

Masteroppgave

AUD RANDI JOHNSEN



Common Assessment Framework - et kvalitetsverktøy for offentlig sektor

UNIVERSITETET I OSLO

1. november 2012

Forord

Da er en fireårig «reise» over, det har vært fire fantastisk lærerike år. Jeg var så heldig å komme i ei gruppe - gruppe Nord - som gjorde arbeidet de tre første årene av studiet til en lek. Så stor takk til Terje, Rita og Berit for mye godt samarbeid.

Et annet godt og nyttig minne fra UIO er hvordan vi har blitt veiledet gjennom de arbeidsoppgavene vi har levert i løpet av denne tiden. Lærerne våre var gode forbilder for oss som driver med undervisning selv, veldig bra!

Nå har det vært full fokus på å få oppgaven ferdig til rett tid, det gikk akkurat. Jeg gleder meg til å gå tur sammen med mannen min igjen, og strikkinga skal frem. Har lovet han og ikke nevne *inkommensurabilitet* med ett ord ...

«Martha mi» og Anders ser også fram til at mamma/svigermor blir mer tilgjengelig, slik at det i det minste er vaffelrøre i kjøleskapet av og til.

Gjennom disse fire årene har jeg vært på jevnlige turer til Oslo for å være med på forelesninger og lignende på universitetet. Men ... i løpet av den tiden har jeg også blitt bestemor til Kristian og Julie, som bor i Oslo. Takk til familien Hagen Bolle for godt og trivelig husvære på Greverud!

Jeg takker Anne Marie Presthus for nyttig veiledning som har fått meg til å reflektere over arbeidet, og som har gitt meg lyst til å jobbe videre selv om det i en periode så svart ut.

Og sist, men ikke minst, sjefen min Hilde Stubbe Hynne som har gjort det mulig for meg å ta denne mastergraden uten å ha dårlig samvittighet i forhold til arbeidet mitt på skolen, og for noe fravær pga. reising til Oslo.

Tusen takk!

Aud Randi Johnsen
Steinkjer 31. oktober 2012

Innhold

FORORD	1
1. INNLEDNING	5
1.1 BAKGRUNN FOR PROBLEMSTILLINGEN	5
1.1.1 <i>Problemstilling</i>	7
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING	8
2. TEORETISK PERSPEKTIV	10
2.1 HVA ER KVALITET I UTDANNING?.....	10
2.1.1 <i>Stortingsmelding nr. 30 (2003 - 2004)</i>	10
2.1.2 <i>Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008)</i>	12
2.1.3 <i>Fylkeskommunens forventninger til kvalitetsutvikling</i>	13
2.1.4 <i>Oppsummering</i>	13
3. ORGANISASJONSLÆRING OG KVALITETSARBEID.....	15
3.1.1 <i>Fire perspektiver på organisasjonslæring</i>	16
3.1.2 <i>Kvalitetsarbeid</i>	21
4. COMMON ASSESSMENT FRAMEWORK.....	22
4.2 BAKGRUNN OG UTVIKLING AV COMMON ASSESSMENT FRAMEWORK.....	23
4.3 HVA ER COMMON ASSESSMENT FRAMEWORK (CAF)?	24
4.3.1 <i>Målestokkanalyse</i>	25
4.3.2 <i>CAF-modellen</i>	25
4.4 KVALITETSBEGREPET I CAF-SAMMENHENG	26
4.4.1 <i>Bakgrunn</i>	26
4.4.2 <i>Arbeid med kvalitet</i>	27

	3
4.5	KVALITET OG UTVIKLING28
4.5.1	<i>Deming og kvalitet</i>28
4.5.2	<i>Total kvalitetsledelse (TKL)</i>29
4.5.3	<i>Prosessene</i>30
4.5.4	<i>Læring i organisasjonen, sett fra CAF-perspektiv</i>31
5.	TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET32
6.	METODE34
6.1	INNLEDNING34
6.2	KVALITATIV FORSKNINGSMETODE34
6.2.1	<i>Formål og tilnærming</i>35
6.3	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU36
6.3.1	<i>Innsamling og behandling av data</i>36
6.4	VALIDITET OG RELIABILITET39
6.4.1	<i>Validitet</i>39
6.4.2	<i>Reliabilitet</i>39
6.4.3	<i>Oppsummering</i>40
6.4.4	<i>Forsker i egen organisasjon</i>40
7.	ANALYSER OG TOLKNING AV DATAMATERIALET KNYTTET TIL FORSKNINGSSPØRSMÅLENE42
7.1	INNLEDNING42
7.2	RESPONDENTENES UTTALELSER OM KVALITET I SKOLEN43
7.2.1	<i>Analyse og tolkning av respondentenes uttalelser om kvalitet i skolen</i>46
7.3	RESPONDENTENES UTTALELSER OM CAF SOM REDSKAP FOR UTVIKLING OG LÆRING49
7.3.1	<i>Analyse og tolkning av respondentenes uttalelser om CAF som redskap for utvikling og læring</i>

7.4	OPPSUMMERING	63
8.	DRØFTING.....	64
8.1	INNLEDNING.....	64
9.	KONKLUSJON	71
10.	LITTERATUR.....	73
11.	VEDLEGG	76
	INTERVJUGUIDE	76

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for problemstillingen

Våren 2006 fattet fylkestinget i Nord-Trøndelag et vedtak om at kvalitetssystemet Common Assessment Framework¹ (CAF) skulle innføres på alle sektorens virksomheter i løpet perioden 2006 - 2008. Kvalitet er et sentralt begrep i Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008) Kvalitet i skolen, skoleeier fikk derfor i kjølevannet av meldingen et ansvar for å etablere og drive et kvalitetssystem i skolene, det ble presisert både i styringsdokumenter og i lovs form.

CAF ble derfor suksessivt innført som et kvalitetsverktøy i de videregående skolene i fylket. En videregående skole ble våren 2006 spurt om å være pilotskole, og etablerte et samarbeid med to skoler sør i landet. CAF-modellen var allerede tatt i bruk på enkelte skoler på Østlandet, og de delte sine erfaringer med Berglove videregående skole². Etter hvert som modellen ble bearbeidet og tilpasset skolen som organisasjon, ble den tatt i bruk av alle de videregående skolene i fylket.

I skoleeieransvaret ligger det en plikt til å legge fram en årlig tilstandsrapport for fylkestinget, jf. opplæringslovens § 13 – 10. Hver enkelt videregående skole rapporterer derfor inn sin gjennomgang av skolen til skoleeier, som utarbeider en felles kvalitetsmelding, tilstandsrapport til fylkestinget.

Samfunnet utenfor skolen ønsker å vite hvordan ressursene i skolen forvaltes. I Norge har vi hatt en tradisjon for å tro at det som foregår innenfor skolens vegger holder en høy faglig standart. PISA-undersøkelsen 2000³ viste at norske skoleelever langt fra var blant de beste i verden i fagene matematikk, naturfag og i leseferdighet.

Da vi fikk Stortingsmelding nr. 30 (2003- 2004), *Kultur for læring*, ble det varslet et

¹ CAF-modellen blir grundig omtalt i kapittel 3.

² Skolen er anonymisert.

