

Wenche Stenersen

**"Hvordan kan organiseringen av nettstøttet opplæring i Nordland
kvalitetssikres?"**

Master i skoleledelse

NTNU 2011

Forord

Dette har vært en spennende, men også til tider krevende læringsprosess. Fire år med studier kombinert med full stilling som avdelingsleder i videregående skole, nærmer seg en ende. Det har vært mange utfordringer underveis, men det at jeg har opplevd studiet som meningsfullt i forhold til jobb, har gitt meg motivasjon til å fullføre.

I avslutningsfasen av masteroppgaven, skjedde det store endringer på egen arbeidsplass. Flere av personalet ble meldt overtallig, deriblant noen av dem jeg har pedagogisk ansvar for. Min egen stilling som avdelingsleder ble også overflødig. Da får en plutselig andre viktige områder å fokusere på.

Når masteroppgaven nå nærmer seg en avslutning, gjør en seg noen tanker. Alt som skulle ha vært gjennomført på andre måter, fokusområder som ikke ble med, diskusjoner som kunne ha vært med på å bringe inn nye perspektiver i oppgaven. Det må bli ved en annen anledning.

Takk til alle mine kvinnelige kollegaer. Uten deres tro på meg og positive kommentarer underveis, vet jeg ikke om jeg hadde greid å gjennomføre masterprosjektet. Følgende ord ble gitt til meg da jeg holdt på å gi opp: *"Mange av livets fiaskoer er mennesker som ikke innså hvor nær de var å lykkes, da de ga opp"*, (Thomas Edison). Vil også rette en takk til medstudentene Tor, Bjørg og Bjørg. Vi har delt mye kunnskap gjennom disse fire årene.

Tusen, tusen takk til min veileder Nils Ole Nilsen. Med hans hjelp og positive kommentarer, fikk jeg tro på meg selv, og mot til å stå løpet ut. Tålmodig har han funnet seg i mine skiftende fokusområder, og veiledet meg deretter.

Til min kjære Terje. Takk for all tålmodighet, oppmuntring, tilbakemelding og takk for at du har holdt ut. Nå kan vi planlegge fellesaktiviteter igjen, uten mine studier i fokus! Du har også vært til hjelp med gjennomlesing og kritiske spørsmål på forskjellige stadier i prosessen.

Mosjøen, juni 2011

Wenche Stenersen

Sammendrag

Nordland fylkeskommune har organisert voksenopplæringen gjennom tilbudet om nettstøttet opplæring. Tilbudet gis gjennom Den Åpne Skole (DÅS), kombinert med lokale studieverksted rundt i fylket. DÅS er ikke en egen skoleenhet, men en samlebetegnelse på hvor voksen kan få opplæring på videregående skoles nivå. I 2008 var det registrert 450 elever som fikk opplæring i DÅS. I 2010 var antallet elever steget til 600. Og jeg stiller da spørsmål om omfanget har økt så mye på så kort tid, at organiseringen er blitt uoversiktlig og ansvaret for oppfølging og kvalitetssikring oppfattes som defragmentert.

Ut i fra dette er min problemformulering: ***"Hvordan kan organiseringen av nettstøttet opplæring for voksne i Nordland kvalitetssikres?"***. Forskningsspørsmålene som skal utdype problemformuleringen er: *Hvordan oppfattes organiseringen av nettstøttet opplæring? Hvem er skoleleder/pedagogisk leder for nettveilederne i Den Åpne Skole? Hvordan kvalitetssikres det faglige innholdet på nettressursene som elevene i DÅS får tilgang til?*

Med utgangspunkt i en kvalitativ forskningsstrategi, har en fenomenologisk tilnærming bidratt til å beskrive fenomener slik informantene opplever dem. I denne studien har jeg intervjuet 7 elever og 2 nettveiledere, samt hatt telefonintervju med 2 rektorer. Med utgangspunkt i deler av Grønmo og Tangens analyseprosess i fire steg, har jeg kategorisert det innsamlede materialet og brukt en kategorisert analyse for å strukturere og lette analysearbeidet.

Teori som kan underbygge og kaste lys over noen grunnleggende tanker om nettstøttet opplæring, læringssyn, pedagogisk ledelse og kvalitetssikring i skolen skal danne rammen for analyse og drøfting. Med fokus på kvalitetssikring har jeg valgt å strukturere oppgaven etter NOU's 2002:10 forslag om en tredeling av kvalitetsarbeidet i skolen. NOU viser til at en inndeling som struktur-, prosess- og resultat kvalitet, kan representere en oversiktlig måte å behandle kvalitetsutfordringene på.

Kort oppsummert så kan organiseringen av nettstøttet opplæring for voksne kvalitetssikres gjennom å få på plass et kvalitetssystem (KS) med klare målsetninger som kan evalueres. Gjennom kvalitetssystemet må områder som pedagogisk ledelse, ansvarsfordeling og nettveiledernes kompetanse defineres.

Innhold

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling.....	1
1.2 Problemformulering og forskningsspørsmål.....	4
1.3 Oppgavens struktur og avgrensinger.....	4
1.3.1 Avgrensinger.....	4
1.3.2 Struktur.....	5
2.0 Teoretisk referanseramme.....	6
2.1 Hva er nettstøttet opplæring?.....	6
2.1.1 Utvikling av læringsressurser for LMS.....	7
2.2 Ledelse.....	11
2.2.1 Ledelse.....	11
2.2.2 Pedagogisk ledelse.....	14
2.3 Teoretisk forståelse av kvalitet i skolen.....	15
2.3.1 Strukturkvalitet.....	17
2.3.2 Prosesskvalitet.....	17
2.3.3 Resultatkvalitet.....	18
2.4 Voksenopplæring i Nordland.....	18
2.5 Skoleledelse og skoleeiers utfordringer.....	19
2.6 Sammenfatning.....	20
3.0 Metode.....	20
3.1 Kvalitativ metode.....	21
3.1.1 Gruppeintervju.....	22
3.1.2 Beskrivelse av hvordan data ble samlet inn.....	22
3.1.3 Forskningsintervju.....	23
3.1.4 Telefonintervju.....	24
3.1.5 Valg eller trekking av utvalg.....	24
3.2 Analyse av intervjuene.....	25

3.2.1 Kvalitativ dataanalyse – valg av metode	25
3.2.2 Transkribering.....	26
3.2.3 Fra tekst til kategorisering.....	27
3.3 Forskningsetiske vurderinger	27
3.4 Sammenfatning	28
4.0 Presentasjon av data	28
4.1 Strukturkvalitet (figur 3)	29
4.1.1 Fleksibilitet og tilrettelegging	29
4.1.2 Kommunikasjon mellom elev, nettveileder og lokalt studieverksted.....	31
4.1.3 Pedagogiske utfordringer	32
4.1.4 Elev eller privatist?	33
4.2 Prosesskvalitet (figur 4)	34
4.2.1 Hvem er nærmeste skoleleder?	34
4.2.2 Pedagogisk ansvarlig for fag i Den Åpne Skole.....	35
4.2.3 Nettpedagogikk	36
4.2.4 Voksnes læring	36
4.3 Resultatkvalitet (figur 5)	38
4.3.1 Kvalitet på digitale læringsressurser	38
4.3.2 Hvem har ansvaret for kvaliteten?	39
4.3.3 Realkompetansevurdering	40
4.3.4 Resultater og gjennomføring.....	40
4.4 Sammenfatning	40
5.0 Analyse og drøftinger	41
5.1 Strukturkvalitet.....	41
5.1.1 Fleksibelt og tilrettelagt for den enkelte	42
5.1.2 Kommunikasjon mellom elev – nettveileder - studieverksted.....	43
Tabell 1, Svar på forskningsspørsmål 1	44

5.2 Prosesskvalitet.....	44
5.2.1 Pedagogisk leder	45
5.2.2 Nettpedagogikk og voksnes læring	47
Tabell 2, Svar på forskningsspørsmål 2	48
5.3 Resultatkvalitet.....	48
5.3.1 Kvalitet på digitale læringsressurser og hvem har ansvar for kvaliteten?	48
5.3.2 Realkompetansevurdering	49
5.3.3 Resultater og gjennomføring.....	49
Tabell 3, Svar på forskningsspørsmål 3	51
6.0 Konklusjon	51
6.1 Avslutning.....	53
Referanseliste.....	54
Innholdsliste for vedlegg	56

Fortegnelse over figurer og tabeller

Figur 1, Studieverkstedmodellen	side 3
Figur 2, Organisasjonsmodell DÅS	side 18
Figur 3, Strukturkvalitet	side 29
Figur 4, Prosesskvalitet	side 34
Figur 5, Resultatkvalitet	side 38
Tabell 1, Svar på forskningsspørsmål 1	side 44
Tabell 2, Svar på forskningsspørsmål 2	side 48
Tabell 3, Svar på forskningsspørsmål 3	side 51

1.0 Innledning

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvorfor jeg har valgt å gjennomføre dette forskningsprosjektet, og introdusere studiens problemstilling med begrunnelse. Jeg viser til fylkestingsvedtak og beskriver organiseringen av voksenopplæring i Nordland. Deretter presenterer jeg forskningsspørsmålene som har vært veiledende for oppgavens kvalitative undersøkelse. Jeg avslutter kapittelet med å redegjøre for oppgavens avgrensninger og struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Jeg er utdannet sykepleier med videreutdanning i praktisk pedagogikk og voksenpedagogikk, og har jobbet i videregående skole siden 1996. I alle disse årene har jeg vært involvert i opplæring av voksne. Jeg har vært med på å bygge opp systemer for realkompetansevurdering av voksne i Nordland, jobbet med å få etablert karrieresentrene, undervist i helse- og sosialfag og har siden 2005 jobbet som avdelingsleder / fagleder. Mine erfaringer med opplæring av voksne har vært med på å skape en forforståelse, som vil bli brukt i oppgaven. Det å ta i bruk egen empiri fra 15 års praksis, kan være med på å belyse noen av fenomenene som kommer fram i intervjuene. De første årene var voksenopplæring etablert som tradisjonelle klasser etter fag, og var samlingsbasert. Det vil si at de voksne hadde dager eller uker der de fysisk var til stede på videregående skole. Dette var for alle parter en grei og oversiktlig måte å organisere voksenopplæring på.

Fylkestingssak 34-2007, ga voksne i Nordland en utvidet rett til opplæring:

”Voksne over 25 år som ikke har fullført videregående opplæring, gis rett til slik opplæring. I tillegg gis alle over 20 år (uavhengig av rett/ikke rett), mulighet til å delta i nettstøttet opplæringstilbud som tilbys gjennom Den Åpne Skolen”.

Dette vedtaket har sammenheng med at utdanningsnivået i fylket er lavt, og derfor skulle alle over 20 år få en mulighet til videregående opplæring. Ser en dette i forbindelse med frafallsproblematikken, så er aldersgruppen mellom 20 og 25 år, den gruppen som ikke har en rett til opplæring verken i ordinær videregående skole eller voksenopplæring. Utfordringen blir da å skaffe tilveie en oversikt over opplæringsbehovet. Det finnes et tallfestet materiale over dem som ikke har fullført videregående skole, men ingen oversikt over de uten rett til videregående opplæring som ønsker å gjøre noe nytt. Da blir det vanskelig å planlegge ressursbruken i voksenopplæringen.

Nordland fylke er langstrakt og gir skoleeier store utfordringer i å etablere skoletilbud som kan bidra til å realisere målet om livslang læring. Alle skal få en mulighet til å ta

videregående utdanning, uavhengig av bosted. Da voksne fikk en rett til videregående opplæring i 2000, kompetansereformen, hadde fylkeskommunen begynt utviklingen av noen digitale læringsressurser og tilbud om nettbaserte kurs i enkelte fag.

Tilbudet netstøtta opplæring gis gjennom Den Åpne Skolen (DÅS). DÅS er ikke en egen skoleenhet, men et samlebegrep hvor voksne kan få opplæring på videregående skoles nivå. DÅS har egen administrasjon, men ikke eksamensrett. Administrasjonen har ansvar for å gi de voksne søkerne tilgang til fagene, samt planlegging av nye opplæringstilbud etter behov. Det er utviklet nettressurser i studieforberedende og yrkesfaglig fellesfag, og noen yrkesfaglige programområder. Fagene ligger tilgjengelig på læringsplattformen It`s learning.

I tilknytning til DÅS er det etablert 17 lokale studieverksted rundt i fylket. Nordland fylkeskommune bruker betegnelsen ”studieverkstedmodellen”. Voksenopplæring er organisert gjennom et lokalt studieverksted. Nettstøttet opplæring er tilrettelagt gjennom bruk av nettressurs (fag) og egen nettveileder¹ på It`s learning. Opplæringen kombineres med veiledning på nett og faglig støtte på lokalt studieverkstedet. Fagveileder er lærer ansatt på lokalt studieverksted, som har noen timer undervisning innen eget fagområde. Eksempelvis 2 timer norskundervisning / uke, og tilgjengelig for å veilede elevene i forhold til nettressursen på It`s learning.

Studieverkstedet er en møteplass for de som tar opplæring. Her har de voksne tilgang til egen arbeidsplass med pc, og det å delta i et læringsfellesskap med andre. For å få elevstatus med standpunktkarakterer, må de være knyttet til et studieverksted. Studieverkstedet organiserer skriftlige og muntlige prøver for den enkelte i samarbeid med nettveileder i fagene.

Studieverkstedet skal ivareta de voksne elevene med lokal faglig veiledning og oppfølging, og koordinere samarbeidet mellom elevene og nettveileder. (Fig. 1). Koordinator² på studieverksted er den som har ansvar for inntak av elever etter søknad om voksenopplæring. Koordinator har oppfølgingsansvar med eleven lokalt, og er kontaktperson mellom studieverksted og nettveileder. En nettveileder er en faglærer som har ansvar for kontakt med den enkelte elev. Nettveileder har også ansvar for å utarbeide framdriftsplan for elevene, ajourføre nettressursen, lage innleveringsoppgaver og prøver, og vurdere disse. Dersom eleven følger framdriftsplan og leverer innleveringer, gjennomfører skriftlige / muntlige prøver, så setter nettveileder standpunktkarakter. Av de 40 nettveilederne som er engasjert i

¹ Nettveileder er den betegnelsen som Nordland fylkeskommune bruker om lærere som jobber i DÅS

² Koordinator lokalt studieverksted er den stillingsbetegnelsen Nordland fylkeskommune bruker på lokal kontaktperson

DÅS, varierer stillingsressursen fra 10 til 100 % engasjement. Alle nettveiledere er ansatt på en videregående skole i Nordland, og kombinerer eventuelt jobben i DÅS med undervisning i ordinær videregående skole.

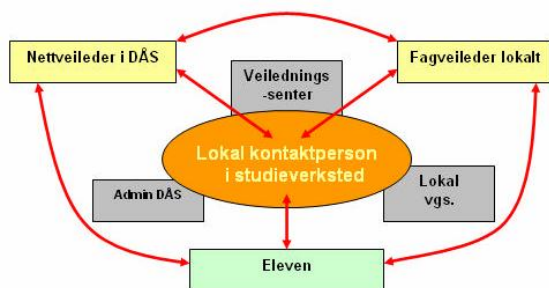


Fig. 1, Studieverkstedmodellen

(Hentet fra skriv NFK, ”Studieverkstedmodellen i kombinasjon med nettstøttet opplæring”)

DÅS bruker en metodikk som kalles nettstøttet opplæring. Det vil si at ressurser knyttet til det enkelte fags teori, er tilgjengelig på læringsplattformen It`s learning. Teorien på nett, kombinert med læringsressurser som lokal veileder på studieverksted og nettveilederen i DÅS som har det pedagogiske og faglige ansvar innenfor sitt fagområde, er det tilbudet som skal sikre voksnes rett til videregående opplæring.

1/12-10 var det registrert ca 600 elever i Nordland som fikk opplæring i fag gjennom Den Åpne Skole, samtidig som det stod 250 elever på venteliste. De siste årene har antall elever steget fra 450 elever i 2008, og antall nettveiledere har økt fra 23 til 39. Budsjett for voksenopplæring har en ramme på 25 millioner inneværende år. 13 millioner brukes på de lokale studieverkstedene, og 8-9 millioner på Den Åpne Skole. Resterende brukes på andre opplæringstiltak for voksne. Spørsmålet er om omfanget av nettstøttet opplæring har økt så mye på kort tid, at organiseringen er blitt uoversiktlig og ansvar for oppfølging i alle ledd oppfattes som fragmentert. For å imøtekomme voksne som ønsker videregående opplæring krever det en oversiktlig organisering, og avklaring av hvem som har ansvar for hva. Voksne får tilbud om nettstøttet opplæring, og det er da en forutsetning at de har en viss digital kompetanse. Får alle et tilbud om opplæring i bruk av It`s learning og generell bruk av dataverktøy, og av hvem? Ansvar for oppfølging og veiledning av elever er også lagt til det lokale studieverksted som fysisk ligger nærmest eleven. Hvordan fungerer dette? Hvordan samarbeider nettveileder med studieverkstedene til det beste for elevene? Og sist men ikke minst, hvem har pedagogisk ansvar for nettveilederne og kvalitetssikring av fagressursene som legges ut på læringsplattformen?

Fylkesråd sak 094/08 gjorde vedtak om samordning av nettstøttet opplæring i Nordland der det ble sagt et det var nødvendig med blant annet en avklaring av roller mellom nettveileder, studieverksted, videregående skole, samt utarbeidelse av retningslinjer for vurdering.

Organisering av nettstøttet opplæring ble ikke vurdert i saken, men det ble bestemt at det skulle legges fram en egen sak for fylkesrådet om DÅS og bruk av nettstøttet opplæring. Fylkestinget i Nordland skal våren-2011 behandle sak om organisering og ressurser i Den Åpne Skole, og grunnlaget for saken er lagt i Ft-sak 129/10 "Strategier for videregående opplæring i Nordland 2011-2012".

På bakgrunn av dette ser jeg at det kan være nyttig å gjennomføre en undersøkelse blant brukere av DÅS og nettveiledere. Dette for å kartlegge hvilke erfaringer de voksne elevene og nettveilederne har med organiseringen av voksenopplæringen i Nordland. Jeg vil også se på hvordan opplæringen kvalitetssikres i forhold til sentrale og fylkeskommunale styringsdokumenter. Resultatet av undersøkelsen kan brukes til å videreutvikle den nettstøttede opplæringen for voksne, til beste for den enkelte bruker.

1.2 Problemformulering og forskningsspørsmål

For å belyse hvordan organisering av voksenopplæring oppleves av elever og nettveiledere i forhold til sentrale og fylkeskommunale styringsdokumenter, er min problemformulering:

"Hvordan kan organiseringen av nettstøttet opplæring for voksne i Nordland kvalitetssikres?"

