

Kvalitet og kvalitetsarbeid; for hvem?

Diskurser uten kommunikasjon

Trine Leirvik Kristiansen

01.11.2014

Trine Leirvik Kristiansen

Kvalitet og kvalitetsarbeid; for hvem?

Diskurser uten kommunikasjon

Master i skoleledelse
NTNU 2014

Forord

Denne masteroppgaven har vært en reise i et tema hvor jeg har blitt utfordret av litteratur jeg har lest og hvor temaet, som jeg har hatt et ambivalent forhold til, til slutt har gitt meg ny innsikt. Jeg har fått nye perspektiver på hvordan språk og retorikk kan bidra til å etablere en ny diskurs for å legitimere en endring, og hvordan språket bidrar til dette.

Temaet mitt, kvalitet og kvalitetsarbeid er omtalt hos en del forskere, men jeg måtte selv forta retoriske og diskursanalyser av teoretisk og empirisk materiale, siden utgangspunktet for denne masteroppgaven var en hypotese om at kvalitetsarbeidet ikke var et arbeid som berørte kjernevirksomheten av nevneverdig karakter. Spørsmålet var hvorfor. Min arbeidshypotese ble da at det eksisterer minst to diskurser som ikke kommuniserer med hverandre fordi meningsinnholdet i begrepet kvalitet er forskjellig alt etter hvilket nivå i skoleorganisasjonen begrepet ble brukt. Derfor ville jeg bruke mine kunnskaper og ferdigheter innenfor språk til å belyse kvalitet og kvalitetsarbeid.

Dette har vært en slitsom, gøy, frustrerende men ikke minst veldig lærerikt. Min veileder, Thomas Dahl, PLU, NTNU, har vist meg tillit med hensyn til valg av tema, innfallsvinkel og teoretisk fundament. Han har bidratt til at jeg har kommet i havn med oppgaven og gitt meg solide input med hensyn til metode og gjennomføring. Takk for tålmodigheten din og for at du utfordret meg.

Takk også til administrasjonen på NTNU videre, som har vist stor forståelse for mine utsettelse av innlevering på grunn av arbeidspress i mitt daglige virke.

Til slutt vil jeg takke min kjære samboer, Morten, som har støttet meg i min kvalitetsreise, og som har gledet seg veldig til at oppgaven skulle bli ferdig. Du har vært tålmodig!

Takk til mine informanter, korrekturlesere og gode venner som har vært nødt til å høre om kvalitet, tidvis litt vel mye.

Levanger 26.10.14

Trine Leirvik Kristiansen

1. Innledning.....	1
1.1. Problemstilling.....	2
1.2. En samleportal for kvalitet	2
1.4.2. De ulike elementene i PULS.....	3
1.4.2.1. CAF	3
1.4.2.2. Elevundersøkelsen.....	4
1.4.2.3. Lærerundersøkelsen.....	4
1.4.2.4. Arbeidsmiljøundersøkelsen.	5
2. Teoretiske tilnærminger til kvalitet.....	6
2.1. Kvalitetsbegrepet	7
2.2. Kvalitet, ledelse og profesjoner.....	11
2.1.1. Språk er makt.....	13
2.1.2. Hva ligger til grunn for kvalitetsutviklingskravene i skolen?	13
3. Metode.....	16
3.1. Diskurs	16
3.1.1. Teoretisk tilnærming	16
3.2. Design.....	17
3.3. Standpunktteori.	18
3.4. Fenomenologisk metode.....	19
3.5. Prosessen.....	20
3.5.1. Fra tale til tekst.....	22
3.6. Etikk.....	22
4. I første rekke: Kvalitet fra oven?	24
4.1. Påvirkning og intertekstualitet	24
4.2. Språklig endring, hvorfor?	25
4.2.1. Instrumentell vs normativ	26
4.2.2. Kvalitetsdiskurs?	27
4.2.3. Språklige utfordringer og makten	31
4.2.4. Oppsummering.....	31
5. Empirisk arbeid.....	33
5.1. Administrativt nivå	33
5.1.1. Hva ble sagt?	35
Rektorer: Pedagogikk eller kvalitet?	36
5.1.2. Rektor 1	36

5.1.3.	Rektor 2	38
5.1.4.	Analyse	40
5.2.	Lærerne og kvalitet.....	43
5.2.1.	Historien om lærerne og kvalitet	43
5.3.	Oppsummering av empiriske funn	46
6.	Oppsummering, diskusjon og konklusjon	47
6.1.	Administrative aktører	47
6.1.1.	Målet med <i>I første rekke</i> , er det oppnådd?	49
6.1.2.	Læreren, lederen og kunstneren	50
6.1.3.	Negative konnotasjoner	52
6.2.	Visjoner.....	53
6.2.1.	Hva bør endres?	54
6.3.	En oppsummering	55

Sammendrag.

Denne oppgaven bygger på problemstillingen: *Bidrar kvalitetsarbeidet til å fremme kvaliteten i kjernevirksomheten?* Problemstillingen har sitt i opphav i mine erfaringer med kvalitetsarbeidet som avdelingsleder, hvor jeg har observert at lærerne ikke har noe nevneverdig eieforhold til kvantifiserbare data som kommer fra ulike undersøkelser og fra eget kvalitetssystem.

For å belyse dette har jeg valgt en språklig inngang til temaet hvor jeg har foretatt en retorisk analyse av utredningen *I første rekke* (Søgnen, A.e, 2003) og diskursanalyse av intervjuene i mitt empiriske materiale. Den språklige dimensjonen er viktig for å etablere felles forståelse eller for å identifisere ulikt meningsinnhold i begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid.

Mine teoretiske kilder om språk og diskurs spenner fra klassikere som *Språk er makt* (Blakar, R.M, 1973) via *Diskursanalyse i praksis* (Hitching, T.R, 2011) til «Hva er politisk retorikk» (Berger; K.L, 2014). Kvale (2009) og Postholm (2010) har bidratt til metodiske valg, mens Langfeldt (2008), Jøsendal (2012) og Roald (2012) var de forskerne som best traff mitt tema med hensyn til kvalitet og kvalitetsarbeid og utfordringer rundt dette.

Gjennom min retoriske analyse av Søgnenutredningen fant jeg ut at en *målstyringsdiskurs* var etablert i utredningen. Dette var i etterkant av PISA 2000 og de dårlige resultatene Norge fikk da, og Clemet som utdanningsminister bestilte utredningen. Med støtte fra Blakar (1973) og Berger (2014) kunne jeg konkludere med at det å etablere en ny diskurs kunne være en måte å etablere politisk konsensus på for å sette i gang en ny skolereform, Kunnskapsløftet.

Mine funn i det empiriske materialet viste at det eksisterer to diskurser i skolen: En målstyringsdiskurs fra fylkeskommunen, og en mer historiskpedagogisk diskurs i kjerneområdet. Funnene ser også ut til å indikere at kvalitet og kvalitetsarbeid som en felles oppgave for hele skolens personale er avhengig av hvordan rektor kommuniserer dette ut, altså hvilken diskurs rektor velger å ta i bruk.

1. Innledning

Kvalitet, hva er det? Kvalitetsarbeid, hva er det? Og til slutt kvalitetsindikatorer, hva er det? Og sist, men definitivt ikke minst: For hvem er dette nasjonale og lokale kvalitetsarbeidet kreert for?

Disse spørsmålene har jeg stilt meg mange ganger. Både som lærer og som leder har jeg fundert over hvem som har definisjonsmakta i denne kvalitetssammenhengen. Jeg har slitt med å finne formålet med et massivt kvalitetsarbeid, med mange indikatorer og et gitt antall undersøkelser som lærere og elever skal svare på for at disse igjen skal si noe om kvaliteten på skolen vår.

Derfor så dette prosjektet dagens lys. Jeg fant ut at om jeg skulle skrive en masteroppgave innenfor temaet skoleledelse måtte jeg ta tak i noe jeg selv stilte spørsmålstegn ved og undret meg over. Med en bakgrunn som filolog med hovedfag i norsk språk antok jeg at jeg kunne ta i bruk mine språkkunnskaper og mine analytiske ferdigheter i arbeidet med kvalitet. Jeg bestemte meg for å forske på hvordan kvalitet og kvalitetsarbeid forstås, og hvordan mening om disse begrepene dannes innenfor gitte kontekster.

Oppgaven er bygd opp gjennom en analyse av i hovedsak to datakilder: Den ene er Søgnerutvalgets utredninger om kvalitet i norsk skole, utredninger som var utgangspunktet for Stortingsmelding 30, Kultur for læring, altså for Kunnskapsløftet, og også for kvalitetsindikatorene som i dag er i bruk i skolen. Her har jeg konsentrert meg om den andre rapporten *I første rekke*, (NOU:16. 2003. Søgner. A. et. al.). Den andre kilden, som er det mest omfattende datamaterialet for denne oppgaven, er intervjuer hvor deler av hierarkiet i skolen, fra fylkesadministrasjon til lærere, er representert. Jeg har forsøkt å belyse temaet kvalitet og kvalitetsarbeid i alle utøvende ledd i skolen og har en kritisk diskursanalyse som verktøy for meningsdannelse av begrepene som inngår i de forskjellige diskurser på forskjellige nivå.

Ut fra egne erfaringer etter å ha arbeidet mange år i skolen har jeg sett kvalitetsarbeid av ulike karakterer og i ulike former se dagens lys. Det som har skjedd etter 2006 og kunnskapsløftet har forundret meg mest og med den bakgrunnen har dette prosjektet blitt til.

1.1. Problemstilling

For å komme videre med forståelse og implementering av kvalitetsarbeid av kvantitativ karakter har jeg funnet det formålstjenlig å arbeide ut fra følgende problemstilling:

Bidrar kvalitetssystemene til å fremme kvaliteten på skolens kjernevirksomhet?

Med en hypotese om at forståelsen av kvalitet er forankret i forskjellige diskurser på forskjellige nivå, har jeg arbeidet med følgende forskningsspørsmål: *Hvilke diskurser råder i skolen om kvalitet? Hva skiller disse diskursene og hvordan forholder aktører på forskjellige nivå seg til disse diskursene?*

I denne oppgaven vil hovedformålet mitt være å finne ut, gjennom intervjuer av aktører i skolen og diskursanalyse av disse, hvordan de ulike aktørene definerer og forstår kvalitet og kvalitetsarbeid. Men for å komme dit at jeg kan trekke konklusjoner må jeg først se på teori og teoretiske diskusjoner omkring begrepet *kvalitet*. Dette fordi det ikke ser ut til å være etablert en konsensus meningsinnhold i begrepet. På bakgrunn av dette vil jeg først gi en oversikt over det lokale systemet, før jeg etter hvert går over til å forsøke å belyse kvalitetsbegrepet i en mulig historisk kontekst gjennom ulike styringsideologier.

1.2. En samleportal for kvalitet

Søgnen- utvalget foreslo i sin rapport at det burde etableres et system for kvalitetsmålinger basert på nasjonale kvalitetsindikatorer for å få en oversikt over kvaliteten i skolen. Det skulle opprettes en nasjonal portal for dette arbeidet og denne portalen er Skoleporten.no. Men i tillegg ble kommuner og fylkeskommuner pålagt gjennom opplæringsloven § 13 -10 å etablere egne system for å sikre kvalitetsarbeidet i egen organisasjon.

PULS er et slikt system. I dette systemet er data fra de nasjonale undersøkelsene samt det lokale kvalitetsarbeidet integrert. Systemet er utviklet av Conexus as for skoleeiere og skoleledere og på systemet er definert slik av leverandøren:

«Hensikten med PULS er å styrke skolenes kapasitet gjennom å bruke vurderingsinformasjon på måter som skaper kollektiv innsikt og engasjement. PULS er både et analyseverktøy og et prosessverktøy.»

(<https://puls.conexus.no/fylke/Membership/login.aspx?ReturnUrl=%2ffylke%2f>)

I PULS samles data fra administrasjonsprogrammene som karakterer og fravær. Alle undersøkelsene vi er pålagt fra nasjonale myndigheter er samlet her. Summen av dette må være tenkt som arbeidsverktøy for så vel ledere som lærere, ifølge intensjonene i PULS: «PULS er et verktøy som skal bidra til at skoleeier og den enkelte skole styrer mot det som skal ha høy kvalitet i opplæringen.»

(<https://puls.conexus.no/fylke/default.aspx?mid=552&miid=1022>)

Hva er dette «det» som skal ha høy kvalitet i opplæringa? Et formelt subjekt som dette «det» er et innholdsløst ord som språklig ikke har noen mening, men som syntaktisk noen ganger må være med for å gi en setning en korrekt språklig struktur. Men «det» kan i denne sammenhengen være en ubestemt variabel som kommuner og fylkeskommuner selv må gi et innhold alt etter hvilke utfordringer i kvalitetsarbeidet som er identifisert i egen organisasjon.

1.4.2. De ulike elementene i PULS

Puls er en samleportal for ulike kvalitetsmålinger og – undersøkelser i fylket. Det er et omfattende system, hvor mange forskjellige undersøkelser inngår. De viktigste er elevundersøkelsen, lærerundersøkelsen, arbeidsmiljøundersøkelsen og CAF-arbeidet. Jeg vil nedenfor kort beskrive disse elementene.

1.4.2.1. CAF

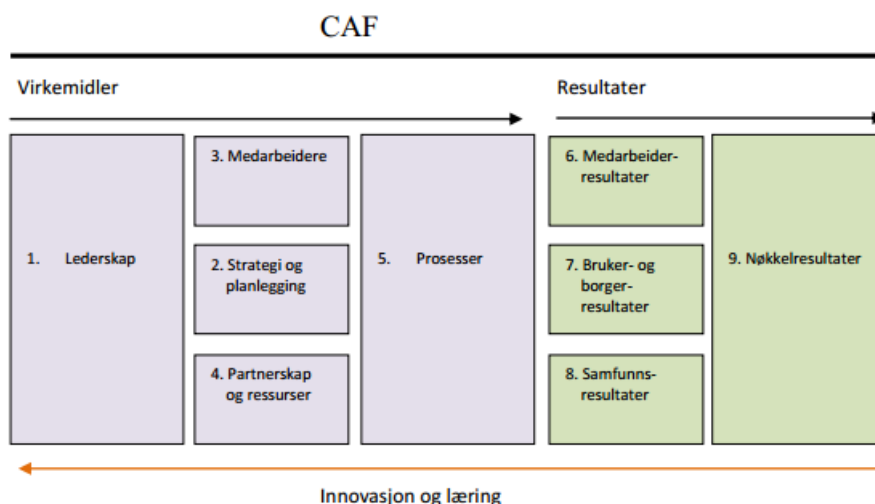
Hva er CAF? Definisjonen er hentet fra CAF 2013.

«CAF (Common Assessment Framework) er et egevalueringssopplegg som er utviklet av og for offentlig sektor, inspirert av Excellence-modellen i European Foundation for Quality Management (EFQM®). Det er et kvalitetsledelsesverktøy som bygger på forutsetningen om at fremragende resultater for virksomheter, borgere/brukere, medarbeidere og samfunnet oppnås gjennom ledelse, strategier og planlegging, medarbeidere, partnerskap, ressurser og prosesser. Gjennom bruk av CAF vurderes virksomheten fra ulike vinkler på én og samme tid og virksomhetens ytelser analyseres på en helhetlig måte.»

<http://www.difi.no/filearchive/caf-2013-rammeverk-for-egenevaluering.pdf>

På skolene i fylket ble dette systemet innført i perioden 2004-2006. Det ble satt i gang en trinnvis implementering. To-tre pilotskoler i første omgang, og deretter kom resten av skolene med i to omganger.

På det tidspunktet skole jeg jobbet på kom med var administrasjonen inne i den siste fasen med implementeringen i fylket. Vi fikk utdelt en CAF- informasjonsbok samt at vi fikk en times gjennomgang av de ni boksene i CAF- modellen. Det hele ble lagt fram på et språk som for oss var ukjent. Språket var hentet fra markedsanalyser og resultatorienterte undersøkelser. *Resultater* er det viktigste ordet innenfor CAF. Modellen ser slik ut:



Kvalitetssystemet CAF bygger på evalueringer av *etablert dokumentasjon* i organisasjonen. Det er et krav at dokumentasjon skal være tilgjengelig for alle de 5 første boksene i modellen over. Med utgangspunkt i denne skal en skape nye virkemidler som skal bidra til bedre resultater. De som vurderer og foreslår virkemidler er SEG-gruppen, selvevalueringsgruppa. Denne er sammensatt av medarbeidere fra alle områdene på skolen, pedagoger, ledelse, merkantilt, drift og IKT. Lederen for dette arbeidet er en rektor har utpekt. Spørsmålet er hvorvidt denne gruppa er representativ for hele skolen og om SEG- gruppen i seg selv har legitimitet i skolen med hensyn til å sette utviklingsmål og definere forbedringspotensialet til skoleorganisasjonen.

1.4.2.2. Elevundersøkelsen

Elevundersøkelsen er Utdanningsdirektoratet sin undersøkelse for å kartlegge tilstanden i norsk skole. Den er tilgjengelig i den nasjonale kvalitetsportalen. Undersøkelsen skal gi et bilde av elevenes opplevelse av skolen og skolemiljøet deres. Undersøkelsen støtter seg på skoleforskning i sammenheng med de tema Utdanningsdirektoratet ønsker å ta opp. Skolene sine elevundersøkelser sendes tilbake ferdig analysert og med fargekoder etter en firetrinns scoreskala. Hvert år gis det ut en rapport fra Utdanningsdirektoratet som sier noe om noen punkter i undersøkelsen som myndighetene ønsker særlig fokus på. I 2013-2014 er det mobbing og krenkelser som er omhandlet i rapporten, i følge Utdanningsdirektoratet sine nettsider.

1.4.2.3. Lærerundersøkelsen.

Lærerundersøkelsen gjennomføres enten høst eller vår. Den er også utarbeidet av

Utdanningsdirektoratet, men er ikke tilgjengelig i den nasjonale kvalitetsportalen. Denne undersøkelsen er frivillig og er ikke å sammenligne med en medarbeiderundersøkelse, men er laget for å speile Elevundersøkelsen og på den måten muligens få et helhetlig bilde av elevenes læringsmiljø. Med andre ord har myndighetene funnet det formålstjenlig å skaffe seg data fra både profesjonen og elevene for å kartlegge situasjonen i skolen. Dette er muligens en god tanke på nasjonalt plan, spørsmålet er hvordan dette behandles lokalt på den enkelte skole.

1.4.2.4. Arbeidsmiljøundersøkelsen.

Arbeidsmiljøundersøkelsen er fylkets egen undersøkelse av arbeidsmiljøet i fylkeskommunen og gjennomføres i januar/februar annet hvert år. Undersøkelsen leveres av Sentio Research Norge A/S, som er en anerkjent tilbyder av undersøkelser innenfor HMS-feltet. Hensikten med undersøkelsen for fylket sin del, er å kartlegge arbeidsmiljøet innenfor hele fylkeskommunen. I denne undersøkelsen særbehandles lærerne gjennom 9 ekstra spørsmål knyttet til deres motivasjon i arbeidet sitt. Disse spørsmålene stilles ikke til andre ansatte i fylkeskommunen

2. Teoretiske tilnærminger til kvalitet.

Problemstillingen min skal bidra til å gi kunnskap om kvalitetsarbeidet som ble innført nasjonalt og etter hvert på kommunalt og fylkeskommunalt nivå har en positiv effekt på skolens kjernevirksomhet, altså undervisningen og opplæringen av elevene. Å finne litteratur som omhandler kvalitet og kvalitetsarbeid var ikke vanskelig da kvalitetsarbeid tross alt har vært et satsningsområde fra myndighetene de siste årene. Men det som for meg var viktig var å finne litteratur som var nyansert og som drøftet problematikken med manglende konsensus fra de ulike aktørene i skolen med hensyn til begrepet kvalitet. Og med en manglende konsensus om begrepet var det nærliggende for meg å se på hvorfor konsensusen om kvalitetsbegrepet ikke var etablert. Derfor er mitt teorimateriale bygget opp omkring litteratur som har sentrale drøftinger om kvalitet og kvalitetsarbeid, litteratur som gir perspektiver på de ulike forvaltningsnivåene innenfor kunnskapsarbeid og sist men ikke minst litteratur som kan gi ny innsikt omkring kvalitet og kvalitetsarbeid i et språklig og diskursivt perspektiv.