³ Tre områder er valgt ut: [lesing](#) (på engelsk kalt reading literacy), [matematikk](#) (mathematics literacy) og [naturfag](#) (science literacy). Lesing er en grunnleggende ferdighet og ligger til grunn for annen skolefaglig kompetanse. Dyktighet i matematikk og naturfag er spesielt viktig i et samfunn som i stadig større grad er avhengig av nye vitenskapelige oppdagelser og teknologiske nyvinninger. <http://www.pisa.no>

systemskifte i skolen (Lillejord 2011). Fra å ha målformuleringer som styringsprinsipp, hadde denne meldinga et mye større fokus på resultatforbedringer.

I Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008) var det ikke snakk om *systemskifte* lenger, men om *systemutfordring*. Gapet mellom statens forventninger og skolens resultater var ikke i samsvar. Skoleeier ble fra nå av i mye større grad ansvarliggjort for resultatene i skolen. Det ble også satt fokus på videreutdanning og etterutdanning av skolens pedagogiske personale. Videre viste nyere forskning at ledelsen i skolen mest sannsynlig hadde avgjørende betydning for elevens læringsutbytte, det ble derfor formalisert en utdanning for skoleledere i slutten på 2000-tallet.

Både i Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008) *Kvalitet i skolen* og Stortingsmelding nr. 22 (2010 - 2011) *Motivasjon - Mestring - Muligheter* (Ungdomstrinnet), omtales brukerundersøkelser og testing som en vesentlig faktor for en god utvikling av norsk skole.

I forskriften til opplæringsloven - kapittel 2 - finner vi grunnlaget for skolens arbeid med kvalitetsvurdering. Der står det at skolen jevnlig skal ” (...) vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet”.

Med bakgrunn i overstående ønsker jeg i min studie å se nærmere på CAF-modellen som kvalitetssystem i en videregående skole. Ikke er den bare en modell for måling av kvalitet, CAF er også virksomhetens styringsmanual med beskrivelse av visjon, strategi, prosesser, rutinebeskrivelser, kontroller, og målinger og evalueringer.

CAF benyttes for å anskueliggjøre styrker, svakheter og utfordringer i organisasjonen, målet er å signalisere fornyelse og endring. Skolene har en egen, bredt sammensatt gruppe av ansatte som jobber med evaluering av egen organisasjon, selvevalueringssgruppe, SE-gruppe (SEG). Det er en forutsetning at gruppa er representativ for hele virksomheten, at medlemmene kjenner virksomheten godt, har evne til å sette seg inn i metoden og har lyst til å delta.

Berglove videregående skole ble introdusert for CAF-modellen i 2006, og jeg har vært med i SEG fra første dag. Skolen har som sagt vært pionerer på området, og SEG har brukt en god del tid på å bearbeide modellen til organisasjonen skole, dette i nært samarbeid med ansvarlige for fylkeskommunens kvalitetsarbeid.

Norsk skole har de senere årene hatt utfordringer mht. for lavt faglig nivå hos elevene, sett i perspektiv gjennom det 13-årige skoleløpet. Frafallet i den videregående skolen er for stort, og skolen makter ikke å redusere de sosiale forskjellene. I Kunnskapsløftet

(Stortingsmelding nr. 16 (2006 - 2007) vektlegges et fokus på *tydelig ledelse* og utvikling av kollektive læringsprosesser - grunnleggende prinsipper i en lærende organisasjon. Dette for å stagge denne utviklingen. I klasserommet bør *tydelig ledelse* handle om å bygge opp robuste relasjoner mellom eleven og læreren, med fokus på trivsel og stor elevaktivitet i et romslig miljø hvor alle kan ha lov til både å lykkes og feile på veien mot ny læring (Hattie 2009).

Skolepolitikerne i Nord-Trøndelag definerer begrepet *tydelig ledelse* som (...) ”en felles håndtering av regler, reduksjon av bråk og uro, etablering av klarere strukturer i skoledagen og gjensidig avklaring av forventninger” (Styringsgrunnlag for utdanningssektoren i Nord-Trøndelag 2011 - 2012/2015). Det er fokus på klasseledelse, et tiltak for å bli en enda bedre skole.

CAF-modellen forutsetter at den videregående skolen er innforstått med at den er en offentlig tjenesteprodusent, og at den erkjenner at det finnes forbedringspotensial i virksomheten. Gjennom verktøyene⁴ i CAF blir skolen målt på faktorer som lederskap, strategier og planer, medarbeidernes tilfredshet, partnerskap og ressurser, - og resultater for brukere, medarbeidere, samfunn og nøkkelområder (Styringsgrunnlag for utdanningssektoren i Nord Trøndelag 2011 - 2012/2015).

Både Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008) *Kvalitet i skolen*, og Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, viser at kvalitetsvurdering fortsatt vil være et virkemiddel for å forbedre opplæringa i norsk skole. Roald (2010) mener kvalitetsbegrepet vil bli gjort tydeligere, ved at det nå får større oppmerksomhet.

1.1.1 Problemstilling

For å bli en enda bedre skole, jobbe som en lærende organisasjon, har Berglove videregående skole siden 2006 evaluert hele virksomheten en gang i året ved bruk av CAF-verktøyet. Evalueringa har resultert i nye satsningsområder for skolen. ”I en lærende skole er en viktig lederutfordring å se, identifisere og analysere problematiske sider ved skolens arbeid” (Lillejord 2006:33). Lillejord poengterer videre at dette kan ikke rektor gjøre alene, dette må betraktes som en relasjonell aktivitet hvor alle med pedagogisk ansvar må bidra, det er også et hovedpoeng i CAF. Roald (2010) er så oppklarende når han formulerer det slik: ”Ein lærande organisasjon er ikkje noko du blir, det er noko du gjer”.

CAF-modellen er i den sammenheng et viktig redskap i prosessen med å finne styrker og svakheter ved skolen. CAF skal sikre kontinuerlig forbedring i alle prosesser i skolen, CAF er skolens styringssystem.

Min problemstilling er:

Bidrar CAF-modellen, en kvalitetsmodell for offentlig sektor, til læring og utvikling i en videregående skole?

Forskningsspørsmål

Jeg har valgt to forskningsspørsmål for å avgrense det jeg ser etter innenfor feltet jeg forsker på (Kalleberg 2007). De skal gi retning og legge føringer for det jeg ser etter og det jeg ikke ser etter (ibid). Mitt empiriske materiale vil derfor bli drøftet ut fra følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstås kvalitet i arbeidet ved denne videregående skolen?

I skolesammenheng vil ofte kvalitet sees i et subjektivt perspektiv, der verdiene skapes mellom lærer og elev. Kvaliteten vil defineres etter i hvor stor grad elevene har fått innfridd sine forventninger og behov. Det samme kan en si om forholdet mellom skole og skoleeier, skoleeier vil definere kvaliteten ut fra oppnådde resultat, ikke bare de faglige resultatene, men også f.eks. de økonomiske. Fra en politisk synsvinkel vil en ha et helhetlig, samfunnsmessig perspektiv på oppnådd kvalitet, at ungdommen får ei utdanning som er slik at de er i stand til å møte den verden vi lever i og å videreføre og forvalte landets resurser. Mer om kvalitetsbegrepet i utdanning i kapittel 2.1.

2. Hvordan er CAF brukt som redskap for læring og utvikling ved denne videregående skolen?

Det har tatt tid å sette seg inn i CAF- modellen. Berglove videregående skole begynner nå å ha noe erfaring med modellen, og i den forbindelse vil jeg se nærmere på hvilke erfaringer skolen har høstet gjennom bruken hittil, fra 2006 til våren 2012.

