller gjennom styrerepresentasjon. Desse fagskulane vil også ha ei anna tilknytning til fag- og yrkesopplæringa, all den tid både vidaregåande opplæring og høgare yrkesfagleg utdanning fell inn under det fylkeskommunale ansvaret.

Styret i fagskulen som øvste ansvarleg for utdanningskvaliteten og for kvalitetsarbeidet inkluderer i dei offentlege fagskulane også ei forankring i fylkeskommunen, til dømes ved at representantar frå fylkestyre eller fylkesadministrasjon er medlemmar. Sjølv om vi ikkje kan observere ein klar variasjon som vi kan spore tilbake til eigarskapet i seg sjølv, er det naturleg å sjå kvalitetsarbeidet i lys av at dei offentlege står i ein litt annan organisatorisk og politisk kontekst, og må svare til eit noko anna landskap, enn det dei private må gjere.

5.2.3 Fagområde og arbeidsmarknader

Heterogeniteten i fagskulesektoren er derimot kraftig knytt til fagområda som fagskulane tilbyr utdanningar innanfor, og dei arbeidsmarknadane dei er forankra i. Denne heterogeniteten er godt dokumentert⁵⁵ og har store konsekvensar for korleis utdanningskvalitet blir forstått generelt, og på kvalitetsarbeidet.

Dei tekniske faga, helse- og oppvekstfag, og maritime fag har det til felles at dei byggjer på vidaregåande fag- og yrkesopplæring, og fungerer som vidareutdanningar for desse. Dei tekniske og maritime faga er med berre enkelte unntak knytt til dei fylkeskommunale fagskulane, medan helse- og oppvekstfaga også blir tilbode av fleire private fagskular, men med offentleg finansiering. For helse- og oppvekstfaga er det fleire utdanningar som har krav til praksis, og kor evalueringar frå praksisstaden inngår i kunnskapsgrunnlaget for kvalitetsarbeidet. Fleire av desse har også krav om skikkavurdering, som også blir peika ut som relevant kjelde for enkelte fagskular. For ein del av dei tekniske faga kan ulike regelverk og sertifiseringsordningar vere relevante. Kvalifikasjonskrav til ulike roller i byggeprosjekt, og sertifiseringar innan elektro er døme på dette.

Det er likevel samferdslefaga som skil seg ut. Dei maritime faga og pilotutdanningane er både regulert gjennom internasjonale avtalar og regelverk, og desse fagskulane må svare til andre tilsynsmyndigheiter enn NOKUT. Luftfartstilsynet og sjøfartsdirektoratet er viktige tilsynsmyndigheiter for desse, men også Direktoratet for samfunnssikkerheit og beredskap og Nasjonal kommunikasjonsmyndigheit blir trekt fram av fleire av dei relevante fagskulane. Desse har andre krav

⁵⁵ Alne mfl., *Kandidatundersøkelse for fagskoleutdannede i 2019 og 2020*; Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene?*; Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? del 2*; Lyckander mfl., *Kandidatundersøkelse for fagskoleutdannede 2021-2024*.

til kvalitetssikring og internkontroll, og gjerne knytt til ISO-standardar. Vi ser at dette utgjør ein stor skilnad i kvalitetsarbeidet. For det fyrste ser vi at desse krava i stor grad blir organisatorisk førande for korleis heile kvalitetsarbeidet er strukturert og konseptualisert. Desse fagskulane har typisk mindre utdanningsnære systemskildringar, og meir orientering mot kontroll og avvik. For det andre ser vi at desse systema også gjer seg gjeldande for fagområde som ikkje har dei same krava, men som må forhalde seg til det same kvalitetssikringssystemet. At utførlege krav gjeld for nokre fagområde, og ikkje for andre på den same fagskulen kan mellom anna føre til at delar av fagmiljøet vil kunne oppleve at kvalitetsarbeidet er mindre tilpassa deira utdanningar.

Den tredje variasjonen etter fagområde vi observerer er at det er ein del fagskular som fokuserer på smalare fag, og som har andre, naturlege krav til organiseringa av utdanninga. Det kan vere utdanningar som i stor grad handlar om praktisk ferdigheitstrening eller kontakt med dyr eller natur, men også kunstutdanningane. Desse utdanningane er naudsynleg organisert slik at studentane er fysisk til stade på fagskulen, gjerne hyppig eller i lengre periodar og ofte i mindre grupper. Desse utdanningane skil seg ut ved at den organiske kontakten og løpande dialogen med studentane er meir nærliggande. Ved at faglærarar ofte også er yrkesutøvarar, og har tett og varig kontakt med studentane, så vil både forankring i arbeidslivet, og studentanes engasjement i utdanningskvaliteten kunne skje meir direkte.

5.2.4 Ulike studentgrupper, ulikt engasjement

Både fagområde og fagskulanes profil har konsekvensar for kva studentar fagskulen har, som igjen har tyding for korleis studentane er tilknytt kvalitetsarbeidet. Studentar som er tidleg i utdanningskarrieren vil ofte ha færre private pliktar, vere meir mobile og i større grad ha utdanning som hovudaktivitet. Sjølv om vi veit at studentengasjement gjennomgåande er utfordrande, også innanfor universitets- og høgskulesektoren, så er yrkesaktive, vaksne studentar ei gruppe som har særleg lang veg til å ta på seg ytterlegare engasjement. Fleire fagskular har peika på at mange i denne gruppa heller ikkje er særleg interessert i å setje seg inn i, eller engasjere seg i, kvalitetsarbeid og utdanningskvalitet. Både fordi dei kan ha andre pliktar, men også ved at høgare yrkesfagleg utdanning typisk framstår som avbrekk frå eit yrkesliv – og at det er litt inn-og-ut-igjen-haldning til utdanninga.

5.2.5 Fjernt frå folk, fjernt frå kvalitetsarbeid

I forlenginga av ulike studentgrupper som ein viktig heterogenitet, ser vi også at utdanningsform har konsekvensar for kvalitetsarbeidet, og bidrar til å forklare noko av den variasjonen vi ser i feltet.

Stadig fleire av utdanningane blir tilbode fleksibelt, og meir eller mindre digitalt. Dette inneber at færre studentar treff kvarandre og fagmiljøet, at kontaktflatene er meir sporadiske og kortare, og at ein også aukar studentgrupper som alle-reie er fjernare frå heiltidsutdanningane enn tidlegare. Nettbaserte utdanningar, kortare utdanningar eller utdanningsmodular, og deltid, er alle faktorar som forsterkar den effekten som fleire av desse studentgruppene har. Både fagskulane og studentane er tydelege i materialet vårt på at studentengasjement og studentinvolvering i brei forstand er tidvis svært utfordrande, og informantane peikar på utdanningsform som relevant.

Utdanningsform har også konsekvensar for korleis fagmiljøet er involvert i kvalitetsarbeidet, og kva kompetanse som er viktig. Når det gjeld det fyrste, så er også fysisk avstand også relevant for kor involvert fagmiljøet er i kvalitetsarbeidet. Fagmiljø som i mindre grad arbeider stadbasert, har naturleg mindre uformell og organisk kontakt, mindre hyppige møter, og har difor mindre kontakt med både studentar og med dei meir formelle linjene i kvalitetsarbeidet. Dette krev i det minste ekstra tiltak frå fagskulens side for å bøte på, anten ved systemisk innretning eller ved å skape arenaer for samhandling og involvering. Når det gjeld kompetanse ser vi at fleire av fagskulane trekk fram pedagogisk kompetanse som eit satsingspunkt, og knytter dette til kvalitetsarbeidet generelt. Dette handlar sannsynlegvis om at denne sektoren i mindre grad har hatt krav til formell pedagogisk og didaktisk kompetanse, og at dette no har blitt viktigare for fagskulane. Men overgangen til meir digitale flatar og format på utdanningane, har skapt eit behov for meir spissa digitalpedagogisk kompetanse. På den måten bidrar utdanningsformene, og variasjonane i desse, til å forme satsingsområde eller prioriteringar i kvalitetsarbeidet, men også rammene for kvalitetskulturen.

5.3 Institusjonalisering av sektoren

Fagskusektoren har gått, og går, gjennom ein større institusjonaliseringsprosess. Dette handlar om oppbygging av regelverket og institusjonelle rammevilkår, om finansiering og ressursar, og om institusjonanes eiga kapasitets- og systembygging. Konsolidering i sektoren, saman med kraftig vekst i studenttalet, har ført til færre, men større institusjonar som også i aukande grad samarbeider med universitets- og høgskusektoren. Opprettinga av fagområdeakkreditering, og etter kvart institusjonsakkreditering, og det varsla periodiske tilsynet med fagskulane, er viktige utviklingstrekk som gjev retning for sektoren. Etableringa av ei søyle for

yrkesfagleg utdanning i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, er eit anna grep som vil kunne ha store konsekvensar for korleis dette vil sjå ut i framtida.