Jeg vil først i dette kapittelet gi en teoretisk gjennomgang av ulike styringsideologier som ligger til grunn for kvalitetsarbeidet i skolen slik jeg kjenner det. Dette er ideologier som har en gitt historisk forankring og som på bakgrunn av samfunnsendringer og behov for oversikt og kontroll, har fått innpass i kunnskapsorganisasjoner. Her møter vi et «nytt» begrepsapparat for kunnskapsarbeidere. Kunnskapsarbeider er et teoretisk begrep som første gang ble beskrevet av Peter Drucker i boken "The Landmarks of Tomorrow (1959)". Det handler om mennesker som innehar kunnskaper og kompetanser som aktivt anvendes i identifisering av ulike utfordringer samt å løse disse. Innenfor denne kategorien plasserer jeg også lærerne.

På grunn av at jeg har en språklig dimensjon i oppgaven, vil deler av mitt teorigrunnlag være knyttet til diskurs og retorikk. Dette er fordi jeg gjennom intervjuer og lesing av utredninger og rapporter ser at den språklige dimensjonen muligens spiller en rolle i sammenheng med en antatt manglende implementering av begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid i skolen

Det er særdeles viktig at teorien underbygger og belyser de ulike dimensjonene i denne oppgaven. Kildene skal gjenspeile en tverrfaglighet fordi denne oppgaven har så mange fasetter med hensyn til hvordan man kan fortolke, analysere og drøfte. Teorigrunnlaget er basert på diskurs, retorikk og språk som maktfaktor. Diskurs er et vanskelig felt å arbeide innenfor da det kan være vanskelig å definere om en skal bruke det som teori eller metode. Og i tillegg er det vanskelig å snakke om diskurs uten å trekke inn retorikken som vitenskap og

metode. Jeg velger å se diskurs og retorikk dualistisk: De henger sammen og er å anse som teoretisk fundament, men kan, på bakgrunn av de verktøyene de innehar, også brukes metodisk som analyseverktøy.

I tillegg har jeg vurdert litteratur og rapporter fra politisk nivå samt at skoleeierperspektivet må løftes fram for å finne eksempler på skoleeiere som har tatt grep for å få til et helhetlig kvalitetsarbeid.

Oppgavens karakter bygger på mine interesser og mine erfaringer. Jeg forsker ikke på egne erfaringer, men jeg har tatt et standpunkt til hvordan jeg opplever kvalitet og kvalitetsarbeidet fra min rolle som avdelingsleder. For ikke å innta en fordømmende og arrogant holdning, men heller tørre å utfordre eget standpunkt, vil jeg vise til standpunktteori som en måte å begrunne hvorfor ulike holdninger dannes ut fra det erfarte.

2.1. Kvalitetsbegrepet

Kvalitet er et begrep som er vanskelig å definere. I Temanotat 3/2012 fra

Utdanningsforbundet blir det satt opp 6 forslag til hvordan kvalitet kan defineres:

1. «Kvalitet som det unike eller fremragende»
2. «Kvalitet som det gode eksempel»
3. «Kvalitet som realisering av bestemte standarder»
4. «Kvalitet som relevans»
5. «Kvalitet i et økonomisk perspektiv»
6. «Kvalitet som forandring og utvikling» (Temanotat 3/2012, s. 10-14)

Denne listen kan underbygge en tro på at kvalitet er et begrep hvor det er mulig å legge inn ulike definisjoner i alt etter hvilken agenda en har. Roald (2012), s.150 viser til at den grunnleggende forståelsen av kvalitetsbegrepet synes uavklart så vel på faglig som på politisk nivå. Han mener at begrepet brukes ulikt i ulike kontekster og det er nettopp disse ulike diskursene om kvalitet som muligens skaper en usikkerhet og en fremmedgjøring for både lærere, elever og foreldre. Når Utdanningsforbundet viser til 6 mulige tolkninger er dette muligens en måte å nå sine medlemmer på nettopp for å vise at ulike diskurser pågår og at en må reflektere selv over hvem som er avsender og på den måten avklare hvilken kontekst som gjelder og hvilken agenda avsenderen har.

Edward Sallis (2002, s. 11) sier at kvalitet er vanskelig å definere og kan sies å være et «unnnvikende konsept». Han henviser til Naomi Pfeiffer og Anna Coote som beskriver det som et «glatt konsept». En mulig fortolkning av disse synene kan være at begrepet kvalitet

muligens har et meningsinnhold som skaper forventninger. Det å snakke om god kvalitet gir avsenderen en energi bygget på positive konnotasjoner, mens det motsatte, dårlig kvalitet derimot gir det motsatte. Med andre ord: Hva snakker vi om når vi snakker om kvalitet?

“A strange process seems to occur as concepts such as culture and charisma [and we can add quality] move from practice to academic research...In the process they seem to lose emotional resonance, no longer expressing the reality that practitioners originally tried to capture.” (Westley and Mintzberg, 1991 presentert i Sallis, E. 2002, s. 12)

Her ser en at merkelige prosesser settes i gang når en skal overføre kvalitetsindikatorer eller kvalitetsarbeid fra praksisfeltet til akademisk arbeid. Det kan se ut som om det akademiske feltet, eller skolen med skoleeier og skoleledelse i spissen, ser ut til å ha mistet det følelsesmessige eller relasjonsorienterte perspektivet som praksisfeltet prøvde å nå. Sallis mener at for å kunne sette i gang kvalitetsarbeid i skoler må en forsøke å forstå innholdet i begrepet kvalitet. Men på den annen side sier han at kvalitet har så mange ambisjoner og motsatte meninger alt etter om en ser på kvalitet som absolutt eller relativ. Dette understøtter Utdanningsforbundet sitt forsøk på definering av kvalitet.

Utdanningsforbundet spør videre hvem det er som definerer hva som er kvalitet, og hvordan kvaliteten i så fall operasjonaliseres? Dette er et interessant spørsmål med hensyn til kvalitetsutviklingssystemet CAF. Hvem har definert hva som skal være CAF sine indikatorer på kvalitet? Når vi snakker om indikatorer på kvalitet vendes det ofte mot tre nivåer:

- Strukturkvalitet, som kan sies å være ytre forutsetninger
- Prosesskvalitet, organisasjonens indre aktiviteter
- Resultatkvalitet, ønsket oppnåelse med pedagogisk aktivitet

Disse tre nivåene presenteres både av Donabedian (1980) og Samuelsson/Sheridan (2000). Møller (2009) sier i Bedre skole 3, 2009 at gode skoleledere styrer og leder forbedringsprosesser gjennom strategier som er tilpasset den utviklingsfase som skolen er i.

I følge Dahl mfl (2004) er det spesielt to forhold som har påvirket kvalitetsbegrepet, teknologi og vitenskap. Tradisjonelt har kvalitet vært forstått som gjenstanders iboende egenskaper. I tråd med teknologisk utvikling og endrede muligheter innen industriell produksjon, har synet fra iboende egenskaper endret seg til at kvalitet er noe man kan produsere eller utvikle. For å få til dette begynte industrien, i takt med teknologisk utvikling, å se på hvordan en kunne utvikle selve produksjonen. Med andre ord nærmer vi oss en organisatorisk kvalitet, knyttet til

framveksten av «industrial management». I denne tenkningen ligger også at kvalitet handler om evnen til tilpasning og fleksibilitet. Dette synet gjør seg også gjeldende i offentlig sektor, og har utviklet seg parallelt med industriens produksjonsutviklingssyn. Fokus på organisatoriske og ledelsesorienterte dimensjoner i offentlig sektor ser vi gjennom «New Public Management» og «Management by objectives».

I skolen kommer dette til uttrykk gjennom en nytenkning omkring ulike roller, eksempelvis skoleeierrollen. Fokus på ledelse som profesjon, med systematisk etterutdanning av ledere, er en måte å tenke kvalitetsutvikling på. I tillegg kommer ønsket om målbarhet for å skaffe seg kunnskap om skolens utvikling over tid. I industrien har begrepet «benchmarking» befestet seg. Direkte oversatt betyr det benkemerke, en referanse som man kan måle et produkt opp mot. Dette begrepet brukes også i offentlig sektor med hensyn til sammenligning av offentlige tjenester.

Men det er her vi muligens opplever en måleproblematikk som blir sentral i offentlig sektor. I følge Dahl mfl (2004) har stat og marked ulike styringsformer. Staten bygger sin styringsform på hierarki, mens markedet har konkurranse og utbytte i produksjonen som styringsform. På bakgrunn av dette er det ikke vanskelig å se for seg at direkte overføring av kvalitetsmålinger fra produksjonstall i industrien til offentlig sektor med sine reguleringer kan synes utfordrende. Men internasjonalt har kvalitetsarbeid i skolen fått et større konsumentbasert fokus, blant annet på bakgrunn av ulike internasjonale undersøkelser som muligens har motivert ulike lands myndigheter til å ønske et system som bidrar til å skape oversikt og formidle kunnskap. Og i dette perspektivet ser det ut til at myndighetene støtter seg på matematiske beregninger og kvantitative data, en instrumentell tenkning mer enn en kommunikativ og normativ tekning.

Filosofen Jürgen Habermas definerte disse to retningene innenfor begrepet kvalitet. (Dahl, mfl. 2004, s. 29) For skolen som institusjon kan man gjerne tenke seg at den normative og kommunikative retningen ville være den gode måten å definere begrepet kvalitet på, med tanke på skolens kjernevirksomhet som er læring. Men på den annen side kan man ikke definere disse retningene så bastant. Man kan nok ikke si at instrumentelle handlinger kan kontrolleres gjennom normative eller kommunikative handlinger. Det samme perspektivet gjelder andre veien: Normative handlinger kan kanskje ikke kontrolleres gjennom instrumentelle handlinger.

Det er ikke alle forhold som kan måles og beregnes ut fra kvantitativ og matematisk karakter. Å bruke kvantifiserte mål, synes ikke fornuftig, all den tid at både demografiske og sosiale forhold kan spille inn med hensyn til en elevs måloppnåelse. Disse forholdene er ikke kvantifiserbare, men er faktorer som man ikke kan styre selv om en må ta hensyn til disse.

Som vist tidligere med fra Temanotat 3/12 fra Utdanningsforbundet var det listet opp 6 ulike kvalitetstolkninger. Disse tydeliggjør på ulike måter de utfordringene vi møter når vi skal etablere eller arbeide med kvalitet i skolen. Dette kan i følge Dahl mfl (2004) sees på som et spesielt trekk ved våre post-industrielle samfunn. Det kan se ut som om vi mangler en fleksibilitet i forhold til de ulike tilnærmingene. På mange måter virker det som om det er en kamp mellom ulike kvalitetstilnærminger, gjerne sett som marginalisering av fagprofesjonens rolle kontra større kollektiv faglighet. Instrumentelle grep settes opp mot dialogbaserte grep og kontroll settes opp mot utvikling. Til sist munner dette ut i en større ideologisk kampmetafor: marked versus stat.

I denne gjennomgangen aner vi en manglende konsensus med hensyn til begrepet kvalitet. Utdanningsforbundet viser 6 forskjellige «definisjoner» eller mulige innfallsvinkler til begrepet. Sallis kaller begrepet et unnvikende konsept, blant annet fordi det skjer noe med begrepet fra praksisfeltet til akademisk forskning gjennom at begrepet mister en følelsesmessig dimensjon.

I arbeid med mennesker må enhver kunnskapsarbeider, herunder også lærerne, inneha et sett av emosjoner som omsettes og brukes ut fra situasjonsbetingede utfordringer i arbeidet med andre mennesker. Dette gjelder i alle ledd av organisasjonen, fra lærere til administrativt nivå. Problemstillingen min ble til ut fra mine egne erfaringer og eget standpunkt som sa meg at vi har mistet en dimensjon gjennom kvalitetsarbeidet slik det framstår i dag, relasjonen og kommunikasjonen mellom skoleeier og lærerne, kjerneområdet i skolen. Det ser ut til at vi kan identifisere ulike diskurser alt etter hvor i hierarkiet vi befinner oss og hvem vi snakker med. Dette kommer jeg tilbake til i analysene mine.

2.2. Kvalitet, ledelse og profesjoner

Boken *Skoleeier som kvalitetsutvikler* (Jøsendal, J.S, Langfeldt, G & Roald, K, 2012) er en bok som gjennom en god tekststruktur gir oversikt og ny kunnskap basert på ulike kommunale og internasjonale erfaringer om hvordan skoleeiere kan utvikle god kvalitet på skolene de administrer og har ansvar for. Gode suksesshistorier i denne boken kan gi motivasjon for endring av kvalitetsarbeidet også på skoleeiernivået.

Knut Roald skrev i 2012 boken, *Kvalitesvurdering som organisasjonslæring*. Denne boken gir råd og føringer for hvordan mennesker i en organisasjon kan lære sammen og utvikle kunnskap gjennom målrettet samarbeid. Men samtidig retter forfatteren kritiske blikk mot organisasjonslæring med å sette spørsmålstegn hvorvidt dette er en realitet eller om det kun er retorikk. (Roald, 2012. s. 91). Skolen er en kunnskapsorganisasjon, og skulle nok også kunne sies å være en lærende organisasjon, men slik ser det ikke ut til alltid å være. I en ideell verden kunne man tro at å arbeide for god kvalitet var en selvfølge. Men er menneskene i organisasjonen de sentrale aktørene i kvalitetsarbeidet? Forvalter vi som ledere humankapitalen i kvalitetsarbeidet på en måte som bidrar til god kvalitet?

Mitt teorivalg i denne sammenhengen er Bolman og Deal og deres bok *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (2014). I tråd med endringer i plan- og rammeverk er det på sin plass og drøfte hvordan en kan endre, bygge nytt, mens man samtidig ivaretar det som er grunnleggende godt og bra. Det er i dette perspektivet vil jeg se den menneskelige kapitalen, Human resource- rammen, og hvordan man kan investere i mennesker for å skape en positiv utvikling i skolen. Det handler om å definere menneskene i organisasjonen som den viktigste ressursen, den ressursen som kan bidra til vekst og utvikling. Arne Ebeltoft (1971) viser at de mest innovasjonsdyktige arbeiderne var preget av «organiske» kjennetegn, og at denne typen arbeidere var å finne i kunnskapsorganisasjoner slik som skolen. Dette kan man anse som en humankapital som må investeres i. Menneskene i et human –resourceperspektiv er mennesker som bør myndiggjøres gjennom opplæring og utvikling fordi arbeidshverdagen er meget kompleks. Bolman og Deal viser også til hvordan ledelse bør utøves innenfor Human-resourcerammen gjennom å oppmuntre til selvstendighet og medvirkning, kort sagt.

Men samtidig må ikke de økonomiske og strukturelle rammene glemmes. Disse kildene gir rom for slike drøftinger og ved å sette den i sammenheng med boken *Skoleeiere som kvalitetsutviklere* vil en muligens skape ny innsikt med hensyn til hvordan strukturelle rammer kan bidra til å utvikle både det økonomiske handlingsrommet og det

handlingsrommet ledere og lærere har behov for i skolen for å bidra til å utvikle en bedre kvalitet i skolen. Det kan gjøres gjennom kommunikasjon og en forskyvning fra målstyrt ledelse til verdibasert ledelse. Fokus flyttes da fra en instrumentell tilnærming til ledelse til en mer normativ tilnærming.

Erik Irgens har sammen med Grete Wennes forsøkt å bidra til en større forståelse av kunnskapsarbeid og kunnskapsledelse gjennom *Kunnskapsarbeid* (2010). Boka er viktig i sammenheng med å forstå og forklare de mangfoldige utfordringene som finnes i ledelse av lærerprofesjonen og utfordringer lærerprofesjonen kan møte. Irgens og Wennes (2010) tar i bruk symboler og emosjoner for å underbygge en forståelse av ledelse av kunnskapsarbeidere. De ser på profesjonen kunnskapsarbeidere i et vidt perspektiv og gir ulike perspektiver på ledelse blant annet kunstnerperspektivet.

Kunstnerperspektivet på kunnskapsarbeideren er en måte å illustrere hvordan lærerprofesjonen kan sees og forstås i følge Irgens og Wennes (2010, s. 127). Dette perspektivet understreker et spenn mellom den frie profesjonen basert på erfaringer og kompetanse og behovet for et kollektivt handlingsrom hvor pedagogisk utvikling og diskusjoner kan få rom til å vokse. I tillegg kan en se på behovet kunstneren og læreren har for ledelse og at det perspektivet kan sies å være dualistisk ut fra ulike behov. Dette vil jeg komme tilbake til mot slutten av oppgaven

I boken *Ansvar og Kvalitet* (2008) viser Gert Langfeldt hvordan styringen av skolen har endret seg etter innføringen av nytt inntektssystem i kommunene etter 1986. Et sentralt perspektiv i boken er at skoler er makt, og på bakgrunn av det forsøker forfatteren, på en kortfattelig måte, å vise hvordan vi kan forstå skolens oppgave i samfunnet. Han viser til hvordan ulike styringsideologier har fått fotfeste i skolen, og herunder kvalitetsarbeid.

Langfeldt (2008, s. 131-132) viser med støtte fra Lipskys (1980) at akademiske profesjoner, som for eksempel lærere, skal mestre to sett krav: På den ene siden skal de utføre et teoretisk mediert arbeid, basert på formell utdanning og kompetanse. På den andre siden må de håndtere oppgaver som krever rask inngripen og raske avgjørelser. Denne dobbeltheten mener Langfeldt er umulig å regulere gjennom byråkratisk mekanismer som er å anse som instrumentelle grep. I stedet er akademiske profesjoner innenfor et slikt spenningsfelt avhengig av autonomi i sitt daglige virke, og av den grunn også avhengig av ledelsens tillit til deres autonome handlinger. Denne tilliten kan misbrukes i den forstand at de ansatte kan bruke autonomien for å fremme kun sin egen situasjon innenfor jobbens ramme i stedet for å

tenke på hva som er det beste for jobben. Dette synet har endret seg etter 1980 og Lipskys *Street –Level Bureaucracy* til en mer positiv vinkling om at autonomien som er betrodd den enkelte kan danne et teoretisk fundament for å utvikle og etablere standarder for riktig yrkesutøvelse, profesjonalitet.

2.1.1. Språk er makt

Rolv Mikkjel Blakar (1973) har skrevet boka *Språk er makt*. Denne boka har et perspektiv om hvordan makt kan produseres gjennom hvordan språklige ytringer presenteres. At språk er makt er det nok en viss konsensus om, men på den andre siden kan språk skape fremmedgjøring og avmakt. Dette skal jeg komme tilbake til gjennom mine analyser. Blakar viser blant annet at en på bakgrunn av samfunnsendringer ser behovet for å skape nye ord og ordsammensetninger for å fylle et språklig begrepsbehov. Dette kan muligens være en del av det vi opplever i den nye kvalitetsdiskursen som jeg skal forsøke å identifisere og analysere i dette prosjektet.

Språk er makt er nesten å regne som en klassiker for psykologer og samfunnsforskere som anser språklige handlinger som produsenter av holdninger, verdier og ideologier. Jeg har valgt den 7. utgaven som kom i 2006 og som har tre kapitler som ikke var med i den opprinnelige utgaven for å vise at utsagnet «språk er makt» fortsatt har en legitimitet.

Språk er makt danner et språklig fundament for mitt prosjekt gjennom at boken definerer språket som en sentral maktfunksjon og gjennom å bevisst ta i bruk språket for å skape konsensus i ulike miljøer. Denne boken danner grunnlaget for min visjon om at vi finner inkommensurable diskurser omkring kvalitet og kvalitetsarbeid i skolen, hvilket også Roald (2012) delvis støtter. (Roald. K. 2012. s. 151 og 152). I mitt datamateriale mener jeg å vise at dette er tilfelle da administrasjonen innehar en helt annen språklig fremstilling enn både rektorer og lærere.

I tillegg har jeg valgt en teoretisk tilnærming til politisk retorikk gjennom Kjell Lars Berges artikkel i *Rhetorica Scaninavica* 66/67, 2014 «Hva er politisk retorikk?». Denne artikkelen er viktig i sammenheng med dokumentanalysen, da jeg antar at den språklige dimensjonen i utredningen er et bevisst valg som Søgnerutvalget tok, og artikkelen vil sammen med *Språk er makt* (1973) bidra til å gi svar på hvorfor språket i utredningen ble som det ble.