Ut fra problemformuleringen har jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan oppfattes organiseringen av nettstøttet opplæring?
2. Hvem er skoleleder / pedagogisk leder for nettveiledere i Den Åpne Skole?
3. Hvordan kvalitetssikres det faglige innholdet på nettressursene som elevene i DÅS får tilgang til?

1.3 Oppgavens struktur og avgrensinger

1.3.1 Avgrensinger

Jeg har valgt å avgrense forskningsprosjektet til å se på pedagogisk ledelse og læringssyn som jeg anser som viktig i nettstøttet opplæring. Med fokus på kvalitetssikring av opplæringen, har

NOU 2002:10 vært retningsgivende for å se på kvalitet som struktur-, prosess- og resultat-kvalitet. Strukturkvalitet kan sees på som rammene for opplæring, prosesskvalitet som organiseringen av arbeidet og resultat-kvalitet som elevenes utbytte av skolegang. Dette kan være en hensiktsmessig og strukturert måte å definere kvalitet i skolen på, når målet er å finne svar på hvordan en kan kvalitetssikre opplæring for voksne. Skolelederperspektivet er i oppgaven vektlagt med tanke på skoleleders ansvar for pedagogisk ledelse.

1.3.2 Struktur

Hvert kapittel blir innledet med en kort introduksjon om innhold, og en sammenfatning til slutt. I kapittel 2 har jeg valgt teoriområder som jeg mener er relevant ut fra problemstillingen, blant annet teori knyttet til nettstøttet opplæring, pedagogisk ledelse, læringssyn og kvalitetssikring. Denne teorien vil gi et perspektiv som primært skal kaste lys over empirien. Jeg har også gjennom innledende dokumentstudie sett på sentrale – og fylkeskommunale styringsdokumenters krav om kvalitetssikring og voksenopplæring.

Kapittel 3, metode, omhandler valg av metode for undersøkelsen, og begrunnelse for hvorfor jeg gjennomfører en pilotstudie. Med utgangspunkt i analyse av begreper om kvalitet og fylkekommunale dokumenters beskrivelse av organisering og kvalitetssikring av nettstøttet opplæring, har jeg utformet intervjuguide for de kvalitative gruppeintervjuene med elevene i pilotstudiet. Intervjuguiden var også retningsgivende for spørsmålene som ble stilt nettveilederne i samtaleintervjuene.

Presentasjon av data fra den kvalitative undersøkelsen står i kapittel 4

Grunnlag for analyse og drøfting, kapittel 5, er funn fra analyse av intervjuene, sammenholdt med forskningsbasert teori. Jeg har også valgt å se på om empiriske funn fra intervjuene, kan bekrefte eller avkrefte mine tanker om at organiseringen av nettstøttet opplæring er uoversiktlig og at kvalitetssikring og pedagogisk ledelse er manglende. Til slutt i dette kapitlet vil jeg trekke en konklusjon fra drøfting og analyse, og se om den gir svar på problemformuleringen og forskningsspørsmålene.

2.0 Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet vil jeg først ta for meg teori som kan underbygge og kaste lys over noen grunnleggende tanker om nettstøttet opplæring, læringssyn, pedagogisk ledelse og kvalitetssikring i skolen. Jeg har også valgt å ta med teori fra fylkeskommunale vedtak og nasjonale styringsdokumenter. Dette for å belyse fylkets tanker om organisering av voksenopplæring og sentrale krav som stilles til skoleeier. Jeg knytter også empiri fra egen praksis inn i teorikapitlet.

2.1 Hva er nettstøttet opplæring?

Nettstøttet opplæring, nettundervisning, e-læring, fjernundervisning, undervisning via nett.

Når en skal forklare hva nettstøttet opplæring er, dukker det opp mange ulike begreper.

Engvik (2010) bruker begrepet e-læring, som egentlig er direkte oversatt fra det engelske *e-learning*. I min studie støtter jeg meg til professor ved NKI, Morten F. Paulsens definisjon på e-læring:

E-learning [] as interactive learning in which the learning content is available online and provides automatic feedback to the student's learning activities. Online communication with real people may or may not be included, but the focus of e-learning is usually more on the learning content than on communication between learners and tutors. (Paulsen 2003:4)

Her ser en på læringsressursene som ligger tilgjengelig online, eksempelvis på en læringsplattform³, og interaktiv læring, der elevene får umiddelbar tilbakemelding på henvendelser til nettveileder. E-læring trenger ikke å inkludere kommunikasjon i andre former enn skriftlig, da læringsressursene online anses å være det viktigste. Dette er jo også noe av filosofien bak NKI⁴ studier. Du kan begynne på opplæring 365 dager i året, og responstiden fra du sender inn spørsmål til du får svar skal være innen 24 timer.

Nordland fylkeskommune har sin egen definisjon på nettstøttet opplæring, og skriver på sine nettsider:

Den Åpne Skolen bruker en metodikk som vi kaller nettstøtta opplæring. Det betyr at vårt tilbud ikke er "rene nettkurs", men at det, i tillegg til det du finner på kursenes nettsider, er knyttet andre læringsressurser til fagene. Dette er blant annet aktive nettveiledere og lokale veiledere i studieverkstedene

Sammenligner man de to definisjonene, så ser jeg det som en styrke for elevene i Nordland, at det også brukes ressurser på lokale veiledere i tillegg til nettveiledere. Men, alle elever

³ LMS – Learning Management System, eller på norsk, læringsplattform

⁴ NKI – nettstudier, er en del av utdanningsgruppen Anthon B. Nilsen Utdanning AS (ABNU). Den ledende aktøren i Norge innenfor private høgskoler, fagskoler og nettstudier

tilknyttet DÅS, har ikke et lokalt studieverksted i umiddelbar nærhet. Så for noen voksne i Nordland, vil tilbud om opplæring kunne sammenlignes med e-læring.

Bruk av LMS er i dag noe skoler, elever og studenter, på alle nivåer drar nytte av. Ser en til grunnskolene, så får også foresatte brukernavn og passord slik at de kan følge med på hva elevene jobber med, faglig tilbakemelding og fravær. Engvik (2010) påpeker at mange av de som jobber innenfor nettstøttet undervisning, ikke nødvendigvis har kompetanse innenfor fagfeltet. Ofte rekrutteres det folk med teknologi- og pedagogisk bakgrunn, men uten erfaring og kunnskaper om nettundervisning. Med bakgrunn i egne erfaringer, tør jeg påstå at dette også gjelder for Nordland. Rekruttering av lærere for å jobbe med nettundervisning har skjedd blant pedagoger i videregående skole, uten at det har vært vektlagt kompetanse innen nettpedagogikk. Engvik (2010:30) trekker fram viktigheten av at *”valg av pedagogikk er av grunnleggende betydning for elevene, [da de] ofte bare er vant til vanlig klasseromsundervisning”*.

Også Munkvold, Fjeldavli, Hjertø og Hole (2008) beskriver viktigheten av å skape en god læreprosess når en skal undervise på nettet. De sier at *”[man] kan ikke vente at teknologien i seg selv skal løse de mangfoldige og kompliserte utfordringer vi møter innenfor læring og utdanning. Heller ikke at den totalt skal snu opp ned på alle pedagogiske prinsipper”*. Deres holdning er at de tradisjonelle pedagogiske prinsippene som brukes i tradisjonell undervisning, også bør følges med tanke på nettundervisning. Selv om *”[nettpedagogikk] nødvendigvis påvirkes av det faktum at det benyttes et spesielt medium”*.

Her vektlegger de at Kvalitetsreformen for høyere utdanning, (Stortingsmelding 27, 2000-2001) og Kunnskapsløftet (Stortingsmelding 30, 2003-2004) bygger på et konstruktivistisk og sosialkonstruktivistisk læringssyn, noe som også preger dagens norske skole, og at *”begge reformene [også] representerer et sosiokulturelt [læringssyn med vekt på samhandling mellom elevene]”*. (ibid:16)

2.1.1 Utvikling av læringsressurser for LMS

Med fokus på opplæring for voksne og nettundervisning, har jeg sett på ulike læringsteorier. Det finnes en rekke teorier som bidrar til å belyse læringsprosesser. Tar man utgangspunkt i den russiske psykologen Lev Vygotskys (1896-1934) syn på læring, der han mener at all intellektuell handling har utgangspunkt i sosial aktivitet (vi lærer når vi er i samhandling med andre), blir utfordringen å legge til rette for voksnes læring (Imsen 2001). Klasserommet er

ikke et fysisk rom hvor du møter dine medelever og kan diskutere og utveksle erfaringer i samhandling med andre. Fra et sosiokulturelt perspektiv på læring, skjer den individuelle læringen i etterkant av sosial aktivitet. Med tanke på voksenopplæring i Nordland, så har nettveiledere et ansvar for å organisere det digitale klasserommet med tanke på å skape aktivitet og fremme læring hos elevene. Lærere som skal produsere læringsstoff for nettundervisning, må ta stilling til hvilken pedagogikk som skal være retningsgivende for denne type opplæring.

Engvik (2010) beskriver to ytterpunkter av pedagogiske retninger. Der en objektivistisk framstillingsmetode, som det ene ytterpunktet, "*[] støtter seg sterkt på predefinerte, forventede resultater og organiserer stoffet lineært*", og elevene starter med kapittel 1 og så kapittel 2 osv, der kunnskapen fra første kapittel er nødvendig for å forstå andre kapittel. Lærestoffet er strukturert likt for alle, og det tas ikke hensyn til livssituasjon og tidligere erfaringer som kan ha betydning for vår oppfatning av virkeligheten. "*Slik er det bare*", sier objektivisten (Engvik 2010:31-32). Dette kan være en framstillingsmåte som passer for kortere kurs, der målet er å tilegne seg konkret informasjon. Noen pedagoger hevder at dette er en metode som egner seg i konkrete fag som matematikk og fysikk. Det andre ytterpunktet, et konstruktivistisk syn på læring, tar utgangspunkt i problemstillinger fra praksisfeltet og lar eleven bruke det hun har lært i problemløsningen. Engvik trekker fram flere pedagogiske forskere som argumenterer for at en "*konstruktivistisk pedagogikk sannsynligvis leder til en dypere forståelse av og et mer langvarig minne om stoffet som læres*" (ibid:32). Det vil, slik jeg ser det, være av betydning om lærere som skal utvikle nettkurs har et syn på læring enten på det ene eller det andre ytterpunktet. Noe som også trekkes fram av Munkvold et al (2008).

Lærestoffet kan ikke bare formidles til de voksne, da tidligere erfaringer skal være en del av læringsprosessen. Dette er nedfelt i opplæringsloven §4A-3, om realkompetansevurdering.

"Nettbasert undervisning skal være styrt av pedagogikken og ikke av teknologien. Undervisningen skal baseres på nyere læringsmetoder, og vektlegge studentaktivitet, problembasert læring og samarbeidslæring." (Munkvold et al 2008:29) Jeg velger da å trekke fram problembasert læring (PBL), som kan være en nyttig innfallsvinkel til nettlæring. Denne undervisningsmetoden er mye brukt innenfor yrkesfaglige programområder i videregående opplæring. PBL legger vekt på å utarbeide tverrfaglige oppgaver knyttet til problemer fra praksisfeltet. Disse problemene kommer elevene til å møte som profesjonelle yrkesutøvere.

Oppgavene løses i grupper med lærer som veileder og tilrettelegger, der elevene selv ”definerer områder de må fokusere på, konsulterer ressurser og utvikler og presenterer mulige løsninger på problemer”. Det påpekes også at PBL krever ”en mer tilretteleggende instruktørrolle, [noe som også gjelder for nettlæring]” (Engvik 2010:35). PBL kan kanskje sammenlignes med et konstruktivistisk læringssyn, da det også her tas utgangspunkt i problemstillinger og erfaringer fra det praktiske yrkeslivet.

Ser en på fagene i DÅS, er det flere programfag på yrkesfaglige studieprogram. Dette er praktiske fag, hvor mange av elevene har erfaring fra yrket de tar opplæring i. Noen av elevene har også fått godkjent fag etter realkompetansevurdering. Det å kunne bruke egne erfaringer når en skal tilegne seg ny kunnskap, vil for mange oppleves nyttig og motiverende.

Malcom Knowles⁵ (som sitert i Engvik 2010), er kjent for sitt arbeid om pedagogikk for voksne. Knowles er av den oppfatning at voksne trenger bestemte forutsetninger for å få utbytte av undervisningen, og samlet prinsippene under begrepet andragogi. Andragogi kalles ofte voksenpedagogikk i Norge. Men andragogi i henhold til sin grunnbetydning, er kanskje et bedre begrep å bruke, da det greske ordet *aner* (andros i genetiv), betyr mann eller menneske. Som voksenpedagog har Knowles fått en del kritikk, der det etterlyses fakta. Spesielt fra empirikere i amerikanske voksenpedagogiske tidsskrifter, er det blitt stilt spørsmål om andragogiens berettigelse. Noen hevder at forskjellen på pedagogikk og andragogi er mer snakk om grad enn art, og andre at grunntrekkene i den pedagogiske prosessen er de samme uavhengig av alder (Hartree, Houle, sitert i Jensen 2000). Dersom en tenker at den generelle læringsprosessen er ganske lik for alle aldersgrupper, må en vel kunne si at deler av denne prosessen likevel har særegne trekk knyttet til voksnes læring. Blant annet dette med motivasjon for læring, som jeg tror er en faktor som vektlegger andre forhold hos voksne enn hos de yngre. Det må da være de voksnes forutsetninger og betingelser for læring som er styrende når det skal planlegges opplæring for denne gruppen. Jeg velger imidlertid å framheve et av grunnprinsippene som andragogimodellen bygger på, det at eleven ikke vil lære før han eller hun er klar til å lære. Etter å ha jobbet med voksenopplæring gjennom mange år, er dette noe som kan bekreftes. De som søker utdanning i voksen alder, er motiverte og klar for å lære, noe som kan være ei utfordring for opplæringstilbyder i ordinær videregående skole. Andre faktorer som andragogimodellen ser på som viktig i voksnes

⁵ Malcom Knowles – (1913-1997), In the 1950s he was the Executive Director of the Adult Education Association of the United States of America

læring er ”å la elevene få vite hvorfor det er viktig for dem å lære noe, hjelpe elevene med selv å orientere seg i stoffet og relatere materialet til elevenes egne opplevelser” (Engvik 2010:30), sagt med andre ord, den voksne får bruke erfaringer fra egen praksis. Knowles hevder at voksne går inn i elevrollen med særpregede forventninger som han oppsummerer i disse 6 punktene: ”Behov for kunnskap, Selvbilde, Tidligere erfaringer, Beredskap for læring, Orientering mot læring og Motivasjon”. (Munkvold et al 2008:56)

Alle voksne som starter på videregående opplæring har som tidligere nevnt, en rett til realkompetansevurdering. På bakgrunn av tidligere utdanning, praksis relatert til fagene de søker opplæring i og frivillig arbeid, kan de få godkjent fag på videregående skoles nivå. Det vil si at de ikke skal ha opplæring i fag som de har fått godkjent. Dette må det tas høyde for ved planlegging og produksjon av fagstoff på nettet. Det skal legges til rette for voksnes læring, og hvordan kan man da fremme læring basert på erfaringer og kunnskap de har tilegnet seg på andre arenaer? Dersom læringsteori som bærer preg av formidling vektlegges, og dersom denne teorien er grunnleggende i produksjon av lærestoff, vil ikke de voksne i så stor grad kunne bruke kompetanse de har tilegnet seg gjennom praktisk arbeid, i oppgaveløsning.

Den amerikanske psykologen David P. Ausubel hadde et motto i sitt verk ”*Educational Psychology, a cognitive view*”, som ofte siteres:

”Hvis jeg må redusere all læringspsykologi til bare ett eneste prinsipp, så vil jeg si dette: Den viktigste faktoren som bestemmer hva som læres, er det eleven allerede har lært. Skaff deg rede på dette, og undervis deretter” (Oversatt av Jensen 2000:205)

Undervisning av voksne i dag, hvor realkompetansevurdering skal være gjennomført før opplæringen starter, innebærer at læreren får tilgang til informasjon om hva som er godkjent, eller ikke godkjent av fag. Det kan en se på som det elevene allerede har lært. Da må undervisningen tilpasses den enkeltes opplæringsbehov. Det vil også være verdifullt for dem som ønsker å tilegne seg ny formell kunnskap, at det du har med deg av erfaringer og innsikt faktisk betyr noe.

Hvilken pedagogikk som ligger til grunn for utviklingen av nettstøttet opplæring i DÅS, er for meg uklar. Gjennom egen erfaring med voksne og nettstøttet opplæring, har jeg inntrykk av at

det er lærebøker fra ulike forlag som er styrende for det som er produsert og lagt ut på nett. Elevenes tidligere erfaring fra skolesituasjonen er ofte knyttet til vanlig klasseromsundervisning. Med en ny, og for mange, ukjent læringsarena bør det være gjennomtenkt hvilke pedagogiske aspekter som bør vektlegges når læringsstoffet utarbeides. Jeg synes Engvik (2010) har knyttet prinsipper for e-læring og pedagogikk sammen på en viktig og forståelig måte. Hun trekker fram *måten læringsstoffet blir kommunisert til elevene, og hvordan elevene oppfatter læringsstoffet* som et pedagogisk grunnprinsipp. I denne sammenhengen er også dette med samhandling mellom de ulike elevene, og mellom eleven og nettveileder inkludert. Som tidligere nevnt så legges det vekt på innen sosiokonstruktivistisk læringsteori, at *”kunnskap skapes i en kontekst og da i samhandling med andre”*. (Munkvold et al 2008:42). Da blir det lærerens, eller i denne sammenhengen, nettveilederens oppgave å legge til rette for en bevisst og målrettet bruk av de kommunikasjonsmulighetene som er tilgjengelig på LMS. Munkvold et al, påpeker at behovet for samhandling antagelig ikke er like stort i alle fag, blant annet ved innlæring av faktastoff. Men, *” i fag og fagområder hvor utvikling av spesielle holdninger og fagetikk er vesentlig, eller fag hvor samarbeid i grupper og konstruksjon av kunnskap basert på felles erfaringer []”*, vil det kreves at nettveileder synliggjør arenaer som kan brukes i diskusjoner mellom elevene. (ibid:61) Munkvold et al mener det er viktig at *”faglærer er synlig og aktivt deltagende i de arenaer på nettet der samhandling, kommunikasjon og informasjonsdeling skal foregå”*. (ibid:22) Dette for å gi det beste læringsutbytte for elevene. Flere av fagene i DÅS er yrkesfaglige programfag, hvor samhandling bør være en del av læringsprosessen.

2.2 Ledelse

2.2.1 Ledelse

Jeg velger å starte med spørsmålet, hva er ledelse? Strand (2007:3) påpeker at [Det finnes ikke en beste måte å lede på]. Med andre ord så eksisterer det ikke en bestemt ”oppskrift” som en kan følge for å bli en god leder, men det finnes mange teoretiske og ulike oppfatninger av begrepet ledelse.

