

Masterafhandling, Master of Public Governance:

# Kvalitetsperspektiver og meningsskabelse i undervisningssektoren



Jens Bjerre-Christensen  
Fødselsdato 27.05.1970  
Masterafhandling  
Vejleder: Gunnar Gjelstrup  
Antal anslag: 13.587

*The average gives the world its substance. The exceptional, its value.*

Oscar Wilde

# Indholdsfortegnelse

## Summary

1. Indledning.....	5
1.1. Baggrund.....	5
1.2. Problemfelt.....	6
1.3. Problemformulering.....	7
2. Teori.....	7
2.1. Kvalitetens Beskaffenhed – Peter Dahler-Larsen.....	7
2.1.1. At fjerne variationer omkring en fastsat standard.....	8
2.1.2. At opnå bestemte effekter.....	8
2.1.3. At opnå fastsatte politiske mål.....	8
2.1.4. At tilgodese brugernes ønsker.....	9
2.1.5. At have et organisatorisk system, der sikrer kvalitet.....	9
2.2. Operationalisering af kvalitet.....	10
2.2.1. Et antikriteriologisk syn på kvalitetsvurdering.....	10
2.3. Meningsskabelse.....	10
2.3.1. Meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet.....	11
2.3.2. Meningsskabelse sker retrospektivt.....	11
2.3.3. ”Enactment” (at skabe handling).....	12
2.3.4. Meningsskabelse er en social proces.....	12
2.3.5. Meningsskabelse er en kontinuerlig proces.....	12
2.3.6. Meningsskabelse udgår fra ledetråde.....	13
2.3.7. Meningsskabelse udgår fra plausibilitet snarere end akkuratesse.....	13
3. Metode.....	14
3.1. Undersøgelse i egen organisation.....	14
3.2. Forskningsstype.....	15
3.3. Interview med vice rektor.....	15
3.4. Fokusgruppe interview.....	15
3.5. Spørgeskemaundersøgelse.....	16
3.6. Operationalisering.....	17
3.6.1. Interviewguide vice rektor.....	17
3.6.2. Interviewguide til fokusgruppe.....	18
3.7. Respondentvalg og –validering.....	19

3.8. Analysemetodiske overvejelser .....	20
3.9. Analysens opbygning og justeringer:.....	20
4. Analyse .....	21
4.1. Spørgeskemaundersøgelsen .....	21
4.2. Den oplevede kvalitet .....	22
4.2.1. Lærernes perspektiv på kvalitet .....	22
4.2.2. Fordeling på kvalitetsperspektiver .....	25
4.2.3. Forventede og faktiske svar .....	25
4.2.4. Ligheder og forskelle respondenterne imellem .....	27
4.2.5. Konklusion – Hvordan oplever lærere kvalitet i arbejdet. ....	29
4.3. Meningsskabelse i fokusgrupper .....	29
4.3.1. Lærernes meningsskabelse ift. forberedelse, motivation og progression .....	30
4.3.2. Ligheder og forskelle mellem respondenterne .....	34
4.3.3. Konklusion – meningsskabelse ift. forberedelse, motivation og progression.....	34
4.3.4. Lærernes meningsskabelse ift. kursisternes manglende forberedelse og spredning. ....	35
4.3.5. Ligheder og forskelle mellem respondenterne .....	38
4.3.6. Konklusion – kursisternes manglende forberedelse og spredning .....	38
4.4. Den fremadrettede ledelsesstrategi.....	39
4.4.1. Ledelsens perspektiv på den oplevede kvalitet.....	39
4.4.2. Forventede og faktiske svar.....	40
4.4.3. Ledelsens og lærernes opfattelser af brugerperspektivet .....	40
4.4.4. Forandringsprojekt .....	42
5. Konklusion .....	44
5.1. Sammenfatning og svar på problemformulering .....	44
5.2. Den anvendte teori og metode .....	46
5.3. Empirisk Perspektivering .....	47
6. Ledelsesmæssig udvikling.....	48
6.1. Opstarten på MPG .....	48
6.2. MPG generelt og masterafhandlingen .....	48
6.3. Den fremadrettede udvikling.....	49
Referenceliste.....	50

## Summary

This thesis is focused towards a paradox in the quality perception of the core task identified in an adult education centre. More specifically Københavns Voksenuddannelsescenter (KVUC) in Denmark.

In autumn 2015 the result of an employee satisfaction study was published. The result of the study indicated that the teachers experienced the poorest quality of their core task in the country. It is a paradox as the institution fulfils all external quality targets and have some of the most satisfied students in the country. Further the management believes that the teaching is of a very high quality.

The primary purpose of the thesis is to get greater clarity of the teachers' and the management's quality perceptions in order to make recommendations for how the management can create coherence between the different views.

Peter Dahler-Larsen's book "Kvalitetens Beskaffenhed" (Dahler-Larsen 2009) has been used to categorize the management's and the employees' perceptions of quality and to create a common platform for communication. Karl Weick's "Seven Properties of Sensemaking" (Weick 1995) has been used to identify the teachers' understanding of the quality concept and to make suggestions, which can be used by the management to create an understanding context.

Dahler-Larsen uses five perspectives to describe the different approaches to quality - all with the logic that the performance of predefined criteria results in good quality. In addition, he defines a last perspective without criteria's.

Weick describes the creation of opinion as a process, which is: Grounded in identity construction, retrospective, enactive of sensible environments, social, ongoing, focused on and by extracted cues, and driven by plausibility rather than accuracy.

By using Dahler-Larsen's perspectives of quality a questionnaire was created and sent to all teachers: The questionnaire provided data about the teachers' experience of quality and was subsequently used to prepare an interview guide for the interview with the Vice Principal of the institution in order to uncover the quality perspective of the management.

The questionnaire was together with Weicks properties used to create an interview guide for two focus group interviews with in total seven teachers.

The qualitative data from all interviews were analyzed with Dahler-Larsen's six perspectives and the quality perceptions of the employees' and the management were described. Weicks "Seven Properties" was used to analyze the two focus groups and it was concluded, what had the greatest impact on the teachers' sensemaking in relation to the quality of the teaching.

The two analyzes made it possible to make recommendations to the actions, which the management must initiate at an upcoming staff meeting.

The main conclusion is:

- The management and the teachers agree on the perspective: "To consider the wishes of the students"
- There is a difference in the teachers' and the management's perception of the perspective and its operationalization and normative argument.

- The management's perception of the student perspective is that results from student satisfaction surveys (Top-Down) will initiate centrally controlled teaching methods
- The teachers' perception of the student perspective is the accommodation of the needs of every single student. The source of information is either the student himself or a teacher assessment (Bottom-Up). When this happens it leads to the perception of quality.

Weick's theory opened for the possibility of identifying characteristics of the teachers such as the teacher's strong individual identity as professionals and the limited possibility of influencing through social interaction. These characteristics result in unequal treatment of students, which the management wants to change by a large scale change management project based on Karl Weick's change management theory. The change project has the perspective: "To consider the wishes of the students" and is rooted in the newly acquired knowledge of the teachers' sensemaking.

## 1. Indledning

### 1.1. Baggrund

Jeg er Uddannelseschef ved Københavns Voksenuddannelsescenter (KVUC), som er en selvejende institution under staten, med de primære uddannelsesretninger Højere Forberedelseksamen (HF) og Den Almene Voksenuddannelse (avu).

I skoleåret 2013/14 havde KVUC ca. 4.000 fuldtidskursister og beskæftigede pr. juni 2014 i alt 520 medarbejdere - heraf ca. 110 avu lærere.

Jeg har ansvaret for en af de to avu afdelinger, hvor uddannelsen svarer til 9,- 10. klassestrin for voksne.

På KVUC er kernen undervisning, som giver mulighed for fortsat uddannelse.

KVUC har tre hovedfunktioner: At sikre uddannelsesmuligheder, at sikre jobmuligheder og at sikre personlig udvikling gennem uddannelse.

Ministeriet for børn, undervisning og ligestillings målsætning om, at 95 procent af en ungdomsårgang, skal gennemføre mindst en ungdomsuddannelse i 2015 (UVM, 2007), er direkte overført til KVUC's mål,- og strategiplaner.

95-procent målsætningen indgår sammen med måltal for elevernes gennemførelse og karaktergennemsnit i skolernes kvalitetssikring.

Måltal sammenholdes årligt og institutioner, der lever op til de fastsatte måltal, oplever at levere høj kvalitet.

Ledelsen kan se, at KVUC ligger i toppen af kvalitetsmålingerne og møder de mål, der stilles af bestyrelsen, formuleret i indsætterne i rektors resultatkontrakt (bilag 1):

Hvert andet år gennemføres en Kursisttrivselsundersøgelse (KTU - bilag 2). Den seneste undersøgelse fra december 2014 viste, at kursisterne på avu afdelingerne, var blandt landets mest tilfredse og generelt havde en meget høj trivsel.

I efteråret 2015 udkom en Medarbejdertilfredshedsundersøgelse (MTU - bilag 3), der viste, at lærerne på avu svarede langt under landsgennemsnittet på spørgsmålet om kvalitetsoplevelsen i kerneopgaven. I rapporten fremgår det, at der "fokuseres på om medarbejderen kan "stå på mål for" kvaliteten i undervisningen" og der beskrives, at det er afgørende for medarbejderens engagement og stolthed, at der er høj kvalitet i arbejdet.

Området scorede 59,3 på en skala til 100, på spørgsmålet "Kan du udføre dit arbejde i en kvalitet, som du er helt tilfreds med". Landsgennemsnittet er 69,6.

Resultatet var en overraskelse for ledelsen. Vi havde opfattelsen af, at fordi vi kontinuerligt møder de pålagte kvalitetsmål og samtidig har nogle af landets mest tilfredse kursister, har vi også en høj kvalitetsoplevelse blandt medarbejderne.

Forskellen mellem ledelsens og medarbejdernes kvalitetsopfattelse, er paradokset som er udgangspunktet for denne afhandling.

Resultaterne fra MTU blev præsenteret på et Pædagogisk Rådsmøde i november 2015 og det blev besluttet at nedsætte arbejdsgrupper, der skulle udarbejde handleplaner for de vigtigste områder. På avu blev den lave kvalitetsoplevelse, valgt som fokusområde og alle interesserede medarbejdere blev opfordret til at melde sig til arbejdsgrupperne.

Fem lærere udgjorde sammen med undertegnede afdelingens arbejdsgruppe. Gruppen udarbejdede planen for afdækning af kvalitetsbegrebet på avu. Målet var "Forbedring af oplevet kvalitet i kerneopgaven":

Indsats	Milepæle
Foreløbig definition af kvalitetsbegrebet.	Oplæg på pædagogisk dag aug. 16. Start på miniprojekter.
Miniprojekter.	Test og evalueringsfasen (PDL). Efterår 16.
Endelig definition af kvalitetsbegrebet.	Pædagogisk dag jan. 17. Afrapportering af projekter. Endelig definition af begrebet og opstart af implementering.
Implementering af kvalitetsselementer i undervisningen.	Implementeringsfase til juli 17.

Fig. 1

## 1.2. Problemfelt

### Det empiriske problemfelt

Hvert andet år gennemføres der på KVUC en MTU. Den seneste blev udarbejdet ud fra et nyt koncept, med formålet, at afdække KVUC's "Professionelle kapital". Fokus er på kerneopgaven, og hvordan der i organisationen kan arbejdes med at øge samarbejdet om kerneydelsen. I begrundelsen for valget af det nye koncept står:

*"Undersøgelser har vist, at hvis en arbejdsplads har en høj professionel kapital, vil der være oftest være en høj kvalitet i undervisningen"*

I det empiriske problemfelt indgår desuden rektors resultatkontrakt og den seneste KTU. Således er det muligt at indhente empiri om ledelsens, medarbejdernes og brugernes syn på, - og oplevelse af kvalitet.

### **Det teoretiske problemfelt**

De forskellige opfattelser af kvalitetsbegrebet indikerer, at jeg har brug for teori, der kan kategorisere perspektiverne og som muliggør principielle drøftelser af kvalitetsbedømmelser og deres forskelle. Til dette formål har jeg valgt Peter Dahler-Larsens "Kvalitetens beskaffenhed" (Dahler-Larsen, 2009).

Resultatet fra lærergruppens svar i MTU og ledergruppens modsatrettede kvalitetsopfattelse indikerer, at kvalitet skabes forskelligt afhængigt af organisatorisk gruppering.

For at undersøge meningsskabelsen og ikke mindst for at afdække hvordan der fra ledelsens side kan skabes sammenhæng mellem de forskellige opfattelser, anvendes Karl E. Weicks teori om meningsskabelse (Weick, 1995).

### **Det metodiske problemfelt**

Jeg er motiveret for, at bruge afhandlingens resultat direkte i min arbejdssituation og dermed medvirke til at forøge institutionens sammenhængskraft via en fælles kvalitetsopfattelse. Jeg ønsker, at anvende avu som casestudie for at komme i dybden med problemstillingen og er opmærksom på de særlige udfordringer ved at være forsker i egen organisation (se metodeafsnit).

### **1.3. Problemformulering**

En landsdækkende MTU i 2015 viste, at lærernes oplevelse af kvalitet i løsning af kerneopgaven var lav. 60% svarede, at de var delvist enige i udsagnet: "*Kan du udføre dit arbejde i en kvalitet, som du er helt tilfreds med*".

Ifølge undersøgelser af danske lønmodtageres arbejdsmiljø (bilag 2), ligger gennemsnittet for skoler lavere end gennemsnittet for alle øvrige arbejdsplader. Dette sammenholdt med ledelsens modsatrettede kvalitetsoplevelse, fører mig frem til følgende problemformulering.

***Hvordan kan der skabes bedre ledelsesmæssig sammenhæng mellem de fagprofessionelle læreres oplevelse af kvalitet i arbejdet og institutionens interne,- og eksterne kvalitetsperspektiver?***

Underspørgsmål:

1. Hvordan oplever de fagprofessionelle lærere kvalitet i arbejdet?
2. Hvad er baggrunden for institutionens interne,- og eksterne kvalitetsperspektiver?
3. Hvordan kan der skabes bedre ledelsesmæssig sammenhæng mellem kvalitetsperspektiverne?

## **2. Teori**

### **2.1. Kvalitetens Beskaffenhed – Peter Dahler-Larsen.**

Afhandlingens hjørnesteen er erkendelsen af nødvendigheden af en fælles forståelse af kvalitetsbegrebet på KVUC.

Peter Dahler-Larsen beskriver i sin bog "Kvalitetens beskaffenhed" fem forskellige kvalitetsperspektiver, som repræsenterer fundamentalt forskellige indsigter i begrebet og desuden



et sjette perspektiv, et "antikriteriologisk syn på kvalitetsvurdering". De fem perspektiver definerer kvalitet ud fra:

1. At fjerne variationer omkring en fastsat standard.
2. At opnå bestemte effekter.
3. At opnå fastsatte politiske mål.
4. At tilgodese brugernes ønsker.
5. At have et organisatorisk system, der sikrer kvalitet.

### **2.1.1. At fjerne variationer omkring en fastsat standard.**

Et givent objekt under vurdering skal leve op til en fast kvantitativ eller kvalitativ forskrift, for at der er kvalitet.

En kvalitativ standard er for eksempel, at en organisation er forpligtet til at udføre medarbejdersamtaler.

Standardperspektivets problemforståelse består i, at man betragter en afvigelse fra standarden som tegn på, at noget er galt. Nye standarder iværksættes ofte som svar på negative politiske sager. Standarden skal så virke forebyggende mod gentagelser i fremtiden.

*På KVUC er måltal for karaktergennemsnit fordelt på undervisningshold og antallet af kursister, der gennemfører de forskellige niveauer, eksempler på fastsatte standarder. Standarderne fastsættes gennem rektors resultatlønskontrakt, udfærdiget af bestyrelsen. Negative variationer, i dette eksempel lavere gennemførelsestal, medfører at organisationen opnår en lavere målopfyldelse, med følgende negative konsekvenser for cheflaget.*

### **2.1.2. At opnå bestemte effekter.**

Grundideen med dette perspektiv er, at "offentlige indsatser ikke blot skal være der, men gøre en forskel". De skal have en effekt.

Et offentligt system, der leverer service kan beskrives ud fra input, proces, output og outcome. Outcome er begrebet for den forskel, som outputtet måske gør "ude i samfundet", men som den offentlige sektor hverken kan købe direkte eller bestille.

Ifølge effektperspektivet burde det offentliges primære fokus være på outcome og legitimiteten kan hentes i et overordnet samfundsmæssigt hensyn til fornuftig brug af ressourcerne.

Perspektivets primære udfordring er, at systemtankegangen ikke i sig selv hjælper til at finde ud af om bestemte outputs og outcomes er ønskede eller ej.

*Et eksempel fra KVUC er de "dimittend-undersøgelser", der med jævne mellemrum bestilles ved Danmarks Statistik. Undersøgelseernes formål er, at dokumentere kursisternes overgang til andre uddannelser efter KVUC, og dermed KVUC's bidrag til det politiske fastsatte mål i 95% målsætningen (UVM, 2009). Hermed kan KVUC's påvirkning af omverdenen, "outcome", dokumenteres overfor eksterne interessenter.*

### **2.1.3. At opnå fastsatte politiske mål.**

En kvalitetsvurdering må starte med at forholde sig til de mål, som for en given offentlig indsats er legitimt fastsat.

For di målene er meldt ud som formelt gældende, har både borgere, politikere og brugerne legitime interesser i at kontrollere, om målene bliver indfriet. Operationaliseringen er ligetil. Man operationaliserer de politiske mål, og anvender derefter de metoder, der er bedst til at skaffe relevante data om, hvordan en offentlig indsats scorer på de valgte indikatorer. Dette perspektivs udfordring er, at mange politiske mål er formuleret bredt og vanskelige at omsætte til operationelle kvalitetsindikatorer.