2.1.2. Hva ligger til grunn for kvalitetsutviklingskravene i skolen?

En samlebetegnelse for endringer som har foregått i offentlig sektor de siste tiårene er New Public management», heretter kalt NPM. NPM bygger på en antakelse om at en mer

markedsanalog utforming av offentlig virksomhet vil kunne bidra til bedre kvalitet og større effektivitet i den offentlige tjenesteytingen. (https://snl.no/New_Public_Management) Med dette menes at en muligens kan anta at NPM er å anse som en sammensetning av ulike markedsinspirerte reformelement innenfor norsk offentlig sektor.

Man kan ikke si at NPM er en helhetlig teori. Øgard (2005, hentet fra Roald 2012, s. 30) viser til NPM som et samlebegrep med ulike intellektuelle røtter og ulike praktiske utforminger. Felles for hele NPM-konseptet er at den utfordrer den tidligere regelstyringen av offentlig forvaltning. NPM nevnes her uten videre utdyping for å vise at en reformeringsbølge av offentlig sektor har foregått over tid og spiller en rolle i dette prosjektet.

Under denne paraplyen vi kan kalle NPM finner vi balansert målstyring. Balansert målstyring kan sees som et ledelsesverktøy for drift, tilpasning og utvikling av en virksomhet med særlig fokus på å koble strategi og operative tiltak. I følge Langfeldt (2008, s.48) kan man si at et paradigmeskifte med hensyn til styringsideologi fant sted i 1988/1989 i kjølevannet av OECD-evalueringen:

«OECD-kommisjonen fikk inntrykk av at det [departementet] ikke har noen klar ideologisk rolle. Det er lett å fastsette generelle mål. Men allmenne erklæringer om målsetting uten et omhyggelig forberedt grunnlag av kunnskaper om hva som skjer på skolene og analyse av nåværende og fremtidig politikk, blir tomme og gjør departementet til gissel...» (KUF 1988, s. 156).

OECD- kommisjonen anbefaler i stedet departementet å ta i bruk det frirommet som er etablert gjennom desentraliseringen til å utvikle et tydeligere lederskap. Kommisjonen mente at departementet skulle sette opp normer og utarbeide forskrifter som gir departementet mulighet til å delta i debatten om målsettinger og at departementet dermed kan komme i en bedre posisjon til å få kunnskap om hva som foregår i skole-Norge.

Den nye tanken om lederskap krevde dermed faktakunnskap. På bakgrunn av det ligger det i styringslogikken at departementet må ta på seg evaluerings- og kontrolloppgaver, siden kommisjonen mente at dette var en mangel i Norge på daværende tidspunkt. Kommisjonen foreslo ikke landsdekkende kontroll, men initierte at departementet burde – «overveie metoder for å etablere og spre normer for undervisningspraksis i på en bedre måte i Norge...Man må se både på læreprosessene og resultatene.» (ibid..s159, hentet fra Langfeldt, G. 2008, s. 49).

Helt siden 1980-tallet har vi vært vitne til at ulike former for målstyring har bidratt til å skape styringstrender for organisasjoner. Eksempler på dette er “Management by Objectives”,

“Total Quality Management” og dagens tankegang som er mer kjent som balansert målstyring. Det disse trendene har til felles er at de på en eller annen måte har blitt innført i skolen uten at relevansen for skolen er dokumentert. Den største utfordringen er at den underliggende ideologien til disse målstyringstrendene er grunnsynet om at markedet er idealet for effektivitet. Ingen har problematisert hva som skjer idet en tar målstyring inn i områder, eksempelvis skolen, hvor markedet ikke er reelt, men mer kan sees på som et kvasimarked. (Røvik, 2007, presentert i Langfeldt, 2008, s. 51.)

Accountability er et internasjonalt begrep for en styringsreform som ser ut til å få et bredere fotfeste med hensyn til styring av utdanning. Dette begrepet har ikke et dekkende uttrykk på norsk, men det kan se ut som om prestasjonsorientert resultatstyring kan være delvis dekkende. Det en da må ha i mente er at prestasjonene er målet. En kan muligens også se på ansvarsstyring som et dekkende begrep, altså at noen bestemmer hva andre skal stå til ansvar for. Et tredje mulig perspektiv er transparent. Da handler det om samsvar mellom ansvar og forventninger. Hvis en ser på styringslinjene i norsk utdanningspolitikk ser en allerede fra et overordnet perspektiv at denne styringsideologien gjenspeiles i spillet mellom stat, skole og offentlighet om gjennomslag og legitimitet. Langfeldt (2008. s. 60) sier at denne logikken har forsterket en hierarkisk relasjon i kunnskapsorganisasjoner.

Disse teoriene omkring ledelse og styring i offentlig sektor bygger på ulike ideologier. Jeg peker på at kvalitetstenkningen utvikles innenfor bestemte ideologiske teorier og at disse ideologiene har en iboende målbar kvalitetsdimensjon i seg som igjen har fått fotfeste i skolen. Med kvalitetsdimensjon mener jeg at ideologiene legger til rette for det man kan kalle produksjonsmålinger, altså målinger som sier noe om hvordan en målbar faktor utvikler seg ut fra gitte indikatorer. Vi finner mange studier på dette knyttet til helsevesenet om man foretar et raskt bibsysøk, men vi finner ingen treff på dette med hensyn til skolen. Dette prosjektet er i så måte et nytt innspill i debatten omkring kvalitet og kvalitetsarbeid i skolen.

3. Metode

Metodekapitlet i dette prosjektet er preget av at jeg bruker to metoder i søken etter å besvare hvorvidt kvalitetsarbeidet bidrar til å øke kvaliteten i kjernevirksomheten. Arbeidshypotesen min er at det er to ulike diskurser som operer i dette landskapet og jeg vil prøve å finne tak i disse.

3.1. Diskurs

Diskurs eller diskursanalyse betyr at en jobber eller forsker «[...]innenfor en flerfaglig forskningstradisjon som hovedsakelig studerer språklige enheter ytret eller uttrykt i en gitt kontekst. Dette kalles gjerne diskurs». (<https://snl.no/diskurs>) Denne retningen har utviklet seg til en metodisk tilnærming, i første rekke basert på Foucaults arbeider, *Diskursens orden* (1999).

I en diskursanalyse vil en kunne oppdage at innholdet i et begrep forandrer seg ut fra situasjonen eller konteksten begrepet blir ytret i. Man kan tenke seg at det eksisterer kontrasterende perspektiver eller diskurser i sammenheng med et begrep eller en handling. Den offisielle diskursen om kvalitetsbegrepet kan være fra myndighetene eller skoleeiere, hvis en velger å definere det slik. På den andre siden kan det være en mer innsideorientert diskurs med vekt på kvalitet og kvalitetsarbeid i praksisfeltet, altså utøvende kvalitet. Hvis disse kontrastene er til stede, vil også meningen, altså det semantiske innholdet, i begrepet kvalitet, være ulikt og derfor kan en si at begrepet kvalitet, brukt innenfor konteksten skole, mangler konsensus. I et slikt perspektiv blir diskursanalyseinteressant som metode.

Det er ikke uproblematisk å ta i bruk diskursanalyse som metode, da diskursanalysen ofte ansees som både teori og metode. Det ligger en forutsetning i anvendelsen om at for å bruke diskursanalyse i empiriske studier må en akseptere visse grunnleggende filosofiske premisser om hvordan mening dannes. I tillegg har begrepet diskursanalyse et innhold som gjør det umulig å omhandle begrepet i entall. Diskursanalyse er et paraplybegrep som inneholder mange og til dels ulike metodiske tilnærminger. Derfor er det en utfordring å finne sin egen vei inn i diskursanalysen og en må derfor definere et teoretisk fundament.

3.1.1. Teoretisk tilnærming

Diskursanalyse vektlegger språk, men både i større og mindre grad. Ferdinand de Saussure definerer et skille innen språkvitenskapen, skillet mellom *språket som system* («langue») og *språket i bruk* («parole»). Diskursanalysen bygger på *språket i bruk*, og en mulig definisjon

kan være å si «tekst i kontekst». En teoretiker som har arbeidet med å presentere eksempler på mer kritisk diskursanalyse er Norman Fairclough. På begynnelsen av 1990 – tallet undersøkte han den rollen språk og tekst spiller når vi snakker om produksjon og reproduksjon av makt og dominans i samfunnet. Dette perspektivet anser jeg som viktig ved valg av i metodisk tilnærming med hensyn til diskursanalyse fordi jeg tror at språket i øvre maktposisjoner har en annen dimensjon og en annen begrepsstilnærming enn språket i praksisfeltet eller kjerneområdet harr. På bakgrunn av det vil jeg analysere begrepene og begrepsforståelsene i intervjuene etter prinsipper knyttet til kritiske diskursanalyse.

Retorikk og diskurs har en tendens til å bli brukt om hverandre og kan derfor framstå som uklart. Dette er mest sannsynlig fordi det hersker ulike oppfatninger av hva retorikk er. Hvis en anser retorikken som vitenskap som læren om hvordan man overbeviser på en effektiv måte, kan retorikken framstå som anvendbar i analyser av ytringer og dokumenter fra myndigheter og skoleeiere med hensyn til å skulle overbevise om et standpunkt eller en endring.

3.2. Design.

Jeg har valgt å bygge opp prosjektet hierarkisk og starter derfor arbeidet på nasjonalt plan med en diskursanalyse av en nasjonal rapport for deretter å gå til administrativt nivå i fylkeskommunen, via rektorer ned til lærerne for å finne meningen med fenomenene de snakker om. Jeg har valgt denne innfallsvinkelen for om mulig å identifisere min antagelse om at det eksisterer ulike diskurser i sammenheng med kvalitet og kvalitetsarbeid.

I dette arbeidet har jeg arbeidet prosessuelt, det vil si at jeg aktivt har gått inn i de ulike delene av prosjektet med konkrete oppfølgingsspørsmål, spesielt i sammenheng med intervjuene, men også gjennom analysen av Søgneutvalget sin utredning. Det handlet for meg om å finne meningen med ord og ordvalg, og på bakgrunn av det identifisere et meningsinnhold innenfor skolen som kontekst.

Jeg bygger dette designet på egne erfaringer og egne opplevelser av utviklingen i norsk skole. Av den grunn finner jeg det formålstjenlig å legitimere bruken av standpunktteori. Jeg ser og opplever en virkelighet og fortolker den muligens med en marginal og kritisk tilnærming fordi jeg ikke opplever at fortolkningene mine, ut fra nye ord og begreper, er logiske. Er det slik at Søgneutvalgets utredning er så fjern fra det pedagogiske språket som jeg anser som skolespråket? Er utredningen et produkt av NPM-strømningene i offentlig sektor også

gjennom sin språklige fremstilling? Gjennom å stille slike spørsmål tilhører jeg muligens en marginalisert gruppe av skoleledere som ikke uten videre godtar at den pedagogiske forankringen diskursen i skolen har hatt skal forvitres gjennom et språk hentet fra næringslivet, via offentlige tilpasninger til balansert målstyring som språklig grunnlag. Dette forankres i Sandra Hardings tilnærming til standpunktteori gjennom å se på hvordan storsamfunnet/myndigheter gjennom sin språkbruk eller valg av diskurs, bidrar til å marginalisere motstand mot et gitt fenomen. Med utgangspunkt i egen subjektivitet, kan erfaringene bidra til ny kunnskap gjennom ny forskning.

I sammenheng med Søgnerutvalgets utredning tar jeg utgangspunkt i at teksten er skrevet som et grunnlagsdokument for Kunnskapsløftet som reform og bruker retorikk som analyseredskap. Det vil si at jeg ser på oppbyggingen av teksten både i kontekst, mottakerbevissthet og ser på ulike innholdsmomenter. Men mest interessant er det å se på hvorvidt språket i utredningen innehar en pedagogisk autensitet i sin språklige framstilling da temaet er framtidens skole.

Som filolog er jeg vant til å forholde meg til et utvidet tekstbegrep. Det betyr at alle ytringer, muntlige og skriftlige er å anse som tekst. Et intervju av kvalitativ karakter transkriberes inn i en skriftlig form og behandles delvis som en skriftlig tekst men også med utgangspunkt i konteksten til informanten. Dette er den diskursive tilnærmingen. I tillegg har jeg i intervjusituasjonene basert meg på en fenomenologisk tilnærming hvor jeg utarbeidet intervjuguider til de ulike nivåene i organisasjonen, fra administrasjon via rektorer til lærerne. Man kan si at jeg gjennomførte formelle og planlagte intervju, dog ikke helt strukturerte, men kalt semistrukturerte intervju. (Postholm. M.B. 2010. s. 71).

Som tidligere sagt er mitt formål å få tak i meningen av nyord i skolesammenheng. I Søgnerutvalgets utredning tar jeg for meg ulike ord som muligens bygger opp under begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid, mens jeg hos informantene mine fortrinnsvis fokuserer på de to begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid og hvordan de brukes i de ulike kontekstene.

3.3. Standpunktteori.

Standpunktteori er en vitenskapelig retning som bygger på hvordan vi oppfatter og observerer verden omkring oss. Standpunktteorien forsøker å forstå hvordan marginaliserte og undertrykte grupper sin stilling er i samfunnet. Teorien har ofte blitt anvendt innfor feministisk forskning med forskere som Sandra Harding som representant for retningen. Harding argumenterer for at det kan være gunstig å kombinere objektivitet med sosial etablert

kunnskap, nettopp fordi forskerens ståsted kan brukes som en ressurs til å maksimere objektiviteten (Harding 1993, s. 69).

I mitt arbeid med kvalitet og kvalitetsarbeid har jeg høstet erfaringer både om begrepene og om arbeidet, uten å være en del av det etablerte fellesskapet i CAF-systemet. Jeg har på bakgrunn av mine erfaringer postulert en problemstilling i dette prosjektet basert på mine erfaringer, og har tatt et klart standpunkt med hensyn til meningsdannelse av begrepene innhold og effekten av et kvalitetsarbeid som mangler en helhetlig implementering i skolen som jeg antar delvis er på grunn av ulike diskurser som ikke kommuniserer.

Dette innebærer at jeg ikke er en nøytral observatør, men selv inngår som aktør i det forskningsfeltet jeg går inn i. Jeg er selv en produsent av data. I intervjusituasjonen produserer jeg data sammen med intervjuobjektet, og jeg lar derfor også min stemme komme til uttrykk som data.

3.4. Fenomenologisk metode

Diskursanalysen står gjerne som motpol til en fenomenologisk metode, fordi diskursanalysen forstår språklige uttrykk som ledd i en større diskurs, mens fenomenologien forstår det som uttrykk for oppfatninger eller meninger hos enkeltaktører. Jeg er imidlertid interessert i både aktørenes oppfatninger av kvalitet og om disse oppfatningene kan sies å være rammet inn i en bestemt diskurs. Jeg har derfor valgt å bruke en fenomenologisk tilnærming som metodisk grunnlag for intervjuene.

I boken *Kvalitativ metode* (2010) viser Postholm til Husserls (1859-1938). Husserls perspektiver har sine røtter i filosofien og er påvirket av Descartes. Husserl mente at forskeren gjennom konsentrerte studier skulle kunne oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom erfaringer og et reflekterende selv. *Husserls så verdien av å la selvet oppdage erfaringenes mening eller essens.* (Postholm, M.B, 2010, s. 42). På samme måte mente Husserls at objektiv og subjektiv kunnskap er flettet sammen. Det kan man forklare ved å si at en hver objektiv virkelighet krever et subjekt. Hvis vi ser for oss et maleri eller en hendelse kan subjektets opplevelse av objektet, forestillingen om det objektive, sees som en prosess hvor det faktiske og det opplevde forenes i bevisstheten

3.5. Prosessen

Jeg startet arbeidet med å legge en plan for design, altså hvordan ønsket jeg at prosjektet skulle bygges opp. Jeg valgte en hierarkisk oppbygging fra topp til bunn, administrasjon til elever. Jeg utarbeidet 4 ulike intervjuguider, tilpasset de ulike aktørenes roller i organisasjonen, samtidig som jeg hadde noen verdivariabler som var felles for alle guidene. Guidene kan sies å være semistrukturerte, det vil si at de ikke er helt faste i formen, men er åpne for oppfølgingsspørsmål av ulike karakterer. Det anser jeg som en nødvendighet i et prosjekt som dette, da den språklige dimensjonen krever tydeliggjøring og definering, for å nå meningen til den enkelte.

I bearbeidelsen av intervjuene innså jeg at rammene for den skriftlige delen av dette prosjektet var så vidt stramt at jeg måtte foreta et valg om hvilke deler av det empiriske materialet jeg skulle utelukke: På tross av at elevene er meget vesentlige for kvalitetsarbeidet, både nasjonalt og lokalt, valgte jeg å trekke ut dem fra prosjektet. Jeg begrunner det med at funnene i det materialet nærmest er verdt en studie i seg selv.

Jeg bearbeidet da 6 intervjuer fra materialet mitt: En informant fra administrasjonen, to rektorer, tre lærere. Planen var å finne fellesnevnerne i kvalitetssystemet som er etablert og som kunne bidra til å fremme kvaliteten på skolens kjernevirksomhet. Gjennom transkriberingen oppdaget jeg en ny side ved problemstillingen min, språket i de ulike leddene av organisasjonen. Med språket mener jeg at det semantiske innholdet i begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid, er forskjellig alt etter personene jeg intervjuet, og jeg observerte også ulike diskurser med hensyn til begrepet.

Jeg kan også kategorisere gruppene og si at en felles forståelse ligger i gruppene. Fra administrasjonen har jeg kun en informant, ikke gruppe, men det er dette intervjuet som dannet grunnlaget for å arbeide videre med de språklige elementene i intervjuene. I første omgang observerte jeg at dette språket ikke hørte hjemme i et pedagogisk språk. Et pedagogisk språk definerer jeg som det språket en person bruker innenfor skolens rammer og den diskursen en forventer å observere i opplæringssituasjoner. Det kan sies å være et kulturbetinget språk, altså et språk og en ramme for forståelsen som har en historiskpedagogisk karakter. Det igjen betyr at en diskursanalytisk tilnærming kan være en måte å skaffe seg ny innsikt om temaet kvalitet på. Hvordan definerer de ulike informantene begrepet kvalitet? Tidligere i denne oppgaven har jeg vist at det er en manglende konsensus

med hensyn til begrepet kvalitet, og denne tilnærmingen kan være et bidrag til en videre diskusjon om kvalitet og kvalitetsarbeid.

Jeg arbeidet med ulike intervjuguider til de ulike gruppene av informanter, men alle guidene har spørsmål om kvalitet og kvalitetsarbeidet. I utarbeidelsen av guidene støttet jeg meg på boks 2.2 i Kvale (2009) (s. 27) hvor tolv aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet presenteres. «Livsverdenen» er det første begrepet. Med utgangspunkt i kvalitetsbegrepet fikk jeg fram informantenes forståelse av begrepet kvalitet. I tillegg skal «meningen» identifiseres og fortolkes. Dette gjøres gjennom å fortolke både verbal-språket og det non-verbale språket. Det kvalitative intervjuet søker å innhente kunnskap gjennom vanlig språkbruk, ikke gjennom kvantifisering. Intervjuet skal samle inn åpne og nyanserte beskrivelser av informantens livsverden. Det betyr at en jobber deskriptivt. Kvale bruker også begrepet «bevisst naivitet». Det betyr at intervjueren viser åpenhet overfor nye og uventede fenomener, og unngår ferdigoppsatte kategorier og skjemaer for tolkning. «Fokusert tema» betyr et klart fokus på bestemte tema, men uten en stram struktur, ei heller et helt fritt ikke-styrende intervju. En kan oppleve «tvetydighet» i intervjupersonens svar/refleksjoner, som kan være uttrykk for motsetninger i egen livsverden. «Endring» gjennom et intervju kan forekomme hos informanten fordi en intervjuprosess kan gi ny innsikt og mening. På bakgrunn av det kan informanten endre sine beskrivelser og sine egne fortolkninger. «Følsomhet» kan framkalles av intervjueren, Det handler om hvordan en foretar en inngang til et tema og hvor mye kunnskap en har om dette. I et intervju produseres kunnskapen gjennom en «interpersonal situasjon» eller interaksjon. Til slutt skal en jobbe for at intervjusituasjonen blir en positiv opplevelse for intervjupersonen slik at ny innsikt kan oppnås.