Psykologisk forskning [har i hovedsak tatt utgangspunkt i enkeltindividers egenskaper, atferd og forhold til nære medarbeidere og arbeidsgrupper som den naturlige rammen for tenkning om ledelse] (Strand 2007). Dersom en skal støtte seg til psykologisk forskning i forklaringen av begrepet ledelse, så er noen mennesker født med egenskaper som er nødvendige for å være

ledere. Personlige egenskaper er relativt stabile grunnforutsetninger i oss mennesker og dersom en da mangler disse egenskapene er en da uegnet som leder? Må en ha de "rette egenskapene" for å jobbe som leder? Det finnes lange lister over egenskaper som er nødvendige (og ønskelig) som leder, og lesere av stillingsannonser er ofte personlige egenskaper en del av kvalifikasjonskravene som stilles. Når det gjelder ferdigheter, kan en jo tilegne seg noen, som for eksempel fagkunnskaper og evnen til å kommunisere med andre, konflikthåndtering, pedagogiske og didaktiske kunnskaper etc. Men ledelse er mer enn ferdigheter.

I statsvitenskap og sosiologi har det ikke vært stor interesse for å forske på emnet ledelse. Her beskrives roller og det sosiale grunnlaget for makt og autoritet knyttet til det å lede (Strand 2007:23)

Jeg har sett på to former for ledelsesstrategi som kan være retningsgivende for skoleledere.

Situasjonsbestemt ledelse (Hersey & Blanchards 1987) er en strategi for å lede på en systematisk og målrettet måte.

1. *Instruerende*
2. *Konsulterende*
3. *Deltakende*
4. *Delegerende* (Grøterud og Nilsen 2005:59)

Situasjonsbestemt ledelse er basert på kombinasjonen av høy eller lav grad av støttende atferd, og høy eller lav grad av saksadferd.

Avhengig av medarbeidernes modenhet er det riktig og ikke-riktige former å velge mellom, en instruerende, saklig form for de minst modne medarbeiderne, henholdsvis en selgende og deltakende for de middels motiverte og en delegerende for de fleste modne (Strand 2007:60)

Dette er en lederstil som kan være med på å utvikle gode nettveiledere / lærere. Sett opp i mot skoleleders rolle som pedagogisk- og faglig leder for nettveilederne, kan situasjonsbestemt ledelse være en hensiktsmessig måte å lede. Nettveilederne har som andre lærere behov for instruksjon i forhold til den jobben de skal utføre. Det å ha noen å konsultere med, som for eksempel i forbindelse med faglige utfordringer. "Å bli sett" er viktig for alle arbeidstakere. Det å vite at noen er der for deg, og gir deg tilbakemeldinger på den jobben som gjøres. Jeg tror også at de som er trygg i den jobben de skal utføre, liker å få nye utfordringer for å

utvikle seg som lærere. Da kan skoleleder i samråd med den enkelte delegere oppgaver etter kompetanse. Hvilke av punktene i situasjonsbestemt ledelse som leder må vektlegge, avhenger av arbeidstakers modenhet. I veiledning av nytilsatte nettveiledere, kan denne ledelsesstrategien også være nyttig å bruke.

Ser en på teorien om transformasjonsledelse, som dreier seg om ledelse i form av inspirasjon til endring, vektlegges verdier og visjoner og karakteriseres ved fire sentrale aspekter:

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

For nettveilederne i Den Åpne Skole vil det være av betydning at de har en leder som kjenner fagene deres, og kan fremstå som en rollemodell. Dette er ei gruppe arbeidstakere som ofte sitter alene og jobber. De har, i likhet med andre, også behov for oppmuntring og inspirasjon for å utvikle seg selv og fagene de jobber med. Og det å vite at noen bryr seg og viser omtanke, er viktig i alle sammenhenger. Transformasjonsledelse innebærer at lederen er "[] sentral og synlig og inspirerer til å strekke seg mot svært høye mål, samtidig som den ansattes behov settes i sentrum" (ibid). I og med at det er uklart hvem som er leder for nettveilederne, vil ikke de oppleve en synlig og inspirerende leder, som vet hvilke behov de ansatte har. Manglende ledelse kan, slik jeg ser det, være med på å skape privatpraktiserende utvikling av fagene som legges ut på nett i Nordland og dertil dårlig kvalitetssikring.

Transformasjonsledelse kan også knyttes opp mot hvordan leder kan være en pådriver i utvikling av egen organisasjon. Det å være med som leder å skape verdier, forvalte og videreutvikle disse sammen med personalet kan skape personlig vekst. Det vil være en positiv måte å lede på, sett opp mot leder som kontrollør av den daglige virksomheten.

Et større norsk arbeid dokumenterer signifikante sammenhenger mellom egenskaper og adferd på den ene siden og medarbeiderbedømmelser og resultater på den andre. Det er særlig egenskaper og adferd under begrepet transformasjonsledelse som gir positivt utslag (Strand 2007:52)

Disse ledelsesstrategiene er jo noen av flere som skoleledere bør ha kjennskap til. Har en kompetanse og kunnskaper om ulike strategier for ledelse, kan en gjøre et valg om hva som er

hensiktsmessig lederatferd og variere i ulike situasjoner.

Personlighetspsykologien gir indikasjoner på at vi mennesker er forskjellige, og da kan en forvente at noen har bedre forutsetninger for å fungere godt som leder enn andre (Strand 2007). Da blir spørsmålet: dersom en mangler noen personlige egenskaper som noen anser som viktige for å lede, kan dette læres?

Som leder er det å ha evnen til å reflektere over egen praksis og gjøre seg erfaringer som en tar lærdom av, en forutsetning. Dersom en ikke evner å lære av sine erfaringer, kan en vel heller ikke utvikle seg som leder. Leder er i likhet med dem hun skal lede, avhengig av å få tilbakemelding på den jobben hun gjør. Skoleleder må da være synlig for de som skal ledes. Ved å gjennomføre medarbeidersamtaler med nettveileder har leder en mulighet til å gi, og få tilbakemelding. Strukturerte medarbeidersamtaler kan være med på å støtte, motivere og utvikle både gode ledere og nettveiledere.

2.2.2 Pedagogisk ledelse

”Siden skolens primæroppgave er pedagogisk, blir også ledelse av kvalitetsutvikling og vurdering av kvalitet pedagogiske oppgaver”. (Grøterud og Nilsen 2005:52)

Alle nettveiledere i Den Åpne Skole, har et ansettelsesforhold på en eller annen videregående skole i Nordland. Men det er uklart hvem som er pedagogisk leder for denne gruppen. Skoleeier har et overordnet pedagogisk ansvar. Ser man på den enkelte videregående skole, så er rektor pedagogisk leder og sitter med det overordnede ansvar. Er det rektor på den skolen som nettveilederne er ansatt som er pedagogisk leder for de som jobber i DÅS? Eller er dette delegert til noen andre? Grøterud og Nilsen mener at for å lede en skole må en blant annet ha et pedagogisk begrunnet elevsyn, syn på læring og undervisning. Hva om en knytter dette til voksenopplæring, eller voksnes læring?

Grunnlaget for ledelse av en skole må etter vår oppfatning knyttes til pedagogisk tenkning med utgangspunkt i læreplanen og pedagogiske kunnskaper. Lederen bør ha en faglig fundert oppfatning av skolens oppgaver i samfunnet, et pedagogisk begrunnet elevsyn, syn på læring, undervisning, oppdragelse og kunnskaper (ibid:51)

Grøterud og Nilsen framhever også at *”perspektivet på ledelse i dag er [] å mobilisere oppslutning og innsats, forbedre arbeidet med primæroppgavene og lede kvalitetsutvikling”* (ibid:49). Knyttet opp mot nettstøttet opplæring for voksne, så velger jeg å definere

primæroppgavene som det å utvikle god nettundervisning tuftet på en gjennomtenkt nettpedagogikk. Og i denne sammenhengen må skoleleder være en pådriver for å kvalitetssikre opplæringen gjennom å etablere systemer som en støttende funksjon for de som skal drive opplæring.

Jorun Møller skriver i heftet ”Ledelse og tillitsvalgte sammen om den gode utdanningsledelse”, at

[]bak Kunnskapsløftet ligger [det]en styringsfilosofi som er kjennetegnet ved overgangen fra statlig regelstyring og detaljstyring til målstyring, rammestyring og resultatstyring. Som sjef og leder i det nye styringssystemet blir rektor på den ene siden stilt til ansvar for kvalitet slik den defineres av sentrale myndigheter i lover og læreplaner. På den andre siden forventes det at hun stimulerer til og legger til rette for profesjonell yrkesutøvelse gjennom myndiggjorte medarbeidere. Rektor skal både være et pedagogisk fyrtårn og en dynamisk og utviklingsorientert skole- og bedriftsleder. [] Dette innebærer at rektor må håndtere spenninger mellom faglig autonomi og administrativ underordning, og mellom rollen som sjef og rollen som leder. (Møller 2010)

Sagt med andre ord så skal rektor ivareta både pedagogisk ledelse, administrativ ledelse og personalledelse. Komplekse ledelsesoppgaver som stiller krav til skoleleders kompetanse. Den nasjonale rektorutdanningen skal være med på å gi opplæring slik at ”[lederen skal få en sterkere identitet som leder, og betydelig mer mot og kraft til å ta lederskap]”.(Utdanningsdirektoratet)

Med tanke på ledelse og kvalitetssikring av nettstøttet opplæring i Nordland ser jeg at Jorunn Møller trekker fram: ”Utfordringen[for skoleleder] er å ivareta behovet for kvalitetssikring, samtidig som det gis rom for nysgjerrighet, utforskning og endring”. Dette kan igjen knyttes til strategier for ledelse, blant annet transformasjonsledelse.

2.3 Teoretisk forståelse av kvalitet i skolen

Kvalitet er et ord som vi alle har et forhold til, og som brukes i mange sammenhenger. Det sies at du vet hva kvalitet er når du ser det!

Jeg jobber på et ressurscenter som har vært ISO⁶-sertifisert siden 1997. Det innebærer at vi har et kvalitetssystem bygd opp etter ISO standard 9001:2008. Jeg innehadde i noen år

⁶ ISO – International organization for standardization, er en europeisk standard for kvalitetsstyring utarbeidet av Den europeiske standardiseringsorganisasjonen CEN

funksjonen som kvalitetsleder på senteret. Kvalitetssystemer er ofte knyttet til produksjon av varer, og vi måtte tenke at det vi produserer er opplæring. Våre kunder er definert som elevene, eller de som kjøper kurs / opplæring hos oss. Kvalitetssystemet vårt er bygd opp etter tanken om prosess styring, og det er utarbeidet prosedyrer for de ulike prosessene. For å illustrere dette så er opplæringsprosessen inndelt i avklaring – gjennomføre opplæring – avslutte opplæring. Innenfor denne inndelingen ligger det klart definert om hva som skal iverksettes, når det skal iverksettes og hvem som har ansvaret. Vi er også pålagt å gjennomføre 3 målinger (evalueringer) i løpet av skoleåret. Da får elevene og andre kunder mulighet til å gi tilbakemelding på alt fra hvordan lærere fungerer i klasserommet, til drift av kantina. I og med at vi er ISO-sertifisert, så har vi et stort kvalitetssystem. Men, jeg ser at deler av denne måten å tenke kvalitetssikring på, er overførbar til ordinær videregående skole og voksenopplæring.

Samtidig som det i Nordland fylkeskommune jobbes med forberedelse til fylkestingssak om organisering og samordning av nettstøttet opplæring, er arbeidet med å utvikle et helhetlig kvalitetssystem i utdanningsavdelingen og i videregående opplæring startet (FT-sak 15/2008). Innføring av elektronisk kvalitetssystem, skal skje trinnvis og over en periode på flere år. Systemet er tilpasset videregående skole, og skoleåret 2009-2010 ble det gjennom prosjektet ”Internkontrollsystem for Nordland fylkeskommune” prøvd ut på 6 videregående skoler. Utprøvingen var begrenset og i noe ulikt omfang på de forskjellige skolene.

Kvalitetsutvalget for grunnskolenes første innstilling, NOU 2002:10, definerer ”*Kvaliteten i grunnopplæringen [som at kvalitet] kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres*”. Denne definisjonen må da sees opp mot Nordland fylkeskommunes mandat om organisering av voksnes rett til videregående opplæring. Hvordan ”virkeliggjøres” målene i voksenopplæringen?

I forhold til organisering av opplæring, i denne sammenhengen for voksne, så slår § 2-1 i forskrift til opplæringslova fast skolenes ansvar for å vurdere hvordan organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medvirker til å nå fastsatt nasjonale mål i læreplanene for fag. Nasjonal og internasjonal forskning har lagt vekt på skoleeiers og skoleleders rolle i arbeidet med kvalitetsutvikling, og det er skoleeier som etter opplæringslova har ansvaret for at vurdering av skolen blir gjennomført etter forskriftene. § 13-10 i opplæringslova og forskriften til opplæringslova §§ 2-1, 2-2 og 2-3 slår fast at skoleeier skal ha et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringslova er oppfylte. Skoleeier plikter også å ha et forsvarlig system for å følge opp resultatene fra den

enkelte skole. Som nevnt over så har ikke Nordland noe kvalitetssystem på plass ennå. Da blir dette med ansvarliggjøring på opplæringsnivå vanskelig å ta stilling til, og grad av måloppnåelse problematisk å vurdere.

Monsen, Bjørnsrud, Nyhus og Aasland (2009) henviser til NOU's forslag om en tredeling av kvalitetsarbeidet i skolen. Med fokus på kvalitetssikring og systemer for å måle kvalitet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i denne tredelingen av kvalitetsbegrepet. De viser til at en inndeling som struktur-, prosess- og resultat kvalitet, kan representerer en oversiktlig måte å behandle kvalitetsutfordringene på.

- 1) **Struktur** – formålet med organisasjonens strukturer og prosesser er forståelige og akseptert av org medlemmer
- 2) **Prosess** – Organisasjonen arbeider mot klare og konsise resultater/mål
- 3) **Resultat** – resultatene/målene kan vurderes/bedømmes slik at organisasjonens medlemmer kan få klare tilbakemeldinger på grad av måloppnåelse

2.3.1 Strukturkvalitet

– rammene for opplæringen. Det kan være de økonomiske rammebetingelsene, regelverk og nasjonale læreplaner, personalets kompetanse og utdanning, og de fysiske rammene som bygninger og tilgjengelig utstyr. En kan se på strukturkvalitet som den plattformen som ligger som en forutsetning for å planlegge opplæring. Tydelige rammer for opplæringen, samt klare målsettinger som kan evalueres. For å knytte dette til voksenopplæring i eget fylke, så er hovedmålet for voksenopplæring at *Utdanningsnivået i Nordland må heves*.

Rammebetingelser som økonomi, regelverk, bruk av nasjonale læreplaner, samt de fysiske rammene som bygninger og tilgjengelig utstyr er på plass. Når det gjelder nettveiledernes kompetanse knyttet til nettopplæring for voksne, er jeg usikker på deres kompetanse og hvilket læringssyn som ligger til grunn for denne type opplæring. Det er også ei utfordring å måle om utdanningsnivået i Nordland er blitt hevet. Systemer for å måle gjennomføring i voksenopplæringen finnes ikke i dag. (Monsen et al 2009:107)

2.3.2 Prosesskvalitet

– kan sees på som organiseringen av arbeidet. Det å utarbeide oversiktlige rutiner, metodebruk og klare ansvarsforhold, og ikke minst dette med ledelse. Det kan være kvaliteten

på faktorer som kan knyttes til læringsmiljøet, og kan omhandle for eksempel vurdering av opplæring i henhold til blant annet organisering, ledelse, kvalitetssikring av opplæring, samarbeid mellom lærere og nettveiledere osv. Ser en på Nordland, så er det utarbeidet rutiner for voksenopplæring, som beskriver hvem som gjør hva knyttet til selve opplæringssituasjonen. Når det gjelder ledelse, så er det uklarerheter om hvem som er skoleleder med ansvar for blant annet nettveilederne i DÅS. Systemer for vurdering av opplæring er også manglende. (ibid:107)

2.3.3 Resultatkvalitet

- Med resultatkvaliteten som det overordnede kriteriet i et vurderingssystem tas det utgangspunkt i at det er elevenes utbytte av skolegangen som skal vurderes, og som vil fungere som pekepinn om hva som betraktes som god kvalitet. Eksempler på resultatkvalitet kan være elevenes helhetlige læringsutbytte som kunnskaper, ferdigheter og holdninger, trivsel for elever og ansatte, den kompetansen som arbeidslivet etterspør og god ressursutnyttelse. Strategisk plan for voksenopplæring i Nordland påpeker at det mangler tilfredsstillende oversikter og statistikkgrunnlag når det gjelder oppfølging av voksne. Det finnes tall på hvor mange som begynner på opplæring, men ikke over hvor mange som fullfører. Ser en da på resultatkvalitet knyttet til elevenes utbytte av skolegangen, så kan en ikke vise fram resultater for de voksne elevene. (ibid:107)

2.4 Voksenopplæring i Nordland

Den Åpne skole og voksenopplæring i Nordland er organisatorisk underlagt Seksjon for kompetanse og regional utvikling på utdanningsavdelingen. Illustrasjon av dagens organisasjonsmodell:

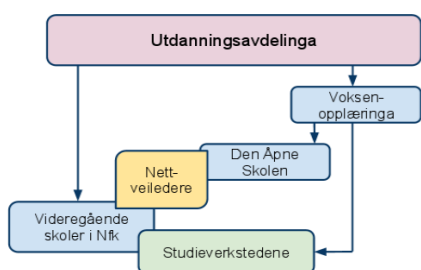


Fig. 2 Organisasjonsmodell DÅS (Høringsutkast DÅS

2011)

Den Åpne Skolen er organisert som et voksenopplæringstilbud under utdanningsavdelingen. DÅS administreres av en rådgiver på utdanningsavdelinga, og økonomisk oppfølging er

underlagt koordinator for voksenopplæringen. Koordinator har ansvar for budsjett/regnskap, inngå avtaler om frikjøp av nettveiledere og informasjon om tilbudene. I tillegg er det frikjøpt 3 personer i til sammen 100 % stilling. Dette for å ivareta administrering av deltakerne og personaloppfølging av nettveiledere. Oppgaver som inngår i administrasjon av DÅS er overordnet planlegging og koordinering av de ulike fagtilbudene. Herunder: Pedagogisk utvikling (inkludert utvikling av nye fag, vedlikehold av nettsted, opplæring av nettveiledere), Personaloppfølging (inkludert behovsanalyse, beregning ressurser, engasjement av personell, oppsett av arbeidsavtaler i samarbeid med skolene, føre statistikker og oversikter), Oppfølging av deltakere (inntak/avslutning av tilbud, kontakt med lokale studieverksted, formidling til nettveiledere, følge opp deltakerne på it's learning og i Vigo Voksen (grunnlagsdata for statistikk), være behjelpelig med tekniske problemstillinger og vurdere/følge opp aktuell programvare.