Både tidlegare og varsla utviklingstrekk er tett samanvevde, og vil påverke korleis fagskulane har organisert kvalitetsarbeidet sitt, og korleis dei prioriterer og førebur seg på arbeidet framover i tid. Vi vil peike på tre trekk som er viktige for å forstå konteksten fagskulane jobbar i, og kva variasjon som er viktige for dei.

5.3.1 Systembygging som institusjonsbygging

Ein konsekvens av dei store endringane i sektoren, med særleg vekt på vekst, konsolidering og meir omfattande krav til fagskulane, er det naturleg å forvente eit behov for systembygging. Mange av fagskulane i både intervju og i spørjeundersøkinga trekk fram at dei har jobba med å utvikle og formalisere kvalitetssikringssystema sine, og fleire har også dette som ei strategisk prioritering. Behovet for å vareta større delar av kvalitetsarbeidet gjennom rutinar, prosedyrar og systematisk arbeid kan ikkje sjåast i lys av regelverket aleine, men også eit behov som oppstår. Med mange studentar er det urealistisk å skulle sikre løypande kontakt med studentane utan at dette skjer med breiare verktøy, som studentevalueringar og kandidatundersøkingar, på den eine sida, og på meir representative former for direkte studentinvolvering på den andre.

Tilsvarande vil eit større fagmiljø som skal vareta både utvikling og kvalitetssikring, i tillegg til den løypande undervisninga, ha større behov for å utvikle felles standardar, men også eit meir dedikert administrativt apparat som skal sørge for at kvalitetssikringssystemet går rundt. På den måten kan ein lese dette som ei større modning, kor sektoren sjølv tar større ansvar for minimumskrava og kontrollen.

Institusjonaliseringa er ikkje berre noko som skjer av seg sjølv i sektoren, men det er også ei retning som er klart signalisert frå myndigheitenes side. I *Fagfolk for fremtiden* frå 2016 blei samanhengen mellom fagskulanes storleik og kvaliteten på utdanningane poengtert. Meldinga slo fast at verdien av å bli større, er «noe som på sikt vil bidra til økt kvalitet i utdanningen».⁵⁶ Denne kjem igjen i den siste fagskulemeldinga *Fagfolk for en ny tid*:

Fagskolene må ha administrativ kapasitet til arbeidet med kvalitet som gjør uteksaminerte kandidater ettertraktet i arbeidslivet. Det handler blant annet om å tiltrekke seg nøkkelkompetanse, kunne dimensjonere etter behov, følge opp studentrettigheter og læringsmiljø, ha kapasitet til å drive kvalitetssikring og søke om internasjonale samarbeidsprosjekter eller utviklingsmidler. God administrativ kapasitet gjør det enklere å ta i bruk de ulike virkemidlene som finnes for å

⁵⁶ «Fagfolk for fremtiden», 56.

drive frem kvaliteten i utdanningene. Det er i stor grad, men ikke bare, de mellomstore og store fagskolene som har markert seg i nybrottsarbeid gjennom for eksempel bransjeprogrammene, tilskudd for fleksible og desentraliserte utdanninger, og utviklingsmidlene for kvalitet. ⁵⁷

Meldinga understreka også koplinga mellom utdanningskvalitet og dei fullmaktene som fagskulane kan oppnå i dag og vil kunne oppnå i framtida, i lys av den kapasiteten fagskulane har: «Med de store endringene samfunns- og arbeidslivet står overfor fremover, er det derfor ønskelig at fleste fagskolene har god nok kapasitet og kvalitet til å oppnå mulig fagområde- eller institusjonsakkreditering.» ⁵⁸

Vi observerer i materialet generelt at kvalitetsarbeidet framstår ganske systemtungt, som er forståeleg, men som også kan skape avstand til utdanningane, og utfordre eigarskapet til kvalitetsarbeidet. I verste fall kan ein få ei todeling av kvalitetsarbeidet med kontrollmekanismene på den eine sida, og det pedagogiske og didaktiske arbeidet på den andre, og at koplingane mellom dei kan bli meir utfordrande å sikre. Det er særleg dei store fagskulane som står overfor dette, og fleire digitale studiar og ikkje stadlege undervisararar ser ut til å kunne forsterke dette.

For fagskulane som også svarer til andre tilsyns- og autorisasjonsmyndigheiter, og fortrinnsvis fagskular med maritime fag og luftfartsutdanningar, handlar dette ikkje berre om talet på studentar, men også om det generelle omfanget av krav. For desse ser vi at systembygging blir ekstra systemtunge fordi dei skal tilpasse seg kvalitetssikringssystem eller -standardar som ligg utanpå NOKUTs og KDs krav, og gjerne ISO-standardar. Somme av desse har gått frå eit system som var særleg tilpassa det fagområdet som var underlagt desse standardane, til standardar for kvalitetssikring som gjeld for all utdanningsverksemd, og på den måten bygd institusjonen delvis rundt desse standardane.

Samstundes som vi kan observere mykje institusjonsbygging som inkluderer å byggje institusjonell kapasitet, er dette også eit område kor fagskulane uttrykkjer utfordringar. Dette er påfallande sett i lys av at det er særleg dei store, som også har relativt systemtunge kvalitetsarbeid, som i størst grad trekk fram dette. Di større system, di meir å halde styr på. Utvida fullmakter vil også innebere fleire prosessar å ta vare på. Dette kan illustrere eit visst paradoks: Store fagskular vil ha behov for å vareta større delar av kvalitetsarbeidet gjennom system og kontroll, men samstundes gjev dette eit større system å vedlikehalde og operere. Det er ikkje openbert at systembygging berre gjer ting enklare og meir handterbart, men det framstår også som at dette er ressurskrevjande arbeid som ikkje gjev ei enkel løysing.

⁵⁷ «Fagfolk for en ny tid», 102.

⁵⁸ «Fagfolk for en ny tid», 102.

5.3.2 Institusjonelt skjeringspunkt

Å byggje system har klare trekk av institusjonalisering, men institusjonelle mekanismar kan også bidra til å forklare korleis fagskulanes system liknar på kvarandre, eller tangerer kvarandre. Det er fleire av desse mekanismane som er godt skildra i institusjonell teori, og som kan bidra til å kaste lys over dette. Dette handlar særleg om regulatoriske, normative og mimetiske måtar institusjonane nærmar seg kvarandre.⁵⁹ Fagskulane står i eit institusjonelt skjeringspunkt som ein grovt sagt kan seie består av fire element: bransjane eller yrkesfelta dei utdannar til, NOKUT og regelverket, universitets- og høgskulesektoren og andre fagskular. Desse elementa bidrar til å kaste lys over korleis fagskulane institusjonaliserast.

Yrkesfeltas rolle

For det fyrste, så utgjer yrkesfelta ein veldig viktig variabel for korleis fagskulane er innretta. Dette gjeld også for korleis institusjonane utviklar seg. Helse- og oppvekstfaga er til dømes fagområde kor praksis er utbreitt, og stundom også påkravd i utdanningane. Det inneber at praksisstaden blir ein viktig samarbeidspartnar for mellom anna vurdering av studentanes læringsutbytte og om dei er førebudd på praksisperioden, eller om studentane er skikka for yrket, og praksisrettleiinga inngår i den totale undervisningspakka som utgjer studentanes møte med utdanninga. Fleire av dei tekniske faga vil på si side kunne orientere seg mot yrkesfelt og oppgåver som er regulerte og kor høgare utdanning allereie har ein posisjon. Eit døme på dette er regelverket for ansvar innan bygg- og anlegg, kor fagskulane må byggje opp utdanningane og innrette dei etter eit felt kor høgare utdanning, og fortrinnsvis ingeniørutdanningane, dominerer.

I motsett ende finn vi mellom anna kunstutdanningane, kor yrkesaktive deltidsundervisarar er meir utbreitt. Det har konsekvensar for korleis fagskulen byggjer opp og organiserer koplinga til arbeidslivet. Her er insentiva for å knyte seg til internasjonale standardar, og til meir organiserte delar av arbeidslivet færre, og derfor kan vi forvente at behovet for vidare institusjonsbygging er lågare.