1.2 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1. Kapitlet beskriver *bakgrunn for valg av problemstilling*. Mitt fokus er CAF som evalueringsmodell i en bestemt videregående skole.

Kapittel 2. I kapittel to vil jeg gjøre rede for sentrale teoretiske perspektiv benyttet i drøfting av funn i studiet. *Kvalitetsbegrepets* mange nyanser og teorier som bygger opp rundt *en lærende organisasjon*, er hovedtema.

Kapittel 3. Kapittel tre handler om CAF-modellens oppbygging og hensikt. Opplysningene om modellen er ikke fullverdig gjengitt i kapitlet, da jeg har gjort et utvalg. Selve CAF-verktøyet, som SEG benytter i sitt arbeid, har ikke fått en fullverdig omtale fordi jeg mener det ikke er nødvendig i denne sammenheng. Det er derfor gjort mulig og søke mer informasjon på følgende nettadresse⁵.

Kapittel 4. I dette kapitlet beskriver jeg *metodevalget* og redegjør for vurderinger knyttet opp mot forskningsarbeidet. Jeg gir videre en beskrivelse av det praktiske rundt arbeidet med masteroppgaven, og om *verifisering*.

Kapittel 5. Kapitlet beskriver et utvalg av mine mest relevante funn, basis for drøfting av for forskningsspørsmålene. Jeg referer til hver respondents uttalelser, relatert til forskningsspørsmålene, til slutt gjør jeg en oppsummering av respondentenes uttalelser.

Kapittel 6. Her møtes empiri og teori i en drøfting med utgangspunkt i problemstillingens forskningsspørsmål.

Kapittel 7. Konklusjon på problemstillingen.

Jeg gjentar for ordens skyld at denne masteravhandlingen ikke gir en detaljert innføring i selve CAF-verktøyet, hvordan verktøyene benyttes under selve evalueringsprosessen som SEG gjennomfører for skolen.

⁵ <http://www.ntfk.no/Arbeidsomrader/utdanning/Documents/CAF%20Versjon%20NTFK%202010.pdf>

2. Teoretisk perspektiv

2.1 Hva er kvalitet i utdanning?

Fra tusenårsskifte og fram til i dag har debatten rundt kvalitet i opplæring skapt mye engasjement blant skoleinteresserte. Resultater fra for eksempel PISA-undersøkelsene er ikke entydige, noen mener at de heller ikke er relevante, men de har satt fart på debatten om kvaliteten på/i den norske skolen (Langfeldt 2008b).

Kvalitet i skolen ser ut til å ha forskjellig betydning avhengig av hvilken posisjon eller ståsted man har, politisk - eller faglig miljø. Noen vil se kvalitet gjennom skolens formålsparagraf og læreplan, andre ser på resultatmålinger. Grunnen til disse variable syn på kvalitet i skolen kan ha sin opprinnelse i forskjellig syn på kunnskap og læring. Noen er spesielt opptatt av årsaksforklaringer andre ser på kvalitetsarbeid primært som intersubjektiv⁶ meningsskaping (Lillejord 2003; Hopmann 2007; Sivesind og Bachmann 2008). Mangel på en felles plattform i forståelsen av kvalitetsbegrepet, kan gjøre kvalitetsdebatten uryddig og lite læringsfremmende.

For å ha de nasjonale målene for norsk skole mht. kvalitet i bakhodet, referer jeg kort til noe av det som omtales i forbindelse med begrepet i Stortingsmelding nr. 30 (2003 - 2004) og Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008).

Til slutt i dette kapitlet viser jeg kvalitetsbegrepet slik det omtales og defineres fra politisk hold i Nord-Trøndelag fylke.

2.1.1 Stortingsmelding nr. 30 (2003 - 2004)

Da Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) kom ut var fokus på målformuleringer i skolen byttet ut med fokus på resultatforbedringer, og skolene ble oppfordret til å organisere seg som lærende organisasjon.

I lærende organisasjoner er forventningene og tilbakemeldingene tydelige. Lærende organisasjoner stiller derfor særlig store krav til et tydelig og kraftfullt lederskap som er seg bevisst skolens kunnskapsmål. Skoleledelsen må etterspørre

⁶ **Intersubjektiv**, det som er felles for to eller flere subjekter (tilskuere, observatører, forskere) eller som de er enige om. [Store norske leksikon](#)

og stimulere til læring i det daglige, til bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid. All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten (St.meld. nr. 30 (2003 - 2004: 26 og 27).

Dette vil kreve en organisasjon som er preget av et personale som tar et felles ansvar for utvikling av hele skolen. Det må derfor legges til rette for felles refleksjon over arbeidet som gjøres, de prosessene skolen arbeider etter. Det legges også vekt på et utvidet samarbeid mellom skole og skoleeier og eksterne kompetansemiljøer.

Stortingsmelding nr. 16 (2006 - 2007) Kunnskapsløftet, *På vei mot et felles kvalitetsansvar?*, er ment å være et bidrag til å fremme et felles kunnskapsløft i skolen, tilpasset et samfunn som er opptatt av, og som bygges på grunnlag av kunnskap og kompetanse. Hensikten er blant annet å komme vekk fra ideologi og metoder som hører hjemme i industrisamfunnet. Målet er å skape et kvalitativt godt læringsmiljø og sosial framgang for den oppvoksende slekt. Dette søker man å oppnå gjennom utvikling av skolen som lærende organisasjon.

Videre fremheves at et aktivt bruk av verktøy for kvalitetsvurdering kan gi bedre resultater for elevene (Kunnskapsløftet 2006.) Når vi ser oss tilbake, kan vi konkludere med at Reform 97 ikke har klart å tilpasse opplæringa til hver enkelt elev, noe som antagelig har ført til større ulikheter i samfunnet vårt (Dale 2010). Derfor oppfordres skolen gjennom Kunnskapsløftet å drive variert og differensiert undervisning der de generelle kompetansemålene brytes ned og omskrives til spesifikke delmål for å gi en kvalitativ bedre opplæring tilpasset hver enkelt elev. Men det gis ikke klare føringer for hvordan (ibid).

Skoler og bedrifter må selv vurdere hvilken organisering og hvilke arbeidsmåter og metoder som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen for den enkelte elev, lærling og lære kandidat (Kunnskapsdepartementet 2006:39).

Dale (2010) har gjort undersøkelser både i kommuner og fylkeskommuner, og har funnet at vi fremdeles har utfordringer på dette området. Dale (2010) kritiserer Kunnskapsløftet for å være for utydelig mht. hva som skal prioriteres, og med det kan styrende organer ende opp med å definere kvalitet ut fra oppnådde resultat via standardiserte tester som skolen gjennomfører. Dale (2010) mener dette kan legge begrensninger på lærernes undervisning og elevenes læring, og påvirker kvaliteten av undervisningen i negativ retning.