Oppgavene som er knyttet til administrasjonen i DÅS, beskriver ikke hvem som har pedagogisk ansvar for nettveiledere eller et overordnet faglig ansvar for de ulike fagene.

2.5 Skoleledelse og skoleeiers utfordringer

”Kvalitetsutvikling i skolen må inneholde en strategi for kvalitetsarbeid og et system for vurdering og dokumentasjon”. Strategi for kvalitetsutvikling beskrives som et overordnet begrep som inneholder tiltak for kvalitetsarbeid og systemer for vurdering og dokumentasjon. Kvalitetsarbeidet inneholder tiltak for å utvikle skolene som lærende organisasjoner, og tiltak for kompetanseutvikling for lærere og ledere. (Monsen et al 2009:114)

Fra skoleeier perspektivet, så krever strategisk utvikling at prosessene involverer og synliggjøres på alle nivåer. Fra nasjonale føringer, fylkeskommunale prioriteringer, skolens håndtering, til realiseringen i klasserommet. Empirien viser blant annet at kvalitetsvurdering på skolenivå utfordrer kompetansen til både skoleledere og lærere.

Monsen et al (2009) påpeker at aktørene i kvalitetsarbeidet ikke alltid har den oversikt og innsikt som er nødvendig for å komme fram til opplegg og ordninger som den enkelte skoleorganisasjon er best tjent med. For den enkelte organisasjon vil det handle om å finne de beste egnede metoder for å måle kvalitet i form av resultater. OECD har de siste årene hatt en økende betydning for den nasjonale utdanningspolitikken i Norge. Det snakkes om ”krisa” i utdanningsinstitusjonene, og at krisa danner grunnlaget for den ”nye” kvalitetsdebatten der fokus er manglende samsvar mellom utdanningspolitikkenes mål og dens resultater

(ibid:12).

2.6 Sammenfatning

Produksjon av fagstoff til nettstøttet opplæring, forutsetter at det foreligger noen tanker om et pedagogisk grunnsyn. Lærernes kompetanse om nettpedagogikk og voksnes læring, trekkes fram som viktig. Ulike former for ledelse er presentert for å gi eksempler på hvordan skoleleder kan utøve ledelse. Med fokus på kvalitetssikring av nettstøttet opplæring, vises det til skoleeiers ansvar for å utvikle systemer for vurdering og oppfølging av resultater. Det er også nevnt at disse systemene ikke eksisterer i Nordland i dag. Oppgavens fokus på kvalitetssikring har gjort at jeg har valgt NOU's forslag om en tredeling av kvalitetsarbeidet i skolen som en "mal". Denne tredelingen danner en struktur som er brukt gjennom hele oppgaven.

3.0 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for valg av metode i forskningsprosjektet. Med utgangspunkt i Grønmo og Tangen`s analyseprosess, gjør jeg rede for analyse- og tolkingsarbeidet i oppgaven. Her har jeg også tatt med forskningsetiske vurderinger knyttet til prosjektet.

Gjennom bruk av intervju, ønsker jeg å få fram opplevelsen og erfaringer med nettstøttet opplæring for voksne. Med utgangspunkt i en kvalitativ forskningsstrategi, vil en fenomenologisk tilnærming kunne bidra til å beskrive fenomener slik informantene opplever dem. (Thagaard 2009, Kvale og Brinkmann 2009). "Sentralt i fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av de studerendes perspektiv, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem". (Thagaard 2009:38). Ved å få innblikk i informantenes subjektive opplevelser, skal jeg søke å oppnå en forståelse av den dypere meningen i den enkeltes erfaringer. Videre vil jeg ved å legge vekt på respondentenes opplevelser av fenomenene i undersøkelsen, tolke dette inn i et bredere teoretisk perspektiv, også kalt hermeneutisk analyse (Befring 2002, Ringdal 2007). En hermeneutisk tilnærming "legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer". (Thagaard 2009 s. 39). Det som informanten formidler under intervju, er egne fortolkninger av virkeligheten, "enkelthermeneutikk". Når så forsker fortolker det informanten har formidlet, benevnes det som "dobbelhermeneutikk". (ibid s. 42)

Og mine erfaringer med voksenopplæring, kan være et godt utgangspunkt for refleksjoner

knyttet til forskningsprosjektet. (ibid)

3.1 Kvalitativ metode

For å generere data til forskningsprosjektet, har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming. Jeg begrunner valget av kvalitativ metode med at jeg ikke ønsker å gjøre en undersøkelse som er statistisk representativ, men å fange opp andre menneskers meninger og opplevelser knyttet til fenomenet. Kvalitativ metode henger sammen med humanvitenskapen, der individet står i sentrum og det viktige er å forstå personers liv og erfaringer. Kvalitativ forskning er viktig for å forstå mangfoldet i menneskelige erfaringer. Menneskers egenskaper og erfaringer er for komplekse til at de kan grupperes i statistikker og tabeller. Kvalitativ metode genererer datamateriale som foreligger i tekst, i motsetning til kvantitativ metode, der datamateriale foreligger i tall. Det å få innsikt og forståelse for andres erfaringer og perspektiver, har vært sentralt i prosjektet.

Formålet med forskningsprosjektet har vært å få innsikt i elevers og nettveilederes erfaringer, oppfatning og forståelse av organiseringen av nettstøttet opplæring. Samtidig var jeg ute etter hva de legger i kvalitetssikring. Det var viktigere å innhente informasjon gjennom samtaleintervju, enn å måle teoretiske variabler. Behovet for en grundig beskrivelse av opplevelser og erfaringer har vært retningsgivende for valg av kvalitativ metode.

”Som hovudtrekk arbeider kvalitativ forskning med ord og frie uttrykksformer, snarere enn talmateriale”, [der en kvalitativ tilnærming med bruk av intervju har preg av] *”ein dynamisk samtale”* (Befring 2007:37). Under samtale kan en få fram nye kategorier som en ikke hadde tenkt på forhånd. Tanker, følelser og beskrivelser som identifiseres her, kan gi nye ideer.

Dette medfører at problemstillinger, spørsmål, informasjon og tolkning går inn i en helhet hvor det ikke er en klar inndeling av forskningsprosessen.

Jeg er klar over at ulempen ved kvalitativ metode er at et lite utvalg, ikke kan representerer noen populasjon. En kjenner ikke generaliseringsverdien, og vet heller ikke noe om utbredelse. Det gjør at jeg ikke kan analysere sammenhenger, men se etter det spesielle, det som kan være fellestrekk, og det som er avvikende.

Jeg valgte å gjennomføre en pilotundersøkelse og ta resultatene fra denne undersøkelsen med i deler av analysegrunnlaget. Dette fordi det er elevene som har erfaringer med bruken av nettstøttet opplæring. I pilotundersøkelsen, ble data samlet inn gjennom bruken av

gruppeintervju med voksne elever som har fått opplæring gjennom DÅS. Denne informasjonsinnhenting ga grunnlag for forskningsintervju med to nettveiledere. Ser man de to ulike intervjuformene opp mot hverandre, så er forskjellen den at i gruppeintervjuene er det viktig å få fram mange ulike synspunkter om emnene som intervjuer vektlegger. Intervjuer samtaler med flere informanter samtidig. Forskningsintervjuet er gjennomført med en til en kommunikasjon, der målet var å få fram den enkeltes subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til enkelte fenomener.

3.1.1 Gruppeintervju

I følge Holter og Kalleberg (2007), kan gruppeintervju som forskningsverktøy være godt egnet når hensikten er produsere kunnskap om et emne. Det finnes få og sparsomme referanser om bruken av gruppeintervju som metode. Jeg begrunner metodevalget med at gruppeintervju kan være en hensiktsmessig måte å samle inn informasjon på, når en leter etter forklaringer. Det å få flere personer som er kjent med opplæring ved bruk av DÅS til å diskutere, samtale rundt forskjellige tema, vil kunne gi meg som forsker en bekreftelse /avkreftelse på min forforståelse av situasjonen. Jeg ønsket heller ikke å generalisere, men søkte etter utdypende svar på mine spørsmål. Dette kan hjelpe meg til å sette meg inn i deltagerens erfaringer, og sette dette inn i en forståelsesramme knyttet til intervju av nettveilederne og problemformuleringen.

3.1.2 Beskrivelse av hvordan data ble samlet inn

Det ble en utfordring å samle elevene for å få gjennomført gruppe intervjuene. Noen av dem er til stede bare 1 dag i uka, mens andre er der hver dag. Trekking blant alle elever gjorde at det ble elever som var på studieverksted på forskjellige dager som ble trukket ut. I pilotundersøkelsen ble det gjennomført gruppeintervju med 7 elever i 3 grupper. To av gruppene representerer studieforbredende programfag (gruppe 1 og 2), og den tredje gruppen yrkesfaglige programfag (gruppe 3). Dette er elever som har deltatt på opplæring siden begynnelsen av skoleåret, og kjenner hverandre. Intervjuguide var utarbeidet på forhånd, med stikkord og spørsmål. På forhånd hadde jeg laget et skjema med stikkordene og spørsmålene til intervjuene. Dette brukte jeg til å notere på under intervjuene. For å formidle stemningen fra gruppeintervjuene, noterte jeg også latter, tenkepause osv. Dette er jo noe som blir borte når en ikke tar opp samtalen med lyd.

De første minuttene av intervjuene ble brukt til å fortelle om formålet med intervjuet, at det

var viktig for meg å få innblikk i deres erfaringer og opplevelser med opplæring i DÅS. De skulle dele kunnskaper med meg, og gi meg innblikk i sine opplevelser knyttet til opplæring. Dette med frivillighet ble poengtert nok en gang, og at de kunne trekke seg underveis i prosjektet. Jeg spurte også om det var noen som hadde noen spørsmål før jeg begynte. Med fokus på å skape en god atmosfære for samtale og informasjonshenting, vektla jeg det å vise respekt, forståelse og være en interessert og oppmerksom lytter (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg synes jeg lyktes med det. Men, dette var også en ny situasjon for meg. Jeg hadde aldri intervjuet noen der målet og meningen med informasjonsinnhentingen var så strukturert på forhånd. Med tanke på og ikke stille ledende spørsmål, slik at jeg fikk fram nyansene i svarene, måtte jeg hele tiden vurdere ordene jeg brukte. Samtidig måtte jeg få bekreftet at jeg oppfattet det de virkelig ønsket å formidle. Det er en treningssak å spørre: "Kan du si litt mer om ...?", istedenfor å tolke svaret og stille et ledende spørsmål som bekrefter det du tror. Kommunikasjon der flere skal bidra med sine synspunkter og erfaringer, krever at intervjuer er oppmerksom og legger til rette for at alle blir inkludert i samtalen. Dette ble jeg utfordret på, da enkelte elever "krever mer plass" enn andre. Det var viktig for meg ikke å avbryte, men la enkelt personer fullføre sine resonnementer. Samtidig måtte jeg sørge for å få de andre med i meningsutvekslingen.

Jeg har intervjuet 2 nettveiledere. Formålet med å intervjuer nettveiledere var å innhente deres beskrivelser av nettstøttet opplæring, og tolke dette mot elevenes opplevelser og teorigrunnlaget. Etter disse to intervjuene hadde jeg nok datamateriale for å utføre denne delen av jobben. *"Antallet informanter det er behov for, avhenger av formålet med intervjuet"* (Ringdal 2007:216).

Det ble informert om prosjektet og anledning til å stille spørsmål før intervjuet startet. Intervju med nettveilederne valgte jeg å gjennomføre som samtaleintervju. Samtalene ble strukturert ved hjelp av intervjuguide med stikkord, og noen ferdig formulerte spørsmål. Det så jeg på som formålstjenlig, da det ville sikre at alle informantene fikk si noe om de samme spørsmålene, samtidig som det ville lette arbeidet med kategorisering i etterkant av intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på lydfil.

3.1.3 Forskningsintervju

Kvale og Brinkmanns beskrivelse av samtale som forskning (2009:21), vektlegger at målet med "[] *det kvalitative forskningsintervjuet [er] å forstå [og] få frem betydningen av folks erfaringer [og] opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forståelser*". Gjennom en til

en kommunikasjon mellom intervjuer og informanter, er samtalen et redskap for datainnsamling. Jeg valgte å strukturere samtalen ved å bruke intervjuguide for å sikre at jeg fikk innspill i forhold til forskningsspørsmålene, et såkalt semistrukturert intervju. Det vil si at *”- det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål”*. (ibid:47). Det var ikke slik at det ene spørsmålet fulgte slavisk det andre, men det som det var naturlig å samtale om ble styrende. Jeg som intervjuer hadde som tidligere nevnt en forforståelse knyttet til problemstillingen. Denne forforståelsen gjorde at jeg bevisst måtte tenke på at denne ikke skulle styre intervjuet. Det var viktig å rette all oppmerksomhet mot intervjupersonen, og for å styrke validiteten på intervjuene, var det å legge intervjusituasjonen til rette på informantenes premisser i fokus.

Kunsten for intervjuer ved å samtale på denne måten, er og ikke begynne med argumentering eller å gi råd, men være den aktivt lyttende. Det skal være en dialog hvor intervjuer ikke skal påvirke intervjupersonen, men stille avklarende, ikke ledende spørsmål.

3.1.4 Telefonintervju

For å være sikker på å trekke de riktige konklusjonene etter intervjuene, valgte jeg litt ut i prosjektet å ringe til 2 rektorer på videregående skole i Nordland. Disse rektorene har lærere ansatt som jobber som nettveiledere i DÅS. Jeg stilte spørsmål om pedagogisk ledelse av nettveilederne. På grunn av geografiske avstander, var dette en hensiktsmessig måte å få avklart noen spørsmål på.

3.1.5 Valg eller trekking av utvalg

I følge Befring (2007) er det i hovedsak to fremgangsmåter for utvelging av informanter - randomisert utvelging (tilfeldig utvelging) der alle har samme sjanse til å bli med, eller pragmatisk utvelging der det mest økonomiske og praktiske forhold styrer utvalgsprosessen. I min undersøkelse legges det til grunn en pragmatisk utvelging, eller det som også kalles en formålstjenlig eller skjønnsmessig utvelging av nettveiledere som informanter. Jeg hadde også noen tanker om at jeg ville finne interessante funn ved å intervjuer denne gruppen. Jeg satte opp noen kriterier for å avgjøre hvem som kan representere populasjonen nettveiledere. For det første må de ha jobbet som nettveileder i minst to år, og de må ha vært med å utvikle faget som de ”underviser” i. Jeg tok telefonkontakt med to nettveiledere og informerte muntlig om masteroppgaven. Under samtalen ble det også informert om at det var frivillig å delta, og at

det var mulig å trekke seg underveis, samt at alle data ville bli anonymisert. Deretter sendte jeg informasjonsskrivet og erklæring om informert samtykke på e-post. Vi gjorde så en avtale om å møtes.

Jeg brukte randomisert utvelgning blant elevene. Koordinator ved et studieverksted foretok trekking blant en gruppe på 60 elever. I denne gruppen var det elever både på yrkesfaglig- og studieforberevende programfag. Koordinator var den som tok første kontakt med elevene, og informerte om prosjektet. Hun gikk igjennom informasjonsskrivet og erklæring om informert samtykke. Deretter tok jeg kontakt med de elevene som sa ja til å delta, og avtalte tidspunkt for gruppeintervju. To av elevene ønsket ikke å delta, uten at de begrunnet hvorfor.

Når det gjelder utvelgelse av rektorer jeg skulle ringe til, valgte jeg ut to skoler som har nettveiledere ansatt. Dette var også formålstjenelig, da de skulle besvare spørsmål knyttet til voksenopplæring og nettveiledere.

3.2 Analyse av intervjuene

Befring (2002), Kvale og Brinkmann (2009) viser til Grønmo (2004) og Tangen (1998) som har delt inn analyseprosessen i fire steg. Jeg har tatt utgangspunkt i deler av analyseprosessen, som transkribering, kategorisering og tolking. Det steget som går på bruk av dataprogram til kategorisering, har jeg ikke brukt.

3.2.1 Kvalitativ dataanalyse – valg av metode

Jeg hadde noen tanker om analysemetode før jeg foretok intervjuene. Dette gjorde at forberedelsene til intervjuene ble styrt, slik at jeg utarbeidet intervjuguide og strukturerte den med tanke på senere kategorisering og analyse. Og som Kvale og Brinkmann trekker fram (2009:198), ”[da] blir en vesentlig del av analysen ”fremskyndet” til selve intervjusituasjonen, [man tolker underveis]. Den endelige analyseringen blir ikke bare enklere, den vil også være basert på tryggere grunn”.

Det en vil forsøke å få fram i en intervjusituasjon, er hvordan mennesker oppfatter et bestemt fenomen, her kvalitetssikring av organiseringen knyttet til voksenopplæring. For å forstå meningsinnholdet i utsagnene, må disse klassifiseres og analyseres. Jeg har valgt å sortere utsagnene i grupper, kategorisering, og trekke ut relevante utsagn. Jeg har gitt kategoriene betegnelser, og prøvd å legge vekt på å fange opp variasjoner i oppfatninger og opplevelser. Deretter har jeg forsøkt å finne fellestrekk på tvers av forskjellene.

Jeg har ikke fulgt noen systematisk metode for analysering, men lest igjennom intervjuene

flere ganger. Så reflektert teoretisk over spesielle funn som kom fram, og skrevet ned fortolkningene. Kvale og Brinkmann (2009), skriver at det å ha teoretiske kunnskaper om emnet en skal undersøke, gjør at det kan være mindre viktig med analytiske verktøy. Samtidig så har jeg jo kategorisert det innsamlede materialet, for å bruke en kategorisert analyse for å strukturere og lette analysearbeidet.

Ved gjennomføring av et intervju er det en del faktorer som vil ha betydning for hvor vellykket intervjuet blir. Avgjørende faktorer er bl.a. tillit og motivasjon hos informanten, innledning av intervjuet, bruken av oppfølgingsspørsmål, observasjon av kroppsspråk og kritisk gjennomgang av egen rolle som intervjuer.

3.2.2 Transkribering

Transkribering skal være et verktøy for fortolkningen av det som ble sagt under intervjuene, og ikke være et tema for intervjustudien. Fokus må være å få fram det som intervjupersonene har sagt, å analysere det på en måte som kan utdype meningsinnholdet (Kvale og Brinkmann 2009).

Jeg tok notater under gruppeintervjuene med elevene. Disse notatene ble renskrevet umiddelbart etterpå. Da hadde jeg stemningen fra samtalen friskt i minne, samtidig som de tankene som dukket opp underveis var viktig å få ned på papiret.