NOKUT som premissleverandør

Det andre elementet er NOKUT og regelverket. Det er eit klassisk døme på regulatorisk isomorfisme, fordi regelverket gjev føringar som fagskulane må rette seg etter. Det inneber til dømes at innføringa om internkontroll for fagskulane, og kravet om at dette skulle vere kopla på det systematiske kvalitetsarbeidet fører til at fagskulane byggjer institusjonell kapasitet (til dømes administrativ, juridisk, eller

⁵⁹ Paul J. DiMaggio og Walter W. Powell, «The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields», *American Sociological Review* 48, nr. 2 (1983): 147–60, <https://doi.org/10.2307/2095101>.

prosessuell kapasitet) for å svare ut kravet slik dei forstår det, og som igjen bidrar til den generelle institusjonaliseringa av fagskulane, og formaliseringa av rollene. Eit anna døme er framveksten av ulike former for kvalitetsleiarar, kvalitetsrådgjevarar eller kvalitetsutval, som vi kan sjå på som eit svar på samverket mellom vekst og modning av fagskulane, og meir omfattande krav til fagskulane om korleis dei jobbar med utdanningskvalitet.

Auka akkrediteringsfullmakter gjennom fagområdeakkreditering og etter kvart institusjonsakkreditering for fagskulane følgjer også både med seg eit behov for å straumlinjeforme kvalitetsarbeidet og for å kunne svare på framtidige tilsyn med kvalitetsarbeidet. Slik vil fagskular som rettar seg inn mot slike fullmakter tilpasse seg både dagens forventningar til slike institusjonar, og det dei trur vil bli forventningane i framtida.

Bryting mot universitets- og høgskulesektoren

Det tredje elementet er universitets- og høgskulesektoren. Dette er ein sektor som er vesentleg større, har lengre fartstid med både systematisk kvalitetsarbeid og tilsyn med kvalitetsarbeidet sitt frå NOKUT, og som også har hatt større autonomi og fullmakter enn fagskulane. Dei to generelle tilpassingsmekanismane vi kan snakke om er éin som er retta mot fagskulanes plassering i utdanningssystemet og éin som er drive fram av fagskulens eigen aktivitet.

Akkrediteringsfullmakter, med tilhøyrande ansvar for kvalitetssikringa, er verkemiddel som i stor grad liknar på dei som har vore operative over tid i universitets- og høgskulesektoren, og fagskulane tilpassar seg på denne måten til dels til eit anna institusjonslandskap. Utsiktene til å kunne gje utdanning på nivå 6 og 7 opptar også fagskulane veldig, og det er ikkje urimeleg at fagskulane som prioriterer desse også er i ferd med å orientere seg mot nivå i NKR som har vore reservert for høgare utdanning.

Den andre tilpassinga til universitets- og høgskulesektoren er meir drive av fagskulens eigen aktivitet. Auka samarbeid med høgare utdanningsinstitusjonar, felles undervisning og rekruttering av personar med høgare utdanning, og arbeid med enklare overgangar mellom høgare yrkesfagleg utdanning og høgare utdanningsprogram, inneber også ei potensiell tilpassing mot høgare utdanning, til dømes gjennom læringsutbyteskildringar, fagsamansetting, eller liknande. Vi kan forvente at denne er sterkare for fagskular som har fag som ligg tettare opp mot dei som også blir tilbode i universitets- og høgskulesektoren.

Desse to momenta i institusjonsbygginga kan bidra til å forklare korleis nokre av fagskulane jobbar med å utvikle kvalitetsarbeidet sitt, og særleg korleis institusjonaliseringsprosessane ser ut til å vere særleg sterke ved dei største institusjonane. Gjennom både vekst i fagskulane, krav i regelverket og systemvilkår liknar

fleire av fagskulane institusjonelt meir og meir på høgare utdanningsinstitusjonar, og ein kan forvente at dei vil kunne få ytterlegare insentiv i den retninga.

Det siste elementet er fagskulane sjølv. Ei klassisk form for institusjonell tilpassing er etterlikning eller *mimetisk* isomorfisme. Dette kan til dømes handle om at oppfatningar av kva utdanningskvalitet og godt kvalitetsarbeid er gradvis spreiar seg, og over tid etablerer seg som delte grunnoppfatningar. Til dømes vil oppfatningar av kva «relevans» eller «kompetanse» er, bli dominerande og kan også bidra til å etablere standardar i heile eller delar av sektoren. Fagråd som ein bransjestandard for samarbeid med arbeidslivet kan tene som døme på dette.⁶⁰ Men felles arenaer for samarbeid og erfaringsutveksling kan bidra kraftig til dette. Fleire av informantane våre trekk fram slike forum eller arenaer, og trekk fram samarbeid på tvers av fagskular som særleg nyttig. Slike arenaer kan også vere fasilitert av NOKUT, og likevel bidra til at fagskular tilpassar seg kvarandre.

Sett saman så inneber dette poenget at det finst ei institusjonalisering i fagskulesektoren, og den ber preg av at fleire likskapar veks fram, samstundes som ein del skilnader i sektoren blir tydeleg. Der heterogeniteten kan bidra til å kaste lys over ein del av dei viktigaste skilnadene i sektoren, kan institusjonalisering bidra til å forstå kva som tilpassast, og kva institusjonelle vilkår det tilpassar seg til. At fagskulane er å finne i eit skjeringspunkt mellom ulike tilpassingar bidrar til å forklare korleis dei utviklar seg.

5.4 Kvalitetsomgrep og kvalitetsforståingar

Avslutningsvis diskuterer vi funna våre med utgangspunkt i korleis ein overordna kan forstå utdanningskvalitet, og meir spesifikt i dei syv kvalitetsforståingane frå rapporten *Kvalitetsbegreper i høgere yrkesfaglig utdanning*. Her blei sju kvalitetsforståingar løfta fram som analytiske kategoriar for å skildre utdanningskvalitet i fagskulesektoren:

- kvalitet som relevans
- kvalitet som fagmiljøets kompetanse
- kvalitet som styring
- kvalitet som læring og danning
- kvalitet som utvikling og innovasjon
- kvalitet som kultur og studiemiljø
- kvalitet som tilgang og tilgjenge ⁶¹.

⁶⁰ Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? del 2*; Høst mfl., *Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene?*

⁶¹ Slette mfl., *Kvalitetsbegreper i høgere yrkesfaglig utdanning*.

Kategoriane byggjer vidare på kvalitetsforståingar som er kjende frå før, sidan dette òg utgjorde sentrale deler av dokumentgrunnlaget (til dømes NOKUTs kvalitetsområder, samt modellar og omgrep frå høgare utdanning eller fag- og yrkesopplæring). Samstundes gjev kategoriane nye perspektiv på kva som er særlege for kvalitet i høgare yrkesfagleg utdanning. Mellom anna blei kvalitet som relevans trekt fram som den mest sentrale kvalitetsforståinga for høgare yrkesfagleg utdanning, fordi det er ein dimensjon som grip inn i fagskuleutdanningar på så mange måtar.

Dette prosjektet har henta empiri gjennom å *spørje* fagskulerepresentantar om deira kvalitetsarbeid, medan Slette og kollegar primært henta empiri frå *skriftlege* kjelder om forståingar og omgrep for kvalitet. Likevel er det ein substansiell overlap mellom dei tema som går fram over, knytt til kvalitetssikring, institusjonisering og heterogeniteten i sektoren, og dei som kjem til syne under dei ulike kvalitetsforståingane. Dette er ein naturleg konsekvens av at regelverk og strukturar i fagskulesektoren også har vore førande for kva kvalitetsforståingar som veks fram. Vi kan såleis lese desse analysane som komplementære, samstundes som det er stor overlap i kva som framstår som dei viktigaste dimensjonane.

Vi kan seie at det er fire kvalitetsforståingar som særleg trer fram i materialet vårt. Sidan dette er ein studie som handlar om kvalitetsarbeid, er det naturleg at kvalitet som styring er den mest sentrale og omfattande kvalitetsforståinga som kjem fram i datamaterialet, og vi presenterer difor også *kvalitetsarbeidets styringslogikk* først. Deretter ser vi nærmare på kvalitetsarbeid knytt til *relevans* og *fagmiljøets kompetanse*. Den siste kvalitetsforståinga frå Slette og kollegaer som får ei grundig omtale, er kvalitet som *kultur og studiemiljø*, der vi vektlegg kvalitetsarbeid knytt til læringsmiljø og studentanes rolle.

Med denne disposisjonen blir det tre tema frå kvalitetsomgrepsrapporten som *ikkje* får nærmare omtale: kvalitet som *læring og danning*, kvalitet som *utvikling og innovasjon* og kvalitet som *tilgang og tilgjengelegheit*. Sjølv om datamaterialet vårt kjem inn på tema som korleis studentanes faglege bakgrunn blir utnytta i undervisninga, korleis ulike satsingar eller internasjonale samarbeid bidrar til utvikling av utdanningskvaliteten, eller at fleire fagskular satsar på endring til endå meir fleksible og/eller nettbaserte studium for å auke tilgjengelegheita, var det ikkje nok døme i materialet til å kunne seie at dei tre kvalitetsforståingane var særleg framståande.