*95% målsætningen er et eksempel herpå (se beskrivelsen af effektmålet). Målet er bredt formuleret og overlader det til brugerne – her KVUC – at operationalisere målet og dokumentere institutionens bidrag til målopfyldelsen. Ingen enkelt institution kan indfri målet alene, men hver institution må sandsynliggøre, at den yder sin del. KVUC har valgt "dimittend-undersøgelser" til at beskrive institutionens effekt i samfundet.*

#### **2.1.4. At tilgodese brugernes ønsker.**

Her er kundens tilfredshed er et centralt omdrejningspunkt. Da man kan appellere til brugerperspektivet af mange forskellige grunde, antager perspektivets operationaliseringsmåder også mange forskellige former. En er surveys, der undersøger brugernes tilfredshed med en offentlig ydelse, andre består af fokusgrupper, interviews og etnografiske metoder. Brugerperspektivet kan opdeles i to skoler: "Top-down", hvor brugeren spørges om tilfredsheden med på forhånd opstillede kriterier og "Bottom-up", hvor brugeren selv definerer aspekterne, som skal vurderes.

En af perspektivets store udfordringer er, at afgrænse hvem der er bruger i forhold til en given offentlig indsats. Er forældrene eksempelvis brugere af skolen?

*KVUC benytter KTU (bilag 3), der igennem spørgeskemaer og efterfølgende interviews, dokumenterer kursisternes ønsker og oplevelser med institutionen gennem "Top-down" tilgangen. Kursisternes udtalelser bruges til at justere institutionens tilbud. En lav score på spørgsmålet "Jeg får god information om aflysninger og ændringer af undervisningen" kan medføre ændringer i proceduren for varslinger af kursister, når læreren er syg.*

#### **2.1.5. At have et organisatorisk system, der sikrer kvalitet.**

Kvalitet defineres ud fra egenskaber ved det organisatoriske system, der holder øje med kvaliteten i nogle ydelser eller i andre organisatoriske systemer. Antagelsen er, at vi har kvalitetsproblemer, fordi vi ikke har etableret kvalitetssystemer nok.

De senere år er der opstået en evalueringsideologi, der foreskriver, at organisationerne skal have en evalueringskultur og selv kunne fremvise kvalitetssikringssystemer. Udfordringerne for de organisatoriske systemer, er primært de omfattende administrative ressourcer der bindes i systemerne.

*Voksenuddannelsesinstitutioner er underlagt bekendtgørelser, der beskriver hvilket system til kvalitetsudvikling, institutionen skal anvende. Eksempelvis skal avu "have og anvende et system til kvalitetsudvikling og resultatvurdering af uddannelsen og undervisningen" (Retsinfo, 2009). Det beskrives eks. at KVUC skal have en procedure for "inddragelse af kursister og aftagere i den*

*løbende selvevaluering, kvalitetsudvikling og resultatvurdering”, hvilket KTU (beskrevet under pkt. om brugernes ønsker) er et udtryk for.*

## **2.2. Operationalisering af kvalitet.**

De fem perspektiver er defineret ud fra en bestemt operationalisering af kvalitet, som henviser til et bestemt kvalitetskriterium eller måde, som kvaliteten praktisk kan ”indkodes” på (Dahler-Larsen, 2009, s. 161).

Man kan forstå et kriterium som et afgørelsesprincip, der kan vinde tilslutning hos flere parter og på tværs af situationer og bruges til vurdering af påstande om kvalitet på en uafhængig og objektiv måde.

Det er muligt at afgøre hvilket af de fem perspektiver, som en given kvalitetsbetragtning tilhører, ved at besvare følgende fem spørgsmål:

- a. Hvilket kvalitetskriterium, kvalitet defineres ud fra.
- b. Hvilke type problemer, en kvalitetsindsats skal afhjælpe.
- c. Hvilken operationalisering af kvalitetsbegrebet, perspektivet foreskriver.
- d. Hvorvidt kvalitetsperspektivet er normativt begrundet.
- e. Hvilke spørgsmål, kvalitetsperspektivet finder ubekvemme.

### **2.2.1. Et antikriteriologisk syn på kvalitetsvurdering.**

Baggrunden for denne tilgang er modsat de fem andre: ”En vurdering af kvalitet i en given praksis kan ikke starte med opstilling af kriterier, men må starte med en erkendelse af den givne praktiske situation”. Kriterierne kan opstilles efter man har forstået situationen.

Denne tilgang vælger jeg at kalde ”Dømmekraft”. Hensigten er, at kvalitetsvurderingen foretages ved hjælp af dømmekraft i specifikke situationer, som er tillært ved mesterlære. Dømmekraften udøves under hensyntagen til eller i kraft af den slags menneske, man ønsker at være.

*De fagprofessionelle lærere på KVUC giver ofte udtryk for, at det er deres vurdering i undervisningssituationen, der er afgørende for undervisningens kvalitet: ”Undervisningen former sig efter de kursister, der nu sieder på det eksakte hold” (bilag 5).*

## **2.3. Meningsskabelse.**

### **Karl Weicks 7 karakteristika for meningsskabelse**

Med de forskellige perspektiver på kvalitet defineret, er det nu interessant at undersøge hvordan og hvem der vælger at følge disse perspektiver. Hvilken social meningsskabelse ligger bag?

Til at undersøge dette, har jeg valgt at benytte Karl Weick, der i Sverri Hammer og James Høpners bog (Hammer, S., Høpner, J., 2014) beskrives som socialkonstruktivist og pragmatiker. Set i et socialkonstruktivistisk perspektiv skabes virkeligheden gennem de sociale konstruktioner, mennesker indgår i.

Jeg er i denne afhandling interesseret i at forstå hvilken meningsskabelse, der finder sted, når talen falder på kvalitet i undervisningen. Hvilke kriterier vægter tungest i medarbejdergruppen på KVUC?

Ifølge Weick går meningsskabelsen hånd i hånd med en fænomenologisk tilgang. Der er tale om et processuelt perspektiv, idet de forskellige parametre, der påvirker meningsskabelsen, interagerer i en kontinuerlig proces. I alt præsenterer Weick 7 karakteristika af betydning for meningsskabelse. Disse beskrives her i en gennemgang:

De 7 karakteristika er:

1. Meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet.
2. Meningsskabelse sker retrospektivt.
3. "Enactment" (at skabe handling) er centralt i meningsskabelse.
4. Meningsskabelse er en social proces.
5. Meningsskabelse er en kontinuerlig proces.
6. Meningsskabelse er fokuseret på og udgår fra ledetråde.
7. Meningsskabelse er drevet af plausibilitet snarere end akkuratesse.

### **2.3.1. Meningsskabelse tager udgangspunkt i identitet.**

Weick indleder beskrivelsen af det første karakteristika med citatet: "*How can I know what I think until I see what I say*" og skriver, at intet individ nogensinde agerer som enlig meningsskaber. Identiteter er skabt af interaktion.

Alt efter hvordan vi opfatter os selv, så ændrer vores opfattelse af omverdenen sig også. At definere, hvad der er "derude", er også at definere sig selv – kausaliteten går begge veje. Identiteten bliver til i interaktionen med andre.

En given person har mange identiteter, der konstitueres gennem interaktion.

Man skaber mening ved at spørge sig selv, hvilke implikationer har disse begivenheder for min identitet (Weick, 1995, s. 23). Jo flere identiteter man har adgang til, desto større basis er der for at skabe mening.

*Et eksempel fra KVUC, er læreres identitet som fagprofessionelle, der pga. kendskabet til kursisterne, alene kan bedømme hvordan kvalitet opnås i undervisningen. En omfattende ændring af organisationens kvalitetsperspektiv, hvor ledelsen stiller større krav til undervisningens tilrettelæggelse, kan medføre en påvirkning af lærerens identitet.*

### **2.3.2. Meningsskabelse sker retrospektivt.**

Virkeligheden er det vi sanser her og nu, mens vi efterfølgende forsøger at tolke disse indtryk eller tilskrive dem mening.

Meningsskabelse er med til at skabe sikkerhed, klarhed og en rationalitet for os selv.

Meningsskabelsen er med til at skabe en god fornemmelse, Den retrospektive søgning fortsætter ikke nødvendigvis til vi finder den "rigtige" løsning, men vi stiller os derimod tilfreds med en forklaring, der giver os klarhed og rationalitet.

*Den mening som medarbejderne skaber, er påvirket af deres forforståelse og erfaringer, indtryk og lignende. Forforståelsen er afgørende for, hvordan de oplever og forstår det de møder. Positive*

*erfaringer fra undervisning der lykkedes og kursister, der lærer, fordi læreren gjorde en særlig indsats, skaber en rationalitet om hvad der er god undervisning.*

### **2.3.3. "Enactment" (at skabe handling).**

Weick skriver: "*The action of saying makes it possible for people to then see what they think*" (Weick, K.E., 1995, s. 23).

Weick har skabt "Enactment" begrebet for at illustrere, at verden ikke er givet på forhånd, men noget vi til dels selv konstruerer. Vi er en aktiv del af vores omverden.

Vi handler, og i denne handlen skaber vi de begrænsninger og de muligheder, som vi kommer til at leve under.

Weick påpeger, at handling ikke nødvendigvis indebærer en fysisk reaktion på en påvirkning, observerbar opførsel eller opnåelse af mål. Handling skabes lige så vel af de handlinger som aldrig udføres, udføres for sent, droppes for tidligt eller for hvilke tiden aldrig syntes at være den rette.

*På KVUC anvender lærerne test af kursisterne. Det giver erfaringer, som efterfølgende danner grundlag for refleksion og ny meningsdannelse. Ledelsen iværksætter andre handlinger, eksempelvis krav om målinger og indførelse af forskellige tiltag i undervisningen, for at øge kursisternes gennemførelse.*

### **2.3.4. Meningsskabelse er en social proces.**

Meningsskabelse er i høj grad en social proces. Vi skaber mening sammen med andre. Tanker, følelser og adfærd hos den enkelte er influeret af både konkret, forestillet og underforstået tilstedeværelse af andre. Vi interagerer med andre og er nødt til at overveje, hvordan egne og andres handlen påvirker hinanden.

Weick beskriver en organisation som et: "netværk af intersubjektive fælles meninger, som vedligeholdes gennem udviklingen af et fælles sprog og dagligdagens sociale interaktion (Hammer, Sverri & Høpner, 2014, s. 95). Vi forsøger at skabe mening i de umiddelbart uforståelige hændelser vi støder på i det daglige gennem interaktionen med kollegerne.

*Den fagprofessionelle lærer på et enkeltfagskursus som KVUC, er udfordret af, at undervisningens tilrettelæggelse medfører, at lærerne sjældent mødes. Den sociale proces, som indgår i meningsdannelsen, forgår i fora ved siden af de strukturelle.*

### **2.3.5. Meningsskabelse er en kontinuerlig proces.**

Vi er altid midt i noget. Weick bruger begrebet "kastethed", til at beskrive hvordan vi som mennesker bliver "kastet ind" i tilværelsen, i familien, i et socialt lag m.v. Som medarbejdere kastes vi ind i uheldige sager, beslutningssituationer m.v.

Weick beskriver, at de situationer, som vi bliver kastet ind i ofte er præget af seks karakteristika:

1. At vi ikke kan undgå at skulle handle.
2. Vi har ikke tid og mulighed for at overveje og reflektere over vores handlinger.
3. Effekten af vores handlinger er uforudsigelige.
4. Vi har ikke en stabil præsentation af begivenheden.
5. Enhver præsentation af begivenheden er udtryk for en fortolkning.
6. Sprog er handling.

Det vi konstant kastes ud,- og er midt i, er projekter. Det er først, når vi retrospektivt søger at skabe mening, at vi begynder at definere noget som en begyndelse, en midte og en slutning. Vi er nødt til at handle og forsøge at skabe mening i dette kontinuerligt.

Weick beskriver hvordan vi forsøger at løse nye kognitive udfordringer på baggrund af følelsesbaserede erindringer. Vi husker begivenheder, som følte på samme måde som det vi føler nu – og handler derefter.

*På KVUC er indførelsen af resultatmål, undervisningsevalueringer, kvalitetssystemer – og ny faggruppestruktur, en forstyrrelse af meningskabelsen, der medfører usikkerhed og manglende klarhed. Først når den er på plads, fortsætter meningsdannelsen.*

### **2.3.6. Meningskabelse udgår fra ledetråde.**

”Meningskabelse drejer sig om at forstørre små ledetråde” (Hammer, Sverri & Høpner, 2014, s. 103).

Vi forsøger at skabe mening ud af alt – vi kan faktisk ikke lade være. Da vi af gode grunde ikke kender hele sammenhængen, når vi forsøger at skabe mening ved at kæde de små ledetråde sammen, kan vi opleve at være med til at skabe en selvopfyldende profeti.

Ledetrådene er af stor betydning for meningskabelsen, da de virker befordrende for en kognitiv struktur, der fører til handling, som skaber faktisk mening i stedet for umiddelbare antagelser. Konteksten er afgørende for, hvilke ledetråde der kigges efter, og hvordan de fortolkes. Er ens organisation eks. i økonomisk krise, vælger vi måske at se efter økonomiske data, der peger i en negativ retning.

*Nøgleord kan udløse ledetråde, der umiddelbart danner mening hos modtageren. På KVUC er begrebet ”gennemførelse” benyttet af ledelsen til at forklare økonomiske sammenhænge, som f.eks. hvor mange kursister, der skal gennemføre et forløb for at udløse de nødvendige taxameterindtægter.*

### **2.3.7. Meningskabelse udgår fra plausibilitet snarere end akkuratesse.**

Når vi forsøger at skabe mening søger vi en løsning – ikke nødvendigvis løsningen!

Meningskabelse er ikke fokuseret på at få, eller skabe det helt rigtige billede, men på at skabe et plausibelt billede.

En af årsagerne til at vi ikke føler, at vi behøver akkuratesse er, at vi blot søger det som vi tror har betydning. Til det behøver vi blot en rimelig plausibel forklaring, hvilket er rigelig til at skabe mening.

Endelig er det ofte nødvendigt at handle hurtigt. Detaljer tager tid, som ikke har, så derfor nøjes vi med en rimelig plausibel forklaring.

Det vi ifølge Weick har brug for er symboler, metaforer, fabler m.v. der kan indgå i en god historie, som vi kan agere og skabe mening ud fra.

*På KVUC lever der mange fortællinger om hvordan – og hvorfor, kursister er blevet ”omvendt” og har opnået radikale ændringer i læringen. Fortællingen om Habiba, som KVUC*

*kommunikationsafdeling bruger, fortæller om pigen fra koranskolen i Iran, der i dag går på universitet, pga. lærerkræfterne på KVUC.*

### **3. Metode**

#### **3.1. Undersøgelse i egen organisation**

Jeg har haft mit nuværende job som uddannelseschef i fem år og kender derfor organisationens rutiner.

Jeg er direkte leder for de 42 lærere, som jeg undersøger og har dermed kendskab til deres indbyrdes roller, jargon, kæpheste m.v.

At undersøge egen organisation, giver den fornødne indsigt til at studere en case i detaljen og nogle metodemæssige fordele, men også ulemper.

Jeg har, som en del af organisationen, viden om de uformelle strukturer, som giver mig adgang til informationer, som en udefrakommende ikke ville vide eksisterede og derfor ikke have adgang til (Coghlan, Bannick, 2014, s. 133).

De metodemæssige ulemper er, at man som en integreret del af organisationens kultur, kan have "blinde vinkler" og tabe den nødvendige refleksivitet. Det er nødvendigt at bevare evnen til at træde et skridt tilbage og kritisere egen organisation.

Jeg mener, at jeg kan bevare den nødvendige refleksivitet af to årsager:

- Jeg er i modsætning til resten af ledelsen, ikke uddannet lærer og kommer fra en helt anden sektor. Det betyder at jeg aldrig har oplevet at være "fagligt indforstået" med kollegaerne, hvilket i dette tilfælde er en fordel.
- Ved at sikre en stor bredde i empirien. Det har været muligt at indsamle nyere MTU og KTU. Jeg har fået stor respons på en spørgeskemaundersøgelse og endeligt ved at vælge en forskningstype, der tager udgangspunkt i lærernes egne holdninger og opfattelser.

I interviewsituationen er der også fordele og ulemper, som forskeren skal være bevidst om, når egen organisation undersøges.

Som leder af den undersøgte afdeling, er der en skævdeling i magtforholdet mellem interviewer og den interviewede. Der vil være en risiko for, at den interviewede svarer det, han tror jeg vil høre (Coghlan, Bannick, 2014, s. 155) eller at forskeren tror han kender svaret på spørgsmålet og dermed undlader at stille spørgsmål, der udfordrer egen forforståelse (Coghlan, Bannick, 2014, s. 134).

Omvendt har jeg erfaringer fra organisationen og kender begreber og hverdagsprog. Det betyder, at jeg kan stille uddybende spørgsmål og mere fleksibelt ændre interviewets retning.

Den asymmetriske magtrelation vil altid være til stede i et forskningsinterview. Som interviewer er det vigtigt, at man er bevidst om dette i forbindelse med planlægningen af interviewet.

Forberedelsen af interviews er derfor afgørende for interaktionen i interviewet og hvordan resultatet bliver (Kvale, 2009, s. 131).

### 3.2. Forskningstype

Problemformuleringens første underspørgsmål er: *"Hvordan oplever de fagprofessionelle lærere kvalitet i arbejdet"?*

Her ønsker jeg at frembringe viden, der tager udgangspunkt i lærernes egne holdninger og oplevelser. Jeg ønsker at forstå lærerens subjektive oplevelse af kvalitetsbegrebet.