Kunnskapsløftet (2006) er bygd på en visjon om å skape god kultur for læring. Kunnskapsløftet er en *systemisk utdanningsreform* som legger føringer for både styring, struktur og innhold i skolen, og det ligger ambisjoner i reformen om å knytte norsk utdanningspolitikk nærmere den internasjonale reformagendaen (Aasen; Møller; Rye; Ottesen; Prøitz og Hertzberg 2012). Forskjellen mellom norsk skole og andre skoler i Norden er blant annet at norske lærer har større begrensninger i forhold til valg relatert til opplæringen, standarder og planer lages i departement/direktorat, i følge OECD. Gjør det noe med lærernes kreativitet i forhold til opplæringa? Færre lekser. Pisa-undersøkelsen viser også at norske skoleelever er minst fornøyd, selv om de bor i ”verdens rikeste land”. Det handler om at de ikke blir hørt og ikke får den hjelpen de trenger på skolen. Norske lærere er heller ikke fornøyd med sine elever viser undersøkelsen.

2.1.2 Stortingsmelding nr. 31 (2007 - 2008)

Stortingsmelding nr. 31, 2007 - 2008: *Kvalitet i skolen*, fronter læreren som den viktigste faktoren for bedre kvalitet i opplæringa. Læreren, som ser elevenes ulike forutsetninger, tilpasser undervisningen, og setter sammen elevene i konstruktive arbeidsgrupper. Læreren utgjør en forskjell. Fellesundervisning er et stikkord i meldinga. Videre er utfordringen å opprettholde elevenes motivasjon og ha fokus på læringsutbytte gjennom *vurdering for læring* (- nasjonal satsing 2010 - 2014), der elevene får underveisvurdering i fagene. Det er satt et stort fokus på lese-, skrive- og regneopplæringen, - mestring og trivsel blir fortsatt viet stor oppmerksomhet.

Meldinga påpeker de svake læringsresultatene i internasjonale målinger, Pisa-undersøkelsen. Samtidig signaliserer den at det vil bli endringer i hvordan kvalitet skal vurderes og utvikles. Det er nå innført et fast system for videreutdanning av lærere, og obligatorisk skolelederutdanning. Lokalt kvalitetsarbeid skal styrkes i den forstand at det skal tas hensyn til en bredere sett av indikatorer, enn bare de nasjonale prøvene. Det forventes at den lokale skoleeier tar større ansvar, men med statens tilsynsordninger hengende over seg, fører dette heller til en ytterligere sentralisering av makt og myndighet (Colbjørnsen 2011). På den ene siden har skolen og lærerne stor frihet, på den andre siden er skolen preget av byråkrati/regelstyring (ibid).

2.1.3 Fylkeskommunens forventninger til kvalitetsutvikling

De videregående skolene i Nord-Trøndelag fylkeskommune (NTFK), skal styres etter *forventningsbasert ansvarsstyring*. Sektorplanen for Nord Trøndelag fylkeskommune 2009 - 2012 viser til at videregående opplæring i fylkeskommunen skal kjennetegnes ved at alle under utdanning skal ha mulighet til å utvikle sine evner i et kreativt læringsfellesskap og ha innvirkning på læringsprosessen. Mangfold og medmenneskelighet skal være basis for læring. Personlig vekst, kompetanse og nærings- og samfunnsutvikling er definert som det langsiktige målet.

I sektorplanen 2009 - 2012 har fylkeskommunen følgende mål for kvalitetsutvikling:

- ✓ På skolen skal det være en felles kultur, der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål, der de grunnleggende verdiene gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene.
- ✓ Skolen skal drive kontinuerlig kvalitetsutvikling og forbedringsarbeid med utgangspunkt i nasjonale og fylkeskommunale mål og føringer, samt skolens egen mål.
- ✓ Det skal være fokus på at skoler og lærebedrifter utvikler sin organisasjonsmessige læring.
- ✓ Etter- og videreutdanning skal systematiseres blant annet gjennom faglige nettverk.
- ✓ Lærere og instruktører skal dele og utvikle kunnskap i et profesjonelt fellesskap internt på skolen og mellom skoler og bedrifter.
- ✓ Fokus på ledelse og på ledelsesbevissthet på alle nivå i sektoren skal styrkes.
- ✓ Fylkeskommunen skal systematisk kvalitetssikre den opplæring og veiledning som skjer i den enkelte lærebedrift.
- ✓ Det skal avsettes tid til etterutdanning , pedagogisk ledelse og refleksjon, slik at skoler og lærebedrifter kan utvikle seg som lærende organisasjoner.

Resultater fra CAF-evalueringa 2012 viser at Nord-Trøndelag ligger over landsgjennomsnittet på enkelte områder. Kristin Halvorsen karakteriserte i januar 2012 Nord-Trøndelag som ”best i klassen” mht. gjennomføring i videregående skole, noe fylkeskommunen beskriver som resultater de kobler til kvalitetsarbeidet i fylkeskommunen

<http://www.ntfk.no/bibliotek/saker/2012/FT/ft1242.htm> .

2.1.4 Oppsummering

Både politikere, administrative - og faglige aktører på skole- og kommunenivå bruker kvalitetsbegrepet på ulike måter i ulike kontekster, dette kan føre til svake organisasjonsmessige læringsprosesser, hevder Roald (2010). Han sier videre at den instrumentelle

forståelsen av kvalitetsbegrepet kan føre til at kontroll blir et mer sentralt begrep enn utvikling. Dette kan igjen ende med enda flere målinger i stedet for at resultatene blir grundig behandlet, og at de følges opp på en god måte (ibid). Videre kan belastningen på skolenivået øke dersom dårlige resultater fører til flere undersøkelser og nye pålegg fra skoleeier (Colbjørnsen 2011). Med uklarheter rundt diskusjon om kvalitet i skolen, oppnår en ikke det ønskede utbytte av refleksjon som blant annet Bateson (1972) og Senge (2006) mener er en forutsetning for å oppnå organisasjonslæring. Mer om det i kapittel 2.

3. Organisasjonslæring og kvalitetsarbeid

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for ulike perspektiver på organisasjonslæring som kan være hensiktsmessig å bruke i skolens kvalitetsarbeid.

Skolen er, og har vært - de siste par hundre år - en av samfunnets viktigste institusjoner sammen med familien og kirken, og det er forventninger om at skolen skal yte stadig mer for sine brukere. Oppstår det problemer i samfunnet med barn og unge, ropes det på skolen. ”Den er samfunnets stumtjener” (Imsen 1995:17). Kirken derimot, har ikke den integrerende rollen den en gang hadde, fordi samfunnet blir mer og mer pluralistisk (ibid). Mange beskriver disse nye utfordringene skolen og samfunnet har fått, som en kamp mellom det moderne og det postmoderne samfunn (Møller 2004). Den teknologiske utviklingen har gitt oss så utrolig mange positive ting, men har også påført oss usikkerhet og stor utfordringer i samfunnet. Giddens (1994) hevder at samfunnsutviklingen er diskontinuerlig, at stadige bruddfaser i utviklingsløpet tvinger oss til å organisere oss etter nye prinsipper.

Læringsteorier skal hjelpe oss til å forstå, og å organisere skolen slik at vi alltid har fokus på å forbedre praksis. Fullan (2009) oppfordrer skolen, ved ledelsen og andre ansatte, til å bygge opp en samarbeidskultur der alle er inkludert. Hvor det hersker et tydelig kollektivt ansvar og et gjensidig avhengighetsforhold mellom de forskjellige gruppene, og elevenes læring er det viktigste (ibid). Ledelsen har det hele og fulle ansvaret for utviklingen, og er den organisatoriske nøkkelen til å skape utvikling i skolen (ibid). Slik jeg oppfatter det viser ”alt” av dagens forskning på skole at læreren er en svært viktig faktor for elevens læringsutbytte.