5.4.1 Kvalitetsarbeidets styringslogikk

To dimensjonar er viktig når det gjeld kvalitet forstått som styring. Kvalitetsarbeidet ved fagskulane kviler for det fyrste på dei to logikkane *intern* og *ekstern* kvalitetssikring, som i stor grad får retning gjennom lov og forskrift, og der NOKUT har

rolla som portvakt. For det andre kviler kvalitetsarbeidet på dei to logikkane *sikring* og *utvikling*, der myndigheitskrav og lokale utviklingsinitiativ i nokre tilfelle opererer side om side, medan det i andre tilfelle kan oppstå vekselverknader. Med utgangspunkt i desse to logikkane kan vi i materialet vårt skilje mellom styringskvalitet og kvalitetsstyring.

Intern kvalitetssikring: gjev ulike system ulik styringskvalitet?

Vi kan seie at styringskvalitet handlar om *fagskulanes* forvaltning av ansvaret for utdanningskvalitet, og det er lovpålagt å ha eit internt kvalitetssystem som varetar dette forvaltningsansvaret. Eit funn i denne rapporten er at fagskulane varierer mellom å ha generiske og utdanningsnære kvalitetssystem, der fleire av dei generiske systema er baserte på ISO-standardar.

Om vi ser til forskning på kvalitet i *høgare* utdanning, finn vi at former for generiske system blei prøvd ut i Europa på 1980- og 1990-talet, slik som TQM (Total Quality Management) og ISO-system. Desse skapte diskusjon om mellom anna relevans for sektoren, samt kva for utdanningsmessige og sosiale implikasjonar dei kunne få⁶². Av enkelte blei TQM til og med kalla «ein religion» heller enn ein vitenskap.⁶³ ISO-tilnærminga blei likevel funne å vere til god nytte i høgare utdanning, og døme på dette finn vi blant anna i ein artikkel som analyserer samanhengar mellom ESG, ISO 901 og ISO 21001.⁶⁴ Ein større, og kritisk, litteraturgjennomgang på feltet finn vi hos Pratasavitskaya og Stensaker.⁶⁵

I Noreg finn vi gjennom NOKUT sine rapportar frå tilsyn i høgare utdanning i perioden 2017–2024⁶⁶, at utdanningsnære og lokalt utvikla system er klart mest nytta. Handelshøgskular kan i tillegg operere med internasjonale akkrediteringar som baserer seg på standardiserte bransjekrav, men hovudbildet er at generiske system ikkje er særleg i bruk i høgare utdanning i Noreg i dag.

Denne kunnskapen frå høgare utdanning om utviklinga innan bruken av generiske system er relevant fordi den kan kaste lys over historikken til eit kvalitets-sikringslandskap som fagskulane gradvis nærmar seg, og fordi det kan bidra til

⁶² Bjørn Stensaker, «Quality as Fashion», i *Quality Assurance In Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, ed. by Peter Maassen og Johan Muller, bd. 20, red. Don F. Westerheijden mfl., Higher Education Dynamics (Springer Netherlands, 2007), <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0>.

⁶³ Don F. Westerheijden, «Where Are the Quantum Jumps in Quality Assurance?», *Higher Education* 38, nr. 2 (1999): 233–54, <https://doi.org/10.1023/A:1003765316434>.

⁶⁴ Oksana Vorobyova mfl., «ISO Standards as a Quality Assurance Mechanism in Higher Education», *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala* 14, nr. 2 (2022): 73–88, <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/567>.

⁶⁵ «Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field», *Quality in Higher Education* 16, nr. 1 (2010): 37–50, <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>.

⁶⁶ NOKUT, «Akkreditering og tilsyn – høyere utdanning», Nokut.no, vitja 24. mars 2026, <https://www.nokut.no/publikasjoner-og-kunnskap/akkreditering-og-tilsyn--hoyere-utdanning/>.

diskusjon om val av interne kvalitetssystem i høgare yrkesfagleg utdanning. I tillegg er det relevant at det i dag ser ut til at fleire fagskular enn universitet og høgskular no vel ei form for generisk system, og at NOKUT i tilsyn med fagskulane må ta høgde for korleis dei skal vurdere generiske system, eller del-system, som alle-reie er sertifiserte av andre eksterne aktørar enn NOKUT. I fagskuleforskrifta hei-tar det at «NOKUT kan gi helt eller delvis unntak fra bestemmelsene om kvalitets-sikring i denne paragrafen hvis et system for kvalitetssikring allerede inngår i kra-vene fra norsk offentlig sertifiserende eller autoriserende myndighet».⁶⁷ Sjølv om denne paragrafen kan ha vore tenkt fyrst og fremst for dei fagskulane som òg er underlagt andre myndigheiter (som tidlegare nemnt gjeld dette til dømes luftfart, maritime utdanningar med meir), så kan det i aukande grad bli aktuelt å sjå para-grafen i lys av at fleire fagskular nyttar ISO-system som heile sitt kvalitetssystem. I forlenginga av dei juridiske utgreiingane, som NOKUT må stå for, er det eit fagleg interessant spørsmål om kor vidt val av system gjev ulike former for styringskva-litet hos fagskulane.

Ekstern kvalitetssikring: korleis påverkar kvalitetsstyringa fagskulane?

Vi kan seie at kvalitetsstyring derimot handlar om *myndigheitenes* styring for god eller framifrå kvalitet, og kallast gjerne ekstern kvalitetssikring. Som allereie nemnt, har NOKUT ei dobbeltrolle i både å sikre *og* utvikle kvaliteten i høgare yr-kesfagleg utdanning. Utviklingsrolla nasjonalt deler dei med Direktoratet for hø-gare utdanning og kompetanse, som forvaltar ulike program og tilskotsordningar som fagskulane kan søkje på. Døme på dette er *Senter for framifrå høgare yrkes-fagleg utdanning (SFY)*, som skal være leiande fagmiljø for utvikling av utdannings-kvalitet, og *Utviklingsmiddel til høgare yrkesfagleg utdanning*, som gjev tilskot til å styrke kvalitetsutvikling i sektoren.⁶⁸ I det empiriske materialet i dette prosjektet så vi at slike tilskot frå HK-dir blei trekt fram av nokre fagskular som sentrale bi-drag for å styrkje til dømes kompetanseutvikling lokalt.

Når det gjeld NOKUTs påverknadskraft, observerer vi at fagskulanes kvalitets-sikringssystem ser ut til å liggje tett opp til regelverket. Fordelen med det, er at det kan bli god regelverksetterleving. Ei mogleg ulempe er at regelverket oppmuntrar til ein form for standardisering. Om vi ser til forskning på fag- og yrkesopplæring, finn vi mellom anna at ei utfordring i arbeidet med å definere og designe kvalitets-sikringsinstrument (til dømes indikatorar og måleinstrument), er at ein må jobbe

⁶⁷ Fagskoleforskriften, § 49.

⁶⁸ Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir), «Programmer og tilskuddsordninger», HK-dir, vitja 26. mars 2026, <https://hkdir.no/no/programmer-og-tilskuddsordninger?disciplines=%255B%2522H%25C3%25B8yere%2520yrkesfaglig%2520utdanning%2522%255D>.

med standardar som er sett på førehand.⁶⁹ Tilsvarende, i høgare utdanning, har Hovdhaugen og kollegaer ⁷⁰ funne at det som målast har ein tendens til å få særleg mykje merksemd i sektoren.

Slike funn kan tyde på at fagskulanes vektlegging av regelverket kan utvikle seg til å bli meir styrande enn ønskeleg. Ein velkjend eigenskap ved kvalitetssystem er at det handlar om «fitness-for-purpose»⁷¹, med andre ord, at ein institusjon sine oppfatningar av kva som er god kvalitet, og korleis dei byggjer opp sitt kvalitetssystem, bør gå hand i hand med kva som er særeige for fagområda deira eller for organisasjonen. Dette er òg eit poeng som blir tydeleg kommunisert til høgare utdanning i ESG: «Quality assurance should ensure a learning environment in which the content of programmes, learning opportunities and facilities are fit for purpose» ⁷². Dette er like relevant i høgare yrkesfagleg utdanning, sjølv om ESG ikkje gjeld fagskulesektoren. Spørsmålet er korleis myndigheitene innretning på *si* kvalitetsstyring verkar inn på fagskulanes innretning av *sitt interne kvalitetsarbeid*?

Sikring og utvikling – kor er vi på veg?