Intervjuene med nettveilederne ble tatt opp ved bruk av dataprogrammet Audacity, noe som var godkjent av informantene på forhånd. Det å bruke Audacity, gjorde at jeg kunne være tilstede i samtalen og vie informanten all oppmerksomhet. Med lydopptak er det også lettere å få med seg nyansene i samtalen, noe som kan være viktig når teksten skal tolkes. Men, jeg hadde gjort et for dårlig forarbeide med utprøving av det tekniske utstyret. Jeg hadde testet mikrofonen og lyd kvaliteten på kontoret der jeg selv snakket inn i mikrofonen. Da jeg spilte av lydfila etterpå, var det ingen problemer med å høre hva som ble sagt. Under intervjuene plasserte jeg mikrofonen på bordet mellom meg og informanten. Jeg gjorde en test på 10 sekunder, og var fornøyd med lyden. Så gjennomførte jeg intervju nr 1, og senere på dagen intervju nr 2. Begge intervjuene var på i overkant av en time. Dagen etter da jeg skulle starte med transkriberingen, var det så mye mikrofonstøy på lydfila, samt at jeg var den som snakket høyest, at det ble en stor utfordring å få med seg alt som ble sagt. Jeg fikk hjelp av en på IKT avdelingen som greide å fjerne noe støy, og brukte 23 timer på å gjøre om fra lyd til tekst.

Kvale og Brinkmann (2009) nevner dette med å bruke en sekretær for å transkribere. Jeg var

til stede under intervjuene, og allerede da gjorde jeg meg noen tanker om det som kom fram. Det var også nyttig i ettertid å reflektere over min egen rolle under intervjuene, noe jeg kunne lytte til under transkriberingen. Jeg ønsket å sikre at alle detaljer og stemningen skulle formidles, og anså det som nødvendig at jeg selv gjorde denne jobben. Til å begynne med i denne delen av prosjektet, vurderte jeg å skrive av ordrett på dialekt. Nordlendingene har jo et fargerikt språk, med saftige ord og uttrykk. Da det ikke var formidling av språket som var viktig denne gangen, valgt jeg å normalisere teksten og skrev på bokmål.

Det å gjennomføre intervjuene, så lytte til opptakene og gjøre om fra tale til tekst, for så å lese gjennom ga et godt utgangspunkt for kategoriseringen. Denne forståelsen hjalp meg til å strukturere og gjøre materialet egnet for analyse.

Jeg må også trekke fram dette med validitet og reliabilitet knyttet til forskningsprosjektet. Med validitet menes i hvilken grad resultatene fra studiet er gyldige: *”Validitet handler [] om kor gyldig måleresultatet er”*. (Befring 2002:114). Eller, om en faktisk har målt det som man har sagt at man skal måle. Reliabiliteten handler om i hvilken grad studie kan etterprøves,

[eller] graden av målepresisjon eller målefeil. Ved prøving av reliabilitet kan det være aktuelt å gjennomføre den same målinga to eller fleire gonger, [] kalla test- retest-metoden. [] Reliabiliteten er i første rekke avhengig av at feilfaktorar og subjektivt skjønn i minst mogleg grad influerer på data. (ibid:116, 118)

Jeg har ikke gjennomført flere enn de intervjuene som var bestemt på forhånd. Men for å øke reliabiliteten valgt jeg ut i prosjektet å ringe noen rektorer for å få verifisert noen av opplysningene som var kommet fram.

3.2.3 Fra tekst til kategorisering

Den avhengige variabelen, slik problemstillingen er formulert, er *Kvalitetssikring av nettstøttet opplæring*. Jeg har definert kvalitet som strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. I denne sammenhengen har jeg også satt opp kategoriene med de samme overskriftene. Deretter har jeg utarbeidet underkategorier innenfor hvert område. For meg var det nyttig å visualisere kategoriseringen skjematisk, for så å strukturere datamaterialet innenfor underkategoriene. Disse figurene er brukt under presentasjon av data i kapittel 4.

3.3 Forskningsetiske vurderinger

Gjennom forskningsprosjektet har jeg vært i nær relasjon med ulike mennesker. Da er det

grunnleggende å arbeide ut fra respekten for menneskeverdet. Det var avgjørende å ikke utsette dem for unødige belastninger, og klargjøre dette med anonymisering av data, konfidensialiteten. Ved presentasjon av data er dette ivaretatt ved at alle jeg intervjuet har fått en numerisk identitet. Alle intervjupersonene hadde på forhånd blitt informert om prosjektet, og at det var frivillig å delta. Det ble også opplyst at de kunne trekke seg i ettertid dersom de ønsket det. De skrev under erklæring om informert samtykke før intervjuene ble gjennomført. ”De nasjonale forskningsetiske komiteer”, NESH, har i en innstilling definert normer for vitenskapelig redelighet (Befring 2002, Ringdal 2007, Thagaard 2008). Disse forskningsetiske retningslinjene har det vært viktig å forholde seg til. Lydfilene fra intervju med nettveilederne er lagret på passordbeskyttet pc, og vil bli slettet ved prosjektslutt.

Forskningsprosjektet er meldt til, og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

For å sikre høy validitet og reliabilitet i prosjektet, har jeg også støttet meg til Befring og ”[prøvd å legge intervjusituasjonene til rette på en slik måte at den ga] *rom for allsidige spørsmålsstillinger, svarformer og registreringsmåtar*”. (2002:125)

3.4 Sammenfatning

Gjennom bruk av intervju har jeg valgt en kvalitativ metode i forskningsprosjektet. Målet med intervjuene har vært å få innblikk i hvordan informantene opplever kvalitetssikring av voksenopplæringen, ved en fenomenologisk tilnærming og tolke dette i et bredere teoretisk perspektiv, også kalt hermeneutisk analyse.

4.0 Presentasjon av data

Jeg har kategorisert innsamlet materiale under kategoriene Strukturkvalitet (organisering av nettstøttet opplæring), Prosesskvalitet (pedagogisk ledelse) og resultatkvalitet (kvalitetssikring av nettstøttet opplæring). I den forbindelse har jeg laget en skjematisk oversikt, som for meg har vært et nyttig arbeidsredskap for å presentere data. Jeg har prøvd å trekke ut det særegne og spesielle fra intervjuene, samt det som er felles. Empirien fra undersøkelsen er knyttet opp mot underpunkter fra hver kategori. Alle intervjupersonene har fått numerisk identitet der E er elever, N er nettveileder og R er rektor. Sitater fra intervjuene står i kursiv, og mine spørsmål er uthevet med fet skrift.

4.1 Strukturkvalitet (figur 3)

Skjematisk kategorisering figur 3, 4 og 5 er utarbeidet av Wenche Stenersen

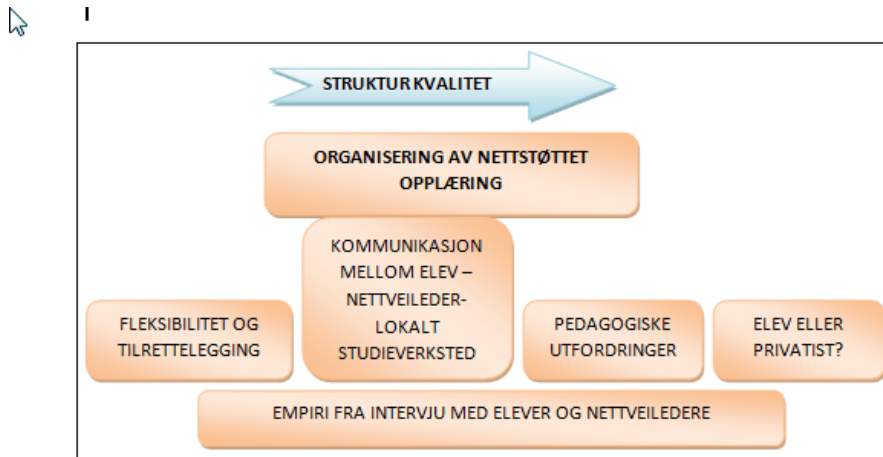


FIG.3 Strukturkvalitet

Under strukturkvalitet har jeg blant annet valgt kategoriene ”fleksibilitet og tilrettelegging” og ”elev eller privatist”. Dette for at det kan si noe om organiseringen av nettstøttet opplæring. Disse to kategoriene er også nedfelt i opplæringsloven, som lovpålagt i opplæring av voksne. Samtidig kunne det også ha vært naturlig og beskrevet disse to kategoriene under prosesskvalitet, med tanke på å tilpasse opplæringen. I forhold til bruk av It`learning som læringsarena, har jeg også tatt med kommunikasjon mellom de ulike aktørene i DÅS som en kategori. Her tenker jeg da på organiseringen med bruk av kommunikasjonsmulighetene for å legge til rette for samhandling. Lærerkompetanse, her nettveiledernes kompetanse, har jeg valgt å benevne ”pedagogiske utfordringer”.

4.1.1 Fleksibilitet og tilrettelegging

Samlet sett er elevene stort sett fornøyd med både fleksibiliteten og tilretteleggingen i opplæringen. ”Jeg har et liv utenfor, og det må passe inn.” ”Veldig bra, kan jobbe hvor jeg vil.” ”Veldig bra. Helt fantastisk at det går an. Alt er tilrettelagt!” Stor fleksibilitet. ”OK – fått ”forsere”, gjennomføre på kortere tid en planlagt, men blir veldig alene” **Kan du utdype det?** ”Da er det akkurat som om nettlærer bare lar meg jobbe alene, og at han har falt av, EI”.

Når jeg skriver stort sett fornøyd, har det sammenheng med at de som ikke har fått tilgang til fagene i Den Åpne Skole, ikke opplever den samme fleksibilitet og tilretteleggingen. De er tatt inn til opplæring og hadde forventninger om å få elevstatus. På grunn av stor pågang fra voksne søkere, ble det i fjor høst lange ventelister i DÅS. De som da ikke ”kom inn”, må

velge å være privatist uten nettveileder og får heller ikke tilgang til nettressursene på It`s learning. Den faglige oppfølgingen blir også mangelfull.

”E4 - Ja, bortsett fra at det hadde vært bedre med nettlærer og tilgang til fagene. Da hadde jeg fått tilbakemelding. Jeg kunne spurt: mener du jeg kan klare dette til våren? Burde jeg ha strekt det ut til jul? Nå melder jeg meg opp i alle fag og håper på det beste!”

”E5 – tror jeg – skulle blitt ”pusjet” litt mer, hatt noe å forholde meg til. Sitter med boka der hele tiden og vet ingenting. Skulle ha vist hvor jeg stod. Hadde ikke vært så nervøs før eksamen da. Ønsker jevnlig prøver”. Det vises også til at elever som har begynt etter dem, har fått tilgang til fagene i DÅS. Den ene av elevene har vært elev ved studieverkstedet siden september 2010, og har ventet på at det skulle bli i orden med nettilgang.

Nettveilederne er også opptatt av å legge til rette og være fleksible. Men, samtidig er de opptatt av at de ikke måtte bli for fleksible. Det er stilt krav til elevene om innleveringer og prøver etter en plan. Denne planen er det ønskelig at elevene følger. De hadde sin arbeidstid og prøvde å få gjort jobben innenfor arbeidsdagens rammer. *”Da tenker jeg, slik jeg praktiserer, jeg tenker at det er jeg som skal være den fleksible. [] at jeg hele tiden skal være på tilbudssiden til dem, N1”*. Nettveileder N1 knytter også dette med fleksibilitet til den andre delen av jobben hun har, som lokal veileder på studieverksted. *”Det er lettere for meg å kunne tøyde meg litt enn de voksne, så jeg tenker at resultatet hvis de får være med i et opplegg, at det er ok og passer de når de får være på skolen og det er ok for de å få veiledning så vil resultatet bli så mye bedre enn at de har måttet ta seg fri fra jobb og ordne seg barnevakt og sånn bort i gjennom. Det er sånn fred og ro over veiledningen, når at, ja, i dag passer det meg å være på skolen. Men som sagt, jeg må være forsiktig med at jeg ikke blir for fleksibel, N1”*.

N2 ser på fleksibilitet som: *”At de jobber med opplæring der de bor. Mange har arbeid der de er, og de har hus og heim. De kan begynne der de bor, og fortsette i sitt eget tempo, N2”*. Når det kommer til det å jobbe i eget tempo så sier hun litt senere i intervjuet at:

”Vi er jo litt ”lempelige”. Men vi setter ned foten av og til. [] Jeg er kanskje litt streng der jeg. Jeg vet ikke. En og annen gang har jeg gitt dem utsettelse. Men det er ofte de samme, N2”.

Det var mulighet for å lage framdriftsplaner som gikk over kortere tid enn det som var anbefalt, og ta alle programfagene samtidig. Men dette ble ikke anbefalt av nettveilederne.

Ordinært så er det lagt opp til at eleven tar ett fag av gangen.

4.1.2 Kommunikasjon mellom elev, nettveileder og lokalt studieverksted

Elevene er ikke fornøyd med kommunikasjonen mellom elev og nettveileder, og heller ikke mellom nettveileder og studieverksted. Dette gjør det i noen sammenhenger vanskelig å komme videre i faget. *"Vanskelig å få svar fra nettveileder. Har sendt 6 meldinger uten å få svar, E1"*. Det savnes gode kommunikasjonsrutiner og ansvarsfordeling mellom de som er involvert i opplæringen. *"Kommunikasjon fra nettveileder til studieverksted fungerer ikke så bra. Nettveileder har dårlig kontroll på blant annet tidspunkt for prøver. Men det er stor forskjell fra fag til fag, E1"*.

Samarbeidet mellom studieverksted og nettveileder kunne vært bedre begge veier. Noen trekker fram at nettveileder bare distribuerer oppgaver, og at lokal lærer er den viktigst. *"Det er litt dårlig. Faglærer skulle vært oppdatert på hva nettveileder gjør. Hun vet jo ikke karakterer og sånn, E6"*. *"E7, Det behøves en bedre kommunikasjon mellom nettveileder og faglærer. Det er for dårlig. Faglærer bør få tilgang til kommentarer på innleveringer og prøver. Når faglærer tar kontakt med nettveileder, så får de ikke svar. Uklare spørsmål på prøver. Faglærer skjønner heller ikke spørsmålene. Hva mener de?"*

Når det gjelder tilbakemeldinger og underveis vurdering, så framheves det at det er dårlig med tilbakemelding i noen fag og at de ikke får svar når de ber om hjelp. *"Må ha kontakt underveis, og svar fort når jeg trenger hjelp. Motivere meg for å øke faglige prestasjoner, E1 og E2"*. En elev hadde gjennomført fire skriftlige prøver, før hun ble klar over at det var kommentarer i fila hun fikk tilbake. En annen trekker fram at det er standard tilbakemelding på alle innleveringer og prøver. Karakter 5- gir samme kommentar.

Nettveilederne definerer kommunikasjonsmåter som bruk av meldingssystemet, konferanse og diskusjonsforumet i It`s learning, Skype med web-kamera, MSN, e-post og telefon. Det trekkes fram at *"det blir ikke noe kontinuitet i oppfølgingen, det blir det ikke. Men så tenker jeg også at de er voksne folk, og de må ta litt initiativ selv, N1"*. Nettveilederne ser kommunikasjonsmulighetene som er tilgjengelig i It`s learning, men ønsker et samarbeid med de lokale studieverkstedene for å trene / hjelpe elevene til å ta de i bruk. Det nevnes at noen av de voksne kanskje er redd for å prøve nye tekniske løsninger. Det er prøvd å få de voksne med på oppstartssamtale med web-kamera, og noen tar initiativ til dette, mens andre synes det

er skummelt.

”[]konferanse brukes. Og de som kommer og prøver det, de synes det er artig. Vi har vært en 7-8 stk, og det er bra. []her kunne vi ha samarbeidet mer med studieverkstedet. Når de er samlet,[] går vi på konferansen bare for at de kan få prøve i trygge former på studieverksted, N2”.

”Det er ikke alle som tar kontakt. Det er litt sånn sperre, litt skummelt for noen, N1”.

”For elevene skal jeg være en ressurs og da må jeg åpne, og si jeg er her, ta kontakt med meg, ikke vær redd for å gjøre en avtale. Vi skal få dette her til! Noen gjør det, noen gjør det ikke, N1”. Begge kommuniserer mest med elevene ved å bruke meldingssystemet på LMS, men gir tilbakemelding på prøver ved å gi kommentarer i prøven.

Når det gjelder samarbeid med lokale studieverksted, så opplever de at det fungerer bra, men noen hører de mer fra enn andre. *”Vi har jo mange studieverksted. Samarbeidet fungerer jo, men det er ikke alle vi hører like mye fra, for å si det sånn. Vi leverer prøver, og vi leverer rapporter og sånn, men vi hører aldri noe. Da er det sikkert greit da.[]Går jeg ut ifra, N2”.* Det kommer fram at et studieverksted hører en av nettveilederne aldri noe fra. Aldri en telefon eller et spørsmål. Elevene får lite oppfølging og hjelp fra dette lokale studieverkstedet, og tar heller kontakt med nettveileder. *”De får ingen lokal veiledning, og det virker inn på den jobben jeg skal gjøre. Jeg opplever det sånn at, elevene synes det er vanskelig, N1”.* Det trekkes fram ønske om en evaluering av de lokale studieverkstedene, der elevene også kunne sagt noe om hva de synes om oppfølging og faglig lokal veiledning.

4.1.3 Pedagogiske utfordringer

Elevene forteller at fagstoffet som ligger på It`s learning ikke brukes og at det er for omfattende. Elevene gir også inntrykk av at det som er lagt på læringsplattformen er styrt av boka. Lærestoff er gammelt, og ikke oppdatert. Dersom nettveileder heller ikke har bøker som er av nyere dato, vil dette med oppgaver knyttet til lærebøkene lett bli forvirrende for elevene. Pekerne virker heller ikke bestandig, og en av elevene hadde kommentert dette til sin nettveileder. Han fikk da i oppgave å gå igjennom faget og sjekke alle linkene, og deretter gi tilbakemelding til nettveileder på hva som ikke fungerte.

”Stoff på nettet er for knyttet til boka (læreboka). Innflytelse fra nettlærer i faget savnes, E1”

”E7, jeg leter på nett dersom jeg står fast. Dårlig med oppdateringer (alt fra 2008). Og

innleveringer er oppgaver fra boka. Da synes jeg nettveileder skulle ha kjøpt seg ny bok. Flere ganger har jeg gjort feil oppgave, og da jeg tok kontakt hadde ()bok fra 2005, mens min var ny. Det er heller ikke samsvar mellom de forutsetninger som står i oppgaven, og det som står der hvor prøven skal leveres”.