Ved å jobbe med kvalitetsutvikling i skolen ønsker man å skape en bedre skole. En bedre skole i den forstand at kjerneprosessen - et godt læringsutbytte for alle elever og pedagogisk personale - står i fokus. Skolens primærfunksjon er først og fremst knyttet til læring og sosialisering, og dette krever en *pedagogisk ledelse* som tilrettelegger for læring for både elever, lærere og andre i skolesamfunnet (Møller 2004). I pedagogisk ledelse er man opptatt av pedagogiske prosesser og den utviklingsorienterte delen av jobben - lærende nettverk (Lillejord, 2006). Slik jeg forstår det er det ønskelig med større fokus på prosesser og struktur i skolen, som igjen har konsekvenser for resultatene.

I nyere utdanningspolitiske dokument, som stortingsmeldinger og NOU 'er, er organisasjonslæring et sentralt tema. Til tross for det omtales begrepet ”lærende

organisasjoner” på en måte som er lite forklarende i følge Roald (2010). Han mener begrepene ikke er godt nok definert, avgrenset og problematiserte, i for eksempel Kunnskapsløftet (2006). Det kan gi grunnlag for mange forskjellige tolkninger, og derav ha mangelfull effekt. Han henviser til tidligere forskning som blant annet viser at skoler har liten tradisjon for å jobbe etter prinsippene for en lærende organisasjon.

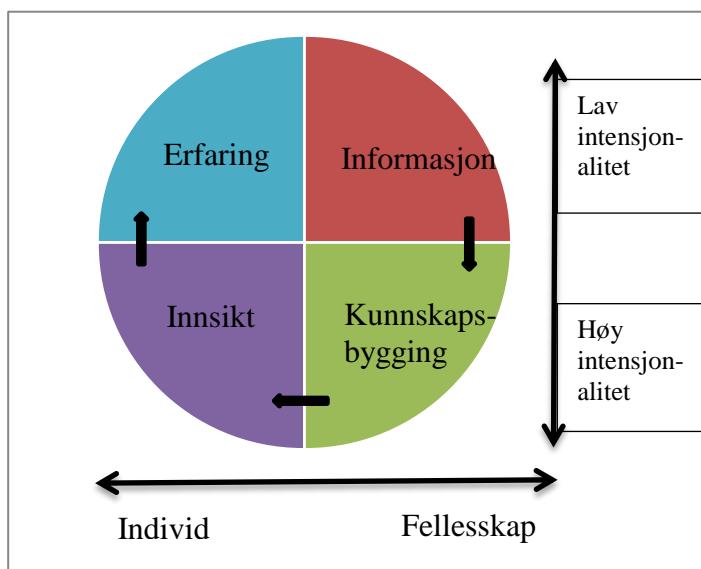
Sølvi Lillejord skriver i sin bok *Ledelse i en lærende skole* (2006) at det så langt ikke finnes en felles akseptert definisjon av begrepene *lærende organisasjoner*. Hun skriver videre at flere forskere ender opp med å definere begrepene i retning av at (...) ”endring forutsetter metodisk og systematisk læring på alle nivå i organisasjonen, at man ser endring som en vedvarende prosess, og at man alltid tenker helhetlig” (Lillejord 2006:35). Selv om denne definisjonen er ”gammel” (2006), er den i samsvar med dagens tolkning av begrepet, slik jeg ser det.

Roald gjør en oppsummering av dagens diskurs omkring læring i organisasjoner gjennom å belyse fire perspektiver på organisasjonslæring (Roald 2010). Jeg velger å referere til disse:

3.1.1 Fire perspektiver på organisasjonslæring

I følge Bateson (1972) foregår det en kontinuerlig læring i organisasjonen fordi læring er en helt naturlig konsekvens av all sosial organisering. Roald (2010) gjør en oppsummering av disse sosiokulturelle perspektivene til å handle om *læringsløyfer*, *systemisk tankegang*, *læring på flere nivå* og *taus og eksplisitt kunnskap*. Jeg vil nå gå inn på hvert enkelt perspektiv i nevnte rekkefølge, og avslutte kapitlet med en *oppsummering av kvalitetsarbeid*.

Læringsløyfer



Wells Wells (1999) poengterer at systematisering av kvalitetsvurderinger ikke er nok i seg selv. Wells (1999) velger å kalle egne og andres erfaringer for *informasjon*, og karakteriserer det som lineær overføring på lavt intensjonsnivå.

Figur 1 Wells' lærings-syklus (fritt etter Ottesen 2007).

Som figuren viser kreves det høy grad av intensjonalitet⁷ for å bygge kunnskap av informasjon, som igjen kan skape ny innsikt for handling. I praksis vil dette innebære at om lærerne i fellesskap deler sin informasjon, sitt kjennskap til en sak/tema, vil alle involverte mest sannsynlig komme fram til en ny forståelse av saken/temaet i etterkant av dialogen. Først når data blir kollektivt bearbeidet med fokus på dynamisk *kunnskapsbygging*, kan det utvikles ny *innsikt* og ny *erfaring* på høyt intensjonsnivå. Som Roald uttrykker det: ”Meining og ny handling i kvalitetsarbeidet blir ut frå ein slik tankegang skapt i spennet mellom individ og fellesskap og mellom høg og låg intensjonalitet” (Roald 2010).

Argyris og Schöns teori om *enkelkrets-*, *dobbelkrets-* og *deuterolæring*, kan også betegnes som læringssløyfer. Løser organisasjonen sine åpenbare mangler og avvik uten å korrigere årsaken til avviket, ved eventuelt å endre mål og styringsmanualer, bare fortsetter som før, er det snakk om enkeltkretslæring. Denne løsningen framstår som en foreløpig og lite vedvarende løsning på ”feilen”. Om en skal kunne definere organisasjonens reaksjon på avvik som dobbelkretslæring, er det snakk om endring enten i mål eller styringsmanualer, eller begge deler. Da vil det bli en synbar endring gjennom organisasjonens nye måte å arbeide på, endret praksis på området. Et viktig krav er at hele organisasjonen deltar i den prosessen for at den skal bli vellykket, - det kreves dobbelkretslæring for å endre bruksteorien (ibid). Deuterolæring beskriver organisasjonens evne til å se sammenhenger mellom enkelkrets- og dobbelkretslæring, noe som innebærer at organisasjonen kan ta riktige valg i forhold til utviklingsprosesser og strategivalg. Til dette kreves det refleksjon over egen organisasjon.

Argyris og Schön fant også gjennom sine studier tegn på at organisasjoner ”snakker med to tunger”, ved at de operer med to forskjellige handlingsteorier (Roald 2008). Uttalt teori og bruksteori.

Uttalt teori er den delen av handlingsteorien som den enkelte eksplisitt og åpent hevder han følger, og som gjerne knyttes til normer og idealer for god adferd.

Bruksteori er den delen av handlingsteorien som kan utledes av de handlinger den enkelte utfører, og vil være en teori som aktøren har et mer ubevisst forhold til.

⁷ *Intensjonalitet* er en filosofisk fagterm for at bevissthet "handler om" eller "er rettet mot" noen ting (Wikipedia.no).