Den nyaste fagskulemeldinga understrekar at kvalitetsutvikling skal vektleggjast meir framover.⁷³ Slette og kollegaer⁷⁴ kom fram til at «kvalitetssikring og systematisk kvalitetsarbeid (fortsett) er helt sentrale holdepunkter når fagskolene snakker om utdanningskvalitet», og at det difor kan ta noko tid før denne typen politiske ambisjonar blir realisert. På bakgrunn av det empiriske grunnlaget i denne rapporten, finn vi støtte til denne tolkinga. Ulike funn peiker i retning av at kvalitetssikring står høgt på agendaen. Til dømes er det fleire fagskular som tilset eigne kvalitetsrådgivarar eller kvalitetskoordinatorar som skal følgje opp kvalitetssystemet, fleire fagskular investerer i eit større kvalitetssystem for å sikre kvaliteten, og kvalitetssystema verkar å vere tett knytt til regelverket.

Samstundes er det trekk som peikar i motsett retning. Materialet vårt synar fagskulanes prioriteringar i kvalitetsarbeidet, og at dei gjer utviklingsarbeid knytt til mellom anna læringsmiljø, utvikling av utdanningane og fagmiljøas kompetanse. Sjølv om desse utviklingstiltaka ikkje er heilt uavhengig av regelverket (til dømes krav til universell utforming eller utdanningsfagleg kompetanse), har vi sett at

⁶⁹ Louise Van De Venne mfl., «Improvement of Educational Quality in VET: Who Is Next?», i *Enhancing Teaching and Learning in the Dutch Vocational Education System*, bd. 18, red. Elly De Bruijn mfl., Professional and Practice-based Learning (Springer International Publishing, 2017), https://doi.org/10.1007/978-3-319-50734-7_5.

⁷⁰ Elisabeth Hovdhaugen mfl., *Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning*, Arbeidsnotat 2016:3 (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2016), <https://hdl.handle.net/11250/2385479>.

⁷¹ Lee Harvey og Diana Green, «Defining Quality», *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18, nr. 1 (1993): 9–34, <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>.

⁷² ESG (2015), 7.

⁷³ «Fagfolk for en ny tid», 93–94.

⁷⁴ Slette mfl., *Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning*, 78.

nokre aktivitetar strekk seg utover det man kan tolke frå krava. Døme på slike aktivitetar er oppstartssamtalar med alle studentar, eller eit prosjekt for å heva vurderingskompetansen hos alle tilsette.

Det er vanleg i litteratur om utdanningskvalitet å peike på at sikring og utvikling er element som er gjensidig avhengige av kvarandre. Det er også noko som er tydeleg formulert i ESG (sjå innleiinga til kapittel 3 for utdjuping). Det er samstundes kjend frå forskning på høgare utdanning at samanhengar mellom sikring og utvikling krev god kvalitetskultur. Det kan ta tid å skape gode kvalitetskulturar, sidan det å ha kvalitetssikringsrutinar ikkje er det same som at kvalitetsarbeid og kvalitetsutvikling er godt innarbeidd.⁷⁵ Det kan også vere krevjande å få til god vekselverknad mellom sikring og utvikling fordi det er delvis motstridande omsyn om ein betraktar utdanningskvalitet frå eit institusjonsperspektiv eller eit undervisarperspektiv.⁷⁶ Oppsummert er det grunn til å tru at det krevjande arbeidet med å få sikring og utvikling til å møtast vil halde fram, og at det i alle høve ikkje er gjort i ein handvending.

5.4.2 Kvalitetsarbeid knytt til relevans og fagmiljøets kompetanse

To sentrale kvalitetsforståingar hos Slette og kollegaer var kvalitet forstått som *relevans*, og kvalitet forstått som *fagmiljøets kompetanse*.⁷⁷ I det følgjande utdjupar vi våre funn knyta til desse to dimensjonane.

Relevans som lite eksplisitt, men underliggjande dimensjon

Relevansdimensjonen er tydeleg til stades i enkelte av lovformuleringane, slik som i fagskuleforskrifta:

*Fagskoler skal ha et tilfredsstillende internt system for kvalitetssikring av utdanningen som bidrar til kvalitetsutvikling, forbedringer og fagskoleutdanningenes yrkesrelevans, gir tilfredsstillende dokumentasjon av kvalitetsarbeidet ved institusjonen og avdekker eventuell sviktende kvalitet i fagskoleutdanningene*⁷⁸.

Dette kravet inneber at det interne kvalitetssystemet direkte skal bidra til fagskoleutdanninganes yrkesrelevans, og slik blir del av føremålet med kvalitetsarbeidet. Vi har likevel observert at relevansdimensjonen ikkje er så eksplisitt til stades i systemskildringane vi har studert, ei heller i spørjeundersøkinga og intervju.

⁷⁵ Lee Harvey og Bjørn Stensaker, «Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages», *European Journal of Education* 43, nr. 4 (2008): 427–42, <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x>.

⁷⁶ Ciaran Sugrue og Tone Solbrekke, red., *Professional Responsibility: New Horizons of Praxis* (Routledge, 2011), <https://doi.org/10.4324/9780203093689>.

⁷⁷ Slette mfl., *Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning*, 56 og 65.

⁷⁸ Fagskuleforskriften, 49. Vår utheving.

Dette kan skuldast fleire forhold, som anten åleine eller til saman, kan verke som forklaringar.

For det fyrste vil relevans automatisk bli likestilt med andre kvalitetsdimensjonar når det er snakk om kvalitetsarbeid. Dette har utspring i at arbeidet er basert på regelbundne krav. Til dømes vil kravet om å innhente informasjon for å vurdere om kvar enkelt utdanning når målet for kvalitet, innebære at man i like stor grad legg vekt på informasjon frå studentar, tilsette, representantar frå yrkesfeltet, så vel som eventuelle andre relevante kjelder⁷⁹. Ein kan seie at i *kontekst av kvalitets-sikringa* er tilbakemeldingane frå studentar og tilsette minst like viktige for å oppfylle kravet på ein tilfredsstillande måte, sjølv om forankringa i arbeidslivet framstår som eit grunnvilkår for høgare yrkesfagleg utdanning generelt. På denne måten blir relevansdimensjonen korkje viktigare eller noko mindre viktig enn andre dimensjonar for å sikre og utvikle best mogleg kvalitet i utdanningane. For det andre observerer vi at sjølv om relevansdimensjonen ligg som ein grunnstein for fagskulane, så er kvalitetsarbeidets logikk gjerne orientert mest innover. Det vi ser i materialet vårt er altså at relevans ikkje stikk seg ut, men kan seiast å vere likestilt med mange andre sentrale dimensjonar ved fagskulanes kvalitetsarbeid.

Fagmiljøa som meir enn berarar av kunnskapsbase

I omgrepdiskusjonen hos Slette og kollegaer blei kvalitet forstått som *fagmiljøets kompetanse* fremma som éin av dei tre mest sentrale kategoriane. I dette er det kompetanseutvikling den som er mest overlappande med funn våre her. I materialet vårt var det mange fagskular som prioriterte ulike former for kompetanseutvikling, der pedagogisk og digitalpedagogisk kompetanse oftast gjekk igjen. Kompetanseutviklinga skjer ved at undervisarane går på eksterne kurs, eller ved at dei har profesjonsfaglege læringsfellesskap internt ved fagskulen. Merksemda om digitalpedagogisk kompetanse ser ut til å vere knytt til den store andelen, og den stadige auka i, nettutdanningar og utdanningar med stort innslag av digitale verkøy.

Samstundes får fagmiljøet ei ekstra tyding for utdanningskvalitet når vi ser på kvalitetsarbeid, fordi dei ikkje berre er berarar av kunnskap og erfaringar, men dei er venta å bidra inn som kjelde inn, og involverast, i sjølve kvalitetsarbeidet.

Når det gjeld dei tilsettes bidrag som kunnskapskjelde observerer vi at mange av dei svarer på evalueringar som omhandlar vurderingar av enkeltemne, studiestart og liknande. Desse er gjerne knyta til kvantitative indikatorar. Medarbeidarundersøkingar er òg kjelder til kvalitetsarbeidet. I tillegg nemnast ulike former for møteplassar, der skriftlege resultat kan fungere som kjelder. *Korleis* informasjonen frå dei tilsette bidrar med kunnskap som spelar inn på sikrings- eller

⁷⁹ Fagskoletilsynsforskriften, §§ 4–1.

utviklingsarbeidet for utdanningane er likevel uklart, og fagmiljøets avgrensa rolle som «kjelde til kunnskap» slik vi har observert i datamaterialet vårt, kan vere knytt til at fagmiljøet primært blir vurdert som integrerte i kvalitetsarbeidet, og i mindre grad som ei «kjelde».