Det som nettveilederne ser på som utfordrende er at de ikke fysisk møter elevene, og at de ikke har noen garanti for hvem som har levert oppgavene. Dette med å bruke plagiatkontrollen i It`s learning måtte vektlegges. Også dette med geografi i forhold til elever som ikke har tilknytning til et studieverksted sees på som en utfordring, da de ikke naturlig tilhører en gruppe. Da blir det vanskelig å samhandle med noen. *”Jeg har tro på, [], jeg har adoptert []Nils Arne Eggens filosofi, at ”sammen blir vi god” [], N1”.* Denne uttalelsen kan sees i sammenheng med nettveileders dobbeltrolle, som nettveileder og lokal faglig veileder der hun fysisk møter elevene på studieverkstedet. Den andre nettveilederen forteller at det er laget gruppeoppgaver som ligger tilknyttet faget. *”[] de har ligget der lenge. De er gamle, det var blant annet noe om samarbeidslæring, sant. []Men de er kanskje blitt borte i systemet. Og det lokale studieverksted vet kanskje ikke at de er der. Og så vet ikke elevene, N2”.*

4.1.4 Elev eller privatist?

Fire av de syv elevene som ble intervjuet har elevstatus i fagene. De er klar over hvilke krav som stilles for å få standpunkt karakterer. De tre andre har ikke fått nettveileder eller tilgang til DÅS, og må da være privatist i fagene. Så for disse tre er det ikke noe reelt valg, dette med å ha mulighet til å velge elev- eller privatiststatus.

Nettveilederne forteller om hva elevene må gjennomføre av innleveringer, skriftlige og muntlige prøver, og tester for å få karakter i fagene. Dette med varsel om fare for ikke vurdering ved manglende innleveringer eller ikke deltatt på prøver, blir også nevnt.

4.2 Prosesskvalitet (figur 4)

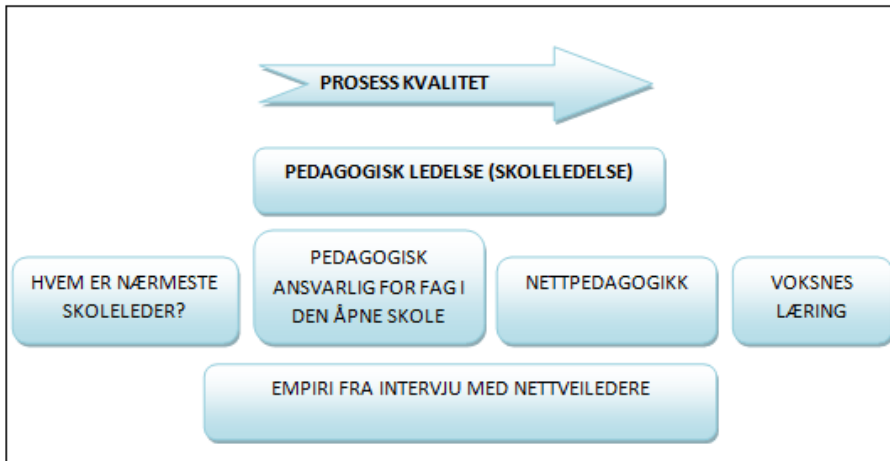


FIG. 4 Prosesskvalitet

Med kategoriene "hvem er nærmeste skoleleder" og "pedagogisk ansvarlig for fag i DÅS" tenker jeg på det å utøve ledelse, både pedagogisk og administrativ ledelse. For å planlegge opplæring, må noen ha det overordnede ansvar. Med tanke på "nettpedagogikk" og "voksnes læring" kunne disse kategoriene også vært beskrevet under strukturkvalitet. Min begrunnelse for å beskrive de her, er at planlegging av opplæring, ledelse av elevene og samspillet mellom elevene, henger sammen med nettveiledernes kompetanse i nettpedagogikk og voksnes læring. Utvikling av de ansattes kompetanse er en del av prosesskvaliteten. Ser en her på ledelse og utvikling av det faglige pedagogiske miljøet, så har denne kategoriseringen vært naturlig for meg.

4.2.1 Hvem er nærmeste skoleleder?

Når nettveilederne blir spurt om ledelsesstrukturen i voksenopplæringen i Nordland, så beskrives den på følgende måte: "(1), (2) og (3). Det er de tre personene som er ledelsen. Han (1) er øverst, men så (2), men de går litt inn i hverandre". **Men hvor er du?** "Toppen er gutta boys der oppe, så kommer (3), og jeg rett under (3). [] Men så er det jo rektor på skolen, men det er jo en selvfølge, for vi er jo en del av videregående skole. (3) er sjef [], og jeg er underlagt han, N1". Det bekreftes at medarbeidersamtaler blir avviklet, og at det da spørres om jobben i DÅS også, selv om (3) ikke har ansvar for dette området.

Den andre nettveilederen (N2) har denne beskrivelsen: "(1), sjef for voksenopplæring i Nordland. Så er det (2), sjef for DÅS. Samtidig så er jo jeg ansatt på en annen videregående skole, og har jo en sjef der og. [] Jeg er jo nesten aldri der, men det er jo så. Jeg komme

under den skolen hvor jeg er ansatt. Nå vet jeg ikke hva du er ute etter? ” Jeg stiller spørsmål om hvem som er nærmeste pedagogiske leder. ”Nei, det vet jeg ikke (Latter)”. Hvem har medarbeidersamtaler med deg? ”Det er vel rektor på den skolen som jeg er ansatt som skulle ha hatt det. Nei, jeg har ikke hatt det”. Jeg spør om hvem som er pedagogisk ansvarlig, og hvem som gir tilbakemelding på jobben i DÅS? ”Det må jo bli de i DÅS. (Stille lenge) Nå spør du vanskelig. Hvem skulle det være? Jeg vet ikke hvem som er pedagogisk ansvarlig.[] Jeg ligger og flyter her jeg. Jeg har aldri hatt medarbeidersamtale”.

De to rektorene jeg ringte til, hadde en klar formening om pedagogisk ledelse av nettveilederne. *”Nettveilederne er lagt inn i organisasjonskartet [med en pedagogisk leder]. Denne lederen har pedagogisk- og faglig ansvar for denne gruppen, R1”.* På den andre skolen var nettveilederne underlagt en avdelingsleder *”[] og han har personalmessig- og administrativt ansvar. Nettveilederne deltar på faglige- og pedagogiske møter sammen med andre lærere på denne avdelingen. [] Saksbehandler Nordland fylkeskommune har også et ansvar, så ansvaret er litt delt, R2”.*

4.2.2 Pedagogisk ansvarlig for fag i Den Åpne Skole

Når det kommer til hvem som er pedagogisk ansvarlig for det som produseres og legges ut på nett, så kan ikke nettveilederne si hvem som har det ansvaret.

”Jeg tenker det at, at jeg kanskje ikke har noen leder. Det er ingen som gir meg direktiver. Den jobben jeg skal gjøre som nettlærer, ingen som ”pekker” meg i ryggen”. Får du tilbakemelding i forhold til faget du underviser i? ”Nei ingen andre enn elevene, så er det enkelte lokale veiledere som får et inntrykk gjennom elevene, som gir tilbakemelding. Ingen pedagogiske ting, da er jeg alene, N1”.

”Jeg har ikke hovedansvaret lenger. Jeg har hatt det før. Men nå er det ei ny linje, ingen er sjef over noen.[]Men vi må vel ta ei fordeling på å gå igjennom fagstoffet og reparere linker. For linker og pekere faller jo ofte bort. []Men det er nytt nå, nå er vi vanlige lærere (latter). Og da har ikke jeg hovedansvar for det. Men det er et ansvar for alle”. Hvilke tanker gjør du deg om det? ”Ansvarspulverisering. Det er vel naturlig at det blir mest på oss som har størst stilling. []Vi tar det ansvaret, vi gjør jo det”. Skulle du ha ønsket at noen hadde hovedansvaret sånn som før? ”Nei jeg vet ikke, det er både og. Nå kan jeg kreve mer av de andre og. Nei, jeg kan jo ikke kreve noe jeg er jo ikke sjef. Men, noen må ta tak i det, og jeg

gjør jo som regel det allikevel, N2".

Hvem har det pedagogiske ansvaret for den jobben du gjør i DÅS.

"Ja, nei, det er jeg ikke sikker på, N2".

4.2.3 Nettpedagogikk

Nettpedagogikk har ikke vært et tema for nettveilederne i DÅS. Det er ingen felles pedagogiske strategier. Nettveilederne tilhører et fagnettverk som har årlige samlinger. På disse samlingene er det fokus på tekniske ting i forhold til It`s learning, og det å utarbeide felles maler til bruk i de ulike fagene i DÅS. Men det trekkes fram at dette med vurdering har vært et tema.

Hva med pedagogiske utfordringer, nettpedagogikk og fagnettverket? *"Det er alt for lite. Det er litt for mye privat praksis, derfor er det godt at i de fleste fagene er det flere nettlærere. [] Men på fylkes nivå, så er det ikke snakk om nettpedagogikk. Det syns ikke jeg. Samarbeidet er verdifullt, og for eks så går det på gjennomføringen, alle skal ha og bruke den samme malen på prøver. [] Det blir sånn teknisk. Så nå sist vi var på samling, så var det tekniske i fokus, N1*".

"Det kan være litt nytt som har kommet i It`s learning og sånn. Eller diskusjoner om vurdering, ja. Det er jo noe teknisk som felles skjema, det er jo det og. Men det går på vurdering og sånn, N2".

4.2.4 Voksnes læring

Ingen av nettveilederne hadde erfaring fra voksenopplæring før de begynte som nettveiledere. De hadde heller ingen erfaring med bruk av læringsplattformer eller som det benevnes i Nordland, nettstøttet opplæring. Opplæringen de fikk da de begynte, var mest av teknisk karakter. Jeg var også nysgjerrig på begrepet nettveileder som brukes i Nordland. Det er mange som heller ville ha valgt benevnelsen nettlærer. Da jeg spurte om de så på seg selv som nettveileder eller lærer, fikk jeg disse svarene: *"Jeg ser på meg selv som en veileder. Jeg gjør nok det. [] Med utgangspunkt i min arbeidssituasjon, så mener jeg at, at jeg har vel en mikst rolle. Eh, eh, jeg, i noen situasjoner er jeg lærer og i andre situasjoner er jeg nettveileder, N1*".

"Tror jeg er veileder. Hjelper dem, jeg veileder dem på oppgaver, prøver å få dem til å tenke,

stille spørsmål hele tiden, krype inn i oppgaven, det er en veilederjobb, prøver å relatere til den praksisen de har fra før. Også få dem til å sette teori bak. Jeg veileder. De jobber mye med oppgaver å. Jo da, vi gjør da den lærerjobben og. Lærere veileder også. Så jeg vet ikke, jeg vet ikke. [] Det har skjedd noe i sommer. Med organiseringen og, det er mulig at vi er lærere nå. Jeg kan ikke svare, N2”. **Hvordan legger dere til rette for samhandling mellom elevene?** ”Ja det er ei utfordring. Men vi har laget noen gruppeoppgaver. De ligger der, og de har ligget der lenge. [] det var blant annet noe om samarbeidslæring [] Men de er kanskje blitt borte i systemet, N2”.

”Det å få de til å møtes, N1”. Det kan jo bli ei utfordring i Nordland, for som hun tidligere har sagt så bor ikke alle i nærheten av et studieverksted. Dette fratår noen elever muligheten for å være i et fellesskap sammen med andre.

Er det noen mulighet for å bruke it`s learning til å skape en samarbeidsarena?

”Det har jo kunne gått an. Elevene kan jo opprette prosjekter. Det gir jo muligheter bare man er kreativ nok. Men da må kanskje vi styre dem sammen. Koble dem sammen på It`s learning, N2”. **Brukes diskusjonsforum?** ”Noen ganger. Men konferanse brukes. Og de som kommer og prøver det, de synes det er artig. Vi har vært en 7-8 stk, og det er bra. Det er bare det at de må bli kjent og de må bli kjent med det. [] Det er jo konferanse med web-kamera og, sant. Elevene må få prøve og se hvordan det fungerer. Da blir det lettere når de sitter hjemme alene. Muntlige prøver skjer jo på Skype, N2”. **I forhold til diskusjonsforum,** ”Vi har prøvd, men de liker det ikke. De fordrar det ikke. Ikke en som bruker det, N1”. ”Konferanse i It`s learning det har vi prøvd, ikke ofte men, 2-3 ganger i løpet av et skoleår. Da lager vi til et opplegg og er tilkoblet, og det er kanskje aktivitet på mellom 10 og 15 personer der vi gir beskjed på forhånd hvilken dag det blir.[] **Bruker elevene det?** I liten grad, i hvert fall på grupper som jeg har vært med på. Men de bruker andre ting. De bruker, det går for fort (konferanse), det blir for heftig for dem, allerede i starten er de ute av det, det blir for heftig for dem. De sender meldinger, N1”.

4.3 Resultatkvalitet (figur 5)



FIG. 5 Resultatkvalitet

”Kvalitet på digitale læringsressurser” og ”Hvem har ansvaret for kvaliteten” vil ha betydning for den kompetansen som elevene skal tilegne seg. Nettstøttet opplæring skal bidra til å utvikle Nordland som region gjennom å høyne utdanningsnivået. Kvalitet på opplæringen er også av betydning for den kompetansen som arbeidslivet etterspør. Med tanke på elevenes helhetlige læringsutbytte, har jeg valgt kategoriene ”Realkompetansevurdering” og ”Resultater og gjennomføring”. Resultatkvalitet har også noe med å utnytte ressursene en har tilgjengelig, noe som kan knyttes til alle fire kategoriene.

4.3.1 Kvalitet på digitale læringsressurser

Under intervjuet der det var snakk om kvalitet på digitale læringsressurser, beskrev nettveilederne kvalitet med tanke på at det tekniske (linkene og pekerne) måtte fungere. Også elevene trakk fram dette med at linkene måtte fungere, noe de ikke alltid gjorde. Elevene definerte også kvalitet med at opplysninger og kilder var riktige. I den ene gruppen fra pilotundersøkelsen diskuterte gruppa begrepet kvalitet og ble enige om å se på kvalitet som: ”Hva skjer som motiverer? Oppfølging – motivasjon – hvordan motivere elevene? Nettveiledere er mindre flink til å motivere, de brydde seg mer i vanlig skole” ”Jeg hadde sluttet dersom dette var vanlig skole, E1”

”At det er rette opplysninger og kilder. At linkene virker. Fagstoffet på nett er vanskelig og uoversiktlig - bruker det bare litt. Bruker mest boka. Ser på det når det dukker opp ting – nyheter, E6”.

”Boka er styrende, men alt er ikke tatt fra boka. Linker hvor jeg kan lese mer bruker jeg. Men i 95% av tilfellene fungerer ikke linkene. Fikk spørsmål fra nettveileder før jul, om jeg kunne gå igjennom hele vg1 og sjekke linkene og gi tilbakemelding på de som ikke fungerte, E7”

Nettveileder snakket om kvalitetssikring koblet opp mot antall sett med prøver som var produsert i faget, og at det ikke var noen systematikk i når disse prøvene skulle avholdes. Dette med prøvevakt på skriftlige prøver, for å hindre at elevene jukset, ble også nevnt i forbindelse med kvalitetssikring.

”At de(elevene) er interessert i faget. Tekster og faget, målene at linkene fungerer. At linkene ikke er noe ”jukse” greier. At det er seriøse aktører bak linkene. [] Kanskje de tekstene vi har liggende, de tror jeg er bra. Men jeg går ikke igjennom de tekstene og ser. Jeg tror mange bruker dem, N2”.

”[] jeg prøver hele tiden å redigere oppgaver sånn fortløpende. Ser at linkene fungerer og er ok. Er det nye ting som er kommet,[] krydre et fag, gjøre det mer spennende og fargerikt, ikke bare grå tekst. Det er det jeg egentlig gjør. [] Skriftlige prøver, forsøker vi hele tiden å endre. Elevene kan ikke gamble, så pass selvspekt har vi. Prosessen pågår hele tiden, men jeg tenker at jeg har ikke noe fast rutine på det, N1”.

Jeg tenker også på kvalitet på det faglige innholdet i fagene

”[] (), har gått igjennom det. Og så er jeg inne hele tiden, det pågår en kontinuerlig redigering av oppgaver”. Det framheves at de nå er blitt to nettveiledere som deler faget, og at *”Det synes jeg var kvalitetssikring i seg selv, N1”.*

4.3.2 Hvem har ansvaret for kvaliteten?

Det har vært lærebøker fra ulike forlag som har vært utgangspunkt for det som er produsert av læringsressurser på nett. De fikk beskjed om at fagstoffet som skulle utarbeides for nettet, skulle lages etter bøkene og kapitelinndelingen fra bøkene. *”Det skulle være lett og finne fram. Samme tema og navn på kapittel. Skulle ønske at det hadde vært et bedre innhold, men det krever litt og omarbeide det. Har de ei bok der det står det og det, kap 3 hygiene, så skal det være samsvar med nettet, N2”.* Kvalitetssikring av fagstoffet, defineres ut i fra at bøkene er kvalitetssikret fra forlaget i det ene faget, *”Vi brukte jo bøker som bakgrunn. Så i utgangspunktet er det bøkene som er kvalitetssikringen, N2”.* I det andre faget er det *”To som kan redigere. [] Noe annen kvalitetssikring har vi ikke, N1”.*

Det kommer også fram at under halvparten av elevene bruker det som ligger på nettet i dette faget, ca 60 av 130 elever, og at elevene foretrekker å bruke bøkene. Nettveileder kan gå inn å

se hvem som åpner de ulike dokumentene. Begge nettveilederne har utarbeidet noe fagstoff som utdyper det som står i bøkene. Spesielt i forhold til enkelte temaer.

4.3.3 Realkompetansevurdering

Alle elevene som ble intervjuet har blitt realkompetansevurdert, og fikk opplæring i de fagene som de manglet. Men, nettveilederne har ikke oversikt over hvem som er realkompetansevurdert, og eventuelt resultatet av denne vurderingen. Når de begynner på Vg2, kan det godt hende at de har fått opplæring på Vg1. Den ene nettveilederen trakk fram at hun hadde voksne elever som hadde en gammel utdanning fra før. De hadde fått godkjent fag på Vg2, selv om de ikke hadde kompetansen. Dette var spesielt en utfordring i forhold til data.

4.3.4 Resultater og gjennomføring

Flere av elevene framhever at de aldri har fått så gode karakterer som nå, og at det kan være en sammenheng mellom å være voksen, og det å få en ny sjanse. Når det gjelder nettveilederne så har de ikke en fullstendig oversikt over hvem som slutter eller hvem som fullfører, og kan heller ikke si noe eksakt om karakternivået.

*”[] jeg tror ikke det er noen som slutter. **Karakternivå?** Det tror jeg har vært bra. Vi har jo hele spektret. Tror om vi sammenligner med ordinær, så er det ikke så store forandringer [].*

Men de som faller ifra, de er få, N1”. ”Jeg har oversikt over alle som begynner, men ikke oversikt over dem som slutter. De blir bare bort. Om de er ferdig, eller slutter vet jeg ikke, N2”.