Disse tolv aspektene har en sammenheng hvor summen til slutt forhåpentligvis gir oss ny kunnskap, innsikt og forståelse av forskningstemaet. I Merlau-Pontys (1962, presentert i Postholm, 2010, s. 48) sitt program for fenomenologisk vitenskap sier han: «Alt jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted. Vitenskapen symboler ville ikke bety noe uten dette.»

Med andre ord sier Merlau-Pontys at subjektiviteten og egne opplevelser er viktig i et forskningsarbeid for å skape ny kunnskap og forståelse. I et forskningsintervju kan en bli overrasket over svar en får, og en kan oppleve at tvetydigheten er til stede. I slike situasjoner bør intervjueren vise interesse gjennom gode oppfølgingsspørsmål. Dette gjorde jeg, fordi jeg var avhengig av å få så konkrete og presise svar som mulig. På den måten kan en også si at

intervjueren utviser en bevisst naivitet, gjennom spørsmål som søker forventningsløse beskrivelser fra informanten. Intervjuerens adferd i intervjusituasjonen spiller en stor rolle. I alle kommunikasjonssituasjoner handler det om samhandling og relasjoner. Derfor må intervjueren være seg bevisst sin egen adferd, reaksjoner og i det store og hele, det non-verbale språket. I mine intervjusituasjoner, spesielt blant rektorene og lærerne var det nødvendig for meg å være en aktiv aktør for å motivere dem til å være så presise og konkrete som mulig.

3.5.1. Fra tale til tekst

Et intervju som transkriberes er en muntlig tekst, i et utvidet tekstbegrep, som omsettes til en skriftlig tekst basert på symboler innenfor en skriftlig teksttradisjon. Det betyr at man mister den non-verbale dimensjonen som man opplever i en kommunikasjonssituasjon som et intervju er. I det perspektivet velger jeg, kun tidvis å gjengi den direkte transkriberingen men vil på en etterrettelig måte skrive historien inn i den konteksten eksisterer, nemlig skolekonteksten. Kvaale (2009, s.186) sier at «transkripsjon er en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle spørsmål». Ordrette transkripsjoner er i følge Kvale (2009) å anse som hybrider, da det er umulig å anse det som en muntlig tekst, samtidig som den direkte transkripsjonen bryter med den etablerte tekstkulturen med hensyn til stilistisk form.

Jeg har forsøkt å skrive intervjuet inn i en form som gjenspeiler intervjuet, men samtidig er stilistisk tro mot den skriftlige tekstkulturen. Så i dette perspektivet anser jeg transkripsjonen som en forutsetning for prosjektets legitimitet, selv om ulike meningsdannende elementer forsvinner fra tale til tekst.

3.6. Etikk

I et forskningsprosjekt av kvalitativ karakter skal forskeren, altså jeg, ha et klart fokus på kildevern og informantenes anonymitet. I tillegg stilte jeg meg selv noen viktige spørsmål hentet fra Kvaale (2009), fritt omarbeidet av meg:

1. *Hvilke fordelaktige konsekvenser vil forskningen ha?*
2. *Hvordan kan studien bidra til å bedre deltakernes situasjon? Eller situasjonen for gruppen de representerer?*
3. *Hvordan kan man innhente intervjupersonenes informerte samtykke?*
4. *Hva slags informasjon om studien trenger man å ha på forhånd for informasjon til informantene?*
5. *Hvem skal gi sitt samtykke- informanten eller deres overordnede?*
6. *Hvordan kan man ivareta intervjupersonens konfidensialitet?*
7. *Hvor viktig er det at intervjupersonene er anonyme?*

8. *Hvordan kan man skjule informantenes identitet?*
9. *Hvem vil ha tilgang til intervjuene?*
10. *Kan man forvente juridiske problemer?*
11. *Konsekvenser for deltakerne?*
12. *Hvordan vil forskerens rolle påvirke studien?*

Min forskning kan muligens bidra til et innlegg i kvalitetsdebatten om hva som er kvalitet i skolen og hvem som skal kunne definere utviklingspotensialet til skolen. Denne oppgaven har som formål å finne ut hvorvidt det kvalitetsarbeidet vi bruker mye tid på bidrar til å fremme kvaliteten på skolens kjernevirksomhet.

Jeg innhentet samtykke ved at jeg spurte den enkelte informant direkte om å bidra til et intervju, forklarte så hva intervjuet ville gå ut på for til slutt å gi en kortversjon av min oppgaves struktur og forskningsmetoder. Jeg møtte bare velvilje. I sammenheng med informasjonen jeg trengte om bakgrunns materialet for de kvantitative undersøkelsene, kontaktet jeg administrasjonssjefen for å få samtykke til å snakke med personalkonsulenter og førstekonsulenter med ansvar for ulike deler av det helhetlige kvalitetsarbeidet. Dermed ble det enklere å ta kontakt med de som kunne bidra på en god måte.

Med hensyn til konfidensialiteten til informantene har jeg anonymisert alt, fra bakgrunnsopplysninger til ulike aktørroller som kunne vært formålstjenlig å se svarene de ga ut fra, men jeg velger ikke å ta hensyn til det, men heller få til en total anonymisering slik at prosjektet ikke kommer i konflikt med personvernloven.

Utover meg selv er det ingen som skal ha tilgang til intervjuene. Jeg skriver om et tema, i en design som er definert ovenfra og ned, og bor i et lite fylke med tette nettverk. Jeg kan ikke etisk forsvare at intervjuene skal ut i full bredde. Derfor blir intervjuene skrevet som historier, og brukt som eksempler. Jeg er en del av livsverdenen til mine informanter, for å bruke det første begrepet fra Kvaless tolv aspekter, og det kan være etisk problematisk. Men gjennom objektive spørsmål og respekt tror jeg at jeg har ivaretatt den etiske dimensjonen i arbeidet mitt. Som avdelingsleder har jeg en autoritet som leder for lærerne, støtteperson samt leder for elevene og underordnet rektor – og administrasjonsnivå. Jeg ser og har identifisert denne utfordringen og har den med meg inn i analysene.

4. I første rekke: Kvalitet fra oven?

Søgneutvalget fikk i oppdrag i 2001 fra daværende regjering Bondevik 2 å lage en utredning som skulle legges til grunn for en utvikling av norsk skole. Rent pragmatisk kan en anta at denne utredningen kom i stand etter at PISA 2000 ikke hadde gitt Norge og norsk skole de resultatene en hadde håpet på sett i en internasjonal sammenheng. På pressekonferansen hvor resultatene ble lagt fram sa Clemet følgende: «Norge er en skoletaper. Dette er som å komme hjem fra vinter-OL uten en eneste norsk medalje. Og denne gangen kan vi ikke skylde på at finnene er dopet!»(<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Pisa-styrer-skoledebatten-7300765.html>) Norge scoret lavt på PISA 2000 ut fra forventningene, og Clemet viste handlekraft ved å initiere en ny skolereform. Reformvilligheten i norsk skole har de siste ti-årene vært relativt stor sammenlignet med andre land. På daværende tidspunkt var det bare 4 år siden R97 ble innført og alle elever fikk rett til et 13-årig skoleløp.

4.1. Påvirkning og intertekstualitet

Utvalgets mandat var å utrede hvordan man kunne sikre «Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle» (undertittel NOU:2003). Utredningen skulle være et rådgivende dokument til regjeringen. Allerede i underoverskriften kan man lese og fortolke et krav om en ny ideologi presentert gjennom ordene «forsterket kvalitet». Som vist over var ikke regjeringen fornøyd med resultatene fra PISA 2000, og rent kontekstuel kan en anta at det lå til grunn for en reform som skulle framstå som noe helt nytt og med bruk av ord som skulle underbygge en kvalitetsmessig bedre reform med fokus på kvalitet, som i seg selv er et positivt ord.

I tillegg kom ordet «forbedring» inn som en del av diskursen: «Ikke minst viktig er det å gi elvene så presis oppfølging at de motiveres til innsats for kontinuerlig forbedring». (NOU:2003. I første rekke, s. 16) I ordet forbedring ligger en forståelse av at det en gjør ikke er godt nok i seg selv, men at handlingene eller resultatene hele tiden må bli bedre. Det handler om å gjøre ting bedre og få ut bedre resultater, og på den måten styrke kvaliteten, i et prosessuelt perspektiv. Kvalitet, kvalitetsutvikling og kvalitetsforbedring er de sentrale ordene eller momentene i teksten.

En tekst, rapporten fra Søgne- utvalget konstrueres i en kontekst hvor styrende myndigheter ønsker å oppnå endring og forbedring av skolen. Roald (2012.s.35) viser til Christensen

(2006) som peker på at Bondevik II- regjeringa nærmest ukritisk imiterte NPM-reformen slik den ble iverksatt i andre land, men uten å ta hensyn til erfaringer disse landene hadde gjort seg. Språklig kan dette bekreftes ut fra intertekstualitet, altså hvordan andre tekster har påvirket utredningen. Utredningen er preget av en språkbruk som man finner igjen i OECD sin evalueringsrapport av PISA 2000. Et eksempel er hentet fra forordet til denne rapporten:

“In response to the need for cross-nationally comparable evidence on student performance, the OECD has launched the Programme for International Student Assessment (PISA). PISA represents a new commitment by governments to monitor the outcomes of education systems in terms of student achievement on a regular basis and within an internationally accepted common framework. PISA aims to provide a new basis for policy dialogue and for collaboration in defining and operationalising educational goals – in innovative ways that reflect judgements about the skills that are relevant to adult life.”
(<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>)

Sitatet viser at kommisjonen ser et behov for å ha tilgang på komparative data gjennom elevresultater fra medlemslandene og at PISA representerer et nytt engasjement fra ulike lands myndigheter i sammenheng med å kunne måle og sammenligne ulike lands elevresultater. Denne rapporten kan i så måte være en intertekst til Søgnerutvalget sin utredning:

«Utvalget skal i delutredningen beskrive, analysere og vurdere hovedtrekkene i dagens system for kartlegging og vurdering av kvaliteten i grunnskolingen, herunder rapportering, både på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Dette må ses i lys av internasjonale prosjekter og initiativ på dette feltet (bl.a. i regi av OECD) og systemer for kvalitetsvurdering i grunnskolingen som er utviklet i andre land.».
(NOU 2003:16. I første rekke. s. 29)

Sitatet over viser at Søgnerutvalget lener seg til OECD sin begrepsbruk, og på bakgrunn av det er det grunn til å anta at rapporter og andre skrevne tekster ble brukt av utvalget som referansemateriale for deres egen utredning *I første rekke* (2003). Begrepsbruken i OECD og Søgnerutredningen er på tross av forskjellene mellom norsk og engelsk som presentasjonsspråk rimelig lik basert på begrepsbruk og ideologiske målsettinger.

4.2. Språklig endring, hvorfor?

Rolv Mikkjel Blakar skriver i *Språk er makt* (1973. 7. utgave 2006. s. 70) at det er to grunner til å finne opp nye ord og uttrykk, eller som utredningen gjør, «låne» ord fra andre bransjer og tilpasse dem en annen kontekst. Det handler om endring, og et ønske om varig endring. Det å ta i bruk et nytt språk, eller lånespråk fra en annen del av samfunnet, er et effektivt maktmiddel for å gjennomføre store endringer. Blakar sier (1973. 7. utgave 2006. s. 70) at i en

ideologisk og politisk debatt at valg av ord og uttrykk er et vesentlig maktmiddel i struktureringen av det striden står om. Og nettopp dette mener jeg å se i utredningen gjennom at en «ny» ideologi ser dagens lys gjennom språk og språklige virkemidler.

Språket, med sine ord som kvalitetsarbeid, forbedret kvalitet, kvalitetsprosesser, viser at utvalget ønsker å framstå som helhetlig både i form og innhold. Ved å ha ordet kvalitet som et gjennomgående begrep, kunne en ha antatt at utredningen ville åpne for positive konnotasjoner. Kvalitet er et begrep som kan gi positive språklige bilder, men da handler det om konteksten en får ordet presentert i, og på den bakgrunn danner en mening som igjen gir positive konnotasjoner. I denne sammenhengen tror jeg ikke det er tilfelle, og det vil jeg nå forsøke å forklare ut fra teksten.

I innstillingen framhevet utvalget at på tross av at mye bra arbeid ble lagt ned i skolen, manglet en sammenfatning av systematisert og sammenstilt informasjon. Utvalget mente også at kvalitet er en forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Slik ble tre typer kvalitet definert: Resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet. Disse tre kvalitetsområdene definerer et kvalitetshierarki der resultatkvaliteten er det overordnede kriteriet, siden læring er formålet med undervisningen. Prosesskvaliteten og strukturkvaliteten er omkringliggende faktorer som må være til stede for at læring skal kunne skje. Læreren blir løftet fram som den viktigste faktoren for barn og unges læring og mestring. Alle skoleeiere ble bedt om å etablere et system eller et program for kvalitetsvurdering. Det skulle inneholde resultater, prosesser og rammefaktorer for skolens resultater i basisferdigheter. Det ble anbefalt å gjennomføre nasjonale prøver i norsk, engelsk og matematikk, og det skulle foretas undersøkelser om læringsmiljø og brukertilfredshet. Kvalitetsbegrepet ble brukt i en sammenheng med en mangel, mangel på kontroll og mangel på kunnskap om hvordan det tredelte kvalitetssystemet ble ivarettatt ute på skolene.

4.2.1. Instrumentell vs. normativ

Utvalget viser en instrumentell tilnærming til kvalitet og kvalitet i skolen, selv om de også viser til at læreren, bærer av den normative aktiviteten, er den viktigste faktoren for at læring skal skje. Allikevel, gjennom ordene testing og målinger, som vist i avsnittet over, framstår dette nye systemet som instrumentelt og kontrollerende. Med tanke på at utvalgets mandat var å foreta en gjennomgang av grunnopplæringen for regjeringen, må vi anta at regjeringen skulle være hovedmottaker av teksten. Og i det bildet, med tanke på et ønske om endring og en ny reform, har utvalget lagt seg på en språkbruk og en retorikk som skaper

troverdighet i et embetsverk hvor NPM står ganske sterkt. Men for en pedagog, en som forvalter mandatet om å gi elevene opplæring, er dette en tekst som antakeligvis skaper andre opplevelser enn opplevelsen av å være en seriøs aktør i skolen.

4.2.2. Kvalitetsdiskurs?

Kvalitet er et ord som vanligvis gir positive konnotasjoner, men jeg er usikker på om det er tilfelle med tanken på bruken av ordet i denne utredningen. Begrepet kvalitet er brukt, enten alene eller sammensatt med andre ord, 466 ganger i Søgnerutvalgets utredning. Jeg påberoper meg retten til å kalle dette en kvalitetsdiskurs på bakgrunn av frekvensen av begrepet. Ordet brukes så konsekvent og så målrettet at jeg finner det formålstjenlig å stille spørsmål om det som var forut for utredningen og bakgrunnen for at den måtte skrives, var av dårligere «kvalitet». En klart og tydelig meningsinnhold finner jeg heller ikke da bruken av ordet er veldig forskjellig alt etter tekstuell kontekst.

Språket er ikke enkelt, sett i et pedagogisk perspektiv. Tvert i mot er språket i rapporten preget av det jeg vil kalle et *produksjonsorientert effektiviseringsspråk* hvor testing og analyser skal ligge til grunn for å tilfredsstille myndighetenes kvalitetskrav.

Kvalitetsindikatorer skulle etableres og utvalget bruker bevisst internasjonale undersøkelser for å legitimere dette valget. Sitatet fra s. 105 i utredningen viser at utvalget har stor tro på OECD sitt testsystem og indikatorsystem:

«Publikasjonen er en sammenstilling av utdanningsindikatorer fra OECD-landene. Disse indikatorene representerer en profesjonell konsensus om hvordan den nåværende tilstanden i utdanningssystemene internasjonalt kan beskrives.» (NOU 2003:16. I første rekke, s. 105)

Fairclough sier at diskursanalyse handler om «[...]å identifisere punktene der virkeligheten kodes i språk på en bestemt måte, der ting sies på en måte- men kunne blitt sagt på en annen måte». (Hitching, et.al. 2011. s. 121). Valget av en kvalitetsdiskurs kan sees i sammenheng med hvor regjeringen til sist skulle vinne fram med budskapet sitt, Stortinget. Blakar understreker at et ord kan ha ulike komponenter eller delprosesser og at disse kan utnyttes eksempelvis i politisk demagogi, hvis en antar at en ønsker en litt diffus referansekomponent. (Blakar, R.M. 2006. 7. utg. s. 54)

Rapporten kan sies å ha element i seg hentet fra en næringslivsorientert tenkning opp mot produksjon av tjenester. Ordet «brukertilfredshet» (NOU: 2003, s. 30) er et ord vi gjerne kjenner igjen fra tjenesteytende virksomheter, og som ikke er et ord eller begrep skolen er komfortabel med i sin pedagogiske diskurs. Slike begreper antas å ha sitt opphav i NPM –

tankegangen som har som mål å effektivisere offentlig sektor. I et slikt bilde står ord som konkurranseutsetting, stykkprisfinansiering og privatisering sentralt. Språket som brukes har et tilsnitt av næringsliv og konkurranse og gir lite rom for et dannelsesperspektiv eller menneskelig utvikling. Man kan stille seg spørsmålet hvorfor det var viktig for utvalget og velge en slik inngang til oppbyggingen av et nasjonalt kvalitetssystem. Men allerede i S.meld 32, 1998-99 la regjeringen et målstyringsprinsipp til grunn:

Målstyringsprinsippet skulle gi økt fleksibilitet og større handlingsrom bla ved mindre detaljerte læreplaner. Det brede kunnskapssynet skulle gjenspeiles i opplæringsmålene, og de enkelte læreplanene skulle være så presise at de kunne ivareta nasjonale krav, samtidig som det skulle være mulig å evaluere om målene var nådd. Et system for systematisk vurdering av opplæringen skulle bidra til å evaluere i hvilken grad opplæringsmålene ble nådd. (hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-32-1998-99-4/3/1.html?id=192341>)

Dette samsvarer godt med det bakteppet av styringsprinsipper som er presentert i kapittel 2. Det viser at myndighetene bevisst la seg på styringsprinsipper som den gang da var ukjente i skolen. Å styre mot mål, hvor målene ikke var gitt i et pedagogisk språk og ikke satt inn i skolens historiske kontekst. Kvalitet og kompetanse ble nye ord å forholde seg til.

Undervisning og opplæring er en vesentlig del av «kompetansesamfunnet». Utvalget stiller krav til at opplæringen skal gi de unge redskaper til å mestre et omskiftende samfunn, og begrepet «livslang læring» ser dagens lys. Å drøfte og definere hva barn og unge skal få opplæring i, er sentralt i utredningen fordi samfunnet er i endring og en må derfor definere hvilken «kompetanse» barn og unge vil ha behov for i framtida. Søgnerutvalget foreslår fem komponenter som særlig viktig for livslang læring.