Analysane våre tyder vidare på at det er ein viss variasjon i korleis involveringa av fagmiljøa skjer i praksis. Ein gjengangar verkar å vere at mange undervisarar er svært engasjerte i utdanningskvaliteten ved det eller dei programma dei er knytt til, men at mange ikkje kjenner tilstrekkeleg til fagskulens formelle, interne kvalitetssystem. Likevel er det mange som er formelt involvert gjennom til dømes revisjonar av studieplanar. På denne måten blir fagmiljøas kompetanse nytta til systematisk utviklingsarbeid. Eit paradoks er kanskje det ein intervjuinformant peika på, nemleg at mange kjenner at dei gjer mykje for utdanningskvaliteten heile tida, men ikkje tenkjer over at det er «kvalitetsarbeid».

Det som er verd å merke seg er at variasjonar i korleis fagskulane er organisert kan påverke i kor stor grad dei opplev ein felles kvalitetskultur. Om til dømes undervisarane ikkje har fagskulen som fast arbeidsstad, men har mindre stillingar og undervisar fleire stader, kan det vere vanskeleg å lage gode treffpunkt, og det blir krevjande å byggje felles kultur.

5.4.3 Kvalitetsarbeid – læringsmiljø og studentanes rolle

Ytterlegare ei kvalitetsforståing frå Slette og kollegaer⁸⁰ – kvalitet som *kultur og studiemiljø* – er noko vi finn att i materialet vårt, fortrinnsvis lys av korleis læringsmiljøet blir påverka av fagskulanes storleik, fagområde og utdanningsform, og for av korleis studentane er involvert.

Tyding av storleik, fagområde og utdanningsform for læringsmiljøet

Fleire fagskular oppgjev at arbeid med læringsmiljøet er noko dei prioriterer, og nokre fagskular òg har læringsmiljø som eit spesifikt kvalitetsområde. Tema fagskulane er opptatte av er mellom anna å forbetre det psykososiale miljøet, og å sørge for godt mottak av studentane ved studiestart. Det er samstundes store variasjonar i fagskulanes føresetnader for å styrkje læringsmiljøet.

For dei aller minste fagskulane, som gjerne driv med praktiske fagområde der det studentane er mykje fysisk til stades på fagskulane, sit vi att med eit inntrykk av at arbeid med læringsmiljøet i stor grad «går av seg sjølv», i nærværet og samarbeidet mellom studentar og tilsette. Det er kort veg for å gje og få tilbakemeldingar, og med det framstår kvalitetsarbeidet heller ikkje som så eksplisitt. Ulempa med dette kan vere at kvalitetsarbeidet blir uformelt og ikkje godt nok

⁸⁰ Slette mfl., *Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning*, 94.

dokumentert, og vanskeleg kan fungere som såkalla «tilsynsbevis» ved eit NOKUT-tilsyn. På andre sida har vi observert at fleire større fagskular, med større og meir omfattande kvalitetssystem, til dømes nemnar læringsmiljø i kontekst av kva systematiske tiltak dei har for å fange opp avvik. Mange fagskular har ei form for knapp der studentar (og tilsette) kan melde avvik om alt ifrå infrastrukturproblem til problem med ein undervisar eller manglande tilbakemelding på ei oppgåve. Fordelen med dette er i) at det er anonymt såframt studenten ønsker det, og 2) at fagskulen får statistikk over tid, når det gjeld type avvik. Ein risiko er at ein kan bli meir opptatt av å «lukke» avvik, enn å sjå på avvika i stort, og på den måten gå glipp av ei meir heilskapleg tilnærming til å arbeide med læringsmiljø.

Eit poeng å ta med seg er at læringsmiljø òg fekk oppmerksomd i den siste fagskulemeldinga.⁸¹ Det blei peikt på at det kan kome nye utfordringar for fagskular som er i vekst, og at både det fysiske, psykiske og digitale læringsmiljøet kan utfordrast ved heilt eller delvis nettbaserte utdanningstilbod. Det fyrste temaet er allereie adressert i avsnitta ovanfor, der vi ser nokre skilnader i kor nær kontakt ein kan ha med studentane ut ifrå storleik på fagskulen, og innretning på ulike fagområde, noko som igjen kan påverke læringsmiljøet. Det andre temaet kommer vi meir inn på i neste avsnitt.

Studentane si rolle: avgrensingar og dilemma

Studentane si rolle i kvalitetsarbeidet er viktig, og dette blir stadfesta i regelverk og stortingsmeldingar, så vel som frå fagskulane og studentane sjølve. På same måte som dei tilsette, er studentane både ei kunnskapskjelde i kvalitetsarbeidet, og dei skal være involverte i å sikre og utvikle utdanningskvaliteten. Som presentasjonen av datamaterialet vårt har vist, er det fleire element som hindrar studentane i å vere så aktive bidragsytarar som ønskeleg.

Fyrst gjeld det korleis det fungerer at studentane skal svare på ulike undersøkingar. Fagskulane deltar i nasjonale spørjeundersøkingar som Studiebarometeret og SHoT, og dei sender ut lokale spørjeundersøkingar, der dei ønskjer tilbakemelding frå studentane. Nokre fagskular send ut korte og hyppige skjema, nokre etter kvar samling, nokre etter at eit emne eller kurs er avslutta, medan nokre sender slike etter at studentane er ferdige med utdanninga si. Som tidlegare vist er ikkje studentane naudsynleg så motiverte for å svare på desse undersøkingane. Dei er mest opptatt av å studere, og har andre pliktar, slik som jobb og familie. Her kan ein seie at det ligg eit ansvar på den enkelte student i å delta og involvere seg, samtidig som ansvaret for å sørge for at kunnskap frå denne gruppa blir innhenta ligg ved institusjonen. På den måten ligg dilemmaet om deltaking i

⁸¹ «Fagfolk for en ny tid».

skjeringspunktet mellom fagskulen og studentane, og gode løysingar må også vere gjenstand for forhandling og samarbeid.

Liknande utfordringar observerer vi i arbeidet med den formelle studentmedverknaden og studentdemokratiet. Også her synest det å vere stor variasjon, og det kan vere vanskeleg å finne studentar som ønskjer å ta på seg verv som klasse-tillitsvalde eller i studentrådet. Samstundes opplever dei som *er* tillitsvalde at fagskulanes kvalitetssystem ofte er omfattande og vanskeleg tilgjengeleg, noko som førar til at det ikkje er så lett å delta eller å engasjere seg. Dei mest positive utsegna kom frå dei som var tillitsvalde i fagskulestyra. Her var det fleire positive opplevingar av at studentanes meiningar blei tatt på alvor. Det ser såleis ikkje ut til å mangle på fagskulanes ønske om at studentane skal bidra, men at mykje stansar i sjølve premissane for deltakinga. I fagskulemeldinga⁸² peikar Kunnskapsdepartementet på at «studentdemokratiene ved fagskolene har utfordringer med å representere en studentmasse som både er eldre og i jobb, og som i tillegg gjerne ikke befinner seg fysisk på lærestedet». ⁸³ Då oppstår det eit dilemma. Studentgruppas arbeidslivstilknytning og mangfald er på den eine sida eit mål og premiss for fagskuleutdanningane, samstundes som dei same kjenneteikna blir eit hinder når det kjem til kvalitetsarbeid.

5.5 Avsluttande refleksjonar

For at fagskulanes skal oppfylle samfunnsoppdraget sitt er det avgjerande at dei kan levere utdanning av høg kvalitet og som arbeidslivet har behov for. Det krev både kvalitetssikring og kvalitetsutvikling for ein sektor som også står overfor fleire store reformer. NOKUTs oppgåve som eksternt kvalitetsorgan handlar såleis både om å skape gode rammer for fagskulanes eige arbeid, og å kontrollere dette. Med utsikt til fleire fullmakter, høgare ambisjonar, og – særskild – meir tilsyn med det systematiske kvalitetsarbeidet, er eit godt kunnskapsgrunnlag viktig. Vi gjekk ut med denne, overordna problemstillinga:

Kva kjenneteiknar fagskulars kvalitetsarbeid, og korleis kan eigenskapar ved fagskulane og strukturelle trekk i sektoren bidra til å forklare variasjonar, utfordringar og suksessfaktorar ved dette kvalitetsarbeidet?

I arbeidet vårt har vi gjort ei brei kartlegging av kvalitetsarbeidet ved fagskulane – og det føregår mykje og omfattande kvalitetsarbeid i denne sektoren. Analysane våre kastar lys over ein sektor med høge ambisjonar for seg sjølv og eit engasjement for utdanningskvalitet i møte med eigenarten til høgare yrkesfagleg utdanning. Samstundes viser analysane eit svært variert landskap kor fagskulane legg

⁸² «Fagfolk for en ny tid».