Jeg står overfor at skulle fortolke og forstå fænomener, som allerede er fortolkninger, dvs. medarbejdernes fortolkning og forståelse af sig selv, andre mennesker og af den fysiske omverden. Jeg tager altså udgangspunkt i *"Den forstående forskningstype"* og *"søger viden om det fænomen der undersøges, hvilket ofte baseres helt eller delvist på de udforskede menneskers perspektiv"* (Launsø, Olsen og Rieper, 2011, s. 24). Kernespørgsmålet beskrives som: *"Hvilken mening tillægger X fænomenet Y i konteksten Z"?*

Da lærernes subjektivitet skal bibeholdes forudsætter det, at jeg som *"undersøger"* aktivt fortolker de udsagn, der fremkommer. I den efterfølgende analyse etableres en ny fortolkning gennem inddragelse af teori (Launsø, Olsen og Rieper 2011, s. 27). I denne afhandling Dahler-Larsen og Weick.

Problemformuleringens tredje underspørgsmål: *"Hvordan kan der skabes bedre ledelsesmæssig sammenhæng mellem kvalitetsperspektiverne"*, omhandler udvikling af praksis.

Her ønsker jeg gennem forståelse af lærernes subjektive oplevelse af kvalitetsbegrebet, ledelsesmæssigt, at ændre forståelsen af perspektiverne.

Dette underspørgsmål, tager udgangspunkt i den handlingsrettede forskningstype, hvor kernespørgsmålet er: *"Hvordan udvikler lokale aktører indsigter og handlinger ud fra viden, som tilegnes og formidles både under og efter forskningsprocessen"* (Launsø, Olsen og Rieper 2011, s. 33).

### 3.3. Interview med vice rektor

For at indhente empiri til afhandlingens andet underspørgsmål: *"Hvad er baggrunden for institutionens interne,- og eksterne kvalitetsperspektiver"*, har jeg valgt at interviewe KVUC's vice rektor. De kvalitative data fra dette interview skal sammen med rektors resultatkontrakt besvare underspørgsmålet.

Formålet med at vælge det semistrukturerede interview er, at jeg både ønsker ny viden om baggrunden for ledelsens kvalitetsperspektiver, men samtidig har en række på forhånd udvalgte temaer – her kategorisering af lærernes svar fra spørgeskemaet - som jeg ønsker interviewpersonens refleksioner om (Justesen, Mik-Meyer 2010, s. 56).

Formålet med interviewet er altså at afdække hvilket kvalitetsperspektiv, der skal skabes ledelsesmæssig sammenhæng til og at undersøge ledelsens syn på medarbejdernes perspektiver mhp. forstå baggrunden for problemformuleringens paradoks.

### 3.4. Fokusgruppe interview

For at indhente empiri til afhandlingens tredje underspørgsmål, har jeg valgt at gennemføre to fokusgruppeinterview med hver fire lærere.

Formålet med at anvende fokusgruppen som indhentningsform er, at jeg kan iagttage gruppens interne interaktion i forbindelse med meningsuskabelsen. Formålet er altså ikke kun, at kunne observere, hvad gruppens deltagere siger, men i lige så høj grad hvordan de forholder sig til hinanden og ikke mindst de øvrige deltageres udsagn og adfærd.



Fokusgruppens sociale interaktion, muliggør anvendelsen af Weicks teori om menings-skabelse i analysen, hvorfor spørgsmålene i spørgeguiden også har den teoretiske fokus (se operationaliseringsafsnit).

Fokusgruppernes natur tillader mere interaktion mellem interviewpersonerne og mindre styring fra interviewer end et semistruktureret gruppeinterview (Halkier 2014, s. 9). Fordelen ved fokusgruppen er, at den er fokuseret om et emne, bestemt af intervieweren. I dette tilfælde kvalitetsoplevelsen.

*"Fokusgruppens kombination af gruppeinteraktion og emne-fokus gør dem særligt velegnede til at producere empiriske data, der siger noget om betydningsdannelse i grupper"* (Halkier 2014, s. 9).

Metoden gør det muligt, at observere hvordan bestemte normer bliver accepteret i gruppen (Justesen, Mik-Meyer 2010, s. 81).

Brugen af fokusgrupper understøtter altså både indhentningen af lærernes subjektive oplevelser og observationen af den individuelle og sociale menings-skabelse.

Jeg skal som moderator af fokusgruppen først og fremmest muliggøre den sociale interaktion i gruppen – ikke kontrollere den (Halkier 2014, s. 49).

### **3.5. Spørgeskemaundersøgelse**

For at opbygge en forforståelse af lærernes kvalitetsperspektiver, forud for udarbejdelsen af interviewguides, har jeg valgt at udsende spørgeskemaer til de lærere, som er tilknyttet avu. Resultaterne fra spørgeskemaet skal sammen med fire semi-strukturerede interviews af lærerne, udgøre grundlaget for interviewguiden til fokusgrupperne.

Af de 42 mulige respondenter svarede 22. En stor del af respondenterne afleverede uddybende fritekstbesvarelser, som har givet mig data nok til en direkte klargøring til fokusgrupperne.

Den direkte klargøring af data foregik ved samling af svar i fem grupper, hvor det fælles var respondenternes vurdering af spørgsmålenes vigtighed i forhold til den oplevede kvalitet og svarenes emnemæssige sammenhæng. F.eks. kvalitetsoplevelsen i forhold til undervisningens forberedelse, kursisternes motivation og oplevelse af, at lære noget.

Klargøringen af besvarelserne fra spørgeskemaet bestod af en opdeling af afkrydsningssvar i forhold til respondenternes procentvise besvarelser.

Kategorierne "Meget stor betydning" og "Stor betydning" blev lagt sammen og sammenholdes med "Lille betydning" og "Ingen betydning".

Jeg har efter klargøringen af spørgeskemaet vurderet, at jeg kan indhente mere kvalificeret empiri om lærernes menings-skabelse, ved at gennemføre to fokusgrupper, hvor den sociale interaktion mellem lærerne kan observeres, end ved de planlagte fire enkeltinterviews og et fokusgruppeinterview. Derfor har jeg valgt, at indlægge et ekstra fokusgruppeinterview.

Til gengæld bibeholdes kun enkeltinterviewet med vice rektor med begrundelsen, at ledelsen ikke indgår i fokusgrupper og nødvendigheden af, at indhente empiri til besvarelsen af problemformuleringens underspørgsmål 2 "*Hvad er baggrunden for institutionens interne,- og eksterne kvalitetskriterier*"?

### 3.6. Operationalisering

Figur 2 viser sammenhængen mellem problemformuleringens underspørgsmål, de anvendte teorier, de klargjorte besvarelser fra spørgeskemaundersøgelsen og spørgsmålene i interviewguiden.

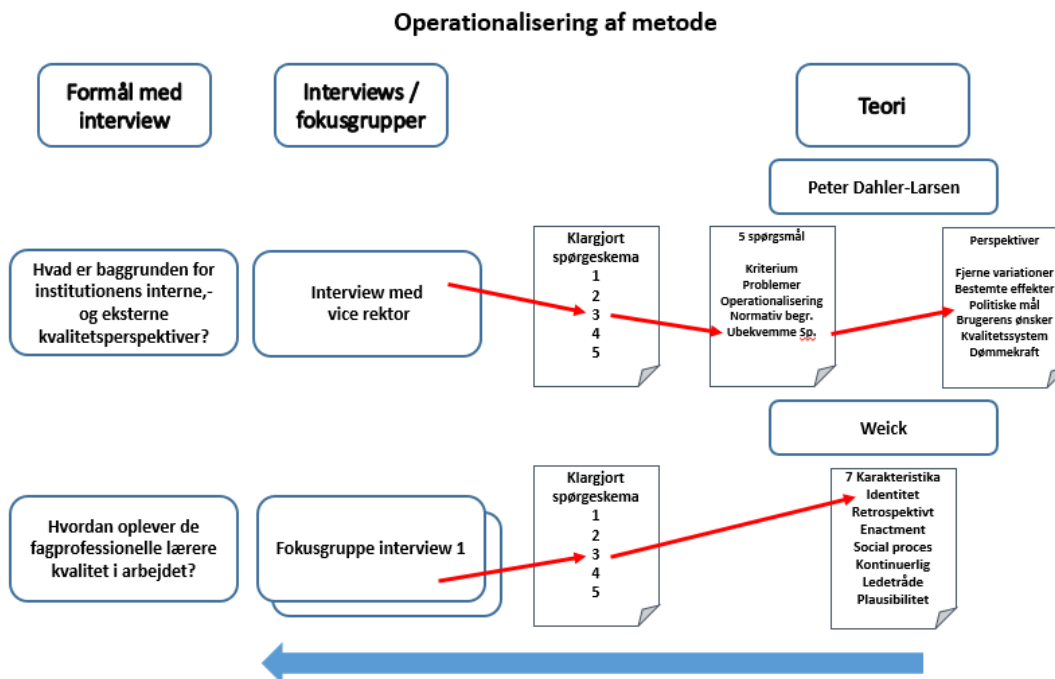


Fig. 2:

Det nederste eksempel er fra klargøringen til fokusgruppe 1. Her er min forforståelse, at lærerne vil relatere til Weicks første karakteristika "Identitet", når de interviewes om spørgeskemaets tredje gruppe: "Hvor stor betydning tillægger du møder i faggrupper og niveauteams i forhold til kvalitet i undervisningen"? Med udgangspunkt i besvarelserne fra spørgeskemaet - forventer jeg, at lærerne vil svare, at årsagen til at der ikke opleves en sammenhæng er, at det er lærerens individuelle faglige baggrund og erfaring, der afgør kvaliteten i undervisningen. Altså Weicks 1. karakteristika, Identitet.

#### 3.6.1. Interviewguide vice rektor (bilag 6)

Ved udformningen af en interviewguide, skal der udarbejdes en guide, der lister emner, stikord og/eller formulerede spørgsmål. Det er vigtigt at gå tilbage til det overordnede problem – her underspørgsmål 2 (Launsø, Olsen og Rieper 2011, s. 33).

Herefter udarbejdes spørgsmål p.ba. teorier og problemstillinger jf. operationaliseringsafsnittet.

Vice rektor interviewes med udgangspunkt i de seks hovedspørgsmål fra PDL teori.

Efterfølgende interviewes hun p.ba de fem sammenfattede områder fra spørgeskemaet, for at muliggøre en sammenholdning af resultaterne fra fokusgrupperne.

### 3.6.2. Interviewguide til fokusgruppe (bilag 7):

Interviewguiden er bygget op omkring de fem sammenfattede områder fra spørgeskemaundersøgelsen og indledes med en opsummering af respondenternes udsagn om den oplevede forskel på kvalitetsopfattelserne, for at rette respondenternes opmærksomhed mod de forskellige tilgange til kvalitetsbegrebet, hvilket underbygges af Peter Dahler-Larsen:

*"Tilhængere af et givet kvalitetsperspektiv plejer at betragte deres egen synsvinkel som selvindlysende. De forveksler gerne uden nærmere forbehold deres eget perspektiv med kvalitetsbegrebet som sådan"* (Dahler-Larsen, 2014, s. 106).

Interviewguiden gjorde det muligt for mig at opsætte nogle rammer for interviewets emner, samtidig med at respondenterne fik mulighed for at tale om de områder, som gruppen fandt interessant.

Dermed blev fortællingerne fastholdt i en rød tråd samtidig med at jeg fik mulighed for at forfølge de citater, der var interessante for projektet (Justesen, Mik-Meyer 2010, s. 56).

Interviewguiden blev udarbejdet jf. operationaliseringsafsnittet og fremgår i uddrag af bilag 1.

Indledning til runde 1:		
Spørgsmål vægtes højt hos respondenterne, der vurderer, at følgende er af "meget stor eller stor betydning": Næsten alle mener <b>velforberedt undervisning, at kursisterne er motiverede og at kursisterne oplever at lære noget.</b>		
<i>Lærerens dømmekraft er det centrale! Alene læreren kan på dagen vurdere hvor kursisterne befinder sig i undervisningssituationen og om det er den forberedte undervisning, der skal arbejdes med eller noget andet. Det er det dialektiske forhold mellem kursist og lærer, der er afgørende for kursistens motivation og oplevelse af at lære noget. Den gode relation til kursisten er afgørende. Der skal være tid til udvikling af undervisningen og til kursistsamtaler.</i>		
Teoribegreb	Konkret spørgsmål	Forventet svar
Dømmekraft! Størst betydning for kvaliteten har forberedelse, motiverede kursister og at de oplever de lærer noget.	Syntes du det er af stor betydning for kvaliteten i din undervisning, at den er forberedt? - Begrund?	Det har meget stor betydning. Hvis undervisningen ikke er forberedt kan læreren ikke handle og skifte spor ud fra dømmekraften.

Fig. 3

Fokusgruppen indledes med en gennemgang af spørgeskemaets resultater. Derefter interviewes en respondent ad gangen om rundens overordnede emne med konkrete spørgsmål, der relaterer til teoribegreberne. Til hvert spørgsmål er der udarbejdet et forventet svar, som i analysen sammenholdes med det faktiske.

### 3.7. Respondentvalg og –validering

Udvælgelse af først otte respondenter – siden syv, pga. sygdom - til de to fokusgrupper, blev gennemført ud fra betragtningen om at respondentgruppen skal være så heterogen sammensat som mulig.

Respondenterne blev udvalgt på tværs af tilrettelæggelser (fjernundervisning = flex / holdundervisning), faglig baggrund, anciennitet og køn. Alle deltagerne kom fra avu og havde samme rolle og status, nemlig lærer. Det kan medføre en akavet, lukket eller konflikt-fokuseret social interaktion, hvis fokusgruppens deltagere har forskellige roller (Halkier 2014, s. 29).

Fokusgruppe 1				
Respondent	Fag	Tilrettelæggelse	Anciennitet	Køn
1	Dansk	Hold	Lav – middel	Mand
2	Dansk / Engelsk	Hold / Flex	Lav – Middel	Kvinde
3	DSA / Dansk	Hold / Flex	Høj	Kvinde
4	DSA / Dansk	Hold	Lav – Middel	Kvinde
Fokusgruppe 2				
5	Naturvidenskab / Matematik	Hold / Flex	Høj	Mand
6	Dansk / Psykologi	Hold / Flex	Høj	Kvinde
7	Naturvidenskab / Matematik	Hold	Middel	Mand

Fig. 4: Oversigt over respondenter til kvalitative interviews.

Der blev i planlægningen taget højde for hvor interviewet skulle foregå og hvor aktiv og styrende rolle interviewerens skal spille. Interviewet med vice rektor er planlagt på hendes kontor, hvorimod de to fokusgrupper blev planlagt i et mødelokale for at sikre ro. Jeg påtager mig moderator rollen og faciliterer interviewets gang, men indtager ellers en så tilbagetrukket en position som muligt.

Alle respondenterne er indkaldt via e-mail med en kort forklaring af projekts formål (se bilag 11).

Efter det semi-strukturerede interview og fokusgruppen, fik respondenterne interviewet til gennemlæsning og godkendelse. Dette ikke alene af etiske årsager, men også for at møde de kvalitetskrav, der stilles til den forstående forskertype (Launsø, Olsen og Rieper, 2011, s. 30).

I forbindelse med fokusgruppeinterviewet, argumenterer Kvale for (Justesen, Mik-Meyer 2010, s. 51), at den studerende skal indhente informeret samtykke fra de personer, som bidrager til undersøgelsen, og at de skal sikres anonymitet, såfremt de måtte ønske det, eller såfremt man som studerende kan forudse negative konsekvenser for undersøgelsens deltagere.

Respondenterne blev ved indkaldelsen til interviewet gjort opmærksomme på, at de anonymiseres i afhandlingen.

I et kvalitativt studie som mit, er det vigtigt, at jeg sikrer mig, at data og fortolkning belyser min problemstilling (Justesen, Mik-Meyer 2010, s. 47). Den kommunikative validering af data skete ved at jeg lod de interviewede lærere læse de dele af analysen, hvor de var citerede og derefter kommentere min tolkning.

### 3.8. Analysemetodiske overvejelser

I forbindelse med analysen af interviewdataene, har jeg udarbejdet analyseskemaer, inspireret af Launsø & Rieper (Launsø, Olsen og Rieper, 2011, s. 173), hvor det enkelte citat kategoriseres ud fra overordnede begreber, underordnede begreber, relevante kontekster, teorier og modeller (bilag 12 – 16).

Citater	Overordnede begreber / kategorier	Underordnede begreber / kategorier	Relevante kontekster	Teorier og modeller
<i>Vores allervigtigste (kvalitetskriterie), og som jeg tænker lærerne også ved – det er ikke sikkert at de syntes det er det vigtigste – men det er det som organisationen siger. Vi siger kvantitativt, så skal vi imødekomme det uddannelsesbehov, der er i Københavns Kommune</i>	At opnå fastsatte politiske mål. Perspektiv nr. 3	KVUC's politiske mål.	Ledelsens kvalitetsperspektiv	PDL

Fig. 5: Analyseskema VR

Denne tilgang er en måde at ordne mine data systematisk på, så alle relevante synspunkter fra både vice rektor og respondenterne i de to fokusgrupper kommer til udtryk.

I første delanalyse vil jeg bruge Dahler-Larsens seks kvalitetsperspektiver som overordnede begreber og i den anden delanalyse Weicks karakteristika af betydning for meningskabelse som kategorier.

### 3.9. Analysens opbygning og justeringer:

Analysens to dele er bygget op om afhandlingens to hovedteorier. Begge starter med en sammenholdning af interviewdata med teori. Derefter en sammenligning af de forventede og faktiske svar og en analyse af ligheder og forskelle mellem respondenterne. Til sidst afsluttes med en konklusion.

I analysen med Dahler-Larsen viste det sig, at lærerne kun svarede ud fra to perspektiver: at tilgodese brugernes ønsker og dømmekraftperspektivet. Derfor er det kun de to perspektiver, der efterfølgende analyseres.