Sett i sammenheng med organisasjonslæring innebærer dette at medlemmene ikke er helt bevisst hva som styrer deres handlinger og hinder utvikling. ”Der det blant tilsette i ein organisasjon er kongruens mellom dei uttalte teoriane og bruksteoriane, vert læringspotensialet atskillig større enn der det er inkongruens” (Roald 2008:32). Mangel på samsvar mellom uttalt - og bruksteori kan bli et hinder for utvikling og feil kan bli opprettholdt (ibid).

Systemtenkning - helhetstenkning

Systemtenkning viser hvordan skolens prosesser og andre elementer er koblet sammen til en funksjonell helhet.

Senges (1999) femte disiplin⁸, systemtenkning, inkluderer de fire andre disiplinene og samler disse til et samspill av teori og praksis. Uten systemtenkningen vil man ikke forstå hvordan disse enhetene filtreres inn i hverandre, og er avhengig av hverandre for å skape læring i organisasjonen. Disse enhetene til sammen skaper en helhetstenkning som er ment å bringe organisasjonen framover. Senge sier at organisasjoner som vil lære må tenke i dette perspektivet, tenke sirkulært, ikke lineært. Dette krever en organisasjon med proaktive medlemmer, som ikke bare ser deler, men helheten, som oppdager underliggende strukturer fremfor enkelthendelser, som ser hendelser i lys av prosesser, framfor øyeblikksbilder.

Senge skriver i sin artikkel ”*The Leaders New Work: Building Learning Organizations*”, at arbeidet med å bygge en lærende organisasjon må starte hos ledelsen. Her fremheves det også hvor viktig det er å slippe til ansattes kreativitet og motivere for stadig å lære nye ting.

Senge viser til at denne filosofien benyttes ved lagbygging innenfor idretten; at gruppens kvaliteter overstiger hvert enkelt gruppedlems kvaliteter. Når gruppen lærer, lærer også enkeltindividet og opplever på den måten raskere personlig vekst. Teamlæring har dialogen i fokus. Å tenke sammen med flere krever at man setter ord på sine personlige mentale forestillinger, og i den sammenhengen kan ny læring skje. Dette baserer seg på tanken om å skape en felles visjon for gruppen, gjennom *dialog* og *diskusjon*. Man må lære seg til å lytte til hverandre, og man må tåle at egne synspunkter blir satt på prøve. Senge (1990) sier at

⁸ Peter Senge hever at det som skiller lærende organisasjoner fra tradisjonelle, autoritære og kontrollerende organisasjoner er at man behersker ulike disipliner (fagområder, være i besittelse av kunnskap og ferdigheter). Disse fem disiplinene er: personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, gruppelæring og systemtenkning. Bok: *Den femte disiplin - kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (1999).

dialog og diskusjon kan være komplementære⁹, men at mange grupper i samfunnet ikke behersker teknikken med å bevege seg mellom disse. Gjennom slike meningsutvekslinger i organisasjonen kan en skape en ”kreativ spenning”, sier Senge (1990), som ikke bare handler om å respondere på erfaring, men som handler om å søke fremover og utover mot det ukjente. Handler det om å våge å bringe nye synspunkter inn i debatten, som kanskje i utgangspunktet kan virke kontroversielle, men som tross alt skaper debatt, og å ha flere spørsmål enn svar?

Kvalitetsarbeid ut fra et systemisk perspektiv handler om å bestrebe seg på å se ”verden” på flere måter (Irgens 2000). Systemtenkning skal bidra til å se ting i sin helhet, se hvordan ting henger sammen, ikke være så opptatt av årsak og virkning (ibid).

For at skolen skal få effekt av kvalitetsarbeidet gjennom CAF-modellen er det viktig at alle medarbeiderne på skolen ”ser” CAF i det store bildet, også som en modell for læring i organisasjonen, ikke bare isolert som et verktøy for evaluering. En forutsetning for dette er at ledelsen gir tid, rom og retning for arbeidet mot bedre kvalitet.

Læring på flere nivå

Lillejord (2006) sier at skolen skal være et møtested for læring. Skolens kjernekompetanse må være hvordan elever lærer, men også hvordan de voksne i organisasjonen lærer. ”Et kjennetegn ved organisasjoner som fornyer seg, er at medlemmene i organisasjonen er opptatt av det alltid kan være mulig å se ting fra andre perspektiver” (Lillejord 2006).

CAF-modellen ble innført i Nord-Trøndelag fylkeskommune (NTFK) som et redskap for å fange opp styrker og svakheter i virksomhetene, for deretter å analysere seg fram til riktige og effektive tiltak med tanke på kvalitetsutvikling og læring på alle nivå i skolene.

I Roald (2010) sin presentasjon av det tredje kjennetegnet på organisasjonslæring - *læring på flere nivå* - indikeres det at gjennom refleksive prosesser og helhetstenkning kan læring nå dypere nivå hos et individ. Dette er helt nødvendig for å kunne forstå den systemiske tankegangen fullt ut (Roald 2010). Det er Senge (1990) som presenterer dette perspektivet,

⁹ At dialog og diskusjon utfyller hverandre, for å skape ny forståelse.

inspirert av Batesons (1972) teorier om læring på flere nivå. I denne læringsprosessen kreves det at man ser sammenhengen og samspillet, det underliggende mønsteret, mellom deler og helhet i organisasjonen. Uten en slik grunnleggende forståelse av dette samspillet kommer en ikke ”inn under huden” på organisasjonen. Som Roald (2010) sier, kan dette føre til at kollegiet blir sittende å drøfte rutinebeskrivelser. Slik jeg forstår det kan konsekvensen bli at de virkelig store utfordringene skolen har, ikke blir tatt tak i, eller ikke ”sett” i like stor grad.

Ved at medlemmene i en organisasjon forstår læring på flere - og dypere nivå, ved å veksle mellom refleksjon og handling, kan en styrke organisasjonen ved at flere ser helheten framfor deler og blir mer orientert mot framtida enn fortida. I CAF-modellen ligger det redskap som kan bidra til en mer proaktiv holdning til organisasjonslæring ved blant å bruke PDCA-sirkelen som grunnprinsipp i skolens mangfold av prosesser.

Taus og eksplisitt kunnskap

Nonaka og Takeuchi (1995) ser på kunnskapsutvikling som kontinuerlige og dynamiske prosesser. De viser til to kategorier, taus - og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap defineres som den kunnskapen vi har, men som vi ikke setter ord på, som kan være vanskelig å formalisere. Forskerne snakker om sirkulære og kumulative prosesser i kunnskapsutvikling. I en sirkulære kunnskapsutvikling skjer en sosialisering gjennom det daglige praksisfellesskapet, der taus kunnskap fra den ene går over til taus kunnskap hos den andre, basert på ikkeverbal kommunikasjon.

Eksternalisering skjer når den tause kunnskapen blir uttalt konkret, gjort eksplisitt, gjennom samhandling og dialog. Kombinering skjer når den eksplisitte kunnskapen blir satt sammen med annen eksplisitt kunnskap, til ny læring. Internalisering er når eksplisitt kunnskap blir til taus kunnskap.

Internalisering og sosialisering er egner seg best i forhold til enkle rutiner og arbeidsoppgaver. I arbeidsoppgaver som krever mye, er den tause kunnskapen mer uegnet, derfor er det viktig at medlemmene i en organisasjon blir utfordret mht. eksternalisering og kombinering av kunnskap (Roald 2010). Dette skjer i skolen gjennom for eksempel fagnettverk, klasselærerteam, lederteam osv.