⁸³ «Fagfolk for en ny tid», 107.

vekt på ulike ting og organiserer seg ulikt. Eit hovudbilete er altså at fagskulane forsøker å kome både eigne og myndigheitenes ambisjonar for sektoren i møte – i lys av eigen kontekst og føresetnader.

Fleire viktige strukturelle vilkår legg føringar for korleis fagskulane jobbar med dette, og kan bidra til å forklare dette hovudbiletet og mykje av den store variasjonen. Kvalitetsarbeidet er fyrst og fremst svært regelstyrt og orientert mot krava i lov og forskrift. Det tyder at NOKUTs rolle, som regelverksforvaltar og tilsynsmyndigheit, men også som pådrivar og tilretteleggjar, er viktig for korleis sektoren utviklar seg. Det ligg difor eit stort ansvar på NOKUT om å handtere, men også å kome variasjonen og skilnadene i sektoren i møte. Ulike trinn i institusjonaliseringa av sektoren, heterogenitet i møte med studentar, fagmiljø og arbeidsliv, og overordna forståingar av kva utdanningskvalitet tyder i denne sektoren, er moment vi har vist at er viktige føresetnader for dette arbeidet. Det ligg også fleire utfordringar i dette, som fagskulane sjølv er opptatte av. Saman skapar dette nokre dilemma som vi kort og avslutningsvis skal trekkje fram.

Dilemma i omfang og organisering

Det fyrste dilemmaet ligg i kvalitetssikringssystemas omfang og organisering. Mange av fagskulanes system har blitt svært formelle og omfattande, og framstår som potensielt utfordrande å forvalte og vedlikehalde. Vi ser også ein viss tendens til at systema ved fleire av fagskulane har blitt mindre utdanningsnære. For at systema skal verke godt må dei vere tilpassa den enkelte fagskule, såkalla «fitness-for-purpose». Det gjev på same tid eit behov for myndigheitene å lage rammer som kan balansere høge ambisjonar for profesjonalisering og systematisering av kvalitetssikringa, og stort rom for tilpassing. I møte med meir generiske kvalitetssikringssystem, og særleg krav frå andre tilsyns- og sertifiseringsmyndigheiter, vil det kunne bli utfordrande å skape gode og godt tilpassa krav til fagskulane. Avveging mellom arbeid for vidareutvikling av utdanningskvaliteten og kvalitetssystem i utvida forstand vil kunne bli éi av desse utfordringane.

Heterogenitet og variasjon i sektoren

I forlenging av dette har vi, for det andre, dilemmaet om heterogeniteten i sektoren. Fagskulane er svært ulike, og heterogeniteten gjev fagskulane ulike føresetnader for å organisere og gjennomføre kvalitetsarbeidet sitt. Men vi kan også forvente at denne variasjonen gjev ulike forståingar av fagskulanes samfunnsoppdrag – altså at dei forstår utdanningskvalitet ulikt. NOKUT som tilsynsmyndigheit må såleis klare å balansere ulike omsyn. Ønsket om å understøtte kvalitetsutvikling, snarare enn kontroll, er sentralt, og å leggje til grunn den enkelte fagskules føresetnader og mål, vil sannsynlegvis vere eit viktig omsyn. Kravet til

likebehandling, høge minimumskrav og føreseielege prosessar vil vere eit anna. Og det er rimeleg å forvente at desse raskt vil kunne kome i konflikt.

Uklart regelverk

Enkelte uklarheiter i regelverk og forventning er eit tredje dilemma. På enkelte, men sentrale område finn vi at fagskulane forstår regelverket ulikt. Delar av regelverket kan vere motivert av forvaltningas eigne behov, og som fagskulane ikkje naudsynleg har eigarskap til eller innsikt i. Noko av dette kan ein bøte på med meir rettleiing og informasjon, men vi kan ikkje utelukke at noko av avstanden mellom fagskulanes og NOKUTs forståing av krava er knytt til sjølve regelverkets utforming.

Utfordrande å skape gode kvalitetskulturar

Å sikre god kvalitetskultur er, for det fjerde, ei av dei mest gjennomgåande utfordringane vi observerer i analysane våre. Det er utfordrande å skape engasjement hos studentane, og involvering er vanskeleg både for fagskulane og studentane. Utfordringar med studentengasjement *generelt* er godt kjent, men eigenskapar ved fagskulestudentane *spesifikt* kan forsterke utfordringane ytterlegare. Vaksne studentar med jobb, familie eller andre pliktar, som studerer på deltid og ofte digitalt, har heilt andre føresetnader for å kunne og ville delta enn andre. Tilsvarende er det trekk i sektoren som går mot meir desentraliserte og digitale tilbod, som også kan skape utfordringar for kvalitetskulturen i fagmiljøa. Mindre organisk og løypande kontakt mellom fagpersonar, og mellom fagpersonar og fagskuleleiing, kan gjere oppgåva med å byggje kvalitetskultur endå vanskelegare.

Kvalitetssløyfar

Eit viktig trekk i kvalitetsarbeid er, til slutt, også kvalitetssløyfer. Sløyfer forstått som prosessar som skal resultere i ei endring, og som vidare forbetring kan byggje på, er noko vi i stor grad finn att i dei ulike kvalitetssikringssystema. Dette kan vere vanskeleg å få til, men noko som fagskulane byggjer system for å handtere. Kvalitetssløyfer forstått som at tiltak og endringar kjem «tilbake» til dei som har engasjert seg, typisk studentar eller arbeidslivsrepresentantar, er derimot svært vanskeleg. Studentanes «livsløp» i utdanningane, men også mange av arbeidslivsrepresentantanes involvering, er ofte mykje kortare enn kvalitetsarbeidets langsame kvern. Kvalitetsutvikling vil difor ofte ikkje vere relevant for fleire av dei som er involvert i den. Det gjev ei dobbel utfordring for fagskulane. For det fyrste fordi kvalitetssystemet såleis manglar eitt element som gjev betre grunnlag for inkrementell justering og endring, når studentar og arbeidsliv i mindre grad kan reagere på eller ta stilling til dei endringane fagskulane gjer. Og for det andre gjev

ufullstendige kvalitetssløyfar færre insentiv for engasjement og kvalitetskultur., fordi dei som engasjerer seg ofte ikkje sjølv drar nytte av endringane. Diverre ligg noko av dette, på same måte som utfordringane med kvalitetskultur, i sakas natur og kan vere vanskeleg å gjere noko med. Men det vil kunne vere viktig for korleis fagskulane organiserer arbeidet.

Sett under eitt er kvalitetsarbeidet i fagskulesektoren under utvikling, og ytterlegare fokus på fagskulanes eige ansvar og eigarskap til kvalitetsarbeidet vil kunne understøtte dei endringane og forventningane sektoren står overfor. Likevel er det fleire utfordringar og dilemma som ikkje utan vidare lar seg løyse enkelt, og som vil kunne tvinge fram val når nye tilsynsmetodar og forventningar skal setjast ut i live.

Referansar

- Alne, Ragnar, Karl Solbue Vika, og Håkon Høst. Høy arbeidsmarkedsrelevans i fagskoleutdanningene: Kandidatundersøkelse for fagskoleutdannede i 2019 og 2020. 2023:3. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2023. <https://hdl.handle.net/11250/3054384>.
- Bjaaland, Ingebjørg Flaata, Gustavo Guajardo, og Magnus Strand Hauge. Studiebarometeret for fagskolestudenter 2024: hovedtendenser. Nos. 6–2024. Studiebarometeret. NOKUT, 2024. https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/2024/fagskole/studiebarometeret_for_fagskoler_2024_hovedtendenser_6-2024.pdf.
- Bryman, Alan. Social Research Methods. 5th edition. Oxford University Press, 2016.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. Videre vekst og kvalitet - Strategi for høyere yrkesfaglig utdanning. Strategi. Det kongelige kunnskapsdepartement, 2021. https://www.regjeringen.no/contentassets/73bad6b273184a5b9d41f7da9db50e4a/no/pdfs/strategi_yrkesfaglig-utdanning_kd.pdf.
- DiMaggio, Paul J., og Walter W. Powell. «The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields». American Sociological Review 48, nr. 2 (1983): 147–60. <https://doi.org/10.2307/2095101>.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse (HK-dir). «Programmer og tilskuddsordninger». HK-dir. Vitja 26. mars 2026. <https://hkdir.no/no/programmer-og-tilskuddsordninger?disciplines=%255B%2522H%25C3%25B8yere%2520yrkesfaglig%2520utdanning%2522%255D>.
- Espeland, Carl Endre, Fredrik Sagafos, Kjerstin Bruvold Klokkeide, Terje Kolbu Jacobsen, og Therese Røst. Tilstandsrapport for høgare yrkesfagleg utdanning 2025. No. 07/2025. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, 2025. <https://kudos.dfo.no/dokument/3895b8a7-f5b3-460d-ac31-e4aabdacbb1c>.
- Forskrift om akkreditering av og tilsyn med høyere yrkesfaglig utdanning, FOR-2020-04-23-853 (2020). <https://lovdata.no/forskrift/2020-04-23-853>.