I analysen med Weick viste det sig i, at respondenterne stort set kun kom med udtalelser, med relation til meningskabelse i to spørgerunder: Runde 1 "Lærernes forberedelse, kursisternes motivation og oplevelse af at lære" og runde 2 "Kursisternes manglende forberedelse og

niveaumæssige spænd”. Jeg har derfor besluttet at undlade at medtage analysen af de øvrige runder i afhandlingen.

I Weick delanalysen viste det sig desuden, at de forventede og faktiske svar stemte overens og derfor udelades det sammenlignende afsnit.

#### 4. Analyse

Kapitlet indledes med en præsentation af de kvantitative og kvalitative resultater fra spørgeskemaundersøgelsen. Derefter analyseres de indsamlede interviewdata fra begge fokusgrupper. Først ud fra Dahler-Larsens kvalitetsperspektiver og derefter Weicks karakteristika for meningsskabelse.

##### 4.1. Spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen blev udarbejdet for at be-, eller afkræfte resultaterne fra MTU og for at undersøge disse nærmere.

Figur 6 viser respondenternes svar på det overordnede spørgsmål: "Hvad er god kvalitet i undervisningen" fordelt på fem områder (runder):

<p><b>Velforberedt undervisning, at kursisterne er motiverede og at kursisterne oplever at lære noget - Runde 1</b></p> <p>Næsten alle respondenterne mener, at dette er af "meget stor eller stor betydning". Sammenfattede fritekstbesvarelser:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lærerens dømmekraft er det centrale,</li><li>• Alene læreren kan på dagen vurdere, hvor kursisterne er og om der skal arbejdes med den forberedte undervisning, eller noget andet,</li><li>• Det er det dialektiske forhold mellem kursist og lærer, der er afgørende for kursistens motivation og oplevelse af at lære,</li><li>• Den gode relation til kursisten er afgørende. Der skal være tid til udvikling af undervisningen og til kursistsamtaler.</li></ul>
<p><b>Kursisternes forberedelse og niveaumæssige placering – Runde 2</b></p> <p>Dette vægtes <u>ikke</u> højt. 2/3 udtaler, at det er af "meget stor eller stor betydning", at kursisterne er forberedt og ikke på forskellige niveauer, men 1/3, at det er af "Lille eller ingen betydning".</p> <p>Sammenfattede fritekstbesvarelser:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Et stort spænd i kursisternes niveau, kræver at læreren forbereder sig mere,</li><li>• Niveauforskellene kræver differentieret undervisning,</li><li>• Lærerens dømmekraft og tid til den enkelte kursist er forudsætningen for differentieret undervisning,</li><li>• Niveauforskelle betyder, at de svageste kursister presses for at nå læringsmål og kvaliteten går ned,</li><li>• Kursisterne er generelt ikke forberedte og læreren tilrettelægger undervisningen derefter - fremmødet er vigtigt.</li></ul>

<p><b>Møder i faggrupper og niveauteams - Runde 3:</b></p> <p>Dette vægtes ikke højt hos respondenterne. 1/3 vurderer, at det er af "meget stor eller stor betydning", men 2/3, at det er af "Lille eller ingen betydning".</p> <p>Sammenfattede fritekstbesvarelser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Møderne er vigtige for ideudviklingen af undervisningen, men mødeledelsen og forberedelsen formindsker udbyttet,</li> <li>• Anderledes organisering af møderne kan medføre, at læreren bliver inspireret didaktisk, men det kræver mere tid.</li> <li>• Niveaumøder til sparring og forberedelse er vigtigere end faggrupperne.</li> </ul>
<p><b>Test - Runde 4:</b></p> <p>2/3 af respondenterne bruger test og ser det som en nødvendig del af undervisningen.</p> <p>Fritekstbesvarelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kursistens indsigt i egen læring højner kvaliteten af undervisningen.</li> </ul>
<p><b>Mere tid til forberedelse, mulighed for hjælpelærer og differentieret undervisning - Runde 5:</b></p> <p>Dette vægtes højt hos respondenterne. Næste alle skriver, at mere tid til forberedelse er af "meget stor eller stor betydning" og 2/3, at muligheden for hjælpelærer og differentieret undervisning er afgørende.</p> <p>Fritekstbesvarelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sammensætningen og holdstørrelsen afgør nødvendigheden af undervisningsdifferentiering, forberedelsestid og hjælpelærer,</li> <li>• Der gennemføres allerede differentieret undervisning, men ved store hold er der behov for hjælpelærer.</li> </ul>

Fig. 6

Runde 1 og 2 omhandler de faktorer, som påvirker undervisningen direkte. Det er bemærkelsesværdigt, at faktorerne i runde 1: undervisningens forberedelse, kursisternes motivation og oplevelse af at lære noget, er de faktorer, som lærerne anser for vigtige if.t. kvalitet. Derimod anses kursisternes manglende forberedelse og forskellige niveaumæssige placering for vilkår, der følger med jobbet.

De faglige møders relevans for kvalitetsoplevelsen vurderes lavest.

## 4.2. Den oplevede kvalitet

### 4.2.1. Lærernes perspektiv på kvalitet

Første del af analysen tager udgangspunkt i problemformuleringens underspørgsmål et og Dahler-Larsens kvalitetsperspektiver. I analysen gennemgås de to fokusgrupper.

De to fokusgrupper blev gennemført som en struktureret gennemgang af de sammenfattede svar fra spørgeskemaet. Citater, der relaterer sig til Dahler-Larsens kvalitetsperspektiver, er fordelt på perspektiverne.

I forbindelse med behandlingen af data fra begge fokusgrupper, er det tydeligt, at lærerne fokuserer på to perspektiver, nemlig: at tilgodese brugernes ønsker og dømmekraft.

### **At tilgodese brugernes ønsker**

Respondent 7 beskriver sammenhængen mellem kursistens og lærerens kvalitetsoplevelse. Han understreger, at kvaliteten for begge parter opleves, gennem en forventningsafstemning: *"Hvis kursisterne skal have en oplevelse af kvalitet i undervisningen, eller kvalitet i det at gå ind af døren på KVUC, så skal der være en eller anden form for forventningsafstemning. Sådan at de ved, hvad de kan forvente samtidig med at vi så gør det"* (2, 1, Res. 7, s. 3). Respondenten tager ikke stilling til hvem der definerer kriterierne for forventningsafstemningen - om det sker fra "Top-down" tilgangen, hvor organisationen definerer kriterierne, eller "Bottom-up" tilgangen, hvor brugeren selv definerer.

Respondent 2: *"Jeg tror, jeg vurderer min succes efter om det ser ud til at de lærer noget og om de laver de opgaver de skal og det ser ud til at de har haft det godt med det.* (1, 1, Res. 2, s. 5).

Respondent 1 stiller krav til kursisterne senere i samme interview: *"Jeg er selvfølgelig ikke uenig i, at de skal have det rart, men det skal være igennem, at de har lært noget, at de får det rart – ikke ved at de bare har det rart"* (1, 1, Res. 1, s. 7).

Der er blandt lærerne forskellige opfattelser, af om de tilgodeser kursisternes ønsker ved at understøtte den gode stemning, der baner vejen for læring, eller om kursisternes ønsker opfyldes, når der stilles krav. I begge tilfælde er det lærerne, der vurderer kursisternes ønsker.

Respondent 2, om kursister, der ikke deltager i undervisningen: *"Jeg har svært ved at tro på, at de lærer en hel masse, hvis der ikke er en positiv stemning"* (1, 1, Res. 2, s. 8).

Det er den gode stemning, som er forudsætningen for at kursisterne kan nå deres mål og få deres behov opfyldt. Læreren vurderer sin rolle som skaber af rammerne for den gode stemning.

Respondent 7: *"Det må gerne være sådan noget "slam, slam, slam slam", så de ikke når at kede sig. Så der hele tiden sker et eller andet. Selvfølgelig skal det ikke bare være underholdning for underholdningens skyld"* (2, 1, Res. 7, s. 5).

Respondentens udtalelse lægger sig imellem de to andre. Det er ikke hyggen, men aktiviteten og tempoet, der medfører at kursisten er motiveret i undervisningen. Ved bemærkningen om at det "ikke bare skal være underholdning" siger respondenteren også, at underholdning er vigtig.

Respondent 6: *"Så er det vigtigt for mig, at de oplever, at de er ventet, at de er set og hørt osv. - at holdet det ikke bare er mig og der er vi jo på den sociale arena, kan man sige – at de får lyst til at komme og føler sig forpligtet, fordi der er lavet nogle aftaler"* (2, 1, Res. 6, s. 5).



Der er enighed om, at undervisningen kræver forskellige socialpædagogiske indsatser, for at fastholde kursisterne. De skal "hygge sig", de skal føle, at de lærer noget og der skal være variation i undervisningen og en oplevelse af forpligtelse over for de andre kursister.

Fælles for disse udsagn er, at det er læreren, der vurderer, hvilke tiltag, der virker for kursisterne. Kursisternes stemme er tolket gennem lærerens dømmekraft.

Der imidlertid en række andre udsagn, der viser, at nogle lærere lader kursisternes udsagn få direkte indflydelse på undervisningen.

Respondent 5 i 2. fokusgruppe: *"Hun havde en oplevelse af, at det jeg præsenterede hende for var for svært, så hun ville på G niveau, inden FED. Jeg brugte faktisk ret mange ressourcer på, at sige "skal vi ikke lige..", "rolig nu, vi tager lige et modul mere – så skal du bare..". "Nul – og så måtte jeg jo gøre det (G niveau)", (2, 2, Res. 5, s. 11).*

Respondent 7 senere i samme interview: *"Så sent som i går havde jeg en prøve-prøve på mit matematikhold, udelukkende fordi kursisterne insisterede. "Vi vil have sådan en" - De var bagefter frustrerede, fordi de fik en prøve, de ikke var klar til (2, 4, Res. 7, s. 19).*

Læreren lader kursisterne få det sidste ord på trods af, at lærerens vurdering er anderledes end kursisternes ønsker.

Der er blandt respondenterne enighed om, at kursistgruppen har behov for utraditionelle pædagogiske og socialpædagogiske indsatser for at gennemføre uddannelsen. Fra hygge, over underholdning til hårdt arbejde. Der er enighed, om at kursisternes holdninger skal afdækkes igennem kursistsamtaler, men der er ikke enighed om hvor direkte og stor indflydelse kursisterne skal have på undervisningens tilrettelæggelse – om brugerens positive og negative tilbagemeldinger skal konkretiseres direkte og om tilgangen til brugerperspektivet.

### **Dømmekraft perspektivet**

Fem af de syv interviewede lærere udtalte sig i overensstemmelse med dømmekraft-perspektivet. Tilgangen er, at der ikke på forhånd kan opstilles kriterier for kvaliteten, for *"Vi er som mennesker så at sige smidt ind i praktiske situationer, hvis konstruktion vi ikke selv har bestemt"* (Dahler-Larsen, P., s. 162).

Kvalitetsvurderingen foretages ved hjælp af dømmekraft i situationen. Det, der er forberedt, skal kunne ændres, hvis læreren vurderer, at kursisternes behov er anderledes på dagen.

Respondent 7: *"Jeg oplever, at vi faktisk er meget velforberedte, fordi vi ved aldrig rigtig, hvad der kan ske. Så vi skal være forberedt på lidt af det hele"* (2, 1, Res. 7, s. 6).

At kunne anvende dømmekraft i undervisningssituationen kræver erfaring, indhentet i "mesterlære". Den fagprofessionelle er ekspert, der både håndterer hensynet til opretholdelsen

af det faglige niveau og samtidig det socialpædagogiske arbejde, der fremmer kursisternes motivation.

Respondent 2: *"Det tænker jeg kun, at vi bliver bedre og bedre til jo længere tid vi underviser. Altså til at gå ind og kompensere for at halvdelen møder op uden at have lavet lektier. Det behøver ikke at gå ud over kvaliteten"* (1, 2, Res. 2, s. 11).

Respondent 4: *"Jeg syntes man skal give lærerne frihed til at tænke. Det er os, der er eksperter. Vi ved godt hvad det er. Vi går på kurser og efteruddanner os og vi er i faggrupper og vi gør alt muligt. Der er os der er professionelle, og lad os gøre det – arbejdet"* (1, 5, Res. 4, s. 26).

Lærerne er de fagprofessionelle eksperter og kun de kan bedømme undervisningssituationen fordi den er uforudsigelig af natur. Den fagprofessionelle kan håndtere alle de situationer, der opstår i undervisningen, så længe ledelsen ikke blander sig.

#### **4.2.2. Fordeling på kvalitetsperspektiver**

Det har i mange tilfælde været nødvendigt, at foretage en vurdering forud for fordelingen af citater på de to perspektiver. Det skyldes, at begge perspektiver ofte har indgået i samme argument.

Dette er særligt udtalt i bottom-up tilgangen og forstærkes, når kursistens ønsker ikke indhentes fra dem selv, men vurderes af læreren, eks. Respondent 4: *"... fordi det er os (lærerne), der går dag til dag med vores kursister og det er os, der ved lige præcis hvor de er og hvornår de er parat til at der kommer noget herind og hvornår de sidder og tænker på deres familier"*. Læreren kan altså med sin dømmekraft vurdere, hvad kursistens ønske er og på det rigtige tidspunkt dosere den rette undervisning.

De to perspektiver er i lærernes bevidsthed tæt forbundne i "bottom-up" tilgangen og påvirker hinanden gensidigt, så de i nogle tilfælde fremstår som et perspektiv. Forskellen er hvem, der bedst vurderer kursistens ønsker. Kursisten eller læreren.

#### **4.2.3. Forventede og faktiske svar**

I forbindelse med klargøringen til fokusgrupperne, havde jeg i interviewguiden forberedt spørgsmål til de fem hovedområder fra spørgeskemaundersøgelsen.

Jeg forventede, at alle lærernes svar relaterede sig til det sjette perspektiv, nemlig dømmekraft.

Mine forventede svar:

1. Forberedelsen har stor betydning for kvaliteten i undervisningen og lærerens mulighed for at justere undervisningen på dagen ift. dømmekraften.
2. Kursisternes motivation er en forudsætning for, at læreren kan bibringe kursisterne læring.
3. Det er vigtigere, at kursisterne er motiverede og møder, end at de er forberedte til undervisningen.

4. Jo flere forskellige niveauer kursisterne befinder sig på, desto mere skal læreren forberede sig.
5. Faggruppemøder er vigtige for ideudviklingen af undervisningen, men dårlig mødeledelse og forberedelse formindsker udbyttet.
6. Test har stor betydning, for at kunne differentiere undervisningen.
7. Det er nødvendigt med mere tid til forberedelse, hvis holdet er stort,- og eller på forskellige niveauer.

I forhold til lærernes forberedelsens betydning for kvaliteten, lå de forventede svar tæt på de faktiske, der dog nuancerede min opfattelse, idet respondent 1 udtalte, at forberedelsen bør differentieres efter anciennitet: *"I min verden må der være forskel på om man er ny lærer, eller har 15 års erfaring. Der må være mulighed for, at man har mindre forberedelsestid, hvis man er erfaren, end hvis man er uerfaren"* (1, 5, Res. 1, s. 24).

Generelt mente lærerne ikke, at en forøgelse af forberedelsestiden, vil medføre større oplevet kvalitet i undervisningen.

På spørgsmålet om der er sammenhæng mellem kursisters motivation og læring, var der overraskende enighed om, at det ikke er tilfældet. Respondent 1: *"Jeg syntes ikke, at kursisters motivation er afgørende for om undervisningen falder heldigt ud. Det er sagt på baggrund af, at det er de oftest ikke"* (1, 1, Res. 1, s. 3). Respondenterne nævnte i stedet de pædagogiske virkemidler, som de anvender til at motivere den demotiverede kursist.

Til det tredje forventede svar, er der bred enighed om, at det er en forudsætning for læring, at kursisters fravær ikke bliver for højt, f.eks. respondent 2: *"Jeg syntes vi har en høj grænse i forhold til fravær. De kan virkelig være væk i lang tid, uden at de bliver indkaldt til en samtale"* (1, 5, Res. 2, s.29). Der er enighed om, at det er vigtigere, at kursisterne møder end at de forbereder sig.

Min forventning om, at der er en sammenhæng mellem lærerens behov for forberedelse og spredningen i kursisters uddannelsesniveau, blev afkræftet i begge fokusgrupper. Respondent 4 understregede, at kun en lille del af hendes kursister er over holdets minimumsniveau, hvilket medfører, at hun bruger mange ressourcer på at undervise på et lavere niveau end det bekendtgørelsen foreskriver. Det tager tid fra holdet og medfører en lavere oplevet kvalitet. Dette kan ikke løses med mere forberedelsestid, men kan, som nævnt gentagne gange, kun håndteres med lærerens parathed og erfaring.

Der var – i lighed med det forventede - udtalt enighed om, at faggrupper og niveauteams i nuværende form, ikke direkte bidrager til en højere kvalitetsoplevelse i undervisningen. Det er især mødeledelsens svingende kvalitet, der bærer skylden. Respondent 1: *"Der, hvor jeg syntes faggrupperne er geniale er, når der har været en ordentlig leder af dem, altså et ordentligt forberedt møde. Hvis der ikke har været det, har det været komplet spild af tid"* (1, 3, Res. 1, s. 17).

Respondenterne fremhæver, at faggrupperne i nuværende form er vigtige a.h.t. sammenhængskraften i organisationen, men at kun en ny struktur, som den, der er under etablering, vil kunne løfte kvalitetsoplevelsen i undervisningen.

Der er stor forskel på respondenternes brug af,- og opfattelse af effekten af test og ligeledes det faktiske og forventede svar.

De fleste respondenter anvender test i et eller andet omfang, men Respondent 2 er bl.a. stoppet med at bruge starttest *"Jeg syntes det frustrerede mig mere end det gavtede mig, fordi jeg fandt ud af, at rigtig mange af dem (kursisterne) læste rigtig dårligt og jeg kunne ikke flytte dem"* (1, 4, Res. 2, s. 18). Andre, bruger en starttest til fastlæggelse af kursisters niveau.