La oss se på de fem kompetansene (NOU: 2003, I første rekke. s.73) som er nevnt i utredningen som et vesentlig bidrag til kvalitetsdiskursen jeg allerede har nevnt:

1. «Kompetanse i basisferdigheter»
2. «Innovasjonskompetanse»
3. «Anvendelseskompetanse»
4. «Refleksjons- og dokumentasjonskompetanse»
5. «Dialogkompetanse»

Begrepet basiskompetanse blir drøftet i rapporten og innholdet i begrepet drøftes i lys av omfang. Smalt eller bredt basiskompetansebegrep diskuteres for å belyse fordeler og ulemper

for en framtidig revisjon av læreplanverket. Utvalget definerer utfra den gjennomgangen det framtidige kompetansebegrepet som følgende:

«Kompetansebegrepet kan defineres som evnen til å bruke kunnskaper og ferdigheter effektivt og kreativt i menneskelige situasjoner- situasjoner som omfatter vanlige sosiale sammenhenger i tillegg til yrkesmessige eller fagspesifikke sammenhenger. Kompetanse kommer like mye fra holdninger og verdier som fra ferdigheter og kunnskaper.» (NOU 2003, I første rekke, s. 76)

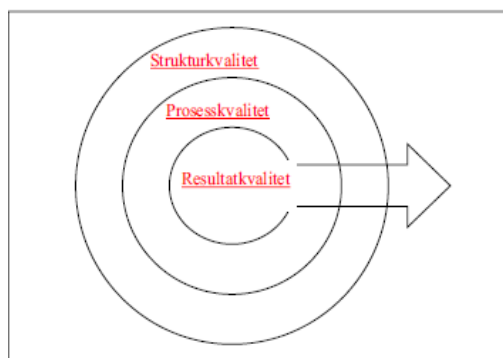
Dette kompetansebegrepet legger vekt på en praktisk tilnærming, samtidig ser utvalget til andre internasjonale arbeidsgrupper som også arbeider med kompetansebegrepet, og mener at disse bør tas hensyn til i framtidig arbeid. En av disse arbeidsgruppene internasjonalt er OECD. I 2005 kom de med en rapport som forsøker å begrunne bruken av kompetansebegrepet og et av eksemplene er: «Defining such competencies can improve assessment». (OECD, 2005, s. 4). Ved å definere kompetanse kan man oppnå en operasjonalisering, en målbarhet, hvilket igjen er viktig i kvalitetsarbeidet. Et annet sitat hentet fra samme rapport viser behovet for målbarhet: «using a competency framework to shape assessment» (s. 16). Hvis en tar i bruk et rammeverk basert på kompetanse vil en ha muligheten til bedre målinger. Og testing, undersøkelser og målinger er en instrumentell forståelse av skolens kjernevirksomhet, opplæringen.

Kompetansebegrepet i vid forstand anses som flytende og lite tilgjengelig, altså ikke konkret definert i et pedagogisk språk. I stedet framstår kompetansebegrepet også som et begrep, i likhet med kvalitet, som kan gi positive konnotasjoner og på den måten bygge opp under formålet med utredningen som var å innføre en ny reform.

Søgnenutvalgets utredning er en tekst som kan leses som en ideologisk ytring både i språk og innhold. Den postulerer en visjon om målorientering gjennom titler på underkapitler som «Forankring og forandring», «Kompetanse og tilpasset opplæring», «Framskrivninger av elevtall», «En fornyet læreplanstruktur», « Kvalitet og et bredt kvalitetsbegrep». Disse overskriftene alene markerer en endring fra det etablerte systemet hvor undervisningen sto i sentrum og hvor lærerens gjerning var å få elevene gjennom sitt fag og den til en hver tid gjeldende læreplan og til en kompetansebygging med et flytende kompetansebegrep.

I sammenheng med begrepet kvalitet har Søgnenutvalget søkt et bredt kvalitetsbegrep for å fange opp ulike faktorer i skolen som sammen skal føre fram til en god opplæring. Det viktigste kriterium for dette er elevenes læring. I sammenheng med begrepet kvalitet og

kvalitetsutvikling identifiserer utvalget tre kvaliteter som må være på plass struktur-, prosess- og resultat-kvalitet.



(fig. 7.1. NOU:2003, I første rekke, s.65)

Under begrepet strukturkvalitet ser vi dokumentene som danner grunnlaget for virksomheten gjennom plan, lover og regelverk knyttet til undervisningssektoren. Begrepet struktur kjenner vi igjen fra generell organisasjonsteori. Bolman og Deal (2013. s. 71) viser til 6 ulike grunnantakelser om struktur:

1. «Organisasjonen eksisterer for å nå fastsatte mål.»
2. «Organisasjonen øker sin effektivitet og sin yteevne gjennom spesialisering og hensiktsmessig arbeidsfordeling.»
3. «Hensiktsmessige former for samordning og kontroll sikrer at enkeltpersoner og ulike enheter fungerer godt sammen.»
4. «Organisasjonen fungerer best når personlige preferanser og press utenfra holdes under kontroll ved rasjonell styring.»
5. «Strukturer er effektive når de passer til de forhold organisasjonen til enhver tid fungerer under.»
6. «Strukturelle mangler og svakheter går ut over yteevnen og skaper problemer, men kan rettes opp gjennom problemløsning og omstrukturering.»

Når kvaliteten i en virksomhet skal måles må man anta at strukturelle forutsetninger er på plass. En må anta at organisasjonen får organisere seg slik at det blir mest hensiktsmessig ut fra organisasjonens forutsetninger og behov. Men strukturer må etableres for å skape orden og videreutvikles fordi samfunnet endrer seg. Dette er ikke statisk. I utvalgets utredning ser vi at de bruker begrepet kvalitetsutvikling, hvilket er et frampek mot at kvaliteten skal utvikles og etter hvert vise nye resultater. Men før vi kommer til resultatene må vi se på prosesskvaliteten som er arbeidet med opplæringen eller indre aktiviteter i organisasjonen. Her sier utvalget at det dreier seg om «kvaliteten på relasjoner og prosesser innenfor virksomheten». Utvalget sier på s. 65 at modellen over inngir til muligheter for å legge til grunn et organisasjonsperspektiv, skolen som en lærende organisasjon. Gjennom å utvikle gode strukturer og prosesser vil resultatene bli bedre, bedre enn PISA 2000.

Skolen har i dette perspektivet muligens gått fra å være en samfunnsinstitusjon for dannelselse og kunnskap til å bli en «fabrikk» for kompetanse i form av produksjon av målbare

elevresultater. Lærerne er ressursene for dette arbeidet gjennom sin gjerning i klasserommet. Vi snakker da om humankapitalen, som vist i hos Bolman og Deal (2014) s. 43 og s. 146 - 147, og som også utvalget legger vekt på gjennom planer for kompetanseheving og utvikling av ulike programmer slik at lærerne kan tilpasse seg denne nye reformen. Skolen skal analysere sammenhengen mellom resultat kvaliteten og de to andre kvalitetsområdene for å utvikle stimulerende og effektive læringsmiljøer. Da blir Ebeltofts (1971) modell på s. 36 interessant, da den viser at tidlig forskning på områdene skole og læring viser at om en både er interessert i mennesker og arbeidsoppgavene har en større mulighet for å lykkes i et endrings- eller utviklingsarbeid. En kan lese modellen til Ebeltoft og Bolman og Deal sin forklaring på human resource- rammen som menneskelige ressurser som må få næring gjennom medvirkning og påvirkning.

4.2.3. Språklige utfordringer og makten

Søgnenutvalgets utredning ser ut til å inneha et maktperspektiv i valg av språk fordi utvalget har fjernet seg fra skolespråket og lagt opp til et språk som ikke er gjenkjennbart i skolens kjerne, lærerne. Maktmiddelet som ser ut til å brukes i denne utredningen er et språk som omstrukturerer og omdefinerer skolens identitet, fra dannelsesperspektivet til kompetanseperspektivet.

«Dette vil måtte innebære at skolens rolle som «operatør» og viktigste premissleverandør for opplæring og kompetanseutvikling til en viss grad endres. Utvikling av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier vil kunne skje i minst like stor grad, og med like god resultat kvalitet, gjennom andre læringsarenaer og utviklingsprosesser. Andre samfunnskrefter og miljøer vil stille krav til og sette trender for kompetansenes innhold». (NOU, I første rekke, s. 34)

Man kan ikke si at skolen skal ha en rolle som «operatør», uten at en har tenkt over hvordan dette oppfattes. Men fra å være en skole som en del av den demokratiske dannelsen, analyserer jeg teksten som en tekst med metaforisk innhold, hvor metaforen «operatør» er hentet fra fabrikken eller en teknologisk bransje hvor produksjonen består av en produksjon du kan telle: Du putter noe inn, hva får du ut? Jo, resultater. Og kvaliteten gjenspeiler seg i resultatene. Men ved å ta i bruk denne diskursen kan det være at utredningen framstår som et endringsfundament og av den grunn bidrar til å skape enighet om en ny reform.

4.2.4. Oppsummering

Søgnenutvalgets utredning framstår som troverdig, basert på et antatt ønske om å legge fram et endringsdokument bestilt av mottakeren, regjeringen. Avsenderen av dokumentet klarer dette ved å ta i bruk ord og begreper som knytter teksten opp mot en mulig «trend i tiden», målstyring og NPM. For hovedmottakeren og bestilleren, regjeringen, er dette dokumentet i

høyeste grad troverdig. Men avsenderen når nok ikke kjernevirksomheten i skolen, da tekstens språk og retoriske framstilling ikke er en del av det språket og den diskursen som er i bruk i skolen. Og en må anta at en utredning som bidrar til en så stor reform som kunnskapsløftet, har flere sekundære mottakere, deriblant skolelederne og lærerne i kjernevirksomheten. I stedet bryter Søgnerutredningen med den etablerte pedagogiske diskursen. Dette bidrar ikke til å skape tillit fra kjernevirksomheten, men snarere kan det bidra til en fremmedgjøring av pedagogisk personale i kjernevirksomheten gjennom en fremmed diskurs.

Ved å analysere språket i utredningen kan man se at Søgnerutvalget tok et grep mot målstyring både gjennom språket de valgte og gjennom virkemidlene de foreslår. Språket viser en målstyringsorientering gjennom sammenligninger, metaforer og ordvalg. Språket kan anses å være en måte å oppnå politisk konsensus på, og det er også en måte å oppnå definisjonsmakt på i sammenheng med nødvendige endringer i skolen.

Retorisk har utvalget valgt å spille på ord som kvalitet og kompetanse fordi dette er ord som kan gi positive konnotasjoner og av den grunn bidra til enighet om temaet. Men utredningen viser at kvaliteten skal kontrolleres nasjonalt gjennom kvalitetsindikatorer hvor summen skal gi et bilde av den helhetlige kvaliteten.

5. Empirisk arbeid

Dette kapitlet omhandler de 6 intervjuene jeg har gjennomført i dette prosjektet fra administrasjonsavdelingen via rektorer til lærerne. Jeg viser delvis til sitater, men majoriteten av intervjuene er omtalt og behandles gjennom indirekte referering. Intervjuene presenteres i en hierarkisk struktur, ovenfra og ned.

5.1. Administrativt nivå

Mitt møte med informanten, var spennende i den forstand at jeg for første gang skulle få en samtale om et tema som jeg lenge hadde undret meg over med ei som har førstehånds kunnskap om eget kvalitetssystem.

(meg):

«Kan du aller først gi en oversikt over CAF som system for kvalitetsutvikling?»

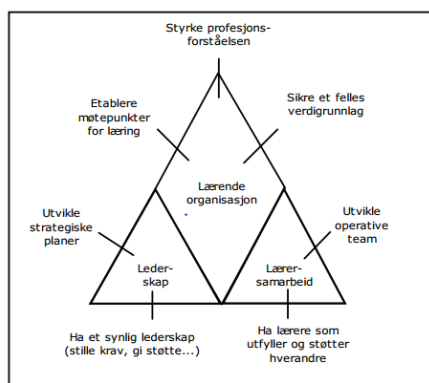
(Inf1):

«Det er resultater som da er laget som utgangspunkt for å gjøre organisasjonsevalueringer. Noen kan kalle det for at man lager en kvalitetsmåling eller måling for organisasjonskapasitet og så videre.»

Ved å bruke CAF som verktøy for kvalitetsarbeid skal en altså kunne kreere en kvalitetsmåling eller en måling for *organisasjonskapasitet*. Hva betyr organisasjonskapasitet? I arbeidsbok 1 fra KS s. 2 står det følgende: «Gjennom forventningsbasert ansvarsstyring kan dei ulike nivåa jobbe saman om å byggje organisasjonskapasitet for kvalitet i skulen».

(ks.event123.no/DenGodeSkuleeigarSamling2/pop.cfm?FuseAction)

Organisasjonskapasitet kan illustreres slik i en sammenfattet modell som hvor de lærere og ledere har ulike oppgaver og skal bidra til læring i hele organisasjonen.



(http://www.imtec.org/files/4412/5180/0775/Implementering_av_IUP_ved_Bekkelaget_skole_En_evalueringsrapport.pdf)

Jeg spurte så hvorfor akkurat CAF ble valgt som system for kvalitetsutvikling.

(Inf1)

«[...]kort fortalt da, hvis man har en bredere inngang til resultatene og er i stand til å se et større spekter av type resultater, og vite også betydningen og vekten av disse resultatene, så har man bedre informasjon til å forbedre seg enn om man på en måte bare ser på en type sluttresultat. For eksempel da, for vår del, at vi ikke bare utelukkende ser på og måler karakterene hvert år uten å se på noe annet. Eller for den saks skyld at vi ikke bare ser på ansattes tilbakemeldinger, uten ellers hvordan organisasjonen klarer seg.»

CAF er da å anse som et system som skal gi oss en bredere inngang til resultater som skal gi oss kunnskap om hvordan organisasjonen klarer seg. CAF skal ut fra informantens syn gi oss en mer helhetlig forståelse av organisasjonen vi arbeider i. Dette er en plausibel forklaring, men språklig stiller jeg meg spørsmålet om dette appellerer til lærere og elever? Gir systemet i seg selv mening og gir utsagn som dette over mening eller ny meningsdannelse hos lærere og elever? Roald (2012) viser at et uavklart kvalitetsbegrep og kvalitetssikring som ikke når det indre livet i skolen er to av utfordringene kvalitetsarbeid i skolen møter. (Roald, K. 2012. s. 150) Dette bekrefter de erfaringene jeg hadde gjort meg på forhånd, og derfor er det viktig å se på den språklige diskursen.

For å komme til en dypere forståelse av diskursivt valg hos informanten har jeg en hypotese om at språket informanten bruker er initiert og legitimert gjennom det språkvalget vi ble kjent med i Søgnerutvalgets utredning. Her ble vi kjent med et språk som jeg kalte målstyringsspråket. Kjell Lars Berge viser i sin artikkel «Hva er politisk retorikk?» til en tabell som viser at regjeringsutredninger som Søgnerutvalgets, er en politisk genre innenfor handlingstypen kommunikasjon. Berge sier i sin artikkel (2014, s. 12) at:

«Ved hjelp av politisk retorikk avveies det av folket, eller gjennom folkets ombudsmenn, hvilke handlinger som samfunnet skal gjennomføre i framtiden, og hvilke lover og regler som gjelder for mellommenneskelig samkvem. Forstått på denne måten er den politiske retorikken et språklig redskap som anvendes for å organisere samhandling gjennom åpne diskusjoner og fellesskapsforankrede beslutninger» (Berge, K.I., Hva er politisk retorikk, *Rhetorica Scandinavia* 66/67, 2014. s.12)

Her belyser Berge at politisk retorikk er et språklig redskap som anvendes for «[...] å oppnå fellesskapsforankrede beslutninger». Fellesskapet er nok definert som det politiske nivået, men som skoleeier er man en vesentlig del av det politiske systemet i sitt fylke gjennom ansvar for gjennomføring av vedtak og tilbakeføring av informasjon, og på bakgrunn av det tar man i bruk de redskaper man har til rådighet. CAF ble innført som system fra ca. 2005, og det på oppdrag fra eller med krav om fra regjeringen via Opplæringslov og NOUer. Informant 1 sier videre i intervjuet:

Inf1

«[...]Jeg lagde et system, et heltidssystem hvor måleinstansen da var CAF, for da på en måte å

få opp input, men det handlet aller mest om forbedring. Da er det å sette forbedringsarbeidet i et system. Det var også en klar politisk bestilling at vi skulle igangsette kvalitetsutviklingsarbeidet».

Med andre ord handlet informanten ut fra et politisk krav om å etablere et system. Da er det heller ikke overaskende at hun tar i bruk den samme diskursen som allerede var etablert på den tiden. En som arbeider administrativt opp mot politikere blir en medspiller for politikerne til å omsette politikken som presenteres over til handling. Fra ord til handling krever nok at en er omforent om formen og innholdet i dette arbeidet, og et av disse elementene kan være valg av språklig tilnærming og begrepsapparat tilpasset det politiske språket som er gjeldende på det tidspunktet. Det synes det som at min informant har gjort.

5.1.1. Hva ble sagt?

Det som for meg er helt klart er at min informant har et brennende engasjement for saken kvalitetsutvikling. Hun har stor tro på systemets fortreffelighet som en samleplass for genererte data og et system hvor en kan få «kunnskap» som kan brukes i kvalitetsmeldingen til politikerne. Hun viser med all tydelighet, gjennom ordvalg blant annet, at hun har inkorporert et språk som står i stil med målstyringsspråket slik jeg viste til under analysen av Søgnerutvalget sin utredning. Hun bruker ord som «brukertilfredshet» hvilket også utredningen gjorde. «Brukertilfredshet» er et begrep en kan forstå som «brukeropplevd kvalitet». Det bygger altså på følelser og «brukertilfredsheten» kommer, ifølge min informant, til uttrykk gjennom elevundersøkelsen, lærerundersøkelsen og arbeidsmiljøundersøkelsen. Elever og lærere er nå innehavere av en brukerrolle, en mulig objektivering, som ikke har sitt utspring i den pedagogiske diskursen.

I intervjuet er begrepet målinger, input og output rimelig frekvente. Det er helt tydelig at CAF og kvalitetssystemet tilknyttet fylket er basert på målstyringen som prinsipp, og muligens er en videreutvikling av det vi tidligere kalte skolevurdering. Min informant beveger seg i feltet mellom politikk og administrasjon og har av den grunn integrert målstyringsspråket. Jeg identifiserer ord som «ledelsesinnganger», «sektor» og «styringsinformasjon».

Ord som «ledelsesinngang» finner jeg ingen definisjon på. Uten et semantisk etablert innhold må ordet fortolkes ut fra erfaringer og ved hjelp av de to ordene dette begrepet er sammensatt av. Dette ordet var for meg innholdsløst under intervjuet. Jeg forsøkte å sette det inn i en kontekstuell sammenheng og kom da fram at ved å sette det inn i konteksten begrepene eksisterer i og se det i sammenheng med de andre begrepene, kunne jeg få en viss forståelse

av det, altså lederes innganger for å nå styringsinformasjonen i sektoren. Hvilket jeg igjen tolker som de mulighetene ledere har til å skaffe seg informasjon om skolens resultater.

Hun brukte ordene «kritiske områder » som etter målingene viser utfordrende verdier. Dette er en måte som brukes for å understreke en mening eller en forventning om områder som trenger særlig oppfølging. En språklige forsterker som «kritisk» kan brukes for å stadfeste alvorligheten i et eller annet som en må vie særlig oppmerksomhet. Er det slik at kvalitetsarbeidet avdekker at skolene ikke har vært gode nok? Er det en slik diskurs vi er vitne til gjennom CAF?

Det som for meg er merkelig er at ordene og begrepene fra Søggen- utvalget gjentas av informanten. Ordene brukes og settes inn i en kontekst hvor skoleeier etablerer en politisk initiert diskurs i stedet for å etablere en diskurs og et språk som ansatte i kjernevirksomheten kunne forstå og føle eieforhold til. Hadde det ikke vært mulig å etablere en diskurs basert på den åpne pedagogiske diskursen som allerede eksisterte? I stedet er læreren omgjort til målbare objekter gjennom x antall undersøkelser og målinger. Det handler om makt definert av en nyetablert diskurs hvor konsensus er rettet mot et høyere nivå, politikerne.

5.2. Rektorer: Pedagogikk eller kvalitet?

Mine intervjuer med rektorer som har erfaring med CAF var en interessant affære. Mine informanter har ulike karrierebakgrunn og helt ulike førstebekjentskap med CAF og kvalitetsutvikling i skolen generelt. Dette handler om tidligere karrierer og veien fram mot rektorstillingen. I denne gruppen valgte jeg ut to informanter basert på de ulike bakgrunnene disse to hadde. Men felles for dem begge var utsagnet: «Dette vil jeg helst ikke bli sitert på». Slike sitat forteller noe i seg selv. Lederkodeksen som ledere har å forholde seg til regulerer i grunnen hva og hvordan vi skal opptre. De som innehar lederstillinger har fått en tillit som skal forvaltes og tas vare på gjennom lojalt å fremme toppledelsens krav om lojalitet og skikkethet. Det feltet som rektorenes virke er knyttet til, er ikke nøytralt, og det kan skape utfordringer for rektorer. Dette er rektorenes kontekst.