- Forskrift om høyere yrkesfaglig utdanning, FOR-2019-07-11-1005 (2019).
<https://lovdata.no/pro/forskrift/2019-07-11-1005>.
- Furholt, Jon, Håkon Høst, Mari Elken, Otto Sevaldson Lillebø, Lene Kristine Korseberg, og Aslaug Louise Slette. ECTS i høyere yrkesfaglig utdanning: Behov, forutsetninger og konsekvenser. NIFU-rapport 2025:16. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2025.
<https://hdl.handle.net/11250/5273423>.
- Harvey, Lee, og Diana Green. «Defining Quality». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 18, nr. 1 (1993): 9–34.
<https://doi.org/10.1080/0260293930180102>.
- Harvey, Lee, og Bjørn Stensaker. «Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages». *European Journal of Education* 43, nr. 4 (2008): 427–42.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x>.
- Hovdhaugen, Elisabeth, Per Olaf Aamodt, Ingvild Reymert, og Bjørn Stensaker. Indikatorer på kvalitet i høyere utdanning. Arbeidsnotat 2016:3. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2016.
<https://hdl.handle.net/11250/2385479>.
- Høst, Håkon, Jon Furholt, og Rønnaug Lyckander. Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? del 2: Helse-og oppvekstutdanningene. NIFU-rapport 2025:6. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2025.
<https://hdl.handle.net/11250/3186935>.
- Høst, Håkon, Jon Furholt, og Rønnaug Lyckander. Hvordan samarbeider fagskolene med arbeidslivet om utdanningene? NIFU-rapport 2024:7. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2024.
<https://hdl.handle.net/11250/3131909>.
- Høst, Håkon, Lars Lyby, og Vera Schwach. Fagskoleutdanningens kunnskapsbase. NIFU-rapport 2019:22. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2019. <https://hdl.handle.net/11250/2631167>.
- Høst, Håkon, og Svein Michelsen. «The Norwegian Vocational College: Heterogenous Aggregate of Intermediate Educations, or a Parallel Pillar to Higher Academic Education?» 1-15, 2021. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2771598>.
- Lov om høyere yrkesfaglig utdanning, Lovgjeving No. LOV-2018-06-08-28, LOV-2018-06-08-28 (2018). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-08-28>.
- Lov om universiteter og høyskoler, Lovgjeving No. LOV-2024-03-08-9, LOV-2024-03-08-9 (2024). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9/>.
- Lyckander, Rønnaug, Otto Sevaldson Lillebø, Jon Furholt, Ragnar Alne, Torstein de Besche, og Håkon Høst. Fagskolekandidatene: Stabilitet og endring i

- yrkestilpasning og studentsammensetning. Resultater fra kandidatundersøkelsen for høyere yrkesfaglig utdanning, avgangskullene 2021–2024. 2025:25. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2025. <https://hdl.handle.net/11250/5338624>.
- «Meld. St. 9 (2016-2017) Fagfolk for fremtiden». Det kongelige kunnskapsdepartement, 2. desember 2016. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>.
- «Meld. St. 27 (2000-2001) Gjør din plikt - Krev din rett: Kvalitetsreform av høyere utdanning». Det kongelige kunnskapsdepartement, 2001. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>.
- «Meld. St.11 (2024-2025) Fagfolk for en ny tid». Det kongelige kunnskapsdepartement, 14. mars 2025. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-11-20242025/id3091513/>.
- NOKUT. «Akkreditering og tilsyn – høyere utdanning». Nokut.no. Vitja 24. mars 2026. <https://www.nokut.no/publikasjoner-og-kunnskap/akkreditering-og-tilsyn--hoyere-utdanning/>.
- NOKUT. «Kvalitetsområder for høyere yrkesfaglig utdanning». NOKUT, 29. november 2018. https://www.nokut.no/siteassets/fagskole/kvalitetsomrader_for_hoyere_yrk_esfaglig_utdanning_november_2018.pdf.
- NOKUT. «Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning». NOKUT, 2016. https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader-for-studieprogram-i-hoyere-utdanning_mars-2022.pdf.
- NOKUT. «Tidligere tilsyn». Nokut.no. Vitja 8. april 2026. <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/nokut-akkrediterer-og-forer-tilsyn/tilsyn-med-det-systematiske-kvalitetsarbeidet--hoyere-yrkesfaglig-utdanning/tidligere-tilsyn/>.
- Ot.prp. nr. 39 (2006-2007) Om lov om endringer i lov 20. juni 2003 nr. 56 om fagskoleutdanning (2007). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-39-2006-2007-/id461579/>.
- Pratasavitskaya, Halina, og Bjørn Stensaker. «Quality Management in Higher Education: Towards a Better Understanding of an Emerging Field». *Quality in Higher Education* 16, nr. 1 (2010): 37–50. <https://doi.org/10.1080/13538321003679465>.
- Prop. 64 L (2023–2024) Endringer i fagskoleloven (institusjonsakkreditering for fagskoler mv.), Stortinget (2024).

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-64-l-20232024/id3030932/>.
- Sakslind, Rune. Kvalifikasjonspolitik og strukture reformer - Nasjonale kontraster i teknisk utdanning og arbeidsliv. AHS serie B Nos. 1992-2. Arbeidsliv - Historie - Samfunn. Universitetet i Bergen, 1992.
- Slette, Aslaug Louise, Fride Flobakk-Sitter, Mari Elken, Tea Dyred Pedersen, og Lene Kristine Korseberg. Sammen om kvalitet? Kvalitetsarbeid i universitets- og høyskolesektoren – lokale og nasjonale perspektiver. NIFU-rapport 2025:21. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2025. <https://hdl.handle.net/11250/5327935>.
- Slette, Aslaug Louise, Rønnaug Lyckander, Fride Flobakk-Sitter, Jon Furholt, og Asgeir Skålholt. Kvalitetsbegreper i høyere yrkesfaglig utdanning. NIFU-rapport 2025:15. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), 2025. <https://hdl.handle.net/11250/4229084>.
- Stake, Robert E. «Case Studies». I The Handbook of Qualitative Research, redigert av Norman K. Denzin og Yvonna S. Lincoln. Sage Publications, 1994. <http://archive.org/details/handbookofqualit0000unse>.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussel, Belgia, 2005.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Brussel, Belgia, 2015. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
- Stensaker, Bjørn. «Quality as Fashion». I Quality Assurance In Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation, edited by Peter Maassen og Johan Muller, bd. 20, redigert av Don F. Westerheijden, Bjørn Stensaker, og Maria João Rosa. Higher Education Dynamics. Springer Netherlands, 2007. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0>.
- Sugrue, Ciaran, og Tone Solbrekke, red. Professional Responsibility: New Horizons of Praxis. Routledge, 2011. <https://doi.org/10.4324/9780203093689>.
- Van De Venne, Louise, Marlies Honingh, og Marieke Van Genugten. «Improvement of Educational Quality in VET: Who Is Next?» I Enhancing Teaching and Learning in the Dutch Vocational Education System, bd. 18, redigert av Elly De Bruijn, Stephen Billett, og Jeroen Onstenk. Professional and Practice-based Learning. Springer International Publishing, 2017. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50734-7_5.
- Vorobyova, Oksana, Maryna Horokhova, Liubomyra Iliichuk, Nina Tverezovska, Oleksandra Drachuk, og Liudmyla Artemchuk. «ISO Standards as a Quality Assurance Mechanism in Higher Education». Revista Romaneasca pentru

- Educatie Multidimensionala 14, nr. 2 (2022): 73–88.
<https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/567>.
- Westerheijden, Don F. «Where Are the Quantum Jumps in Quality Assurance?»
Higher Education 38, nr. 2 (1999): 233–54.
<https://doi.org/10.1023/A:1003765316434>.
- Øygarden, Kristoffer, og Gustavo Guajardo. Studiebarometeret for
fagskolestudenter 2023: hovedtendenser. Nos. 10–2023. Studiebarometeret.
NOKUT, 2023.

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no