3.1.2 Kvalitetsarbeid

God ledelse i kunnskapsorganisasjoner krever former for forberedelse, gjennomføring og oppfølging (PDCA-sirkelen) som skiller seg fra tradisjonelle byråkratiske arbeidsmåter. Lederens anliggende blir i mye større grad å legge opp til faglige problemstillinger og tydelige prosess-steg (Nonaka og Takeuchi) som appellerer til refleksjon hos de involverte i kvalitetsarbeidet (Roald 2010).

Well og Peter Senge viser gjennom sine begrep som *intensjonalitet* og *kreativ spenning* en retning som peker mot forventningsbaserte læringsprosesser i skolen (Roald 2010). I praksis vil det si ei opplæring som legger vekt på å forstå framtida, se framover.

Om skolen jobber som en lærende organisasjon (Senge) handler ikke det nødvendigvis om å tilføre mer kunnskap til organisasjonen, men i større grad om hvordan den allerede eksisterende kunnskapen blir utnyttet. Mangelfull struktur og organisering kan ofte være de største hindrene for å legge til rette for læring i skolen (U.dir. 2009).

Peter Senge er en forsker det stadig refereres til når det gjelder teori omkring lærende organisasjoner, han ser på organisasjonen som et sted der det stadig skjer læring, både individuelt og kognitivt. Hans definisjon på en lærende organisasjon er:

... organisasjoner der deltakerne stadig utvikler evnen til å skape ønsket resultat, der nye og ekspansive tankesett blir fremelsket, der kollektive ambisjoner får spillerom, og der mennesker kontinuerlig lærer mer om hvordan man lærer sammen (Senge 1990:3).

Sagt på en annen måte i Senge (1990):

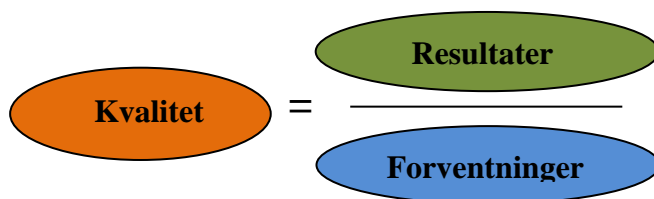
- *Læring skal koples opp mot resultater*
- *Resultatene skal bygge på en individuell forpliktelse*
- *Det skal stimulere til å tenke nytt*
- *Det skal stimuleres til utvikling av felles mål*
- *Organisasjonsmedlemmene skal lære i fellesskap*

Som Roald (2008) sier bør skolen legge mer vekt på *medskaping framfor medbestemming*. I det legger han at alle medlemmene i en organisasjon må få sjansen til å forberede seg til saker som skal tas opp, ikke at synspunkt bare blir kastet ut i hytt og vær når viktige saker skal behandles.

4. Common Assessment Framework

Jeg vil i dette kapitlet gi en relativt kort innføring i CAF som kvalitetsmodell i offentlig sektor, - i en videregående skole. Alt om modellen har jeg hentet fra et kompendium skrevet av Even Fossum Svendsen, februar 2010.

I CAF-modellen handler det om å innfri forventninger, og det praktiske kvalitetsarbeidet har to dimensjoner: Å forbedre resultatet og skape realistiske forventninger. Dette kan uttrykkes i en ”brøk”:



Figur 2 Definisjon på kvalitetsarbeidet i CAF (Fossum Svendsen 2010:21).

For å oppnå det man i en gitt situasjon karakteriserer som god kvalitet, må man jobbe med både resultater og forventninger. Om man bare fokuserer på å forbedre resultatene i skolen, kan forventningene øke tilsvarende, mens opplevd kvalitet hos eleven ikke øker.

CAF er forholdsvis ”ung” som kvalitetsmodell, et verktøy spesielt dedikert for offentlig sektor, og som er ment å være et konkret og praktisk verktøy. Den har bakgrunn i flere anerkjente modeller, og er utviklet med det for øyet å kunne ha et felleseuropeisk kvalitetspråk i arbeidet med å skape bedre kvalitet i skolen.

I den ledelsesorienterte delen av New Public Management (NPM), vil de fleste tiltak eller verktøy vi finner der, være ment for å skape fornyelse eller endring. Det er ulike modeller, retninger og verktøy, og det kan det være vanskelig å orientere seg. Utfordringen er å se hva som er anerkjente teorier, hva er praktisk verktøy, hva er samlebetegnelser og hva som er konsepter. CAF-modellen står ikke fram som en teori eller som en retning innenfor ledelse, men som et verktøy for forbedring og læring i organisasjonen. NPM er heller ingen teori, men den kan benyttes som en forklaringsmodell for de endringer som skjer i offentlig sektor for tiden. Hvilken retning vi snakker om innenfor NPM avhenger av om det er økonomisk-organisatoriske (eks. konkurranseutsetting, privatisering ...) eller ledelsesmessige perspektiv (eks. kvalitetsledelse, teamledelse ...) saken har. I denne sammenhengen snakker vi om kvalitetsledelse i videregående opplæring.

Denne evalueringsmodellen er best egnet der det utøves en evidensbasert undervisning, der mål -, resultat- og ansvarsstyring er viktige parametere.

Forventningsbasert ansvarsstyring er begrepet fylkeskommunen benytter i dokumentene som inneholder styringsgrunnlaget for utdanningssektoren i Nord-Trøndelag fylke for 2011-2012/2015. Slik jeg tolker det handler det om at politikere, administrasjon og den enkelte skole samlet er ansvarlig for læringsresultatene i fylkeskommunens videregående skoler. Denne ansvarsstyringen innebærer at hvert ansvarsområde må jobbe for å bli bedre aktører på hvert sitt nivå i organisasjonen, men samtidig forventes det samhandling mellom aktørene, for at alle skal lære av hverandre og få økt kvaliteten. Dette samarbeidet gjøres ved at de samles til det fylkeskommunen betegner som dialogmøter.

Forventningene ligger, som tidligere nevnt nært, knyttet opp til den ledelsesorienterte delen av New Public Management-tenkningen. CAF-modellen er avhengig av målbare data for å vise resultat, og det er nettopp det som ligger i NPM.

Denne formen for ledelse av skoler ble omtalt i temanummeret av *Bedre Skole* (nr.1/2008) som en motebølge, og mange skolefolk ble bekymret for at det skulle føre med seg en mer autoritær ledelsesform, og skape en mer byråkratisk skole. Vi kan vel si det sånn - innledningsvis - skeptikerne tok ikke helt feil. Pedagogisk personale klager i dag over mye arbeid som ikke er direkte relatert til undervisning. Hargreaves (2004) stiller spørsmål ved om denne formen for markedsfundamentalisme i ledelse av kunnskapsorganisasjoner kan ha negativ innvirkning på kreativitet og fleksibilitet i opplæringsammenheng.

4.2 Bakgrunn og utvikling av Common Assessment Framework

Det europeiske samarbeidet innenfor forvaltningsutvikling, og søken etter *best practice*, har resultert i at man har vært opptatt av å etablere et felleseuropeisk "språk" for å kunne samarbeide og lære av hverandre. En felles plattform for sammenligning har etter hvert tatt form. "I denne settingen kommer *total kvalitetsledelse* (TKL) inn som et verktøy for utvikling og fornying" (Fossum Svendsen 2010:5). Den første europeiske kvalitetskonferansen i EU-regi ble arrangert i Lisboa i mai 2000. Her var det mulighet for å utveksle case med *best practice* mellom deltakerne. I denne sammenhengen fikk flere høre om modellen, da representanter fra europeisk offentlig sektor med stor interesse for kvalitetsledelse, var invitert til å delta.