På grund af den brede definition af testbegrebet, som både favner screeninger, test og kursistsamtaler, viser det sig, at næsten alle respondenter anvender test, men med forskellige formål.

Det sidste forventede svar vedr. sammenhængen mellem holdets størrelse, spredning på niveauer og lærernes forberedelse, er ikke blevet bekræftet i interviews. Som beskrevet ovenfor, er respondenternes generelle holdning, at pga. kursisters varierende fremmøde og motivation, er det lærerens parathed og erfaring på dagen, der er det udslagsgivende for god kvalitet i undervisningen. Ikke lærerens forudgående forberedelse.

#### **4.2.4. Ligheder og forskelle respondenterne imellem**

Som tidligere beskrevet forventede jeg, at lærernes svar kun ville knytte an til et kvalitetsperspektiv, nemlig dømmekraften. Det har imidlertid vist sig, at lærernes svar også i mange tilfælde relaterede sig til perspektivet *"at tilgodese brugernes ønsker"*.

Jeg vil i dette afsnit, se nærmere på implikationerne af mine fund, for at skabe større klarhed over ligheder og forskelle mellem kvalitetsopfattelserne.

#### **Dømmekraft perspektivet**

PDL skriver: *"En vurdering af kvalitet i en given praksis kan ikke starte med opstilling af kriterier, men må starte med en erkendelse af den givne praktiske situation"* (Dahler-Larsen, P., s. 162).

Der bliver blandt alle respondenter udtrykt enighed om, at der er et særligt behov for, at VUC læreren har mulighed for, at anvende dømmekraften, for at opnå en kvalitet. Det skyldes de, særlige vilkår for avu læreren, nemlig den uhomogene kursistgruppe og den adfærd, som gruppen udviser.

Respondent 4 påpeger, at en stor del af kursisterne presses videre til højere niveauer, uden at være klar til det: *"Jeg har regnet ud, at der på mit hold er 15,6 %, der er på niveau"* (1, 1, Res. 4, s. 6). Kun 15,6% af kursisterne på hendes hold burde være der, resten på lavere niveauer.

Enigheden blandt respondenterne går på, at lærerens dømmekraft kommer særligt i spil pga. den store socialpædagogiske opgave med kursister, der ligger lavt i forhold til fagets niveaukrav, som har et meget svingende fremmøde og motivation og generelt ikke forbereder sig til undervisningen.

Der er uenighed om lærerens dømmekraft er ensbetydende med metodefrihed.

Respondent 4 ønsker retten til selv at bestemme hvilke metoder hun skal anvende i undervisningen: *"Men hvis der nu blev taget en metode, som du ikke var enig i. Så bliver du nødt til at undervise efter noget du ikke syntes er rigtigt"* (1, 5, Ref. 4, s. 27). Senere udtaler hun: *"Jeg syntes det har noget med frihed at gøre. Hvem der er eksperterne og hvem der har den direkte relation med vores kursister"* (1, 5, Ref. 4, s. 28).

Respondent 4 repræsenterer den ene yderfløj i lærernes opfattelse af dømmekraft perspektivet. Ønsket om fuldstændig metodefrihed uden indblanding fra ledelsen.

Den anden yderlighed repræsenteres af respondent 1: *"Jeg syntes at metodefrihed er et skamredet begreb. Selvfølgelig skal der være frihed til, at man kan udtrykke sin professionelle gerning, men hvis der er nogle forskere, der har fundet ud af, at her er der en metode, der virker, hvorfor skulle man så ikke professionelt tage det til sig"* (1, 5, Res. 1, s. 27) og *"Som udgangspunkt vil jeg syntes, at det er interessant, at der er nogen, der har undersøgt en metode, som virker og så vil jeg se på om det ikke var noget jeg kunne bruge i min undervisning"* (1, 5, Res. 1, s. 28).

Begge yderfløje mener, at er det lærerens dømmekraft, der er afgørende for om en metode anvendes i undervisningen og hvilke kriterier, som kvaliteten måles ud fra. Man har retten til at sige "nej tak" til de metoder ledelsen ønsker at indføre. Forskellen mellem fløjene ligger i villigheden til at afprøve metoderne.

### **At tilgodese brugernes ønsker**

Alle respondenterne deler en fælles opfattelse af nødvendigheden af, at lytte til og forstå kursisternes behov og ønsker, for at kunne bibringe dem læring.

Forskellene går på hvor direkte kursisternes ønsker influerer på undervisningen.

Respondent 5 er eks. overbevist om, at en kursist kan gennemføre matematik på 10. klasses niveau, hvorimod kursisten selv insisterer på 9. klasse. Respondenten ender med at acceptere kursistens ønske, med indirekte henvisning til, at kursisten er voksen og selv bestemmer.

Respondent 3, går endnu længere og giver kursisterne stor grad af medbestemmelse i selve undervisningen. Kursisterne bestemmer selv hvilke grupper de arbejder i og hvis de kommer med ønsker til undervisningens, lader hun kursisterne justerer den: *"Der er flere der kommer og spørger: hvordan får vi snakket noget mere dansk? Så foreslog jeg dem, at vi spørger i klassen: er der nogen? Så kan de sætte sig sammen – måske tage en metro-express og tage udgangspunkt i et eller andet"* (1, 4, Res. 3, s. 22).

Respondent 1 repræsenterer den anden yderfløj, der på baggrund af erfaringer med kursistgruppen vurderer kursistens reelle behov er: *"Jeg tror de har en opfattelse af, at her er det læring og man skal altså arbejde for det, når man er på mine hold"* (1, 2, Res. 1, s. 13).

Respondent 4, er af samme opfattelse og udtaler som begrundelse for at afholde kursistsamtaler: *"Jeg tror, at fastholdelsen vil blive langt bedre, hvis de (kursisterne) finder ud af, at jeg her ikke bare er et nummer i køen, som jeg plejer at være"* (1, 4, Res. 4, s. 20).

Som tidligere beskrevet, hænger denne tilgang til kursisters behov og ønsker, tæt sammen med dømmekraft begrebet. I begge perspektiver er det læreren, der på baggrund af erfaringer, vurderer, hvad der er bedst for kursisterne og tilrettelægger undervisningen ud fra det. Begge fløje anskuer brugerperspektivet "bottom-up".

Der opleves blandt respondenterne en accept af de andre læreres anderledes tilgang til perspektiverne og oplevelsen af metodefrihed eller frihed i det hele taget, fortsat er til stede. Det var først, da diskussionen omhandlede afgivelse af "frihed", at respondenterne udtrykte stor uenighed.

#### **4.2.5. Konklusion – Hvordan oplever lærere kvalitet i arbejdet.**

Problemformuleringens første underspørgsmål, er besvaret med en analyse af data fra de to fokusgrupper. Resultatet er, at læreres opfattelse af kvalitet i arbejdet, kan fordeles på to kvalitetsperspektiver:

- At tilgodese brugernes ønsker,
- Dømmekraft.

Forud for dataindsamlingen, var min forventning, at lærernes svar ville samle sig om dømmekraft perspektivet. Analysen viste dog, at selvom det perspektiv er repræsenteret i fem ud af syv respondenteres svar, var brugerperspektivet lige så fremherskende.

Der var blandt respondenterne enighed om, at lærerens dømmekraft er særlig nødvendig for oplevelsen af kvalitet på et VUC, på grund af den socialpædagogiske opgave, som den uhomogene kursistgruppe medfører. Det er vanskeligt at opstille kriterier for kvalitet i undervisningen, når undervisningens vilkår er så omskiftelige. Respondenterne var også enige om at læreren skal have "vetoret" i forhold til de metoder, der anvendes, men uenige om effekten af pædagogisk ledelse og metodevalg.

I forhold til brugerperspektivet, er der enighed om, at kursisters holdninger skal indhentes for at undervisningen kan tilrettelægges efter brugernes behov. Der er ikke enighed om hvor stor indflydelse kursisterne skal have – om brugerens positive og negative tilbagemeldinger skal konkretiseres direkte, eller om det er den fagprofessionelle, der vurderer behovet.

#### **4.3. Meningsskabelse i fokusgrupper**

I denne del af analysen gennemgås interviewdata i forhold til Weicks 7 karakteristika. Data fra begge fokusgrupper gennemgås samlet.

Runderne indledes med en gennemgang af de sammenskrevne resultater fra spørgeskemaundersøgelsen.

Jeg har valgt, at opdele analysen i to dele jf. metodeafsnittet. I den første analyse, gennemgås data hvor respondenterne udviste den største enighed om hvad der bidrager til kvalitetsoplevelsen: *"Lærernes forberedelse, kursisternes motivation og oplevelse af, at lære"*.

Data fra runden, der blev vægtet lavest blandt respondenterne samles i analysens anden del: *"Kursisternes forberedelse og niveaumæssige spredning"*.

Analysen af meningskabelsen gennemføres med data, der retter sig mod brugerperspektivet, da det er det perspektiv, som ledelse og lærere er fælles om.

Under de to interviews, viste det sig, at stort set samtlige af Weicks karakteristika af betydning for meningskabelse på den ene eller anden måde kom til udtryk i respondenternes svar.

#### **4.3.1. Lærernes meningskabelse ift. forberedelse, motivation og progression**

##### **Identitet**

Respondent 4 udtaler om kursisternes niveau: *"En der ikke er DSA lærer, vil have meget svært ved at forstå hvad de skriver"* (1, 1, Res 4, s. 6) og afslører en stærk identitetsfølelse som fagprofessionel DSA lærer. Respondent 1 fortsætter: *"Jeg går rigtig meget op i tegn på læring"* (1, 1, Res 1, s. 7) og fortæller dermed, at han - i forhold til andre - går særlig meget op i læring. Respondent 7 udtaler: *"Jo mere jeg er til stede i lokalet, jo mere er kursisterne til stede"* (2, 1, Res 7, s. 4) og understreger bevidstheden om den effekt, han har som lærer. Respondent 4: *"Jeg kan godt sige dig, at hvis jeg skal til at køre CL f.eks. og skal gøre det hele tiden. Det magter jeg ikke, kan jeg sige med det samme. Sådan noget ville absolut dræbe min motivation"* (5, 1, Res 4, s. 28).

De fire eksempler illustrerer det generelle indtryk fra begge fokusgrupper, at avu læreren har en dybtfølt identitet som fagprofessionel, der har særlig interesse, kompetence og effekt på kursisterne. Den fagprofessionelle er eksperten, der kan og skal sige fra, når opgaverne ikke længere giver faglig mening og motivation.

Det andet generelle træk er, at respondenterne oplever deres identitet tæt forbundet med kursisternes behov og ønsker.

Respondent 2: *"Jeg vurderer min succes efter om det ser ud til, at de lærer noget og om de laver de opgaver de skal"*. (1, 1, Res 2, s. 5). Læreren professionelle identitet er tæt knyttet kursisternes læring.

Respondent 5: *"Jeg vil have det fint med, at levere noget undervisning, som ud fra et pædagogisk / didaktisk synspunkt, måske ikke har den højeste kvalitet, men som flytter kursisten effektivt fra det sted hvor de er, til det sted hvor de gerne vil fortsætte"* (2, 1, Res 5, s. 3).

Opfyldelsen af kursisternes behov er vigtigt i forhold til identiteten som fagprofessionel lærer og oplevelsen af kursistens læring, er det kvalitetsmål man holder sin professionelle identitet op mod.

## Retrospekt

Virkeligheden er det, vi sanser her og nu, mens vi efterfølgende forsøger, at tolke disse indtryk og tilskrive dem mening (Hammer og Høpner, 2014, s. 100). Her er det den efterfølgende meningskabelse, der fokuseres på.

Respondent 3: *"Jeg har mit DSA G hold. Det er det, jeg har kørt med nogle gange. Der oplever jeg, at hvis vi har for meget analyse, så begynder de at brokke sig. De skal jo også have grammatik – og de elsker jo grammatik (1, 1, Res 3, s. 4)*

På baggrund af erfaringer fra tidligere hold undgår respondenterne "brok", ved at efterkomme kursisternes forventede ønsker.

Respondent 2: *"Jeg kan heller ikke lade være med at tænke på, at de kursister, der melder sig ud af min undervisning, det er ofte dem, der ser ud til ikke at hygge sig særlig meget" (1, 1, Res. 2, s. 8).*

Respondenten reflekterer over sammenhængen mellem kursisternes trivsel og gennemførelse og har med udgangspunkt i erfaringer dannet meningen, at kursisterne skal "hygge sig" for at gennemføre.

Det er generelt, at respondenterne danner holdninger om kursisternes behov og ønsker p.b.a. erfaringer. Respondenterne tilrettelægger grundlæggende deres undervisning ud fra to forskellige tilgange til kursisternes behov og ønsker. Respondent 1 anvender en opdragende tilgang *"Så bliver jeg hård i filten og siger, at det vil jeg ikke have i min undervisning"* (1, 1, Res. 1, s. 3), hvorimod de øvrige på forskellig vis efterkommer kursisters ønsker om eks. grammatik eller hygge, når de tilrettelægger undervisningen.

Alle respondenternes udsagn vidner om en retrospekt meningsdannelse, hvor det er lærerens dømmekraft og erfaringer med kursistgruppen, der er afgørende for kursisternes læring.

Der er blandt respondenterne ikke enighed om hvor vidt der skal handles direkte på kursisternes behov og ønsker eller om det er den fagprofessionelles vurdering, der er det afgørende.

## Enactment

Respondent 2: *"Derfor er jeg begyndt at gøre mere for at få dem til at have det godt. Give lidt mere af mig selv, end jeg har gjort tidligere... Der tænker jeg nu, at jeg giver mere af mig selv, for at få dem til at have det godt. (1, 1, Res 2, s. 5).* Læreren udvælger situationer, hvor hun giver noget af sig selv. Ved at gøre det, bliver hun samtidig en del af omgivelserne, og disse omgivelser virker tilbage på hende selv, ved at kursisterne trives og i sidste ende gennemfører forløbet. Samme respondent siger senere: *"Det er noget med at afgive kontrollen. Det prøver jeg at øve mig i, for jeg kan se, at det fungerer, fordi det smitter af, hvis de hygger sig". (1, 1, Res. 2, s. 5).* Det falder ikke læreren naturligt, men hun "øver sig", for hun ved, at kursisternes trivsel i sidste ende medfører, at hun oplever succes som lærer (Identitet (1, 1, Res 2, s. 5)).

Respondent 1: *"Jeg synliggør over for dem, at de har lært noget, hvis ikke de selv er klar over det. De får ros for deres faglige engagement. (1, 1, Res 1, s. 9)*

Igen er handlingen bevidst for at opnå en reaktion, der motiverer kursisterne til at lære.

Læreren handler ved at presse kursisterne til refleksion. Resultatet er kursistens bevidstgørelse om egen læringssituation og indirekte motivation.



Respondenternes handlinger medfører, at de bliver en del af omgivelserne. Nogle respondenter vælger at indtage den traditionelle lærerrolle, hvor de står uden for gruppen og bedømmer, andre binder sig tættere til kursisterne, ved at give noget af sig selv og afgive kontrollen. Fælles er, at de ved at handle, påvirker omgivelserne, der reagerer og påvirker tilbage. Respondenternes handlinger viser ligeledes hvordan de forholder sig til brugernes behov og ønsker. Respondent 2 imødekommer kursisternes umiddelbare ønsker ved at afgive kontrol, hvorimod respondent 1 og 3 vurderer hvornår kursisterne har behov for hhv. pres og ros. Fælles for fokusgruppens handlinger er, at de udelukket er baseret på lærerens dømmekraft.

### **Det sociale**

Respondent 1: *"Jeg kom til at tænke på det som Respondent 3 og 2 kom ind på om dømmekraften. Det er klart, at lærerens dømmekraft spiller en rolle, men jeg er faktisk ikke enig"* (1, 1, Res 1, s. 7). I dette eksempel skaber læreren sin mening om hvor vidt lærerens dømmekraft er udslagsgivende i alle situationer, ved at reflektere over de to andre respondents mening. Som et led i den sociale meningsdannelse, diskuterer respondenterne metodefrihed med resten af deltagerne.

Respondenten argumenterer efterfølgende ihærdigt imod metodefriheden og for en mere styret anvendelse af resultater fra uddannelsesforskningen og skærper retorikken over for de lærere, der ikke deler hans synspunkt.

Ingen af respondenterne ændrede umiddelbart holdning under diskussionen, men det var tydeligt, at argumentationen for de forskellige synspunkter medførte refleksion over egne værdier og at de to forskellige "fløje" skærpede argumenterne og for respondent 2, 3 og 4, enigheden, i løbet af interviewet.

Lærerens dømmekraft og metodefrihedens indvirkning på kvalitetsoplevelsen i undervisningen, er et emne, der relaterer til den enkelte lærers værdier. Friheden til at planlægge sin egen undervisning er et energifuldt emne og vanskeligt at påvirke og ændre i den sociale meningsdannelsesproces.

### **Kontinuerlig**

For læreren er det et vilkår, at han / hun hele tiden kastes ud i alle mulige begivenheder, hvor nogle påvirker mere end andre. Fælles for dem er, at man skal handle og at effekten af handlingerne ikke kan gennemskues i øjeblikket.

Respondent 4: *"Han vil sidde et bestemt sted hver gang og så skal jeg også passe på, at den tavle ikke står der, for så kan han ikke få fat i sin stol - og det er bare sådan nogle ting, som de siger til mig og smider i hovedet på mig. Så må jeg forholde mig til det"* (1, 1, Res 4, s. 8).

Den fagprofessionelle lærer på et VUC kastes dagligt ud i begivenheder i undervisningen, som ikke kan forudses. Erfaringen og dømmekraft er de redskaber den fagprofessionelle har til de situationer, men selv erfarne lærere oplever frustrationer over de konstant skiftende vilkår, som de kastes ud i.