5.2.1. Rektor 1

Den ene rektoren har en bakgrunn som mellomleder over mange år. Han var mellomleder da CAF ble innført og var med på piloteringen av systemet ved sin skole. Piloteringen var de første skolene som kom med i systemet gjennom frivillig å melde seg.

(meg)

«Hvordan ble CAF presentert for deg første gangen?»

(inf. 2)

«Det ble presentert første gangen på ei samling på *Hotellet*. Jeg var da *mellomleder* på *Pass vgs* og hvor XXX presenterte CAF. Vi skjønnte ikke så mye av det, men noen skoler skulle være pilotskoler og min skole ble det. Vi hadde noen gruppearbeid underveis for at vi skulle bli kjent med metodikken.»

(meg) «Skjønnte du metodikken?»

(inf.2)

«Nei, ikke den gangen. Det var for omfattende til at jeg kunne si at jeg forsto det, og det var vanskelig å få et innblikk annet enn at jeg fryktet at dette kom til å bli mye arbeid. Og det ble det de første årene. En høy terskel for å komme inn i det. Når en nå kjenner verktøyene bedre, er det enklere å ta dem i bruk.»

Her ser jeg en rektor som har en mer skoleorientert inngang til kvalitetsarbeidet. Måten han tok imot meg på og måten han avla svarene på virket ærlig og gjennomtenkt. På dette tidspunktet i intervjuet var vi i fortiden og han sto ikke ansvarlig for verken piloteringen eller arbeidet videre. På Pass vgs var ikke toppledelsen representert i CAF sine første år. En ansatt uten pedagogisk utdanning fikk oppdraget med å lede skolens SEG- gruppe, og dette var ikke etter informantens syn en god løsning.

Videre i intervjuet ville jeg vite om hvordan kvalitetsarbeidet kunne bidra til bedre læring for elevene, altså hvordan kvalitetsarbeidet kunne nå fram til kjernevirksomheten. Informanten var klar på at det var diskutert men veldig vanskelig å få til.

I det vi beveget oss inn i nåtidsmodus, altså etter at informanten ble rektor, forandret synet på kvalitetsarbeidet seg og i tråd med det også en språklig og diskursiv forskyvning. Fra å bli oppfattet som en som snakket med pedagogens stemme, ble han etter hvert en del av kvalitetsdiskursen. Jeg spurte om verdien med tanke på tidsbruken og da sa informanten at PULS var et framskritt og at PULS gjør hverdagen for skoleledere enklere.

Rektorperspektivet er nå på plass. I kraft av sin stilling er han satt til å være den som skal sette lokale mål på egen skole og drive kvalitetsarbeidet framover. PULS blir da et verktøy for kontroll og for analyser, om den kvantitative analysekompetansen er på plass, ifølge min informant. Men har alle lærere og ledere kunnskap til å forstå og fortolke de dataene som PULS innehar?

Min informant var klar på at ikke alle hadde det, men at skoleledere har det. I kraft av vår posisjon og funksjon som ledere i skolen innehar vi etter informantens utsagn kunnskap både til å forstå og fortolke de dataene vi får inn. I det han så min litt overraskete reaksjon kom han relativt raskt inn på den kvalitative dimensjonen og mente at en måtte se bak tallene og de

ferdige analysene og samtidig snakke med dem det gjaldt. Da slo ordet «kontroll» ned i hodet mitt. Er det det vi holder på med? Samtidig ble informanten litt tenkende da jeg spurte om hvordan vi skulle nå kjernevirksomheten. Svaret bygde på at vi måtte inn i det didaktiske og pedagogiske området med tiltak der resultatene var «kritiske». Han mente å ha identifisert at noen lærere har god praksis mens andre hadde mer å gå på. Han mente at samarbeid og kollegaveiledning måtte inn som tiltak og at gode avdelingsledere kunne yte et bidrag til bedre klasseledelse og bedre praksis. Når jeg så spurte om det var mulig å identifisere noen utfordringer, var han klokkeklar på at tiden var den «kritiske» faktoren. Summen av de oppgavene som er i systemet og den dokumentasjonen som må være på plass er så vidt stor at tiden gjerne brukes på den instrumentelle siden kontra den normative og kommunikative siden.

Jeg spurte deretter om språket eller den retoriske framstilling av kvalitetssystemet og hans oppfatning av det. Hans mening var at det handlet om hvordan vi snakket om det til pedagogene, og hvordan vi kunne dra læringen inn i systemet som en aktivitet. Men jeg fikk ikke noen tanker om hvordan dette skulle foregå. Når det gjaldt nytteverdien sa han at: «[...] jeg som rektor har direkte nytte av det, men jeg kunne godt skiftet ut systemet med et annet bare vi fikk et system som bidro til grundig organisasjonsevaluering».

Min informant evaluerte i fortid og framsnakket systemet i nåtid. Forskjellen mellom fortid og nåtid ligger nok på de ulike kontekstene, fra mellomleder til rektor, med ulike krav og forventninger i de ulike funksjonene, som igjen er å anse som ulike kontekster.

5.2.2. Rektor 2

Den andre rektoren hadde en fortid som lærer og hadde av den grunn en helt annen inngang til arbeidet med kvalitetsutvikling i det han møtte systemet CAF. Siden han hadde et lærerorientert blikk på igangsettingen av systemet fikk han mange tilbakemeldinger fra både rektorer og mellomledere, og felles for disse tilbakemeldingene var *kontroll*. Jeg spurte rektoren hvordan systemet ble presentert for ham første gangen:

(Inf 3)

«Akademisk presentering. Han brukte et språk som var næringslivsrelatert. Kunde, bruker etc. Trigget meg som [*lærerrepresentant*]¹. Jeg har en genuin interesse for skole og mener at jeg som [*lærerrepresentant*]¹ måtte være med for å sikre [*lærerne*]² ute på skolene. Men problemet var å få nok skoler til å melde seg i første runde, og han oppdaget at rektorene og ledere på skolene var restriktive og skeptiske, mener jeg å påstå. Dette hadde nok noe med språket å gjøre, noe helt nytt som de ikke hadde vært borti før. Det var en NPM- tankegang som gjennomsyret den første presentasjonen og jeg ble veldig trigget som [*lærerrepresentant*]¹ og noen rektorer lurte på hvorfor de skulle holde på med dette.» (informant 3) ([..]¹ og [*..*]² endret begrep av etiske hensyn)

Dette utsagnet viser, slik jeg ser det, at distansen til lærerprofesjonen ble etablert gjennom det respondenten kaller» [...]et språk som var næringslivsrelatert». Rektoren sier videre at det trigget ham, og han går endog så langt som å si at NPM-tankegangen gjennomsyret det første møtet og den første presentasjonen fra fylkets administrasjon.

«Tung start for CAF i fylket vårt, og YYY hadde null forståelse for dette på fylkesnivå. Kontroll av praksisen i skolen. Mulig jeg var mer nyansert, mente at vi ikke hadde noe å skamme oss over og at vi derfor burde se på hva vi holdt på med. Kanskje få tall på det vi gjør i stedet for bare å mene. Jeg syntes det var greit å få noen tall på det vi holdt på med. Men der var jeg helt alene om i YYY og blant de andre [lærerrepresentantene]³» (informant 3) ([...]³ uthevet og omskrevet av meg av etiske hensyn)

I utsagnet over viser rektoren at kvalitetssystemet ikke ble mottatt med åpne armer og ønsket velkommen som et nyttig supplement i arbeidet med å utvikle skolen. Denne første presentasjonen kom i 2005, og det er denne presentasjonen informanten viser til. Samtidig sier informanten at det å få tall på det vi holder på med kan være et gode, fordi vi da har fakta og slipper å forholde oss til synsing.

I tillegg til at CAF fikk en tung start fikk også min informant en trang start. På grunn av hans lærerorientering og hans kritikk, fikk han ikke fortsette å jobbe med kvalitetsarbeidet i den gruppen han først fikk tilhørighet i, men fikk i stedet en observatørstatus fordi spørsmålene han stilte ble ansett som problematiske og bidro til å trenere prosessen. Men disse protestene samt de velkvalifiserte og kritiske spørsmålene, bidro muligens til at systemet fikk en ansiktsløftning rent språklig. Den neste versjonen av CAF ble, ifølge informanten, presentert i et mer moderert og mer skoleorientert språk. Informanten mener at kritikken var så vidt massiv at fylkeskommunen var nødt til å moderere språket for å få med seg alle skolene. I den neste versjonen var visse verktøy forenklet og noen gjort valgfrie slik at systemet framsto som mer skoleorientert.

Hvorvidt systemet bidro til læring for elevene, altså var av betydning for kjernevirksomheten, var informanten klar på at det handlet om nytteverdi, altså en praktisk tilnærming. Elevene kom alltid i kjølevannet av disse diskusjonene. Hvis man skal sette av tid i en allerede presset tidsplan i skolen er det helt på sin plass å tenke nytteverdi.

Jeg grep fatt i utsagnet om at informanten hadde mere tid enn andre til å sette seg inn i CAF og fulgte opp med spørsmålet om det kan oppfattes slik at CAF er et arbeid som foregår på siden av kjernevirksomheten og som ikke alle på skolen vet om. Dette bekreftet han, men

understreket samtidig at det var veldig forskjellig fra skole til skole med hensyn til hvor involverte alle i organisasjonen er.

(inf 3)

«Lærerstemmen mangler i systemet. Det er en utfordring at det hele tiden er så få som blir engasjert. Noen blir eksperter og noen får bare opplysninger. Jobber seriøst nå, skal vi gjøre det så må vi gjøre det ordentlig. Nå er det mange som vil være med, men jeg må være mye mer entusiastisk enn jeg egentlig er. Utfordring at det alltid er en liten gruppe. Vi er på vei mot ett årshjul».

Lærerstemmen kan enten være et uttrykk for at systemet mangler den pedagogiske diskursen som en faktor, språklig dimensjon, eller det kan bety at lærerprofesjonens kjerneelementer, handlingsdimensjonen, ikke er løftet inn i systemet slik at lærerne kan få et eieforhold til det.

I sitatet sier informanten at en utfordring er at det bare er en liten gruppe som er med, SEG-gruppen, som er en forkortelse for *selvevalueringsgruppe*. Medlemmene i denne gruppen får førsthåndskjennskap til kvalitetsarbeidet, mens majoriteten av lærere ikke vet noe særlig om dette arbeidet. Det er en utfordring å skape motivasjon og entusiasme for et arbeid som en ikke er direkte involvert i. Men min informant var klokkeklar på at ved å være mer entusiastisk, enn han egentlig er selv for dette arbeidet, var det enklere å få med flere i arbeidet og en ser helheten i arbeidet på en annen måte.

5.2.3. Analyse

Som vi ser av gjennomgangen av intervjuene har vi to ulike innganger til kvalitetsarbeidet presentert gjennom informantene. Erfaringskonteksten til mine to informanter er ulike. Der den ene hadde lederbakgrunn, dog på ulike nivå, hadde den andre informanten gått inn i kvalitetsarbeidet med et lærerblikk og en orientering mot kjernevirksomheten i skolen. Begge informantene var opptatt av kjernevirksomheten, men informant 2 utdypet dette på en bedre måte, noe jeg tilskriver karrierebakgrunn.

Konteksten for intervjusituasjonene var relativt like, med tidsbruken og graden av respons fra informantene var ulike. Rektor 2 brukte mere tid, litt på grunn av at han snakket ut fra to perspektiv, først som lærer for deretter å snakke som rektor med resultatansvar. Og dette var det som skapte spenningen i intervjuet. Det ble enkelt å få fram lærerstemmen, lærersynet samtidig som han var bevisst på sin nåværende rolle som rektor. Rektor 1 så også kvalitetsarbeidet retrospektivt, men hadde ikke perspektiver fra lærersiden på grunn av at han ikke tilhørte SEG-gruppen da piloteringen satte i gang. Rektor 2 var mer åpen og direkte i kritikken av arbeidets begynnelse. Han svarte villig både om kvalitetsdiskursen han møtte på første CAF-samling og han snakket villig om prosessen videre. I tillegg var rektor 2 adskillig

mer engasjert i kvalitetsarbeidet enn rektor 1 framsto som. Det kan tyde på at tidlig prosessinvolvering, kritisk tilnærming til diskursen i kvalitetsarbeidet og en læringsorientert inngang til kvalitetsarbeidet på egen skole gir et større engasjement. I tillegg handler det muligens om å godta systemet på tross av dets pedagogiske mangler, fordi det er et krav fra myndighetene og at man ved å ta det på alvor, legitimerer et kritisk syn på systemet. Uten involvering og kunnskap om systemet har man gjerne ikke legitimitet til å kritisere eller dømme systemet som lite fruktbart.

Mine informanter arbeider som rektorer i en tid hvor målstyringsprinsippene har inntatt skolen. Målstyringen innebærer dokumentasjon, resultatoppnåelse, rapportering og kontrollfunksjoner. For å imøtekomme disse nasjonale kravene er den mulig enkleste måten å ta i bruk systemet på en måte som passer deg selv og din organisasjon. Gjennom intervjuene og gjennom transkriberingen ser jeg at mine informanter anser CAF- og kvalitetsarbeid veldig forskjellig. Rektor 1 ønsker at kjernevirksomheten skal stå i fokus og mener at de ikke gjør det i dag, men i stedet for å ta ansvaret for at så ikke er tilfelle på egen skole, legger han opp til en visjon hvordan det kunne vært, «*[..]kollegaveiledning, gode avdelingsleder[...]*». Rektor 2 viste en annen tilnærming ved å ta i bruk visualisering til sine ansatte gjennom «..her er vi, hit skal vi» og gjennom en for ham overdreven entusiasme for kvalitetsarbeidet. Men entusiasme og motiverende målsetninger, konkret framlagt, gir utgangspunkt for gode kommunikasjonssituasjoner som igjen kan bidra til utvikling. Visjoner blir i så måte for ullent hvis det kun er visjonen en skal arbeide etter. En skole kan ha en visjon, men for å nå den må en etablere konkrete mål og tiltak som skal hjelpe oss til å nå denne.

Å bruke fraser som «vi skulle ha...., vi burde ha

Jeg tolker dette, ut fra intervjuene, at rektor 2 innehar en større grad av kunnskap om systemet og systemets utfordringer for personalet. Men ved å tørre og «markedsføre» systemet på en positiv og engasjerende måte, i en konkret og målrettet pedagogisk diskurs, gir rektor 2 systemet et meningsinnhold og endrer tidligere meningsdannelse med bakgrunn i mulig fremmedgjøring og uvitenhet som det pedagogiske personalet muligens følte på bakgrunn av en kvalitetsdiskurs de ikke forsto.

For fylkeskommunen som skoleeier er kvalitet og kvalitetsarbeid å anse som en instrumentell handling, mens det hos rektorene innehar både en instrumentell og en normativ dimensjon fordi de må samhandle to veier, oppover og nedover. Dette understrekes i Roald (2012, s. 207) der han viser at ei systemisk tilnærming ser ut til å innebære at en forstår kvalitetsvurdering som konstituering av mening gjennom kommunikasjon. Og videre viser Roald til skolelederen som den som skal etablere samhandling mellom alle impliserte parter i skolesamfunnet: Fra politikere til elever og foreldre. Og det er i denne linjen av aktører at meningsdannelsen av kvalitetsbegrepet blir utfordret, og det kan være et eksempel på hvorfor rektorfeltet ikke er nøytralt, samhandling både oppover og nedover i systemet. Roald viser til «konstituering av mening». Denne utfordringen anser jeg at rektor 2 har møtt på en god måte gjennom målrettet motivasjon og klare målsettinger, mens rektor 1 fortsatt er mer på leting etter et innhold og støtter seg på hva en kunne gjort eller skulle ha gjort.

Med utgangspunkt i kritisk diskursanalyse har jeg nå kategorisert, forenklet, to forskjellige innganger til kvalitet og kvalitetsarbeid. Jeg to-deler meningen med kvalitetsarbeid, en praktiskorientert og en visjonsorientert. Hvilke av disse kategoriene en velger å arbeide under, bestemmer i grunnen hvilken betydning begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid får. Slik jeg fortolker dette får vi et skille mellom en praktisk tilnærming og et praksisorientert kvalitetsarbeid som indikerer høy grad av kommunikasjon og samhandling, og en visjonsorientert tilnærming uten praktiske redskaper som gir kvalitet og kvalitetsarbeid normativt innhold. Rektor 1 representerer i så måte en instrumentell tilnærming til begrepet og dette kan bidra til fremmedgjøring av ansatte pedagoger som ikke får et eie- og tillitsforhold til kvalitetsarbeidet.

Bakgrunnen til den enkelte informant kom klart til uttrykk og jeg mener å finne en forplantning av de ulike meningsdannelsene og tilnærmingene til begrepene på bakgrunn av dette. Rektor 1 hadde et klart instrumentelt dokumentfokus, som kan være tillært gjennom ulike konferanser og gruppemøter på rektornivå, mens rektor 2 viste en mer normativ meningsdannelse gjennom å fokusere på hvordan kvalitetsarbeidet kunne komme kjernevirksomheten til gode. Hans lærerkontekst innehar et sett av kritiske spørsmål som har bidratt til en mer mangfoldig kunnskap som han har visst å ta i bruk som rektor.

Rektor 1 var refererende og tro mot systemets etablerte språk, og begrunnet systemets legitimitet med antall brukere av systemet i EU. Altså en faktabasert (*logos*) begrunnelse ut fra et antall brukere av systemet. Rektor 2 begrunnet systemets legitimitet ut fra et eget ønske

om å få tall på bordet som kunne hjelpe ham til videre arbeid. Også denne begrunnelsen er faktabasert (*logos*), men rektor 2 har en større troverdighet (*etos*) på bakgrunn av søken etter å nå kjernevirksomheten og bidra til at systemet får en nytteverdi også for elevene.

5.3. Lærerne og kvalitet

Da jeg bestemte meg for å skrive om kvalitet og kvalitetsarbeid hadde jeg en formening om at dette var en relativt ukjent sak for lærere generelt. Jeg ønsket å finne ut om så var tilfelle og hvorfor.

5.3.1. Historien om lærerne og kvalitet

Jeg intervjuet tre lærere for å finne ut om kvalitetsarbeidet var implementert og at de følte at de hadde oversikt og var en del av dette arbeidet. I tillegg var jeg interessert i å finne ut om lærerne var motiverte og dedikerte til undersøkelsene de gjennomfører flere ganger i året. De tre lærerne er ulike i alder og antall arbeidsår i skolen.

I mitt perspektiv er jeg primært ute etter å finne meningsdannelsen av begrep gjennom intervjuer. Jeg forsøker å gi informantene spørsmål som skal vise meg deres oppfatning og forståelse av begrepene for igjen å analysere disse ytringene på en måte som gir muligens gir et nytt bilde av innholdssiden i begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid, og da igjen kanskje skaper en ny virkelighetsoppfatning av disse kompliserte begrepene.

Det første jeg bet meg merke som en av fellesnevnerne i intervjuene med lærerne var en usikkerhet og en fremmedgjøring i sammenheng med begrepet «kvalitetsarbeid». For det første var det ikke klart for lærerne hva CAF var, heller ikke PULS og for lærerne var «kvalitetsarbeid» noe som «noen andre» jobbet med. Det var ingen som kunne respondere positivt på spørsmål om satsningsområder eller tiltak som var iverksatt eller skulle iverksettes. Det tyder muligens på at implementeringen av dette arbeidet i skolen ikke har fungert etter intensjonene. Da jeg spurte en informant om hva hun visste om CAF og PULS fikk jeg følgende svar: «Hjelp, nå blir jeg oppsagt, for dette vet jeg ikke noen om. Jo, forresten, vi har da ei evalueringsgruppe? Hørte vi ikke om det på et fellesmøte? Det var systematisk og fint men mer vet jeg ikke».