4.4 Sammenfatning

Strukturkvalitet (organisering av opplæring). Elevene gir uttrykk for at opplæringen er fleksibel og tilrettelagt. Samtidig så trekker de fram at kommunikasjon mellom de som skal legge til rette for deres utdanning, ikke fungerer så bra. Læringsstoffet som ligger på nett er ikke oppdatert, og er for mye styrt av lærebøkene. Nettveilederne ser på seg selv som fleksible, men inntil en viss grense. Den største utfordringen er at de fysisk ikke møter elevene, og de har ønske om å legge bedre til rette for bruk av kommunikasjonsmulighetene i *It's learning*.

Prosesskvalitet (pedagogisk ledelse). Nettveilederne vet ikke hvem som er pedagogisk leder og faglig ansvarlig for den jobben de gjør i DÅS. Rektor på to skoler som har flere nettveiledere ansatt, har plassert nettveilederne inn på organisasjonskartet underlagt en skoleleder. Pedagogikk og voksnes læring knyttet til nettstøttet opplæring, har ikke vært tema på samlinger for nettveiledere.

Resultatkvalitet (kvalitetssikring av nettstøttet opplæring). I intervju med nettveilederne framkommer det at systemer og ansvar for kvalitetssikring av nettressurser ikke er definert i DÅS. Det finnes heller ingen oversikt over karakterer og gjennomføringsprosent for voksne som kan si noe om elevenes helhetlige læringsutbytte. Samtidig så er elevene fornøyd med egne resultater.

5.0 Analyse og drøftinger

I dette kapitlet vil jeg analysere og drøfte de funnene som har kommet fram under intervjuene, presentert i kapitel 4. Jeg har prøvd å identifisere forskjelligheten, da utvalget er for lite til å sammenligne. Analysegrunnlaget er de kategoriene som det er gjort rede for i kapitel 4. Jeg har knyttet forskningsspørsmålene beskrevet i kapitel 1.2, til de ulike kategoriene, og svarene på spørsmålene oppsummeres i tabell 1, 2 og 3 under 5.1, 5.2 og 5.3. Drøftingen skjer opp mot teorigrunnlaget i kapitel 2. Jeg har delt analysen og drøfting inn i de tidlige beskrevne fokusområdene struktur-, prosess- og resultatkvalitet, kapitel 2.3.

I metodekapitlet, kapitel 3, har jeg beskrevet en fenomenologisk tilnærming for analysen, og tolke dette inn i et bredere teoretisk perspektiv, også kalt hermeneutisk analyse.

Utgangspunktet for drøftingene er problemformuleringen som presenteres i det innledende kapitlet:

”Hvordan kan organiseringen av nettstøttet opplæring for voksne i Nordland kvalitetssikres?”

Problemformuleringen har sammenheng med det økende omfanget av nettstøttet opplæring for voksne i Nordland. I teorikapitlet har jeg prøvd å vektlegge hva som kan være avgjørende faktorer for å kvalitetssikre opplæring for voksne. Jeg har beskrevet behovet for kompetanse innen nettpedagogikk og hva som er viktig i voksnes læring. Videre har jeg trukket fram viktigheten av å ha en leder / skoleleder, og hvordan ledelse kan utøves. Det å ha etablerte systemer for kvalitetssikring er knyttet mot skoleeiers ansvar for vurdering av opplæringen.

Forskningsprosjektets tre forskningsspørsmål, sett i sammenheng med tredelingen av kvalitetsarbeidet i kapitel 4, gir ramme for hvordan kapitlet er strukturert.

Spørsmål som ble stilt til rektorene blir brukt i drøfting under prosesskvalitet, pedagogisk ledelse.

5.1 Strukturkvalitet

Strukturkvalitet er en forutsetning for å kunne planlegge opplæring, i denne sammenhengen

for voksne. Her under også de økonomiske rammebetingelsene som er styrende for omfanget av nettstøttet opplæring.

Forskningsspørsmål 1, "Hvordan oppfattes organiseringen av nettstøttet opplæring?"

Flere av elevene som ble intervjuet i pilotundersøkelsen, ga tydelig tilbakemelding på frustrasjon over at de ikke hadde fått tilgang til fagene i DÅS. De opplevde det som vanskelig å lite motiverende og ikke få hjelp og tilbakemelding underveis. Dette påvirket selvtilliten, og de var usikre på om de hadde forutsetninger for å nå de målene de hadde satt seg.

Med et fylkestingsvedtak som gir alle over 20 år som ønsker opplæring en rett, oppfyller fylkeskommunen ikke sine forpliktelser overfor denne gruppen. Med et budsjett på 25 millioner, der 22 millioner brukes på DÅS og lokale studieverksted, må en kanskje gå inn og se om de økonomiske rammene kan disponeres på en annen måte. Dette for å kunne øke kapasiteten på inntak av elever i DÅS. Som tidligere nevnt finnes det ingen oversikt over hvor mange voksne som har behov for videregående opplæring. Dette gjør at det er vanskelig å planlegge ressursbruken, og da kan en komme i den situasjonen at det ikke blir et tilbud for alle.

Elevene trekker fram at fagressursene som ligger på It`s learning er styrt av lærebøkene, og at de i liten grad tar i bruk disse ressursene. Det brukes da, slik jeg ser det, store økonomiske- og menneskelige ressurser som kan utnyttes på en mer hensiktsmessig måte. Dette vil jeg komme tilbake til i oppsummering og konklusjon.

5.1.1 Fleksibelt og tilrettelagt for den enkelte

Jeg velger å utelate de elevene som ikke har fått tilgang til DÅS, da deres opplevelse av opplæringssituasjonen er nevnt ovenfor. De andre elevene er veldig fornøyd med den fleksibiliteten som opplæringen legger opp til. Samtidig så kommer det også fram at i forbindelse med kommunikasjon med nettveilederne, så tar det ofte lang tid å få svar på spørsmål. Det å få tilbakemelding handler også om tilrettelegging.

De nettveilederne jeg intervjuet formidlet at de opplevde seg selv som fleksible, og at de måtte tilpasse seg de voksne. Men, den ene av nettveilederne sier samtidig litt ut i intervjuet at hun er "litt lempelig", og kanskje litt streng. Dette knytter hun til det å få utsettelse på innleveringsfrister og gjennomføring av prøver, og at det ofte er de samme elevene som ber

om utsettelse.

Med tanke på at nettveilederne har mange ulike elever med ulike behov, blir det å legge tilrette for hver enkelt en utfordring. Voksne har ofte et liv utenom skolen, og må kombinere utdanning med jobb, ansvar for familie og andre oppgaver. Det skal være mulig å ta utdanning i voksen alder, men samtidig så hender det at noen må gi opp. Det er viktig at nettveilederne viser fleksibilitet og tilrettelegger opplæring ut i fra den enkeltes behov. Fordelen med det er at flere voksne ser mulighetene for å tilegne seg formell kompetanse, kombinert med jobb og familie. Men, med tanke på arbeidssituasjonen til nettveilederne så kan den fort bli uoversiktlig. De kan ende opp med at ingen av elevene holder på med det samme, og oversikten over hvem som skal gjøre hva kan bli borte. Ser man dette opp mot den lovfestede retten til realkompetansevurdering og fleksibel og tilrettelagt opplæring for voksne, nevnt i teorikapitlet, så ligger det en plikt knyttet til nettveileders oppgaver. Men, de voksne har også plikt til å gjøre seg vurderbar og må derfor levere oppgaver og gjennomføre prøver etter oppsatt plan. Retten til fleksibel og tilrettelagt opplæring, må ikke bli til hinder for jobben med karaktersetning som nettveileder skal gjøre.

5.1.2 Kommunikasjon mellom elev – nettveileder - studieverksted

Elevene er ikke fornøyd med kommunikasjonen mellom elev, nettveileder og det lokale studieverksted. Det kommer blant annet fram, at det er rot med når de skal ha prøver. Det har hendt flere ganger at de møter opp for å avlegge prøve, og at det lokale studieverkstedet ikke har mottatt prøven fra nettveileder. Elevenes erfaringer er at det er forskjell fra fag til fag hvor godt samarbeidet fungerer. Elevene har lokale fagveiledere som har som oppgave å være en faglig støtte lokalt. Da må kommunikasjonen mellom nettveileder og fagveileder bedres. I noen fag får ikke faglærer tilgang til informasjon som kan være nyttig for å hjelpe eleven. Eksempel på dette er kommentarer på innleveringer og prøver, vurderingsgrunnlaget for karaktersetning og fasit på elektroniske tester.

Nettveilederne beskriver at de opplever at kommunikasjon og samarbeidet med de lokale studieverkstedene fungerer godt. Samtidig så fremhever de også at noen studieverksteder hører de aldri noe fra, aldri en telefon eller noen spørsmål. Det ligger noe selvmotsigelse i dette når de på den ene siden opplever samarbeidet som godt, for så å trekke fram at de aldri har kontakt. Den ene nettveilederen sier også at elevene får lite hjelp og oppfølging fra et av studieverkstedene, og at dette medfører ekstraarbeid på nettveileder. I forhold til

kommunikasjon med elevene ytrer begge to et ønske om samarbeid med de lokale studieverkstedene. Det å lære elevene å bruke de ulike kommunikasjonsmulighetene som ligger på læringsplattformen, bør gjøres lokalt.

Med henvisning til figur 1, studieverkstedmodellen og beskrivelse av hvordan voksenopplæring er organisert i Nordland, så ligger det klare føringer på hvordan tilbudet innen voksenopplæring skal gjennomføres. Som beskrevet i teorikapitlet så forutsetter det et utstrakt samarbeid mellom de ulike aktørene, for å legge til rette for læring.

Studieverkstedmodellen vektlegger elevens læringsressurser, og definerer læringsressursene som nettveilederen, lokal fagveileder, koordinator på studieverksted og fagressursene på nett. Strategisk plan for voksenopplæring 2007-2010, FT-sak 34/07, har presisert nødvendigheten av en avklaring av roller mellom nettveileder, studieverkstedene og videregående skole.

Fordelen med en slik rolleavklaring er å plassere ansvar og gjøre en oppgavefordeling, hvem gjør hva? Fokus må være å samarbeide for å fremme de voksnes læring. Ulempen med denne typen organisering er at det er mang aktører involvert, og det kan oppleves forvirrende for elevene. Sammenligner man med elever i ordinær skole, så er det læreren i klasserommet som er den som har ansvar for opplæringen. Ved NKI, trenger elevene kun å forholde seg til nettlærer i faget. Den ansvarsoppdelingen som brukes i Nordland kan være en medvirkende årsak til at elevene synes kommunikasjon mellom de ulike personene ikke fungerer.

Tabell 1, Svar på forskningsspørsmål 1

Hvordan oppfattes organiseringen av nettstøttet opplæring?

Elevene som har tilgang til fagene i DÅS, etterlyser bedre kommunikasjon og samhandling mellom de ulike aktørene som er involvert i voksenopplæringen. Rot i forhold til organisering fører til frustrasjon og virker lite motiverende. De gir også inntrykk av at bøkene er styrende i nettstøttet opplæring, og at noe av det som er lagt ut på nett ikke er oppdatert. Samtidig sier de at de nesten ikke bruker de fagressursene som er utarbeidet på It's learning. De elevene som ikke har tilgang til fag, opplever at lovnader om opplæring ikke overholdes.

Nettveilederne har ikke helt klart for seg hvor de organisatorisk er plassert i forhold til jobben i DÅS. De gir uttrykk for et ønske om et tettere samarbeid med de lokale studieverkstedene. Spesielt i forhold til opplæring av elevene i å bruke ulike kommunikasjonsverktøy på LMS, og dermed bedre forutsetningene for samarbeidslæring

Oppsummering: Organiseringen av nettstøttet opplæring oppfattes av de ulike informantene som uoversiktlig. Bedre kommunikasjonsrutiner mellom de ulike involverte parter i nettstøttet opplæring kan føre til at organiseringen oppleves mer oversiktlig for den enkelte. Også dette med klart definerte ansvarsområder, kan gjøre organiseringen mer oversiktlig

5.2 Prosesskvalitet

Prosesskvalitet legger vekt på organisering av arbeidet. Det å utarbeide oversiktlige rutiner og metodebruk knyttet til opplæring. Viktigheten av klare ansvarsforhold framheves, og ikke

minst ledelse av opplæringen.

5.2.1 Pedagogisk leder

Forskningsspørsmål 2, "Hvem er skoleleder / pedagogisk leder for nettveilederne i Den Åpne Skole?"

I intervjuene med nettveilederne stilte jeg spørsmål om hvem som er nærmeste pedagogiske leder for den jobben de gjør i DÅS. Den ene nettveilederen hadde en klar oppfatning av hvem som var hennes nærmeste leder. Hun har også hatt medarbeidersamtale med denne lederen, der det også ble spurt om jobben i DÅS. Men, litt senere i intervjuet sier hun: *"Jeg tenker det at, at jeg kanskje ikke har noen leder. Det er ingen som gir med direktiver []"*. Da kommer det også fram at det er ingen som gir tilbakemelding på den jobben som gjøres i DÅS. Jeg har tidligere nevnt at denne personen har en todelt stilling, nettveileder og lokal fagveileder. Av svarene som hun gir i intervjuet, ser jeg at det noen ganger kan være vanskelig å skille disse ulike rollene. Det som kan tolkes som motsigelser, må sees i forhold til hennes todelte arbeidssituasjon. Da vi snakket om pedagogisk ansvarlighet for fag, opplevde hun det som å være alene, og at ingen "pirker" henne i ryggen.

Den andre nettveilederen svarer først at hun ikke vet hvem som er hennes leder. Da hun har tenkt litt, tror hun det kan være rektor på den skolen hun er ansatt. Hun har aldri hatt medarbeidersamtale, og heller ikke fått faglig tilbakemelding på den jobben hun utfører i DÅS. Når det gjelder pedagogisk ansvarlig for fag, så kommer det fram at ingen har hovedansvar og at ansvaret er fordelt på flere. Hun ser på det som ansvarspulverisering.

Rektorene som jeg intervjuet over telefon, hadde organisatorisk plassert nettveilederne under en leder. Denne skolelederen hadde administrativt - og personalansvar for nettveilederne. De tilhørte også en avdeling hvor de kunne delta på faglig- og pedagogiske møter, sammen med andre lærere. En av rektorene sier også at deler av ansvaret for nettveilederne er plassert hos saksbehandler på utdanningsavdelingen. Men hvilket ansvar saksbehandler har, vites ikke.

Av dette trekker jeg konklusjonen at nettveilederne er plassert inn i organisasjonskartet ved den enkelte skole, og at det er noen som har personalansvar for denne gruppen. Men, det pedagogiske og faglige ansvaret for den jobben de utfører i DÅS er ikke nedfelt, eller knyttet til en skoleleder. Bakgrunnen for å trekke denne konklusjonen, er at en av de nettveilederne jeg intervjuet er ansatt på en av skolene, og kan ikke svare på hvem som har et overordnet

faglig – og pedagogisk ansvar.

Monsen et al (2009) beskrivelse av prosesskvalitet, framhever at ledelse og klare ansvarsforhold er viktig med tanke på organisering av opplæring. Dersom skoleleder ikke vet at dette ansvaret er knyttet til hennes stilling, og heller ikke nettveilederne vet hvem som er deres pedagogiske leder, ser jeg at det kan bli vanskelig i forhold til organisering og ansvarsfordeling. Som skoleleder skal en *mobilisere oppslutning og innsats, forbedre arbeidet med primæroppgavene og lede kvalitetsutvikling*, som Grøterud og Nilsen (2005) trekker fram. Alle arbeidstakere og ledere har behov for faglig tilbakemelding på den jobben de utfører. Denne tilbakemeldingen kan gis i en medarbeidersamtale. Tilbakemelding kan være med på å motivere til økt innsats og faglig utvikling, som igjen kan være med på å forbedre nettstøttet opplæring. Jeg har gjort meg noen tanker om at nettveilederne har behov for faglig tilbakemelding, og at det også er et savn at pedagogikk ikke er et tema i fagnettverket. Ulike ledelsesstrategier er nevnt i teorikapitlet, dette for at jeg er av den oppfatning at som skoleleder bør en ha ulike ”redskaper i verktøykista”. Medarbeiderne som skal ledes, er ikke en homogengruppe. En må da som leder tilpasse seg den enkelte medarbeiders behov. Med tanke på nettveilederne i DÅS, så ser jeg at situasjonsbestemt ledelse kan være en nyttig strategi. Situasjonsbestemt ledelse kan brukes både i forhold til erfarne medarbeidere og nytilsatte.

Ser en på mulighetene for at leder kan være en pådriver i utviklingen av nettstøttet opplæring, kan også transformasjonsledelse være en måte å lede på. Da kan en sammen med personalet videreutvikle voksenopplæringen. Samtidig kan dette være med på å skape personlig vekst for leder, og blir sett på som en positiv måte å lede på. (Strand 2007)

Pedagogisk – og faglig ansvar for nettveilederne i DÅS, må etter min oppfatning ansvars plasseres i organisasjonen. Slik det er i dag, er det ingen som har eller tar dette ansvaret. Det vil også være av betydning for kvalitetssikring av nettressursene i DÅS, at skoleleder har den faglige kompetansen for å kunne være med på å tenke kvalitet i forhold til det enkelte fag. Grøterud og Nilsen (2005) trekker fram at skoleleder må ha *et pedagogisk begrunnet elevsyn, syn på læring, undervisning og kunnskaper*. Dette er viktige prinsipper også i voksenopplæringen, som bør kommuniseres ned i organisasjonen. Det kan være med på å danne grunnlag for gode pedagogiske diskusjoner, og en felles plattform for videreutvikling av nettstøttet opplæring.

5.2.2 Nettpedagogikk og voksnes læring

De erfaringene nettveilederne har fra årlige samlinger i fagnettverket, er at det er mest fokus på tekniske løsninger i It`s learning. Nettpedagogikk og voksnes læring har ikke vært tema i fagnettverket, og følgelig hadde de heller ingen tanker om dette. En av nettveilederne kaller det *”litt for mye privat praksis”*, og at det var bra at det i de fleste fag var flere som delte på ansvaret. Nettveilederne hadde ingen erfaring med voksenopplæring før de ble engasjert som nettveiledere.

Valg av pedagogikk framheves av Engvik (2010) som avgjørende for elever som tar opplæring over nett. Dersom læringsressursene bare har som mål å formidle (objektivistisk læringssyn), får ikke de voksne elevene bruke det de har lært i praksis i oppgaveløsning (konstruktivistisk læringssyn). Engvik trekker også fram problembasert læring som innfallsvinkel til nettlæring. Denne metoden knytter hun sammen med andragogi, som også legger vekt på å bruke erfaringer fra egen praksis i læringsprosessen. Samtidig vektlegger også Munkvold et al (2008) problembasert læring, men også elevaktivitet, og samarbeidslæring som viktig i voksnes læring.