Erfaringerne er medvirkende til at danne mening om kursisternes behov og ønsker. Når læreren er i gang med undervisningen og afbrydes, vil han naturligt forsøge at skabe mening i afbrydelsen. Hvis afbrydelsen forsinker eller generer undervisningen, kan det skabe vrede, som kan overføres til meningsdannelsen og udløses næste gang en lignende situation opstår.

Det er ikke kun kursisterne, der kaster lærerne ud i begivenheder, der kræver handling. Implementering af nye pædagogiske, didaktiske tiltag, påvirker også den fagprofessionelles kontinuerlige meningsgæbelse og vil umiddelbart kræve en handling baseret på værdier og erfaring fra lignende situationer.

### **Ledetråde**

Respondent 4: *"Det er et kæmpestort arbejde og der er ca. et halvt år til det, plus alle de genrer de skal lære, plus alt de andet de skal lære, som er en håbløs opgave"* (1, 1, Res 4, s. 6).

Respondenten konkluderer, at undervisningsopgaven er "håbløs" på halvårstilrettelæggelserne, ved at nævne enkelte ledetråde, udtrykt af større helheder. Hun nævner genrer og alt det andet som kursisten skal igennem og desuden den korte tid, som er til rådighed.

Respondent 7: *"I stedet for at sige "hvorfør fanden kommer du først nu – kom til tiden i morgen", så jeg ved godt, hvad jeg prikker til i folk. Jeg prikker til den dårlige skoleoplevelse, de havde med sig"* (2, 1, Res 7, s. 7)

Her er det den dårlige skoleoplevelse, som kursisterne har med sig, der medfører, at læreren vælger en positiv tilgang til kursisterne.

Respondent 3: *"I øjeblikket er jeg i gang med kursistsamtaler og de vil nok også komme til at strække sig over tre dage. Men netop fordi holdet er som det er, så kan jeg godt sidde uden for døren. De laver faktisk noget"* (1, 1, Res 3, s. 21). Lærerens gode oplevelser med holdet medfører, at hun har tiltro til at de laver noget, selvom hun ikke er til stede.

Det fælles for respondenternes ledetråde er det positive syn på kursisterne – "de laver faktisk noget". De positive ledetråde udløser belønninger til kursisterne i form af lærerens anerkendelse af kursisternes belastning.

### **Plausibilitet**

Respondent 7: *"Jeg vælger også, ikke at give folk lektier for, for jeg ved godt hvad der sker. Der sker det, at måske laver 1/3 det og så kommer alle sammen næste dag, og så sidder der 2/3 med dårlig samvittighed over at de ikke har fået kigget på det"* (2, 1, Res 7, s. 7).

Det er sandsynligt, at det forholder sig som respondenterne udtaler, men ikke sikkert. Det kan eksempelvis også forekomme, at ingen af kursisterne har dårlig samvittighed, men det er ikke den mening, der er plausibel for respondenterne.

Respondent 3: *"Der er jeg heldig, at det hold jeg har i øjeblikket, er rigtig motiveret for gruppearbejde. Det er jo ikke altid det er sådan – vel"* (1, 1, Res 3, s. 4). I dette tilfælde tilskriver respondenterne det velfungerende gruppearbejde, at holdet "heldigvis" er motiverede og sandsynliggør heldet, med bemærkningen om, at det ikke altid forholder sig sådan.

Plausibilitet hænger tæt sammen med de øvrige karakteristika. Eksempelvis kan lærerens identitet medvirke til at afgøre, hvad der er plausibelt. En lærer, der identificerer sig som fagprofessionel med en solid forankring i uddannelsesteori vil, som respondent 1, eks. hævde, at kursisterne åbner sig op, hvis der i undervisningen bevidst arbejdes med at synliggøre kursisternes forventninger til sig selv.

#### 4.3.2. Ligheder og forskelle mellem respondenterne

Jeg vil med Weicks 7 karakteristika undersøge mine fund nærmere, for at skabe klarhed over ligheder og forskelle mellem respondenternes opfattelser af kvalitet i undervisningen.

Med udgangspunkt i identitet, er det væsentligt, at understrege, at man har flere identiteter og at den aktuelle identitet afhænger af personens definition af omgivelserne i øjeblikket.

Respondent 1 adskiller sig fra de 6 andre respondenter, ved at tage udgangspunkt i forskningsbaserede undervisningsmetoder.

Respondentens professionelle identitet er knyttet til dokumenterede metoder, som CL og Formativ feedback og han håndterer eks. udfordringerne med kursister, med stor niveaumæssig spredning, ved at sammensætte grupper ud fra CL strukturen. De ledetråde, som respondenteren brugte i sin argumentation i den sociale proces, udsprang både af erfaringer og argumenter fra uddannelsesforskningen.

Respondenten udviste frustration over, at de andre ikke umiddelbart accepterede plausibiliteten forskning = sandheden.

Især respondent 4 modsatte sig forskningspræmissen: *"Så kan man få undersøgelser, der viser en ting og nogle, der viser noget andet"* (1, 5, Res 4, s. 28). Respondent 4's identitet i fokusgruppen, udsprang af et stort socialt engagement. Hendes ledetråde tog udgangspunkt i kursisters svære situation og hendes kamp for at få dem igennem korte forløb, som de ikke havde forudsætningerne for at gennemføre pga. forkert niveaumæssig indplacering og dårlige støttemuligheder. Plausibiliteten er, at hun står med en *"Håbløs opgave"* (1, 1, Res 4, s. 6).

De øvrige fem respondenter fremstår med relativt ens professionelle identiteter. De anskuer undervisningssituationen fra kursistvinklen og især respondent 2, 3 og 6 fokuserer på, at det skal være en hyggelig oplevelse, hvor kursisterne gennem selvvalgte grupper og med stor frihed motiveres til at danne både interne relationer og relationer til læreren, der ved at give "noget af sig selv" indgår i omgivelserne. Ledetrådene er succesoplevelser med tidligere kursister og plausibiliteten visualiseres ved respondent 2's udtalelse: *"sådan tror jeg også, at jeg selv ville have det"* (1, 1, Res 2, s. 8).

Respondent 5's professionelle identitet er fokuseret mod brugerperspektivet. Han tilsidesætter egne vurderinger af eks. kursisters niveau og stiller sig til rådighed for alle kursisters læringsmæssige ønsker. Ledetrådene er i særlig grad rettet mod tidligere kursisters atypiske succeser, eksempelvis når kursisterne, på trods af omgåelse af administrative regler, lykkedes med at bestå en uddannelse på 1/3 af tiden. Plausibiliteten findes i kursisters gennemførelse og hans egen status som erfaren.

#### 4.3.3. Konklusion – meningskabelse ift. forberedelse, motivation og progression

Formålet med analysen er, at fastslå, hvilke meningskabelser, respondenterne tager udgangspunkt i, når lærernes forberedelse og kursisters motivation og progression, behandles i fokusgrupperne.

Forståelsen af lærernes meningskabelse og kvalitetsperspektiv er fundamentet i besvarelsen af problemformuleringens tredje underspørgsmål: *"Hvordan kan der skabes bedre ledelsesmæssig sammenhæng mellem kvalitetsperspektiverne"*.

Respondenterne har en grundlæggende identitet som fagprofessionelle lærere. Identiteterne forankres i værdigrundlag, som alle retter sig mod kursisternes læring, men udspringer fra forskellige opfattelser af lærerrollen. Fra det dybt involverede socialpædagogiske til det uddannelsesforskningstunge.

Det er respondenternes erfaringer fra undervisningen, der sammen med identitetsopfattelsen, afgør de retrospekte refleksioner, som respondenterne opfatter som afgørende for kvaliteten. Det handler om så forskellige tiltag som, at tilpasse undervisningen til kursisternes ønsker og at vinde kursisternes tillid til lærerens faglighed og evne til at sætte rammer og grænser.

Respondenterne handler forskellige i undervisningen. Nogle slipper kontrollen, for at blive en del af omgivelserne og vinde kursisternes motivation og tillid, og andre handler ud fra den traditionelle lærerposition med både pres og belønning. Alle respondenternes handlinger iværksættes på baggrund af dømmekraft.

Lærere på et enkeltfagskursus, mødes sjældent om undervisningen. Der er kun faglige diskussioner i fm. de sjældne faggruppemøder. Derfor er lærernes meninger om kvalitet i undervisningen relativt forskellige og som andre fagprofessionelles, forankret i værdier, hvilket forklarer uenigheden beskrevet under den sociale meningskabelse. Værdier ændres ikke i en enkelt diskussion, men dannes over tid og den enkelte lærers sociale meningsdannelse om kvalitet i undervisningen, stammer måske helt tilbage fra læreruddannelsen.

Læreren bliver kontinuerligt udsat for forandringer, der kræver hans handlinger. Især de socialt belastede kursisters handlinger, kræver et stort omstillingsberedskab opbygget gennem års erfaringer. Læreren værn mod utilsigtede handlinger er dømmekraften. Når man kommer på afstand af handlingerne og skaber ledetråde, som peger på handlingernes effekt, styrkes læreren i en faglig identitet, der er plausibel. Det jeg gør fungerer: *"Jeg vælger også, ikke at give folk lektier for, for jeg ved godt hvad der sker"* (2, 1, Res 7, s. 7).

#### **4.3.4. Lærernes meningskabelse ift. kursisternes manglende forberedelse og spredning.**

Her analyseres data fra de spørgsmål, der blev vægtet lavest blandt respondenterne i spørgeskemaet.

##### **Identitet**

Respondent 1: *"Ledelsen går uforholdsmæssigt meget op i fastholdelse forstået sådan "vi skal bare have dem igennem" og det er der selvfølgelig nogle økonomiske begrundelser for, som jeg udmærket godt forstår, men som lærer er det bare vigtigere, at de lærer noget"* (1, 2, Res 1, s. 14). Respondenten udviser en stærk identitet som fagprofessionel, hvor man kan tilsidesætte organisationens mål p.ba. egen faglig vurdering.

I forhold til kursisternes niveauforskelle, udtaler respondent 5: *"hun var fagligt svag, men hun var motiveret, hun var kvik og jeg var helt sikker på, at jeg kunne skabe en progression i hendes læringsforløb"* (2, 2, Res 5, s. 11). Respondentens udtalelse viser hvorfor niveauforskelle ikke betragtes som et stort problem for kvalitetsopfattelsen. Læreren faglighed er nemlig så stærk, at han kan differentiere undervisningen til hver enkelt kursist.

Respondent 1: *"Man skal altså arbejde for det, når man er på mine hold"* (1, 2, Res 1, s. 13). Læreren sætter grænserne for hvor meget der skal arbejdes. Respondent 1 ser sig selv som en, der kræver mere af kursisterne end de andre lærere.

### **Retrospekt**

Respondent 7s erfaringer fortæller ham: *"Hvis jeg er i stand til at skrue op for deres motivation, så er jeg også i stand til at skrue op for den hastighed de lærer med og så indhenter jeg det sådan set"* (2, 2, Res. 7, s. 8). Fordi han ved, at han tidligere har været i stand til at "skrue op" for kursisternes læringshastighed, mener han, at han kan gøre det igen og dermed kompensere for niveauforskelle.

Respondent 3: *"Der var nogle få, der havde læst den og resten havde ikke. Så nu har jeg taget konsekvensen og hver gang vi har en novelle, så læser jeg den højt"* (1, 2, Res 3, s. 12).

Kursisternes manglende forberedelse er ikke en hindring for læring. Læreren er fleksibel og justerer blot undervisningen til kursisternes behov.

De fagprofessionelle lærere er vandt til at håndtere udfordringerne med kursisternes manglende forberedelse og niveauforskelle og mener ikke det er en hindring for kvalitetsoplevelsen.

Respondent 2: *"Det tænker jeg kun at vi bliver bedre og bedre til jo længere tid vi underviser. Altså til at gå ind og kompensere for at halvdelen møder op uden at have lavet lektier. Det behøver ikke at gå ud over kvaliteten"* (1, 2, Res. 2, s. 11).

De tre eksempler anskuer kvaliteten i undervisningen ud fra brugerperspektiver og udtrykker klart, at lærerne retrospektivt ikke anser kursisternes udfordringer som uovervindelige problemer, der ikke kan indhentes med lærerens fagprofessionelisme.

### **Enactment**

Når vi udvælger situationer, og når vores handlinger virker tilbage på os selv, så skaber eller enacter vi vores verden (Hammer og Høpner, 2014, s. 112). Respondent 3: *"Jeg har også et par stykker, der vil arbejde selv og det lader jeg dem simpelthen gøre, fordi det tror jeg slet ikke ville gå, hvis jeg ikke gjorde det"* (1, 2, Res. 3, s. 12).

At respondenterne fjerner kursisterne og dermed bevidst undlader at handle, enacter hendes verden tilbage. Hun undgår, at "det slet ikke går".

Læreren vurderer, at kursisterne ikke kan lære i større sociale sammenhænge og derfor vil miste motivationen og dermed læring, hvis de ikke arbejder selv.

Læreren undgår ballade fra umotiverede kursister og evt. frafald på holdet ved at undlade at handle.

### **Det sociale**

Respondent 1: *"Jeg tror faktisk der er en særlig DSA problemstilling her, fordi jeg oplever jo ikke det du siger på et danskhold, men jeg har også haft DSA og jeg kan også huske, at gabet mellem niveauet på DSA og bekendtgørelsens krav er forholdsvis vilde"* (1, 2, Res. 1, s. 12). Respondent 4's udmelding om udfordringerne på DSA holdene, får respondent 1 til at reflektere over egne tidligere oplevelser og nuancere sin holdning til udfordringerne med at møde bekendtgørelsens krav p.ba. kursisternes lave niveau.

Respondent 7: *"Jeg er enig med respondent 5 og 6 om, at jo mere kursisterne laver, desto bedre er det. Så et eller andet sted er en løsning på den problematik, at få etableret nogle arbejdsgrupper.* Respondenten har ikke afsluttet meningsdannelsen endnu, men dialogen har igangsat en proces.

De to eksempler på meningsdannelse forløber uproblematisk, hvilket vidner om emnets lave betydning hos respondenterne. Kursisternes niveaumæssige spredning opleves generelt ikke som problematisk for kvalitetsoplevelsen.

### **Kontinuerlig**

Respondent 5, er fortaler for kursisternes frie valg og at KVUC skal opleves effektiv af kursisterne, så de oplever, at de så hurtigt som muligt kommer videre til det de gerne vil. Respondent 5 blev dog også i forbindelse med vurderingen af en kursists muligheder for progression, overrasket over kursistens ønske: *"Jeg kunne skabe en progression i hendes læringsforløb, som kunne gøre, at det kunne lade sig gøre, men hun turde ikke selv og så gjorde hun det ikke"* (2, 2, Res 5, s. 11). Respondenten blev kastet ud i en situation, hvor hans professionelle anbefaling til kursisten, blev afvist. I den situation måtte han læne sig op af sin dømmekraft og værdigrundlag, der for respondent 5 vedkommende, er brugerens ultimative selvbestemmelse.

### **Ledetråde**

Respondent 1: *"Ledelsen går uforholdsmæssigt meget op i fastholdelse forstået sådan "vi skal bare have dem igennem" og det er der selvfølgelig nogle økonomiske begrundelser for"* (1, 2, Res. 1, s. 14). Ledetråden går fra kursisternes gennemførelse, der medfører taxameterindtægter til "ledelsen går meget op i fastholdelse". Respondenten har dannet den mening og evt. ledetråde, der kunne pege på andre begrundelser for ledelsens fokus på fastholdelse, giver ikke mening for respondenterne.

Respondent 5: *"Så er vi privilegerede ved at være på så stor en institution, med så kæmpe stort volumen, så vi har mulighed for at flytte kursister, hvis de falder helt uden for rammen, hvad man ikke har på alle mindre VUC'er"* (2, 2, Res. 5, s. 10). Her er ledetråde: Stor institution, muligheder for flytning af kursister, privilegeret i forhold til mindre VUC.

Det er tydeligt at der er forskellige ledetråde i spil, når meningene dannes.

Kursisternes spredning vurderes af respondent 5 ikke som problematisk, pga. den fleksibilitet, som størrelsen giver KVUC's. Kursisten kan bare flyttes til et passende niveau.

Respondent 1's udsagn om, at ledelsens fokus på indtægter medfører, at det er svært at "komme af" med de kursister, som ikke hører til i undervisningen, repræsenterer et mere selektivt brugersyn. Her drejer det sig ikke om at finde det rigtige niveau for kursisten, men at udmelde de kursister, der ikke bør gå på skolen.

### **Plausibilitet**

Respondent 6: *"En faktor, som kan have afgørende betydning, er selvfølgelig også hvor mange, der sidder på holdet. Hvis der sidder 36, det er altså anderledes end hvis der sidder 20, eller idealholdstørrelsen på 16"* (2, 2, Res. 6, s. 11). Respondentens ideelle holdstørrelse er ikke resultatet af en akkurat beregning, men plausibel.

Respondent 7: *"Hvis man siger til dem "du er en af de dygtige og det stiller nogle krav til dig. Du bliver nødt til at hjælpe dine medkursister. Du er en ressource. Det er det, der er din rolle her". Så stråler de som solen og den rolle tager de gerne"* (2, 2, Res. 7, s. 9).

Det er ikke sikkert, at kursisterne tager ekstraopgaven til sig på den måde, men plausibelt.

Respondenterne bruger de andre kursister eller de muligheder, som mindre hold giver, til at differentiere undervisningen og på den måde kompensere for niveauspredningen.

Den fagprofessionelle lærer løser undervisningsopgaven ud fra egen individuel vurdering af brugerens behov og iværksætter tiltag, som kun han kan.

Det er plausibelt, at netop han kan det, for han kender kursisterne bedst og kan handle ved f.eks. at udvælge de rette hjælpelærere.