Lærerne hadde heller ingen forståelse for at resultatene skulle brukes i et større system for skoleeier. Men de var opptatt av hvorvidt elevenes karakterer var en vesentlig del av dette systemet, som resultat. Lærerne viste liten tiltro til at karakterer kan brukes som en del av et resultatsystem. Dette begrunnes i at skolen som institusjon har ulike sett av forutsetninger og

atferdsmessige utfordringer siden elevmassen endres fra år til år. Det er ikke gitt at en får følge opp elevene over to år, og en får nye elever på bakgrunn av fylkets tilbudsstruktur med hensyn til hvilke skoler som tilbyr ulike YF-program på Vg2. På bakgrunn av det så lærerne liten verdi i økning eller nedgang med hensyn til resultatene basert på karakterer.

Lærerne definerte kvalitet i sammenheng med den aktiviteten som foregår i klasserommene. De anså den relasjonsbaserte og kommunikative aktiviteten i klasserommet som det som kunne kjennetegne god kvalitet. Dette er i tråd med Habermas, vist til tidligere i denne oppgaven, som mente at en kommunikativ eller normativ tilnærming til en definisjon av kvalitet kunne være formålstjenlig om en antok at *læring* er en aktivitet basert på kommunikasjon og samhandling. Dette gjør da lærerne. De er ikke opptatt av omkringliggende faktorer som struktur og prosesser, og kvaliteten på disse slik Søgnerutvalget la dem fram. I stedet er lærerne opptatt av faglig utvikling og læringsutviklingen til elevene, og mener at de måler «kvaliteten» gjennom å gi undervisning og opplæring av god «kvalitet» gjennom god planlegging av aktivitetene og god kommunikasjon med elevene. De beste tilbakemeldingene eller vurderingene mener de å få muntlig fra elevene etter gjennomførte arbeidskrav. Altså anser lærerne at kvalitet kjennetegnes av en normativ tilbakemelding på en normativ aktivitet.

Som intervjuer var jeg opptatt av om kvalitetsarbeidet skolen har hadde en verdi i sammenheng med ulike variabler som: Lærerens praksis, læring og samarbeid. Her hadde lærerne ulike innfallsvinkler til svarene sine. En av lærerne forankret svarene sine ut fra Elevundersøkelsen og mente at svarene elevene ga gjorde at vedkommende fikk angst for de negative tilbakemeldingene og på bakgrunn av det stilte spørsmålstegn ved sine egne metoder og sin egen kommunikative aktivitet i klasserommet. Når denne angsten gjorde seg gjeldende utviklet læreren en forsvarsmekanisme basert på bagatellisering og distansetekning, «dette gjelder ikke meg», for så å gå videre med sine tanker om elevundersøkelsen til sine kolleger. I disse samtalene med kolleger sa læreren at hun fikk aksept for bagatelliseringen basert på tanken om at spørsmålene i undersøkelsen virket kjøpt og ikke kunne anses valide, altså stilles det spørsmål om undersøkelsene måler de det de skal måle.

En annen lærer sa at undersøkelsen var negativ for hennes praksis da hun aldri ble voksen nok til å ta imot kritikk. Med andre ord: Elevenes svar i undersøkelsen, når vi åpner opp for gjennomgang på klassenivå med en kvalitativ tilnærming, er ikke positiv for alle lærerne i utvalget mitt. Den utvikler negative tanker hos lærerne fordi de tar tilbakemeldingene

personlig. Det er vanskelig for lærerne å se at Elevundersøkelsen gir dem noe annet enn samtaler med kolleger om hvordan de skal oppfatte den, bruke den og hvorvidt de skal ha tillit til den. Lærerne føler seg målt på ting de selv ikke har kontroll på, og dette stemmer muligens med det Habermas mente med hensyn til å bruke instrumentelle handlinger i behandlingen av normative handlinger eller aktiviteter.

Lærerne viser i intervjuene at de har en helt annen tilnærming til begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid enn hva administrativt nivå har. Lærerne er ikke en del av en målstyringsdiskurs. De bruker begreper som: «Kvaliteten i undervisninga vises gjennom dialogen med elevene. Undersøkelsene tar tiden vår, og da går det ut over kvaliteten på den faglige undervisningen som er vår jobb. Tid er kritisk for kvaliteten på undervisningen».

Hvis en ser på dette i et diskursanalytisk perspektiv kan en se på den verbale modaliteten. Det betyr hvordan ordene framføres eller hvordan de brukes. I mitt materiale på lærernivå er det et konkret omforent samsvar i bruken av begrepet kvalitet. Kvalitet knyttes direkte opp mot kjernevirksomheten og mot tidsbegrepet. Ordet kvalitet framføres av lærerne i en kontekst hvor de skal definere begrepet og sette det inn i sin hverdag, selv om kommunikasjonssituasjonen er et intervju. Lærerne opptrådte distansert, spesielt i sammenheng med begrepet kvalitetsarbeid. Dette kan muligens sees i sammenheng med at lærerne ikke har verken begrepet eller kvalitetsarbeidet som aktivitet som en del av sin hverdag, bekreftet gjennom manglende kunnskap om hva CAF og PULS var.

Med andre ord kan man si at begreper, tid og rom samt roller i intervjusituasjonen kan si noe om hvordan informantene tillegger begrepene *mening*, ikke bare rent semantisk men også ut fra hvordan de oppfatter selve situasjonen med hensyn til maktposisjoner og kunnskapsnivå om temaet og begrepene.

Begrepet kvalitet ble av informantene forsøkt definert ut fra hva som var viktig for dem. De knyttet kvalitet direkte opp til kjerneaktiviteten av jobben deres. Undersøkelsene og gjennomgangen av disse skaper en følelse av angst og fremmedgjøring, samt at dette igjen setter i gang en ny kommunikativ aktivitet knyttet til bagatellisering av resultat og legitimering av egne standpunkt. Disse konsekvensene, og ytringene omkring disse, kan bidra til å forsterke et inntrykk av at lærerne muligens føler på en fremmedgjøring i sammenheng med undersøkelsene og begrepene jeg søkte definisjoner på.

Ved å observere informantene og deres non-verbale språk registrerte jeg nervøsitet og en lettere redsel for å svare feil. En av informantene ble meget tankefull, brukte ca. et halvt minutt på å tenke over spørsmålet om kvalitetsarbeidets verdi knyttet opp mot elevenes læring. Da informanten til slutt formulerte svaret sa han:

Jeg har vansker med å se noe konkret sammenheng. Mye av det det spørres om angår læringsmiljøet. I alle fall, basert på egne erfaringer, ser jeg ikke at resultatene i disse undersøkelsene har noen verdi fordi svarene i undersøkelsen ikke er fagspesifikke. Har det da noen verdi? Det ser ut til å bli et voldsomt etterretningsarbeid i etterkant, og hva er det da mulig å finne ut? (informant 4)

Dette utsagnet danner grunnlaget for en forståelse av begrepet kvalitetsarbeid som et arbeid som ikke bidrar til å skape troverdighet, men som tvert imot bidrar til å distansere kvalitetsarbeidet fra den faglige kjerneaktiviteten og som på bakgrunn av det oppfattes mer som en kontrollfunksjon tuftet på begrepet etterretningsarbeid i ytringen ovenfor.

5.4. Oppsummering av empiriske funn

Etter å ha intervjuet lærerne slo det meg at de ikke framsto som objekter eller brukere slik det framstilles på s. 28 da jeg diskuterte begrepet «brukertilfredshet». I stedet slo det meg at lærere må inneha noen individuelle talent eller ferdigheter som gjør at de brenner for og beskytter arbeidsområdet sitt og stiller spørsmål ved elementer i kvalitetsarbeidet som ikke er direkte overførbart til den jobben de er satt til å gjøre og delvis selv styrer. Kan man sammenligne lærerne med kunstnere? (Irgens, E. o. 2011, s. 127)

Ålvik (1993, presentert i Roald, K, 2012, s. 52) mener at kvalitetsarbeid kan være et spørsmål om faglig eller politisk definisjonsmakt. Derfor mener han at man må stille spørsmål om hva som er intensjonen for å etterspørre kvalitet og hvem som foretar kvalitetsvurderingen og for hvem blir den gjennomført. Ved å ha disse spørsmålene i bakhodet i analysearbeidet med lærerintervjuene, ser jeg at spørsmålene og undersøkelsene ikke umiddelbart treffer dem. Og med tanke på hva informanten fra administrativt nivå sa med hensyn til dette, vet vi at mottakeren av Kvalitetsmeldingen er Fylkestinget, altså premissleverandøren for ressurstildeling og struktur.

Rektorene, slik jeg oppfattet dem, har et spenn i arbeidet sitt som går begge veier, oppover og nedover. Måten de håndterte det på var veldig forskjellig og i så måte kan en anta at kvaliteten på kvalitetsarbeidet er *rektoravhengig* med hensyn til kunnskap om hvordan dette arbeidet kan bidra til løft i kjernevirksomheten gjennom kommunikative handlinger ut fra omforent forståelse om mål og hensikt.

6. Oppsummering, diskusjon og konklusjon

Dette prosjektet har vært en reise i dokumenter og intervjuer å få besvart problemstillingen min. Problemstillingen min ble valgt fordi jeg gjennom erfaringer på egen arbeidsplass og gjennom samtaler med lærere og ledere, også fra andre deler av landet, har oppdaget at kvalitet og kvalitetsarbeid ble oppfattet forskjellig og at begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid ikke hadde en omforent konsensus. Jeg bestemte meg derfor for å forsøke å belyse kvalitet og kvalitetsarbeid med utgangspunkt i kjernevirksomheten. Deretter kreerte jeg en problemstilling med spørsmål om kvalitetsarbeidet bidrar til å fremme kvaliteten i kjernevirksomheten. På bakgrunn av erfaringer jeg har gjort meg begynte jeg å stille spørsmål om det er den språklige og diskursive fremstillingen fra ulike aktører som gjør at kvalitetsarbeidet ikke ser ut til å nå kjernevirksomheten. Både Søgnerutredningen og mitt empiriske materiale bidrar til å kaste lys over problemstillingen.

I dokumentanalyse av Søgnerutredningen fikk jeg innsikt i hvordan kvalitetsbegrepet var definert av utvalget, men samtidig møtte jeg et språk som bidro til å stille spørsmål om mottakerbevisstheten til utvalget. Dette skal jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet.

Gjennom mine intervjuer og analysen av disse, oppdaget jeg at spennet mellom administrasjonen, de som bestemmer og kjernevirksomheten, lærerne var veldig langt. Midt i mellom sto rektorene, med ulik grad av kunnskap og handling med hensyn til å nå kjernevirksomheten. Kvalitetsbegrepet ble definert helt forskjellig fra de to ytterste områdene og midt imellom var rektorene som hadde utfordringer med å skape et helhetlig bilde og en god kommunikasjon om kvalitet og kvalitetsarbeid, som både administrasjon og kjernevirksomheten kunne godta. Det kan se ut som, ut fra intervjumaterialet mitt, at lokale skoleledere arbeider i en skvis mellom arbeidsgivernes og lærernes oppfatning og forståelse av kvalitetsarbeid, og at dette bunner ut i diskursene som ikke kommuniserer.

6.1. Administrative aktører

Søgnerutvalgets utredning *I første rekke*, ble bestilt av daværende regjering, Bondevik II, muligens på bakgrunn av de svake resultatene på PISA 2000. Det kan se ut som om denne utredningen danner grunnlaget for en reform, kunnskapsløftet, som skulle være en helhetlig reform både i form og innhold. I tillegg er den språklige dimensjonen i denne utredningen preget av målstyring og kvalitet. Formen som utvalget presenterer i utredningen handler om hvordan skolehverdagen til elevene skulle endres i organisering, fra organisering av elevene

til fag- og timefordeling, enkelt oppsummert. Innholdet handler om en dreining fra kunnskap til kompetanse gjennom testing og kartlegging og innarbeiding av grunnleggende ferdigheter i basiskompetanser. Kompetansebegrepet er løftet opp som en viktig indikator på kvalitet, og et sett av indikatorer skulle etableres. Kvalitetsindikatorer skulle bidra til å dokumentere tilstanden i skolen samt at de skulle ligge til grunn for målrettet kvalitetsarbeid. Det skulle utvikles en bedre kvalitet i norsk skole basert på modellen om de tre kvalitetene struktur-, prosess-, og resultat-kvalitet.

Analysen av Søgnerutvalget sin utredning dokumenterte en ny og politisk forankret diskurs hvor målstyringsspråket er rådende. Denne diskursen har et sett av begreper som er hentet fra et språk som muligens i følge en av informantene, rektor 2, er preget av NPM. (sitat fra rektor 2, s.40) Det handler om ord som ikke har en umiddelbart har et meningsinnhold i sammenheng med skolekonteksten. I det perspektivet kan man spørre seg hvorfor et utvalg nedsatt av regjeringen satte i gang et arbeid med begreper og nyord som ikke var særlig orientert mot skolen som samfunnsaktør, sett i et historiskpedagogisk perspektiv. Berger viser at politikken går fra ord til handling ved å fastslå at politikk er å ta det som er ytret i en politisk sammenheng til å omsette ytringen i handling. (*Rhetorica Scandinavica* 66/67. Hva er politisk retorikk? s. 14). På bakgrunn av dette kan stilles følgende spørsmål: La Søgnerutvalget seg på denne diskursen for å initiere at vi måtte reformere, ikke bare skolen og skolens innhold, men hele tankegangen omkring skole? Berge sier i sin artikkel «Hva er politisk retorikk»:

I politikken er derfor den retoriske ytringen underordnet et eller annet politisk formål. Politiske institusjoner er etablert for å bidra til at overgangen fra ytring til handling blir gjennomført på en måte som er i samsvar med de konstitusjonelle reglene som gjelder i et samfunn. (Rhetorica Scandinavica 66/67, s. 13 og 14)

I tråd med gjeldende samfunnsnormer i Norge har Søgnerutvalgets utredning sin legitimitet i sammenheng med de normer som gjelder for det norske politiske samfunnet. Og som politisk grunndokument er utredningen en instruerende og rådgivende tekst som åpner opp for å gå fra ord til handling i samsvar med de politiske normene som gjelder.

Blakar (1973, 7. utg. 2006, s. 60) snakker om at vår sosiale realitet blir konstruert gjennom språket og at vi gjennom språket presenterer et bilde av oss selv. Søgner- utvalgets utredning gjør nettopp dette ved å gi oss et bilde av hva som må gjøres for at skolene i Norge skal score bedre internasjonalt. Vi kan si at språket som blir brukt «[...] konstituerer eit sosialt fellesskap [...]» mellom utvalget og mottakeren, regjeringa, men som kjernevirksomheten i skolen er

utestengt fra, siden diskursen inneholder ord som ikke gir mening eller meningsdannelse for lærerne på bakgrunn av deres kontekstuelle språklige hverdag slik det ble vist i kapittel 6.

I tekstanalysen min la jeg en kritisk diskursanalyse i bunnen basert på Faircloughs modell på s.25. Dette ble gjort for å få fram at konteksten til utvalget var definert ut fra gitte premisser, som PISA 2000, og behovet for myndighetene til å få en oversikt over tilstanden i norsk skole. I et slikt landskap er det ikke vanskelig å se for seg at en må være språklig bevisst for å kunne oppnå konsensus i det politiske miljøet for å iverksette en ny reform, kun ni år etter at R97 var iverksatt. Denne bevisstheten kan se ut til å ha et iboende ønske om å komme det internasjonale språket fra OECD sin rapport etter PISA 2000 i møte gjennom en helhetlig reform både i språk og innhold.

6.1.1. Målet med I første rekke, er det oppnådd?

PISA 2000 var en nedtur for norske myndigheter med hensyn til elevenes resultater, og Søgneutredningen ble bestilt som en helhetlig gjennomgang av grunnsopplæringa i Norge som jeg beskrev i kapittel 4. I tillegg skulle også utvalget gi råd for videre utvikling av skolen i Norge. De hadde også en klar vurdering av hvordan dette skulle foregå:

«Etter utvalgets vurdering bør skolen utvikles i spenningsfeltet mellom forankring og forandring. Skolen som institusjon må på den ene siden avspeile den tiden den til enhver tid fungerer i, samtidig som den ikke må hoppe på enhver ny trend. Kunnskap og kompetanse vokser sakte. Utdanningsplanlegging og kvalitetsarbeid må ta hensyn til både behovet for å oppnå effekt på kort sikt, men ikke minst at forbedringsarbeid i stor skala forutsetter langsiktighet og forutsigbarhet.» (Søgne, A et.al, I første rekke, NOU 2003:16. s. 12)

Her gir utvalget en vurdering som tilsier at skolen skal utvikles i et spenningsfelt, og dette spenningsfeltet kan sies å være noe mer enn det sitatet viser til, forandring og forankring, men også i spenningsfeltet mellom målstyringsdiskursen og den etablerte historiskpedagogiske diskursen som ble synliggjort mellom intervjuene i fylkeskommunen og lærerne. Og dette var det funnet som fikk meg til å reflektere over kvalitetsarbeidets misjon og funksjon i kunnskapsarbeidet som skolen som en aktiv samfunnsaktør er premissleverandøren til:

2Det etableres et permanent partnerskap for kvalitetsutvikling. Læringscenteret tar et hovedansvar for å få systemet organisert samt for å være sekretariat for partnerskapet. Skoleeierne, lærerne, arbeidslivets organisasjoner og staten skal være de sentrale premissleverandørene i partnerskapet. Staten skal finansiere det.»(Søgne, A et.al, I første rekke, NOU 2003:16, s. 25)

Til tross for at jeg identifiserte en manglende kommunikasjon mellom administrasjonen i fylkeskommunen sin diskurs og kjerneområdets diskurs, lærerne, kan man tydelig se av sitatet over at tanken var at lærerne også skulle være en premissleverandør i kvalitetsarbeidet som

skulle settes i gang på nasjonalt plan. Det skulle være mulig for nasjonale myndigheter å skaffe seg dokumentasjon på kjernevirksomheten, for på den måten å få kunnskap om læringsarbeidet rundt om i landet. Da skulle man kanskje tro at det samme skulle bli synlig på fylkeskommunalt nivå, men funnene mine gjennom intervjuene tilsier ikke det, på tross av at utvalgets mening var at «lærerne er den viktigste betingelsen for en likeverdig og kvalitetssterk grunnopplæring». (Søgnen, A et.al, 2003, s. 11) Lærerne definerer ikke Elevundersøkelsen som kvalitetsarbeid, de klarer heller ikke å se at lærerundersøkelsen er en del av dette arbeidet. Og CAF på egen skole lever sitt liv på siden av kjernevirksomheten som lærerne er opptatt av. Ingen av mine informanter anså at CAF eller de ulike undersøkelsene hadde noen verdi for det arbeidet som de gjør i klasserommet.

Men hvordan skal da arbeidet med kvalitet nå lærerne på en måte som gjør at de får et eieforhold og en motivasjon til å bidra til effektiv skoleutvikling som igjen kan gi bedre kvalitet på prosess- og resultat kvaliteten? En av informantene sa, som sitert i forrige kapittel, at han ikke så noen verdi i undersøkelsene siden de ikke var fagspesifikke, de spør ikke etter det som egentlig angår opplæringa til elevene og blir av den grunn uten verdi.

6.1.2. Læreren, lederen og kunstneren

Det verserer mange myter og forestillinger om læreren og læreryrket. En av dem er at læreren er en individualist. Myten kan begrunnes i samfunnsendringer, endringer som gjør at en må tenke i et mikroperspektiv når det gjelder læring, og ifølge Kunnskapsløftet skal læreren være den aktive aktøren gjennom sitt eget arbeid. (Roald, K. 2012, s. 99) På bakgrunn av det må det være rom for individualisten og respekt for autonomien til læreren.

Irgens og Wennes (2010) bruker kunstnerens virke som en sammenligning med lærerprofesjonen. Begge yrkene har en viss iboende risiko i sammenheng med talent. Hos kunstneren må det være et talent for visuelle eller auditive uttrykk, mens det hos lærere må være et talent for formidling og relasjonsbygging. Talentet kan diskuteres alt etter hvem som vurderer de uttrykkene eller formidlingene som blir presentert. Men både læreren og kunstneren blir ansatt på bakgrunn kompetanse og egnethet, som kan sees i sammenheng med talent.