Det er bekymringsverdig at det ikke er noe veloverveid pedagogisk grunnsyn som er retningsgivende for utviklingen av fag i DÅS. Kompetanse i nettpedagogikk og voksenpedagogikk kan være med på å utvikle gode opplæringstilbud for voksne. Og dersom en tar med Vygotskys syn på læring, *”vi lærer i samhandling med andre”*, så bør en også tilstrebe at elevene lærer seg å ta i bruk de mulighetene som finnes for kommunikasjon og samhandling i It`s learning. Dette kan legges inn som oppgave i samarbeid med de lokale studieverkstedene, men det framheves som mest viktig at nettveileder er en synlig og aktiv deltager.

Det jeg har vektlagt over, ser jeg på som et lederansvar. Det å legg til rette for at personalet får anledning til å tilegne seg kompetanse, og være en leder som staker ut kursen og *”viser vei”*. Og som nevnt tidligere, dette ansvaret må plasseres hos noen.

Tabell 2, Svar på forskningsspørsmål 2

Hvem er skoleleder / pedagogisk leder for nettveiledere i Den Åpne Skole?

Nettveilederne kan gi svar på hvem som er skoleleder, og definerer skoleleder som rektor ved den skolen de er ansatt. Men når det kommer til pedagogisk ledelse, vet de ikke hvem som har ansvar for den jobben de utfører for DÅS. Det er ingen som gir faglige tilbakemeldinger, eller tar opp diskusjoner om pedagogikk i forhold til nettlæring. De to **rektorene** gir imidlertid uttrykk for at nettveilederne organisatorisk er underlagt en skoleleder. Da nettveilederne ikke får faglige tilbakemeldinger fra denne skolelederen, tolker jeg det som at skoleleder har et personalansvar for denne gruppen. Pedagogisk ledelse og ansvar er ikke plassert hos noen.

Oppsummering: Skoleleder blir definert som rektor, men ingen av de intervjuede kan svare på hvem som er deres pedagogiske leder

5.3 Resultatkvalitet

Forskningsspørsmål 3, "Hvordan kvalitetssikres det faglige innholdet på nettressursene som elevene i DÅS får tilgang til?"

Resultatkvalitet er det overordnede kriteriet i et vurderingssystem, og det tas utgangspunkt i at det er elevenes utbytte av opplæringen som skal vurderes.

5.3.1 Kvalitet på digitale læringsressurser og hvem har ansvar for kvaliteten?

Både elevene og nettveilederne framhever kvalitet på læringsressursene som at linker og pekere må fungere. Det var med andre ord fokus på den tekniske delen. Samtidig vektla elevene også at kvalitet var at opplysninger og kilder var riktige. Elevene var også opptatt av at nettveileder måtte følge opp og motivere den enkelte, noe som kunne sikre kvaliteten på opplæringen.

Når nettveilederne snakket om kvalitet på læringsressurser, snakket den ene om antall sett med prøver som var utarbeidet i faget. Det ble sett på som viktig at elevene ikke skulle kunne gjette seg til hvilken prøve de fikk. Den andre er av den formening at de tekstene som er lagt ut i faget er bra, men at hun ikke gikk igjennom tekstene og sjekket.

Når det kommer til dette med hvem som ansvar for kvaliteten, så sier den ene av nettveilederne at det har vært bøker fra ulike forlag som har vært retningsgivende for det som er lagt ut på nett. Læringsressursene på It`s learning er med andre ord tatt fra lærebøkene. Da er nettveileder av den oppfatning at bøkene er kvalitetssikret, og dermed er de digitale læringsressursene det også. Den andre nettveilederen fortalte at de var to lærere i faget. De

diskuterte seg imellom og gjorde redigeringer, noen annen kvalitetssikring hadde de ikke.

Resultatkvalitet defineres som elevenes utbytte av opplæringen. Når en da snakker om kvalitet på læringsressursene, så definerer jeg det som at elevene skal ha faglig nytte og utbytte av det som ligger på nett. Ser jeg dette i sammenheng med en manglende pedagogisk plattform for produksjon av nettressurser, elevenes og nettveiledernes tilbakemelding på at det som ligger på nett blir lite brukt, så må en stille spørsmål ved om en skal bruke tid og penger på dette arbeidet. Og dersom lærebøkene er styrende, kan jo elevene bare bruke bøkene.

Som nevnt tidligere i oppgaven så mangler Nordland systemer for kvalitetsvurdering av opplæring. Det finnes heller ikke statistisk materialet for måling på hvor mange som fullfører opplæringen eller karakternivå i DÅS. Jobben med å etablere et kvalitetssystem (KS) er i gang, og dette kvalitetssystemet må også tilpasses voksenopplæringen i DÅS. KS kan være med på å bidra til pedagogisk utvikling av opplæringen. Det må legges vekt på lokal forankring og tilpassing, og arbeidet med etableringen må involvere brukerne. Det blir, som jeg ser det, viktig å se nytteverdien av å ha et KS som en støttende funksjon i opplæringen og ikke et system for kontroll av den pedagogiske virksomheten. Og som Grøterud og Nilsen framhever: *"Siden skolens primæroppgave er pedagogisk, blir også ledelse av kvalitetsutvikling og vurdering av kvalitet pedagogiske oppgaver"*. (2005:52)

5.3.2 Realkompetansevurdering

Når det kommer til realkompetansevurdering så svarer alle elevene at det har fått gjennomført dette. Resultatet fra vurderingen, har dannet grunnlag for den opplæringen de fikk tilbud om i DÅS. Men, nettveilederne hadde ikke tilgang til disse opplysningene. De viste ikke om elevene hadde fått opplæring på Vg1, eller om fagene fra Vg1 var godkjent etter realkompetansevurdering.

Det å kommunisere resultat fra realkompetansevurdering til nettveilederne, kan systematiseres. Nordland har gode systemer knyttet til jobben med vurdering av realkompetanse, og konklusjonen fra vurderingene kan også formidles til nettveilederne. Da forutsettes det at dette blir en del av kvalitetssystemet. Denne kunnskapen kan medføre at nettveiledernes forutsetninger for å planlegge opplæring for den enkelte, blir bedre.

5.3.3 Resultater og gjennomføring

Elevene var selv fornøyd med egen innsats og karakterene de hadde fått. Noen av dem satte dette i sammenheng med det å være voksen og motivert for skole. Nettveilederne har ikke en

fullstendig oversikt over gjennomføringsprosent eller karakternivå. De vet ikke om elever som blir borte, har fullført eller har avbrutt skolegangen.

Da resultat kvalitet regnes som det overordnede kriteriet i et KS, er det viktig å legge til rette for utarbeidelse av prosedyrer som kan sikre at elevenes utbytte av skolegangen kan vurderes. I denne sammenhengen er det elevenes karakterer som skal måles og gi en pekepinne på hva som er god kvalitet. Jeg er ikke helt enig i at det kun er karakternivå som kan si noe om god eller dårlig kvalitet. Slik jeg ser det handler ikke opplæring bare om kunnskaper som kan måles i form av karakterer, skolen har også et samfunnsansvar i forhold til at elevene skal sosialiseres inn i blant annet arbeidsliv og samfunnet ellers. Jeg tror også at skoler som målrettet jobber med inkludering og nulltoleranse for mobbing, vil bli definert som å ha god kvalitet på opplæringen.

Det at det ennå ikke er etablert et KS, innebærer også at det er vanskelig å ha en fullstendig oversikt over opplæringsbehov. Det fikk elevene merke inneværende skoleår, da ikke alle fikk et opplæringstilbud.

I teorikapitlet har jeg tatt med opplæringslovens krav til skoleeier som ansvarlig for å etablere et forsvarlig system for vurdering av opplæringen i videregående skole. Monsen et al (2009), framhever at kvalitetsutvikling må inneholde tiltak for kvalitetsarbeid og systemer for vurdering og dokumentasjon. Samtidig blir det presisert at strategisk utvikling av prosessene krever involvering på alle nivå, fra nasjonale føringer ned på skolenivå. Dette kan utfordre kompetansen til både skoleleder og lærere. Det å involvere alle i utarbeidelse og etablering av KS, kan ha en positiv effekt.

Det å ”selge inn” systemer for vurdering / måling hos pedagoger, har ikke alltid vært like enkelt. Mange ser på KS som et kontrollsystem, noe de ikke er fortrolig med. Jeg tror det vil bli lettere og implementere et KS i en organisasjon dersom personalet får tilegne seg kompetanse om KS, og kan være bidragsyttere i prosessen. Det er lettere å forholde seg til, og godta systemer som en selv har fått være med på å utarbeide.

Tabell 3, Svar på forskningsspørsmål 3

Hvordan kvalitetssikres det faglige innholdet på nettressursene som elevene i DÅS får tilgang til?

Elevene uttrykker at kvalitetssikring av nettressursene er fraværende. Dette begrunner de med at linker og pekere ikke fungerer, og at læringsstoffet som ligger på nett ikke er oppdatert. Dette med at læringsstoff er styrt av lærebøkene nevnes av flere, og da trekkes det fram at nettveilederne må kjøpe seg nye bøker. **Nettveilederne** trekker fram at det er flere nettveiledere i samme fag, noe som ses på som kvalitetssikring i seg selv. Lærebøkene som er brukt i produksjon av læringsressurser i DÅS, blir også sett på som kvalitetssikring. Noen annen kvalitetssikring finnes ikke, sier de begge

Oppsummering: Det er ingen som har det overordnede ansvaret for kvalitetssikring av det faglige innholdet på nettressursene som legges på It`s learning. Det er flere nettveiledere i de fleste fagene, men ingen som har kvalitetssikring som ansvarsområde. Det gjør at ingen har ansvar for å sjekke at linker og pekere fungerer heller.

6.0 Konklusjon

"Hvordan kan organiseringen av nettstøttet opplæring for voksne i Nordland kvalitetssikres?"

Gjennom gruppeintervju med elevene, intervju med nettveiledere og telefonintervju med rektorer har jeg kommet fram til hva som kan kvalitetssikre nettstøttet opplæring. I mitt forskningsprosjekt har jeg intervjuet noen få personer, og kan derfor ikke generalisere resultatene til hele organiseringen av DÅS. Synes imidlertid det er viktig å nevne at de elevene som var med på pilotundersøkelsen, representerer fire forskjellige yrkesfaglige programområder og seks av fellesfagene til studieforbereidende – og yrkesfaglig programområder . Så selv om de er få, har de delt sine opplevelser og erfaringer fra mange ulike fag.

Med tanke på **strukturkvalitet** som er en forutsetning for å planlegge opplæring, så må tydelige rammer og klare målsetninger som kan evalueres, kommuniseres ut til alle som jobber i DÅS. Her ligger også personalets kompetanse som en forutsetning for planlegging. Det bør da, slik jeg ser det tilbys kompetanseheving innen pedagogikk knyttet til nettstøttet opplæring og voksnes læring. Planlegging av voksenopplæring har også økonomiske rammer å forholde seg til. Det kan da kanskje være nyttig å ta en diskusjon på hvordan en skal disponere de økonomiske midlene. Elevene bruker i liten grad det som er utarbeidet av nettressurser. Kanskje kunne man ha heller ha brukt pengene på å utarbeide gode, praksisnære oppgaver med fokus på samhandling mellom elevene for å fremme læring. Da kunne man ha kuttet ut de store mengdene med nettressurser, som ingen har ansvar for å oppdatere. Samtidig kan også omfanget på antall elever økes på denne måten, og tilbudet gjennom DÅS kan gis til flere.

Ser en på **prosesskvalitet**, så vektlegges blant annet dette med ledelse og klare ansvarsforhold. For å kvalitetssikre nettstøttet opplæring for voksne, må det avklares hvem som er pedagogisk leder med faglig ansvar for nettveilederne. For å utøve pedagogisk og faglig ledelse, er det en forutsetning at leder har faglig kompetanse innenfor det enkelte fag. Dette for å kunne gi tilbakemelding og fremme faglig utvikling hos den enkelte. Leder skal jo også være en pådriver i pedagogisk utviklingsarbeid og kvalitetssikring av opplæringen. Herunder kommer også metodebruk, og hva som er en hensiktsmessig måte å jobbe på med tanke på voksenopplæring.

Resultatkvalitet er som tidligere nevnt det overordnede kriteriet i et vurderingssystem. Jeg har tidligere henvist til ”Strategisk plan for voksenopplæring i Nordland” der det framkommer at det mangler tilfredsstillende oversikter og statistikkgrunnlag for oppfølging av voksne. Når resultatkvalitet ses på som at det er elevenes utbytte av skolegangen som skal vurderes, blir dette vanskelig når det ikke finnes noe system for å måle dette. Manglende systemer for vurdering av resultatkvalitet, medfører også en manglende oversikt over opplæringsbehov. Det blir da vanskelig å planlegge ressursbruken og omfanget av nettstøttet opplæring. En kan jo diskutere om antallet som fullfører gjennom DÅS, gir en pekepinne på god kvalitet. Men det å ha en oversikt over fullføringsprosenten, kan medføre en bedre ressursutnyttelse. Det å gi elevene en mulighet til å evaluere opplæringen, kan også si noe om god eller dårlig kvalitet. Det brukes i dag to ulike datasystemer for registrering av voksne. Det å jobbe for å bedre kommunikasjonen mellom disse to systemene, kan resultere i at en får oversikt over fullføringsprosent og karakternivå (resultater).

Nordland fylkeskommune har startet jobben med å etablere kvalitetssystem for videregående opplæring. Dette kvalitetssystemet må også innbefatte prosedyrer og rutiner knyttet til nettstøttet opplæring for voksne. Det å tenke struktur-, prosess- og resultatkvalitet ved utarbeidelse av et kvalitetssystem kan være en hensiktsmessig og oversiktlig måte å jobbe på. Det vil også være viktig å involvere brukere på alle nivå når en skal jobbe med kvalitetssikring satt i system.

Noen råd som kan være med på å kvalitetssikre nettstøttet opplæring:

- Det må beskrives hvem som har pedagogisk- og faglig ansvar for nettveilederne i DÅS
- Kvalitetssikring av nettressursene i DÅS må knyttes til den som har pedagogisk- og

faglig ansvar

- Det bør være en nettveileder i hvert fag som har det overordnede ansvaret for å oppdatere faget, og kvalitetssikre at linker og pekere fungerer
- Det bør tas opp til diskusjon om det skal brukes økonomiske og menneskelige ressurser til produksjon av fagstoff på nett. Dette i forhold til at elevene bruker lærebøkene, og at nettressursene er styrt av lærebøkene og manglende kvalitetssikring av lærestoffet. Noen av disse økonomiske ressursene kan brukes til å gi flere et tilbud om voksenopplæring, slik at Nordland fylkeskommune kan oppfylle vedtaket om en rett til voksenopplæring for alle over 20 år
- Kompetanseheving innen nettpedagogikk og voksnes læring bør være et prioritert område for nettveiledere i DÅS
- Det må jobbes for å få på plass et kvalitetssystem for nettstøttet opplæring med klare målsetninger som kan evalueres.

Den tredelingen av kvalitetsbegrepet som jeg har brukt gjennom oppgaven, kan være en oversiktlig og hensiktsmessig måte å behandle kvalitetsutfordringene på i nettstøttet opplæring. Og ved å se på de funnene som intervjuene har avdekket og ta hensyn til disse, kan organiseringen av nettstøttet kvalitetssikres.

6.1 Avslutning

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg gjort meg noen tanker om resultatet fra forskningsprosjektet kan brukes til noe. Muligens kan noen av funnene være retningsgivende for utarbeidelse av kvalitetssystem for nettstøttet opplæring. Det å ha fokus på pedagogisk- og faglig ledelse, ansvarsfordeling, nettveiledernes kompetanse og kvalitetssikring, kan være med på å videreutvikle nettstøttet opplæring for voksne. En diskusjon på hvordan de økonomiske ressursene i DÅS skal disponeres i framtiden, kan også være nyttig og kanskje medføre at tilbudet kan gis til flere.

Referanseliste

Befring, E. (2007) *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utgåve). Det Norske Samlaget. Oslo

Engvik, M. (2010) *E-læring*. Tapir akademiske forlag. Trondheim

Grøterud, M. og Nilsen, B. S. (2005) *Ledelse av skoler i utvikling*. (1. utgave 2. opplag). Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo

Holter H. og Kalleberg R. (2007) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utgave) Universitetsforlaget. Oslo

Imsen, G. (2001) *Elevenes verden*. (4. opplag) Universitetsforlaget. Oslo

Jensen, C. N. (2000) *Om voksenundervisning*. Billesø & Baltzer. Værløse

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utgave) Gyldendal Norsk Forlag AS. Oslo

Monsen, L., & Aasland, B. (2009) *Kvalitet i skolen*. Cappelen Damm AS. Oslo

Munkvold, R., & Hole, G. O. (2008) *Nettbasert undervisning*. Høyskoleforlaget. Kristiansand

Møller, J. (2011) *Ledelse og tillitsvalgte sammen om den gode utdanningsledelse*
http://www.ks.no/PageFiles/16075/Ledelse%20og%20tillitsvalgte%20sammen%20om%20den%20gode%20utdanningsledelse_FINAL_28012011.pdf Lastet ned 01.06.11

Nordland fylkeskommune (2007) Fylkestingssak 8/07. Utviklingsmålene for videregående opplæring i Nordland. Nordland fylkeskommune, Utdanningsavdelingen

Nordland fylkeskommune (2008b) Fylkestingssak 15-2008. System for kvalitetsvurdering av videregående skole i Nordland. Nordland fylkeskommune, Fylkesrådet

Nordland fylkeskommune <http://www.aapenskole.no/artikkel.aspx?mid1=2964&aid=12248>

Lastet ned 12.12.10

Norsk Psykologforening http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=40578&a=2
Lastet ned 03.06.11

NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10.html?id=145378> Lastet ned 18.01.11

Paulsen, M.F. (2003) *Online Education and Learning Management Systems*. NKI Forlaget
www.studymmentor.com Lastet ned 15.01.11

Ringdal, K. (2009) *Enhet og mangfold*. (2. utgave) Fagbokforlaget. Bergen

Stortingsmelding 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>, Lastet ned 18.01.11

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse*. (3. utgave). Fagbokforlaget. Bergen

Utdanningsdirektoratet (2011) *Kompetanse for en rektor – forventninger og krav*.
<http://www.udir.no/Artikler/Skoleledelse/Kompetanse-for-en-ektor---forventninger-og-krav>
Lastet ned 03.06.11

Innholdsliste for vedlegg

- Vedlegg 1** Intervjuguide elever
- Vedlegg 2** Intervjuguide nettveiledere
- Vedlegg 3** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring elever
- Vedlegg 4** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring nettveiledere
- Vedlegg 5** Kvittering NSD