#### **4.3.5. Ligheder og forskelle mellem respondenterne**

Respondenterne er generelt enige i fokusgruppen og bekræfter de fleste konklusioner fra spørgeskemaet. Det opleves ikke som en hindring for den oplevede kvalitet i undervisningen, at kursisterne ikke er forberedt og er på forskellige niveauer og faggrupperne anses for udemærkede til videndeling, men påvirker ikke direkte kvalitetsoplevelsen.

Forskellene mellem respondenterne ligger i opfattelsen af egen identitet og de krav, der stiller til kursisterne. Alle udviser tillid til, at egen erfaring og dømmekraft er den rigtige, men tilgangen til kursisterne er vidt forskellig.

Respondent 1, tilrettelægger undervisningen ud fra en vurdering af kursisternes niveau og en metodisk tilgang til progression, forankret i stærk faglig identitet.

De øvrige respondenter identificerer sig i højere grad med kursisterne og fraviger ofte den planlagte undervisning pga. de kontinuerlige påvirkninger, som kursistgruppen afstedkommer.

Enigheden i fokusgrupperne om runde 2 og 3's indirekte påvirkning af kvalitetsoplevelsen, gav indtryk af, at emnerne blev oplevet mindre farligere og respondenterne var mere tilbøjelige til at nuancere meninger og give hinanden ret i.f.m. den sociale meningsdannelse.

Der spores under ledetråde en ulighed imellem respondenterne i forhold til holdningen til kursister, der ikke lever op til de niveaumæssige krav eller leverer en acceptabel arbejdsindsats. Respondent 1 indikerer indirekte via kritikken af ledelsens fokus på gennemførelse, at færre bør gennemføre, hvorimod respondent 5 er fortalende for at skolens volumen bruges til at omplacere kursisterne.

#### **4.3.6. Konklusion – kursisternes manglende forberedelse og spredning**

Formålet med analysen er, at fastslå, hvilke meningskabelser respondenterne tager udgangspunkt i, når kursisternes manglende forberedelse og niveaumæssige forskelle behandles i fokusgrupperne.

Læreren har en stærk individuel identitet som fagprofessionel. Kursisternes niveauforskelle er ikke så vigtige, da lærerens erfaring nok skal sikre kursisternes progression. Lærernes bevidsthed om indbyrdes forskelle og tilliden til egen erfaring og dømmekraft, er årsagen til den lave vurdering af faggruppernes relevans for kvalitet i undervisningen.

Lærerne taler ud fra brugerperspektivet og anskuer retrospektivt ikke kursisternes niveaumæssige forskelle og manglende forberedelse som et forhindring. Respondenterne bruger positive kursisthistorier til at forklare hvordan kvaliteten kan skabes fremadrettet.

Den sociale meningskabelse sker p.ba. refleksioner over egne erfaringer og holdninger. Emnets "ufarlighed" ift. egne værdier medfører, at der ikke spores uenigheder i processen. Respondenterne overkommer de situationer, som de kontinuerligt kastes ud i, ved at læne sig op af erfaring, dømmekraft og eget værdigrundlag. Overrumpler man af kursisternes holdninger eller handlinger, reagerer man ud fra sin fagprofessionelle identitet.

De ledetråde, som nævnes i interviewet, afslører respondenternes forskellige syn på skolens formål. Skal så mange kursister som muligt gennemføre – eller er det læring og progression, der er formålet.

Plausibiliteten bruges til at bekræfte den fagprofessionelle lærers effekt, men også til at forklare hvorfor resultatet ikke er som forventet. Større hold medfører mindre lærer/kursisttid og derfor dårligere resultat.

Ledelsens fokus på økonomi medfører (for) store hold med ringere læring som konsekvens.

#### **4.4. Den fremadrettede ledelsesstrategi**

Problemformuleringens tredje underspørgsmål er: Hvordan kan der skabes bedre ledelsesmæssig sammenhæng mellem kvalitetsperspektiverne?

Ledelsens kvalitetsperspektiv undersøges ved at analysere interviewet med vice rektor ud fra PDL's teori. Dette besvarer også problemformuleringens andet underspørgsmål: "*Hvad er baggrunden for institutionens interne,- og eksterne kvalitetsperspektiver*"?

Når både lærernes og ledelsens perspektiver kendes, er det muligt at udarbejde en strategi for at skabe ledelsesmæssig sammenhæng.

##### **4.4.1. Ledelsens perspektiv på den oplevede kvalitet.**

Vice rektor fokuserede i interviewet på to perspektiver, nemlig: At opnå fastsatte politiske mål og at tilgodese brugernes ønsker.

##### **At opnå fastsatte politiske mål**

Vice rektor beskriver flere gange, at KVUC skal møde de uddannelsespolitiske mål, der er fastlagt af ministerium og kommune. Opgaven er: "*kvantitativt, så skal vi imødekomme det uddannelsesbehov, der er i Københavns Kommune*" (VR, s. 2). Det overordnede mål er, at bringe flest mulige kursister videre i uddannelse eller arbejde: "*vi tror på, at hvis kursisterne lærer rigtig meget, så gennemfører de også og så kommer de ud... Vores berettigelse er at få dem videre*". (VR, s. 3).

KVUC har god kvalitet i sin opgaveløsning, når institutionen møder de politisk fastsatte kvantitative mål, beskrevet som den højst mulige kursistgennemførelse.



### **At tilgodese brugernes ønsker**

Vice rektor henviser flere gange i interviewet, til at vi skal tilgodese kursisternes oplevelser og ønsker, som de er dokumenteret i bl.a. KTU: *"Vores kursister siger i tilfredshedsundersøgelserne altid, at noget af det de gerne vil have mere af og noget af det de syntes er vigtigst, er feedback fra læreren"* (VR, s. 3). Denne tilgang til brugerperspektivet, tilhører perspektivets "top-down-orienterede" hovedskole (Dahler-Larsen, 2009, s. 136).

Vice rektor vægter organisatorisk læring i faggrupperne højt, for det har en direkte overførsel til udbredelsen af nye pædagogiske og didaktiske tiltag, som kan øge kursisternes læring. God kvalitet i undervisningen kan måles i brugernes tilbagemeldinger og tilgodeser brugerens ønsker.

#### **4.4.2. Forventede og faktiske svar**

Jeg forventede, at vice rektors svar ville relatere sig til perspektiverne: at opnå fastsatte politiske mål og at have et organisatorisk system, der sikrer kvalitet. Det viste sig imidlertid, at svarene fordelte sig på perspektiverne: at opnå fastsatte politiske mål og at tilgodese brugerens ønsker.

Overraskelsen lå i vice rektors fokus på et kvalitetssystem, der tilgodeser brugerens ønsker, frem for et organisatorisk system, der sikrer kvalitet. Hun giver i interviewet svaret på hvorfor hendes fokus er netop der: *"Kvalitetssystemet viser jo ikke hvilke pædagogiske greb, der fungerer og hvilke der ikke gør"* (VR, s. 6). Hvis vi ønsker at kende kvaliteten i løsningen af kerneopgaven = kursisternes gennemførelse af uddannelsen, skal vi definere kriterier, der indfanger kursisternes oplevelser og ønsker. Det system, kan nemlig bruges til at justere de "pædagogiske greb", så kursisternes kvalitetsoplevelse bliver bedre.

Disse pædagogiske greb, har tidligere være forbeholdt lærernes dømmekraft, men nu har *"Vi fokus på formativ feedback og målstyret læring og det har vi, fordi der har vi forskningsmæssig evidens for, at det er noget, der styrker den enkeltes læring og en anden ting er, at når man spørger vores kursister, så er det også det de fokuserer på"* (VR, s. 3).

Institutionen fokuserer nu på metoderne, for at imødekomme det, som brugerne ønsker i KTU, nemlig mere kontakt med læreren.

Citatet rummer et ønske om at overgå til brugerperspektivets "top-down-orienterede" hovedskole, hvor organisationen spørger om brugerens tilfredshed med på forhånd opstillede kriterier (Dahler-Larsen, P, 2009, s. 136). Man vil som kriterie for brugerens kvalitetsoplevelse, benytte metoder, hvis virkning er dokumenteret med forskningsmæssig evidens.

#### **4.4.3. Ledelsens og lærernes opfattelser af brugerperspektivet**

Der er sammenfald mellem et af ledelsens og medarbejderes perspektiver, nemlig brugerperspektivet.

Jeg vil i det efterfølgende gennemgå det perspektiv, for at afdække om det kan være løftestang for en fælles forståelse af organisationens kvalitetsperspektiv.

Dahler-Larsen anvender fem spørgsmål, som man kan gennemlyse et kvalitetsperspektiv med, for at finde kvalitetsdefinitionen og dermed et "greb" om den situation, hvor kvalitet skal måles og udvikles (Dahler-Larsen, P, 2009, s. 107).

- a. Hvilket kvalitetskriterium, kvalitet defineres ud fra.
- b. Hvilke type problemer, en kvalitetsindsats skal afhjælpe.
- c. Hvilken operationalisering af kvalitetsbegrebet, perspektivet foreskriver.
- d. Hvorvidt kvalitetsperspektivet er normativt begrundet.
- e. Hvilke spørgsmål, kvalitetsperspektivet finder ubekvemme.

I figuren besvarer jeg hvert af de fem spørgsmål ud fra både et lærer og et ledelsesperspektiv:

	<b>Ledelse</b>	<b>Lærer</b>
<b>Kvalitetskriterium, som kvalitet defineres ud fra</b>	Kursisternes samlede ønsker og behov, medfører pædagogisk ledede indsatser.	Kursisternes individuelle ønsker og behov vurderes og lærerens dømmekraft afgør indsatsen.
<b>Problemer, som kvalitetsindsatsen skal afhjælpe</b>	Kursisternes manglende læring, motivation og frafald.	Kursisternes manglende læring, motivation og frafald.
<b>Operationalisering af kvalitetsbegrebet</b>	Kursisttilfredshedsundersøgelser medfører samlede indsatser styret af den pædagogiske ledelse.	Viden indhentet gennem kursistsamtaler eller lærerens dømmekraft, medfører lærerstyrede indsatser.
<b>Kvalitetsperspektivets normative begrundelse</b>	Tager udgangspunkt i OK13 og ledelsens nye rolle som pædagogisk ledelse.	Perspektivet benyttes hver dag i undervisningen.
<b>Kvalitetsperspektivets ubekvemme spørgsmål</b>	Hvem er brugerne; er de adspurgte repræsentative; ved brugeren, hvad der gavner ham?	Ved brugeren hvad der gavner ham?

Fig. 7

Forskellen på de to tilgange er tydelig:

***Forskellen på ledelsens og lærerens perspektiver, er ledelsens ønske om en samlet styret indsats og intensivering af den pædagogisk ledelse over for lærerens ønske om at styre indsatserne igennem egen dømmekraft.***

Hvis der skal skabes sammenhæng mellem de to tilgange, er det nødvendigt at igangsætte et forandringsprojekt.

#### **4.4.4. Forandringsprojekt**

Da meningskabelse er afhandlingens anden teoretiske fokusområde, er det nærliggende, at bruge Weicks "Forandringsledelse gennem meningskabelse" (Hammer, S, Høpner, J, 2014, s. 175), som udgangspunkt.

Ifølge Weick er forandringer et grundtræk ved organisationer, så det interessante er ikke, hvordan man skaber forandringer eller imødegår dem, men hvordan man skaber mening i dem.

Weick skriver, at tilgangen til forandringen er mindre vigtig, så længe den:

1. Opmuntrer folk og får dem til at handle, herunder med at eksperimentere med løsninger, som afslører nye muligheder.
2. Skaber en retning.
3. Opmuntrer til at opdatere sig på situationen og øger situationsfornemmelsen og får folk til at lægge nøjere mærke til, hvad der faktisk sker omkring dem.
4. Faciliterer en respektfuld interaktion, hvor tillid, troværdighed og selvrespekt udvikler en ligeværdighed, som tillader folk at bygge stabile gengivelser af, hvad de står over for.

Jeg vil her gennemgå projektet med Weicks fire principper:

#### **Opmuntre medarbejderne og få dem til at handle**

Lærerne blev ved præsentationen af MTU bevidste om emnets alvor.

Konstateringen af, at afdelingen har en af landets laveste kvalitetsoplevelser, skabte opmærksomhed og opfordringen til at deltage i arbejdsgrupper blev modtaget positivt.

#### **Skab en retning**

Retningen fremgår af KVUC's strategi (se bilag 4):

#### ***Udvidet fleksibilitet og synlig læring***

*Uddannelsernes kvalitet skal sikres gennem løbende udvikling af pædagogik, materialer, undervisningsmiljø og de fysiske rammer. Vi vil styrke den formative feedback og synliggørelsen af kursisternes faglige progression. Samtidig vil vi styrke differentiering, fleksibilitet, individuel tilrettelæggelse og adgang til undervisningsmateriale via virtuelle studieressourcer.*

Vice rektor lagde i interviewet vægt på, at den pædagogiske ledelse skal sikre, at ovennævnte tiltag finder sted i al undervisning på KVUC.

Avu lærerens stærke identitet som fagprofessionel og traditionen for metodefrihed medfører, at en retning formuleret af ledelsen ikke nødvendigvis betragtes som en retning, der skal følges.

Lærerens perspektiv er, at tilgodese brugerens behov og derfor må retningen være mod kursisternes behov for læring, hvis læreren skal motiveres til deltagelse.

### **Opmuntre til øget situationsfornemmelse**

Lærerne opmuntres til handling ved inddragelse i "miniprojekter" med opdrag, at beskrive "god kvalitet i undervisningen", ud fra strategiens temaer.

Styregruppen med lærerrepræsentanter skal opmuntre både projektdeltagere og øvrige til at opdatere sig på projekterne. Motivationen er, at projekternes konklusioner efterfølgende implementeres i al undervisning.

Lærernes forskellige tilgange til kursisterne og de konsekvenser det har for læringen skal tydeliggøres på den pædagogiske dag i august (Fig. 1), for at øge bevidstheden om, at den enkelte læres ukoordinerede anvendelse af metoder, kan påvirke kursisternes læring negativt.

### **Den pædagogiske dag:**

Hensynet til kursisternes er central i meningskabelsen og jeg vurderer, at kursister, der på dagen fremfører frustrationer over uens undervisningsmetoder – evt. i interviews og samtaler med lærerne – vil skabe interesse.

Desuden skal udviklingsprojekterne med fokus på forbedring af kvalitetsoplevelsen præsenteres og lærerne skal bevidstgøres om deres indbyrdes forskellige tilgange til kursisterne, ved forskellige gruppeøvelser der sammenfattes og afrundes med en fremlæggelse af resultater fra denne afhandling.

### **Facilitere en respektfuld interaktion**

Weick beskriver, at fornemmelsen af ligeværdighed er forudsætningen for en vellykket forandring. Den fornemmelse opnås gennem troværdighed og selvrespekt.

Dataindsamlingen viser, at dømmekraften står centralt i lærerens bevidsthed.

Dahler-Larsen skriver om dømmekraften: *"Den udøves under hensyntagen til eller i kraft af den slags menneske, man ønsker at være"* (Dahler-Larsen, P, 2009, s. 163).

Det er altså afgørende for skabelsen af sammenhæng mellem lærernes og ledelsens opfattelse af kvalitet, at lærerne bevarer oplevelsen af selvrespekt i udførelsen af kerneopgaven og at forandringen er troværdig.

Ledelsen har tidligere været blind for lærerens stærke behov for selvrespekt i arbejdet. Læreren er vandt til metodefrihed og hvis selvrespekten skal bevares, skal han inddrages i analysen og valget af fælles metoder. Sammenhængen opnås, når de fælles valg sker på baggrund af tilfredshedsundersøgelser med "top-down" tilgangen.

Lærerne skal altså motiveres til at deltage i projekter, som fastlægger de fælles metoder. Medbestemmelsen skal give læreren en følelse af ligeværd, hvilket er forudsætningen for at skabe en fælles forståelse af kvalitetsperspektivet.

## 5. Konklusion

### 5.1. Sammenfatning og svar på problemformulering

I efteråret 2015 blev der gennemført en MTU blandt alle medarbejderne på avu.

Undersøgelsens mest overraskende resultat, var medarbejdernes lave tilfredshed med kvaliteten i det udførte arbejde.

Resultatet skabte undren, da institutionen år efter år har mødt kvalitetskriterierne og da kursisternes tilfredshed med undervisningen, er blandt landets højeste (Bilag 2). Undersøgelsen har taget udgangspunkt i følgende problemformulering:

***Hvordan kan der skabes bedre ledelsesmæssig sammenhæng mellem de fagprofessionelle læreres oplevelse af kvalitet i arbejdet og institutionens interne,- og eksterne kvalitetsperspektiver?***

Problemformuleringen har ledt mig til to teoretiske tilgange. Den første er Peter Dahler-Larsen, der i Kvalitetens Beskaffenhed, har identificeret 6 perspektiver, der gør det muligt, at tale principielt om kvalitetsbedømmelser og deres forskelle.

Undersøgelsens vigtigste fund i forhold til kvalitetsperspektiver:

Både ledelse og medarbejdere kan tilslutte sig perspektivet: "at tilgodese brugerens ønsker" og der er enighed om problemet, som perspektivet skal løse: kursisternes manglende læring, motivation og frafald.

Der er forskel på lærernes og ledelsens opfattelse af brugerperspektivet og dets operationalisering og normative begrundelse. Uoverensstemmelsen er forankret i skærpelsen af den pædagogiske ledelsesopgave efter OK13, over for de fagprofessionelle lærernes ønske om metodefrihed i udførelsen af kerneopgaven.

I forhold til afhandlingens teori, er ledelsens tilgang til brugerperspektivet "Top-down", hvor de pædagogiske og didaktiske indsatser styres centralt p.ba. KTU. Lærernes er "Bottom-up", hvor dømmekraften enten alene,- eller sammen med kursisternes individuelle ønsker, afgør indsatserne.