Kunnskapsinstitusjoner som skoler setter krav til både individuelle ferdigheter og kollektive ferdigheter som samarbeid, samhandling og læring. Det betyr igjen at ledelsen i organisasjonen må ha en fleksibilitet i sin lederideologi og gi rom for individualisten innenfor profesjonen. (Irgens, E. & Wennes, G. 2001. s.130) Langfeldt støtter også dette

profesjonssynet gjennom sin synliggjøring av de to motstridende kravene lærerprofesjonen arbeider under: Fra det teoretisk mediterte arbeidet til de mer ad-hoc orienterte handlingene som lærerne må håndtere, mer eller mindre uten å kunne forberede seg på dette.

I lys av dette kan en se at autonomi er en forutsetning for lærerprofesjonen i det daglige arbeidet. Og for å få til produktiv organisasjonslæring er det viktig å styrke autonomien til lærerne samtidig som en omsetter utfordringer som skolen har i konkrete problemstillinger og stiller krav om deltakelse. Det handler om å snu en tankegang fra «What's in it for me til what's in it for us». (Jøsendal, J.s. 2012, s. 170). En kollektiv praksis i kvalitetsarbeidet handler om å finne fram til en felles diskurs som gir mening for alle impliserte parter.

Hvordan kan man da anta at lærere skal anse et instrumentelt orientert kvalitetssystem, med en målstyringsdiskurs som fremmer resultater som ikke direkte har en sammenheng med det normative arbeidet lærerne utfører til daglig, som kvalitetsarbeid? I Stat og styring 2-2014 kan vi lese følgende sitat:

«Kritikken av målstyringsideologien går imidlertid ut på at dette standardiserte styringsspråket ikke kan oppfatte og beskrive faglige, sosiale og kulturelle erfaringer og konflikter på en respektfull og konstruktiv måte». (Aspøy). A. hentet fra Stat og Styring 2-2014, Kontrolloverskudd og tillitsmangel, s. 3. Sitat Nygaard. J)

Sitatet viser til et styringsspråk som verken oppfatter eller beskriver erfaringer og konflikter på en konstruktiv og respektfull måte. Språket det vises til er et målstyringsspråk som ikke gir rom for ad-hoc oppgaver, men som heller bidrar til å standardisere normative handlinger inn i et instrumentelt system, eksempelvis basert på den tre-delte kvalitetsmodellen. En kan da slik Roald (2012) viser på s. 151 havne opp i «inkommensurable diskusjoner», diskusjoner hvor aktørene ikke har samme meningsinnhold i diskusjonen som utspiller seg, muligens fordi to ulike diskurser møtes. I sammenheng med kvalitetsarbeid viser mitt empiriske materiale at diskursene om kvalitet ikke kommuniserer. Det handler om ordenes meningsdannelse og det handler om de kontekstuelle forutsetningene som ligger til grunn.

Fylkeskommunen fikk spørsmål om å beskrive kvalitetssystemet og sa: «Det er resultater som da er laget som utgangspunkt for å gjøre organisasjonsevalueringer». (s. 34 i denne teksten). Organisasjonen står her i sentrum, og neste spørsmål må da bli om organisasjonsevalueringer har noe å gjøre med humankapitalen, lærerne, bærerne av kunnskapen som skal formidles og læres bort til elevene. Den instrumentelle dimensjonen kommer her til syne, og målstyringsspråket er tydelig. Diskursen til fylkeskommunen speiler ikke de normative aktivitetene som kjernevirksomheten er bærer av. Slik jeg ser det er lærerne redusert til

målbare objekter i en streben fra både nasjonalt og fylkeskommunalt nivå etter å identifisere en organisasjonskapasitet, en kapasitet lærerne ikke har noe kjennskap til eller forhold til i sitt virke. Og ut fra et slikt ståsted kan jeg ikke se at et kollektivt samarbeid vil vokse fram. I stedet kan man anta at man fortsatt vil kunne levere *gode* kvalitetsrapporter til politikerne, men det betyr minimalt for kjernevirksomheten.

Tekster som Søgnerutvalgets utredning, i sin språkdrakt og tekster som sitatene fra fylkeskommunen må sees i et større bilde, et bilde hvor status og funksjonen til teksten har en betydning. Kan det være slik at Søgnerutvalget valgte akkurat målstyringsspråket for å vise alvoret i å iverksette en ny reform? Eller ville de bare vise at de tok internasjonale undersøkelser på alvor og «adopterte» og oversatte et etablert internasjonalt språk for resultatmålinger som PISA?

6.1.3. Negative konnotasjoner

Et sentralt ord i kvalitetsarbeidet er «forbedring». Forbedring er nevnt 36 ganger i Søgnerutvalget sin utredning, enten som sammensatt med andre ord eller alene. Ordet forbedring har et iboende semantisk innhold av at et element skal forbedre seg eller bli forbedret gjennom handlinger. Ordet forbedring, gitt i en kontekst hvor temaet kvalitetsarbeid diskuteres med lærere kan ordet forbedring gi negative konnotasjoner som for eksempel at lærerne ikke ser seg selv som gode nok eller at arbeidet de gjør ikke er godt nok. Her vil jeg bruke kunstneren som en sammenligning. (Irgens, E.o, 2010, s. 127)

Hva vil så kunstneren gjøre om talentet hans ble dratt i tvil? Vil han selv betvile talentet sitt? Vil han forandre sitt kunstneriske uttrykk? Vil han gå inn i en konformitetsmodus for å sikre sitt virke? Kunstneren lever farlig siden samfunnets aksept for hans uttrykk er det som gir inntekt og livsopphold i et økonomisk perspektiv. Hvordan kan vi så linke dette opp til læreren som kunnskapsarbeider?

Lærerne har, som kunstneren et iboende behov for å bli sett og få feedback. En kan si at lærerne har behov for ledelse, men i et faderlig perspektiv i sammenheng med styrke og effektivitet, mens de på den andre siden ønsker en mer moderlig ledelse i form av varme og forståelse. (Irgens, E. & Wennes, G. 2010. s. 133) Når de så møter begrepet forbedring i sammenheng med kvalitetsarbeidet gir det ikke lærerne et løft. Hvis forbedringspunktet innehar en omforent forståelse hos lærere og ledere er det klart at forbedring er nødvendig. Men når forbedringen presenteres i kvantitative desimaltall på et *balanced scorecard* gir det ikke mening, men bidrar heller til fremmedgjøring for den reelle utfordringen samt at det rent psykologisk trer i kraft en forsvarsmekanisme som vi så hos lærerne gjennom informantene

som sa at hun aldri ble voksen med hensyn til det hun oppfattet som kritikk, men fikk angst for at arbeidet hennes ikke var godt nok.

Kunstneren, sannsynligvis, vil være tro mot sitt kunstneriske uttrykk fordi det er en integrert del av ham og en personlig verdi. Læreren har gjennom sitt virke og sine erfaringer gjort seg opp meninger om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Kvalitetsarbeidets krav om forbedringer skaper ikke trygghet eller motivasjon, uten at det som skal forbedres konkretiseres og gis innhold gjennom en handlingsorientert kommunikasjon. Som rektor 2 så fint viste til: Det handler om å vise adskillig større entusiasme enn hva han egentlig hadde, men det var måten å engasjere lærerne for å identifisere utfordringer for deretter å bidra til endringsforslag. (s. 40 i denne teksten) Så spørsmålet blir da: Forbedring eller utvikling? Ved å ta i bruk *utvikling* som begrep for å endre et resultat eller en utfordring, møter man muligens lærerne med et mer pedagogisk orientert ord, som kan bidra til gode prosesser for læring i hele organisasjonen.

6.2. Visjoner

Sentrale myndigheter har gitt føringer for hvordan kvalitetsarbeid er tenkt utført: «Skoleledere og skoleeier demonstrerer i det daglige arbeidet et felles og gjensidig ansvar for utviklingsarbeidet».

Hvis kvalitetsarbeidet skal ha høy prioritet på skolen er det formålstjenlig å finne ut hvordan dette skal skje. Skal det foregå gjennom instrumentelle handlinger som framlegging av kvantitative data eller skal kvalitetsarbeidet kjennetegnes gjennom normative aktiviteter som kommunikasjon og samhandling? De skoleeierne som har lyktes med å utvikle skolen mot bedre prosesser og bedre resultater har foretatt normative handlinger som å etablere et felles verdigrunnlag. Hva skal kjennetegne oss som kommune? «Åpen-Nyskapende-Samhandlende» ble kommunens visjon og ut fra dette konkretiserte Malvik kommune et mål om å etablere arenaer for møter mellom mennesker. (Jønsedal, Langfeldt og Roald, 2012. s. 161). Møter mellom mennesker, slik jeg leser det, åpner for møter mellom alle mennesker i organisasjonen på tvers av ansvarlige funksjoner. Visjonen åpner for en normativ handling som er samarbeid på tvers. Det handler om skoleeiere som snakker med de som er aktive i utviklingsprosessene og får tilbakemeldinger. Men i tillegg ligger det systemer og strukturer i sammenheng med de undersøkelsene de er pålagt fra nasjonalt nivå. Alle blir spurt om hvordan de arbeider med de resultatene som kommer fra de ulike undersøkelsene og hvordan de bruker dem i sitt daglige virke. (Jønsedal, Langfeldt og Roald, 2012. s. 161)

I mitt empiriske materiale har jeg fra fylkeskommunen en adskillig mer instrumentell tilnærming. Resultater fra CAF og andre undersøkelser presenteres og målene presenteres i kvantifiserte desimaler. I dette bildet ser jeg ikke at skoleeier har klart å nå kjernevirksomheten med sin målstyringsdiskurs og ledelsesideologi basert på kvantifiserbare mål og styring etter disse. I stedet har jeg funnet to diskurser som begge har skolen som kommunikasjonsarena, men som ikke kommuniserer med hverandre.

6.2.1. Hva bør endres?

At en organisasjon her behov for målsettinger som er mulig å operasjonalisere kan man forstå og akseptere. Men på den andre siden må målene være av en slik karakter at de er mulig å konkretisere dem inn i en normativ handling som opplæring og formidling er, altså prosesskvalitet. Prosesskvaliteten skal blant annet, i følge Søgner-utvalget, være det som skjer i klasserommet. Da må det konkretiseres og skapes føringer av konkret karakter som gjør at alle mennesker som jobber i skolen får en felles forståelse av disse målene og kan jobbe mot disse kollektivt og individuelt. Denne felles forståelsen må være gjeldende i alle ledd av organisasjonen og være førende for de aktiviteter og satsninger som initieres av skoleledelsen.

I tillegg til felles forståelse er det viktig å forstå og erkjenne at profesjonskompetanse er viktig. Jøsendal, Langfeldt og Roald (2012) sier at å ha arbeidet som lærer gir et godt utgangspunkt for ledelse i skolen. Man deler (til en viss grad) profesjonsspråket, man har et mer eller mindre felles kunnskapsgrunnlag. (Jøsendal, J.S. 2012, s. 173) Men er det slik at jo høyere opp i byråkratiet man arbeider, med skole, blir man pålagt en annen diskurs? Er det slik at en kan tenke seg at målstyringsdiskursen er en del av den politiske retorikken og dermed er en vesentlig del av et maktspråk? Blakar, R.M. (2006. 7. utg. s. 11) sier at språk i aller høyeste grad uttrykker sosial makt. Språk skaper «noe» og strukturerer dette «noe». Den språklige formen dette «noe» får, i følge Blakar, bidrar til å strukturere, omstrukturere og skape nye sosiale realiteter. Det er kanskje det myndighetene har forsøkt på ved å etablere en målstyringsdiskurs i sammenheng begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid. Men var dette veien å gå? Ja, det kan se slik ut. Blakar sier: «I ideologisk og politisk debatt er valg av ord uttrykk eit uhyre vesentleg maktmiddel av den realiteten som striden står om». (Blakar, R.M. 2006, 7. utg. s. 70).

Jeg observerer at målstyringsdiskursen har overtatt som administrativt orientert diskurs i sammenheng med skolen som politisk tema og som etablert diskurs i

kommuneadministrasjonen. Jeg observerer at myndighetene tidlig på 2000-tallet krevde en endring av skolen basert på internasjonale resultater. Jeg kan ut fra dokumentanalysen si at målstyringsdiskursen eller målstyringsspråket kom inn i skolepolitikken med full tyngde med Søgneutvalgets utredning. Men: jeg observerer ikke at diskursen har nådd kjernevirksomheten, lærerne. Derfor antar jeg at valget av målstyring som inngang til endringsprosesser i norsk skole også har en språklig side med et maktperspektiv: Ved å etablere denne diskursen kunne myndighetene legitimere en ny reform og bidra til å skape konsensus i det politiske miljøet for endring på bakgrunn av dårlige PISA-resultater. At språket ikke fungerte og var forståelig for siste kategori av premissleverandører i kvalitetsarbeidet, lærerne, må i dette bildet anses å være i beste fall uforståelig. Resultatet, slik det framkommer i mitt materiale, er at denne diskursive endringen fra politisk og administrativt hold har resultert i at to diskurser lever sine egne liv, side om side eller over og under, i skolen, og disse diskursene kommuniserer ikke. I alle fall ikke i dag.

6.3. En oppsummering

Analysene i dette prosjektet indikerer to tilnærminger til kvalitet og kvalitetsarbeidet, en instrumentell og en normativ, og hvor det semantiske innholdet i begrepene kvalitet og kvalitetsarbeid er i hver sin ytterkant av en forståelse. Jeg ser spennet mellom fylkeskommunen og lærerne som spennet mellom en politisk initiert diskurs, hentet fra balansert målstyring og en historiskpedagogisk diskurs. Disse to diskursene kommuniserer ikke slik de framstår i mitt materiale.

I tillegg ser jeg at lærerne er prisgitt at ledelsen på den skolen de jobber på har en åpenhet og et mål med kvalitetsarbeidet og bidrar til å løfte kvalitetsarbeidet inn som en del av skolens grunnleggende virksomhet. Dette ser vi tydelig gjennom de to ulike rektorintervjuene. Men for å få til det må pedagogenes språk, forståelse og diskurs bli en vesentlig del av systemet, slik rektor 2 påpekte. Det betyr at kjernevirksomheten på en eller annen måte må synlig og sentralt inn i systemet. Men det aller viktigste er å finne fram til et felles språk og en felles forståelser for felles begreper slik at alle kan jobbe fram mot felles mål. Hvorvidt man skal ha et kvalitetssystem eller ikke, hører ikke til denne diskusjonen, da en må anta at myndighetenes krav om system vil vedvare.

Men vi må kanskje ta inn over oss at instrumentelle verktøy neppe kan kontrollere, utvikle eller sikre den normative aktiviteten som skolen er bærer av, slik Habermas påpekte. Vi må

tørre å stille spørsmål om skolen er tjent med at en instrumentelt orienter og målstyrt diskurs skal være den diskursen som definerer hva som skal være kvaliteten i norsk skole.

Litteraturliste.

- Aspøy, A. (2014, 2). Kontrolloverskudd og tillitsmangel. *Stat og styring*, s. 3.
- Berge, K. L. (2014, 09). Hva er politisk retorikk. *Rhetorica Scandinavica*, ss. 11-34.
- Blakar, R. M. (1973). *Språk er makt*. Oslo: Pax forlag.
- Bolman, L. o. (2014). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brinkmann, S. o. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Dahl, T. K. (2004). *En skole i bevægelse. Evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Donabedian, A. (1980). *The Definition of Quality and Approaches to Its Assessment*. Health Administration Press, .
- Drucker, P. (1959). *Landmarks of tomorrow*. New Jersey: Transacition publishers.
- Ebeltoft, A. (1971). *Nye samarbeidsformer i skolen*. Oslo: Tanum Norli.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemologi: What is Strong objectivity. I L. o. Alcoff, *Feminist epistemologies* (ss. 49-82). London: Routledge.
- Hitching, T. R. (2011). *Diskursanalyse i praksis*. Kritiansand: Høyskoleforlaget.
- Irgens, E. o. (2011). *Kunnskapsarbeid- om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Jorunn Møller, E. O. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, ss. 1-23.
- Jøsendal, J. S. (2012). *Skoleeier som kvalitetsutvikler*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kirke- og undervisningsdepartementet . (1988). *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*.
- Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- OECD. (2001). *Program for students assesement PISA*. OECD.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. London: Kogan page Ltd.
- Samuelsson, I. P. (2000). Pedagogisk kvalitet i barnehagen. I U. o. Bleken, *Barnehagepolitikk - for barn? : ti innspill til debatt*. Oslo: Pedagogisk forum.

Søgnen, A. e. (2003). *I første rekke*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Øgard, M. (2005). "New Public Management – fornyelse eller fortapelse av den . I H. B. (red.), *Det kommunale laboratorium*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lenker:

<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>

<https://puls.conexus.no/fylke/Membership/login.aspx?ReturnUrl=%2ffylke%2f>

<https://puls.conexus.no/fylke/default.aspx?mid=552&miid=1022>

<http://www.difi.no/filearchive/caf-2013-rammeverk-for-egenevaluering.pdf>

<https://puls.conexus.no/fylke/Membership/login.aspx?ReturnUrl=%2ffylke%2f>

<http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Pisa-styrer-skoledebatten-7300765.html>

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-32-1998-99-/4/3/1.html?id=192341>

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-32-1998-99-/4/3/1.html?id=192341>

http://www.imtec.org/files/4412/5180/0775/Implementering_av_IUP_ved_Bekkelaget_skole_En_evaluerings_rapport.pdf

https://snl.no/New_Public_Management

<ks.event123.no/DenGodeSkuleeigarSamling2/pop.cfm?FuseActio>

Vedlegg: 1

Rektorspørsmål:

1. Kan du fortelle om hvordan CAF ble presentert for deg første gangen?
2. Hvordan ble CAF forsøkt implementert?
3. Ble det diskutert hvordan CAF kunne bidra til bedre læring eller bedre læringsresultater for elevene?
4. Når du tenker tilbake, ser du noen gevinster med CAF- systemet?
5. Har du forandret syn på Caf etter at du ble rektor?
6. Hvilken nytteverdi ser du i systemet fra rektornivå?
7. Ser du noen utfordringer med systemet? Hvilke og hvordan?
8. Hvordan brukes systemet på din skole opp mot lærere og elever?
9. Hvordan snakker du om kvalitet og kvalitetsarbeid?
10. Tenk tilbake: For hvem vil du si at dette systemet er viktigst for, elever, lærere, ledere eller fylkesadministrasjon eller politikere?

Lærerspørsmål:

1. Kan du gi en beskrivelse av kvalitetsarbeidet på skolen vår?
2. Kan du beskriv CAF? PULS?
3. Hvordan oppfatter du elevundersøkelsen?
4. Lærerundersøkelsen?
5. Arbeidsmiljøundersøkelsen?
6. Hvordan bidrar disse undersøkelsene til utviklingen av praksisen i klasserommet?
7. Hvilken verdi vil du si at undersøkelsene har for:
 - a. Læringen til elevene
 - b. Samarbeid
 - c. Egen utvikling
 - d. Skolens utvikling

Administrasjon

1. Kan du si noe om når, hvordan og hvorfor CAF ble valgt som kvalitetsutviklingssystem I NTFK?
2. Hva anså du som den største gevinsten for skolene ved innføringen av CAF?
3. Hvordan ble CAF implementert i skolene? Si noe om prosessene omkring implementeringen.
4. På hvilken måte vil du si at CAF er et hjelpemiddel for lærerne i arbeidet deres?
5. Hvordan jobber AVGO med elevundersøkelsen? Er det slik at AVGO kan initiere egne spørsmål i elevundersøkelsen?
6. Hvordan bruker AVGO elevundersøkelsen i sitt kvalitetsarbeid? (PULS???)
7. Lærerundersøkelsen samme som 5 og 6.
8. Arbeidsmiljø. Hvordan arbeider AVGO målrettet for lærernes arbeidsmiljø?
9. Hvorfor ble det foreslått og vedtatt at lærerne skulle ha 9 ekstra spørsmål i arbeidsmiljøundersøkelsen og hva var formålet med disse ekstra spørsmålene?
10. Sett fra AVGO: er det ok å behandle lærerne annerledes i arbeidsmiljøundersøkelsen enn resten av de ansatte i NTFK? (oppfølging om tillit og forventninger)
11. Hvordan bruker AVGO disse 9 ekstra spørsmålene beregnet på lærerne?
12. Vil du vurdere disse spørsmålene som arbeidsmiljøorienterte?