Svaret på problemformuleringens første underspørgsmål: "*Hvordan oplever de fagprofessionelle lærere kvalitet i arbejdet*" er, at kvaliteten opleves, når kursistens ønsker til undervisningen opfyldes. Kursisten har sjældent forudsætninger for selv at kunne vurdere ønsker og behov. Det har kun den fagprofessionelle lærer, der vha. sin dømmekraft kan gennemføre netop den undervisning, der på dagen giver kursisten læring.

Svaret på problemformuleringens andet underspørgsmål: "*Hvad er baggrunden for institutionens interne,- og eksterne kvalitetsperspektiver*", er ledelsens ønske om en samlet styret

kvalitetsindsats, hvor den pædagogiske ledelse udruller forskningsdokumenterede undervisningsmetoder i brugerperspektivets "top-down" tilgang, begrundet i resultaterne fra KTU.

Problemformuleringens anden teoretiske indgang er repræsenteret af Karl E. Weicks 7 karakteristika for meningsskabelse. Teorien er anvendt for at undersøge den organisatoriske meningsskabelse blandt lærerne og for at besvare problemformuleringens spørgsmål om hvordan der kan skabes ledelsesmæssig sammenhæng.

Undersøgelsens vigtigste fund er:

Læreren har på et enkeltfagskursus, en stærk individuel identitet som fagprofessionel. Lærerens meningsskabelse påvirkes kun overfladisk ved social interaktion pga. undervisningens organisering, hvilket medfører, at møder og lærersamarbejde ikke påvirker lærerens kvalitetsopfattelse.

Lærerens ledetråde stammer fra oplevelser i egen undervisning med en differentieret kursistgruppe, der stiller store krav til lærerens socialpædagogiske kompetencer. Ledetrådene skaber plausible fortællinger om effekten af egne indsatser i undervisningen.

Fortællingerne stemmer sjældent overens med andre lærers og medfører forskellige tilgange til undervisningen.

Det tredje underspørgsmål: *"Hvordan kan der skabes bedre ledelsesmæssig sammenhæng mellem kvalitetsperspektiverne"*, besvares ved anvendelsen af Weicks forandringsledelsesmodel.

Analysen med Dahler-Larsen, har afklaret, at det er brugerperspektivets "Top-down" tilgang, som skal anvendes og at sammenhængen skal skabes mellem denne og "Bottom-up" tilgangen. Analysen med Weick har synliggjort, at medarbejderne, der skal påvirkes, har stærke opfattelser af egne metoders effekt, er relativt uenige om tilgangen til kursisterne og kun i mindre grad kan påvirkes ved social meningsskabelse.

Da det er de vilkår, som forandringen skal finde sted under, er det nødvendigt, at gennemgangen af Weicks forandringsmodel er særlig tydelig og evt. at de enkelte trin gentages, indtil der er sikkerhed for effekten.

Modellens første punkt: "opmuntre medarbejderne og få dem til at handle", blev opnået uden modstand, ved fremlæggelsen af resultaterne fra MTU i november 2015.

Ved det andet punkt "Der skabes en retning", skal læreren selv have oplevelsen af, at retningen er den rigtige. Det sker gennem den enkeltes forbindelse af ledetråde til en plausibel fortælling. Retningen er sat i strategien, men motivationen til at følge den skabes ved gennemgangen af punkt tre, der påbegyndes på den pædagogiske dag.

Modellens sidste punkt – den respektfulde interaktion, er den vanskeligste.

Den kræver tid og dedikation fra ledelse og medarbejdere. Der skal være en gensidig tillid mellem lærerne internt og lærere og ledelsen. Den sociale meningskabelse skal styrkes gennem krav om samarbejde ved udarbejdelsen af undervisningsmaterialer og den enkeltes plausibilitet skabes i fm. opnåelsen af resultater med de nye fælles undervisningsmetoder.

Tilliden til ledelsen opnås, når den satte retning viser sig at virke, samtidig med at læreren kan bevare sin faglige identitet og en vis udfoldelse af dømmekraften. Dette opnås ved at inddrage lærerne i valget af fælles metoder.

## **5.2. Den anvendte teori og metode**

Alle teorier har begrænsninger, men som udgangspunkt har de to valgte teorier støttet mig i min undersøgelse og besvarelse af problemformuleringen.

Dahler-Larsens teori om kvalitetsperspektiverne, har tilladt en systematisk gennemgang af forskellige tilgange til kvalitetsbegrebet. De fem spørgsmål, som stilles for at finde "grebet" om situationen, hvor kvaliteten skal måles, hjalp med at finde forskellene på ledelsens og medarbejdernes tilgang til brugerperspektivet.

Analysen viste, at det perspektiv, som lærerne generelt talte ud fra, var brugerperspektivets "bottom-up" tilgang, kombineret med dømmekraftperspektivets kriterieløse tilgang.

Ud fra mine observationer mangler "Kvalitetens beskaffenhed" en tredje variant af brugerperspektivet, hvor organisationen, på vegne af den enkelte bruger, beslutter brugerens behov.

Weicks 7 karakteristika hjalp mig med forståelsen af empirien.

Alle 7 karakteristika fremkom i rige mængder i data, men særligt identitet og ledetråde, hjalp mig med at forstå meningskabelsen blandt lærerne. Det sociale karakteristika var det vanskeligste at udkode, for oplevelsen fra fokusgrupper var, at kun de overfladiske - ikke værdibaserede meninger – kunne ændres under diskussioner.

Der kunne identificeres flere af Weicks karakteristika i de fleste citater og jeg måtte derfor foretage valg. Weick beskriver selv de 7 karakteristika som en "rough guideline" og altså ikke en komplet og entydig liste.

Analysen med Weick tydeliggør de mange påvirkninger af læreren, der alle medvirker til meningskabelsen. Den nuancering har været afgørende for min forståelse af krydspresset mellem kursister og ledelse og derfor vurderes Weick som det bedste valg til min analyse.

Jeg mener, den anvendte metode, har afstedkommet en tilstrækkelig mængde kvalitativ data, til at gennemføre analysen. Havde jeg muligheden for at gentage fokusgruppeinterviews, ville jeg

særligt i det andet interview anvende spørgsmål, der i højere grad kunne fremprovokere diskussioner for at observere den sociale meningskabelse.

### **5.3. Empirisk Perspektivering**

Kursisttilfredshedsundersøgelsen viser at 81% af kursisterne på avu er tilfredse med undervisningen, hvilket er landets bedste resultat. Det medfører naturligt spørgsmålet: Er der behov for yderligere indsatser for at afdække brugerperspektivet, når brugerne er meget tilfredse med undervisningen,- og er der en fare i, at kvalitetsvurderingen gøres til et spørgsmål om individuelle subjektive oplevelser?

Brugerperspektivet stiller ifølge Peter Dahler-Larsen "overfladiske oplevelser af komfort og service i stedet for demokratisk stillingtagen" (Dahler-Larsen, P, 2009, s. 140).

I samfundet vinder hensynet til brugerønsker stadig frem og eks. frie skole,- og hospitalsvalg bekræfter tendenserne i Torben Beck Jørgensens responsive statsmodel (Jørgensen, T. B, 2003, s. 72), hvor borgeren indgår som forbruger. Det tilbagevendende spørgsmål er: har borgeren overblikket og evnen til at tage de tværgående hensyn, som er nødvendige i et demokrati? Brugerperspektivet betragter ikke samfundsmæssige afhængigheder og spørgsmålet om den reelle baggrund for overgangen til perspektivet bør stilles. Vil vi højne den oplevede kvalitet hos brugeren – og dermed medarbejderen, ved at ensrette undervisningsmetoderne, eller reagerer vi i den responsive stats samfundslogik, og tilbyder frie brugervalg i bytte for større kursistsøgning?

Finder KVUC, som selvejende institution i krydsfeltet mellem det offentlige og private, sin legitimitet hos bestyrelsen og retter strategien mod finansiel værdiskabelse, eller er strategien og missionen rettet mod opfyldelsen af samfundsproblemer, hvor legitimiteten søges blandt kommunale og statslige aktører?

Besvarelsen af spørgsmålet vil vise KVUC's sande identitet og muliggøre Weicks fjerde kriterie for forandringsledelse, gennem respektfuld interaktion, hvor tillid, troværdighed og selvrespekt udvikler en ligeværdighed, som tillader folk at bygge stabile gengivelser af, hvad de står over for.



## **6. Ledelsesmæssig udvikling**

Jeg har valgt, at opdele beskrivelsen af min egen ledelsesmæssige udvikling i tre underafsnit. I det første beskriver jeg min ledelsesmæssige baggrund før LFG. I det andet afsnit, min generelle udvikling under MPG og specifikt mastermodulet og i sidste afsnit, mine forventninger til uddannelsens påvirkning af min ledelsesmæssige udvikling.

### **6.1. Opstarten på MPG**

Da jeg startede på MPG i efteråret 2013, havde jeg små 20 års ledererfaring fra en lang række lederstillinger Forsvaret, hvor jeg er uddannet som officer og efterfølgende i det private, hvor jeg bl.a. har været afdelingsleder ved Siemens. 1½ år inden jeg startede på MPG blev jeg ansat i mit nuværende job som Uddannelseschef på KVUC.

Jeg havde fem års lederuddannelse fra forsvaret og ½ års udenlandsk afdelingslederkursus med mig og søgte primært MPG for at lære ledelse i den offentlige sektor uden for forsvaret at kende. Mit våbenskjold fra MPG viser mig, at jeg dengang arbejdede med nogle ledelsesmæssige modsætninger. Jeg havde bl.a. anført analyse som styrke og refleksion som svaghed. Begrundelsen var, at jeg sjældent følte, at jeg havde tid til refleksion, men måtte handle på instinkt pga. travlhed i det nye job.

I målet på udviklingsplanen har jeg skrevet, at jeg skal udvikle mine lederfærdigheder inden for det personlige lederskab og coaching i ledelse. Desuden skal jeg udvikle mine kommunikative evner med fokus på undervisningssektoren og fortsat udvikle mig som resonant leder og forfine vekselvirkningen mellem Goleman's 6 lederstile. Særligt den visionære og coachende lederstil skal udvikles.

En række mislykkede projekter på KVUC, omfattende problemer med at forstå mine medarbejdere, og en samtale med min leder, fik mig til at erkende behovet for at forstå mekanismerne i den offentlige sektor bedre. Torben Beck Jørgensens fire statsmodeller gav mig sammen med LFG og PUF den fornødne indsigt.

Jeg besluttede mig også for, at fordi jeg var leder i en ny kontekst, var behovet endnu større for at udvikle mine reflektive kompetencer, så jeg kunne erkende behovet for videreudvikling af mine ledelseskompetencer.

### **6.2. MPG generelt og masterafhandlingen**

Jeg erkendte hurtigt under LFG, at hudløs ærlighed omkring mit lederskab og case – tilgangen, hvor jeg fik tid til at reflektere over mine daglige lederudfordringer i en ledelsesteoretisk ramme, var uhyre effektiv.

Jeg valgte efter MPG fag, der understøttede min udviklingsplan og da den coachende lederstil skulle dyrkes, valgte jeg "Det personlige lederskab og dialogisk coaching". Det var indledningsvis en anelse angstprovokerende for en gammel officer, at coache studiekammeraterne, men det blev et af de moduler, der har rykket mig mest som leder. Ole Fogh Kirkebys proteoptik endte med at blive udgangspunkt for mine MUS.

Min ledelsesmæssige udvikling er også tydelig for mine medarbejdere. En erfaren lærer beskrev mit forløb som transformationen fra Mr. Hyde til Dr. Jekyll.

Det lange forløb på mastermodulet har passet mig godt. Muligheden for at dykke dybt ned i interviewdata indsamlet fra medarbejdere og kolleger og den afsatte tid til refleksion og fordybelse, har medført et kendskab til min egen afdeling og de anvendte teorier, som sjældent er mulig.

Det har til tider vist sig at være en ulempe, at vælge et emne til afhandlingen, som resten af organisationen også arbejder med. Alle har en holdning til den oplevede kvalitet i undervisningen, men ikke de samme muligheder for refleksion og sparring. Ikke alle sætter pris på at blive belært om Dahler-Larsens 6 kvalitetsperspektiver. En lederkollega afbrød mine forklaringer med *"Jeg ved godt hvad kvalitet er"*, hvorefter jeg kunne citere PDL *"Tilhængere af et kvalitetsperspektiv plejer at betragte deres egen synsvinkel som selvindlysende"*.

Ulemperne er dog langt opvejet, af de fordele som det har givet min dataindsamling, at emnet interesserede respondenterne. Det har betydet en enestående respons på min spørgeskemaundersøgelse og ikke mindst diskussioner i fokusgrupperne.

Den lange periode med indsamling af empiri og studierne af teori og efterfølgende analyse, har givet mig mulighed for at dyrke en af styrkerne fra mit våbenskjold, nemlig analysen. Opgaven med at dykke ned i data og ophænge de fundne citater på teori for undertiden at komme frem til fuldstændig uventede konklusioner er fascinerende. Eksempelvis, at lærerne ikke alene foretrak PDL dømmekraftperspektiv, men også brugerperspektivet, eller de nuancer i meningsskabelsen, der fremkom, da citaterne blev analyseret med Weicks 7 karakteristika. En af mine største ledelsesmæssige udfordringer fra LFG var mit manglende kendskab til undervisningssektoren generelt og kulturen på KVUC mere specifikt. Det intensive arbejde med medarbejdernes udtalelser har flyttet min ledelsesudvikling det sidste stykke og jeg mener, at jeg nu fuldstændigt ligeværdigt kan tale med i lederkredsen om uddannelsesfaglige forhold.

### **6.3. Den fremadrettede udvikling**

Jeg var relativt ny i stillingen som Uddannelseschef i en helt ukendt sektor, da jeg startede på MPG. Jeg føler, at uddannelsen i den grad har været skræddersyet til at imødekomme mine ledelsesudfordringer i takt med at de er opstået på jobbet.

Mine udvikling fra Mr. Hyde til Dr. Jekyll har kun været muligt fordi MPG har givet mig de fornødne teorier at ophænge fundene fra mine refleksioner på. Stort set alle mine ledelsesproblemer gennem de sidste tre år, kan i dag genfindes i de cases, som jeg har udarbejdet i så forskellige fag som: Strategisk ledelse, strategisk HRM, organisationsanalyse, det personlige lederskab og dialogisk coaching, kultur, identitet og brands under forandring og kommunikation og ledelse, for bare at nævne nogen. Jeg føler at jeg nu er helt klar til at tage fremtidige udfordringerne op som offentlig leder og at jeg har teorierne i værktøjskassen og et fantastisk netværk at trække på.

## Referenceliste

- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (2009). *95- og 50-procent-målsætningerne i 2007*. København: Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (1 side), <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~/UVM-DK/Content/News/Tvaergaaende/2009/090617-95-og-50-procent-maalsaetningerne-i-2007>
- Retsinformation.dk (2009). *Bekendtgørelse om kvalitetsudvikling og resultatvurdering i almen voksenuddannelse (avu)*. København, Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (1 side), <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=125478>
- Dahler-Larsen, P. (2009). *Kvalitetens beskaffenhed*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 1. Udgave (168 sider).
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. California. Sage Publications (197 sider).
- Hammer, S., Høpner, J. (2014). *Meningsskabelse, organisering og ledelse – en introduktion til Weicks univers*. Samfunds litteratur, kap. 5, 6, 7, 8, 9 og 10 (102 sider).
- Launsø, L., Olsen, L., Rieper, O. (2011). *Forskning om og med mennesker*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, kap. 2, 4, 5, 6 (130 sider).
- Coghlan, D., Brannick, T. (2014). *Doing action Research in Your Own Organization*. London: Sage. 4th edition; kap. 4-5,8-10. (66 sider)
- Brinkman, S., Kvale, S. (2009). *Interview – introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels forlag. Kap. 7 og 8 (38 sider)
- Justesen, L., Mik-Meyer, N. (2010). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag, (141 sider).
- Hedegaard Hegn, H. (2009). *Motivation og ledelse af højtspecialiserede kreative medarbejdere*. Ledelse og erhvervsøkonomi (11 sider).
- Jørgensen, T. B. (2003). *På sporet af en offentlig identitet – værdier i stat, amter og kommuner*. Aarhus Universitetsforlag; kap. 1 – 3; 7, 10 (121)
- Goleman, D. (2000). *Leadership That Gets Results*. Harvard Business Review, March-April 2000 (15 sider)

Halkier, B. (2014). Fokusgrupper. Forlaget Samfundslitteratur (105 sider)

Jørgensen, S.J., Rienecker, L., Skov, S. (2011). Specielt om specialer. Samfundslitteratur (184 sider)

Moore, M. H. (2000). Managing for Value: Organizational Strategy in for-Profit, Nonprofit, and Governmental Organizations. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly. Downloaded from nvs.sagepub.com at Bibliothek d. Wirtschaftsuniversitaet Wien on June 22, 2015 (19 sider)

Total: 1.299 sider.

#### BILAG:

1. Resultatlønskontrakt
2. Kursisttrivselsundersøgelse (KTU)
3. Medarbejdertilfredshedsundersøgelse (MTU)
4. KVUC's strategi
5. Spørgeskema
6. Interviewguide vice rektor
7. Interviewguide fokusgruppe
8. Interview med vice rektor
9. Interview fokusgruppe 1
10. Interview fokusgruppe 2
11. Indkaldelse til interview
12. Analyseskema vice rektor
13. Analyseskema fokusgruppe 1 Dahler-Larsen
14. Analyseskema fokusgruppe 2 Dahler-Larsen
15. Analyseskema fokusgruppe 1 Weick
16. Analyseskema fokusgruppe 2 Weick