Det var belgierne som var først ute med å prøve modellen, 10 virksomheter deltok. Tre av disse fikk ved en senere anledning delta på en CAF-konferanse med sine *best practice*-eksempler.

CAF-modellen ble etter hvert utviklet til å bli en internasjonal målestokkanalyse-modell. Den er bearbeidet og tilpasset på en slik måte at det er mulig for de som benytter modellen å sammenligne seg med andre organisasjoner.

På slutten av 2000 ble CAF introdusert for EU-landene. Etter dette gjennomgikk modellen en stadig revitalisering. Kvalitetskonferanser ble holdt i København oktober 2002 og Tampere i Finland i 2006. Den foreløpig siste konferansen ble holdt i Sintra i Portugal medio april 2012, da deltok tre SE-grupper fra Nord-Trøndelag fylkeskommune på konferansen. SE-gruppa fra Berglove videregående skole var en av disse, medio november 2012 er det klart for gjensitt. Det arrangeres felles work-shop over to dager med fokus på kvalitet i de respektive skolene - hovedvekt på prosesser.

4.3 Hva er Common Assessment Framework (CAF)?

En av hensiktene med å utvikle CAF var å lage et felleseuropeisk, lettfattelig verktøy for ledere i offentlig forvaltning, slik at det ble enklere å skjønne modellene TKL bygger på. “Videre danner den en felles plattform for kvalitetsutvikling, identifisering av beste praksis og læring” (Fossum Svendsen 2010:6). CAF-modellen er bygd opp av elementer fra European Foundation for Quality Management (EFQM), en modell brukt i offentlig sektor, og av Speyer forvaltningsakademi. CAF kan i utgangspunktet benyttes i alle bransjer og sektorer, på alle nivå. Den er ment å bygge bro mellom - og være en døråpner inn til de mer kompliserte TKL-modellene.

CAF-verktøyet er ment å anvendes på en slik måte at en utvalgt gruppe ansatte skal foreta en systematisk kvalitetsanalyse av hele virksomheten. Hensikten er å finne styrker, svakheter, analysere problemstillinger og identifisere forbedringsområder. Gjennom å avdekke status for virksomheten er det et håp at ledelsen skal motiveres til å ta fatt på forbedringer for både individuell og organisasjonsmessig læring. Det er en forutsetning i CAF at hele organisasjonen er innforstått med at man er en offentlig tjenesteprodusent, og at man er åpen for endringer, forbedringer.

Modellen er ment å gi forbedringer på følgende områder:

- *Oppnå bedre bevissthet i forhold til total kvalitet på alle nivå*
- *Lære mer om egen virksomhet*
- *Kunne identifisere styrker og forbedringsområder*
- *Foreta tilnærming til pågående forbedringsaktiviteter*
- *Trekke inn og ansvarliggjøre medarbeiderne i forhold til virksomhetens utvikling*
- *Vurdere med grunnlag i fakta, ikke antagelser (Fossum Svendsen 2010:7).*

4.3.1 Målestokkanalyse

Målestokkanalyse og CAF går for så vidt hand i hand. Målestokkanalyse innebærer en systematisk sammenligning av resultater eller prosesser, eller begge deler. Hensikten er å finne gode eksempler ved sammenligning av virksomheter, avdelinger og klasser. For at en slik sammenligning skal være hensiktsmessig, må man se på de forutgående prosessene som var utgangspunktet for resultatene. Ved bruk av CAF-modellen vil dette si å koble resultatkriteriene¹⁰ mot virkemiddelkriteriene¹¹ (Fossum Svendsen 2010:7). I praksis vil det si at en skole som eksempelvis skårer høyt på satsningsområdet klasseledelse, kan bidra med hjelp til andre skoler ved behov, ved å informere om hvilke prosesser de satte i verk for å bli bedre på klasseledelse.

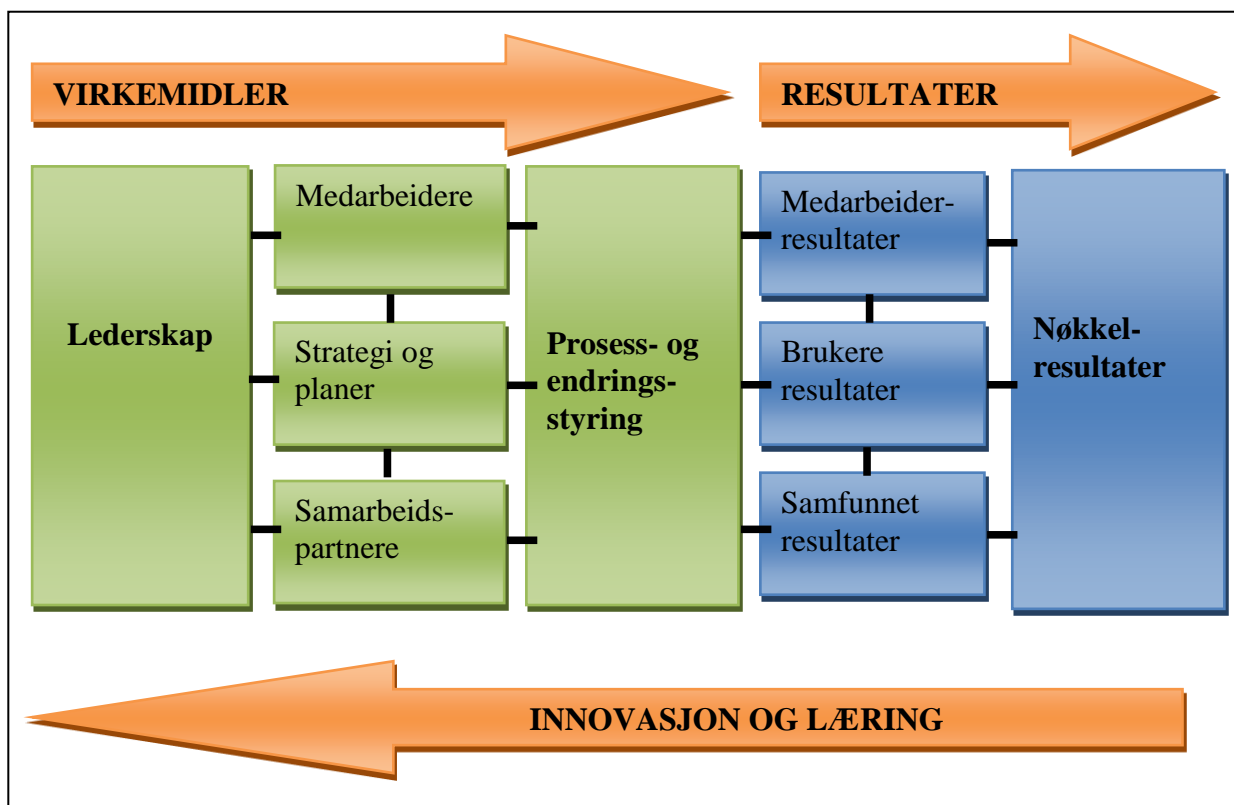
Etter en CAF-evaluering har skolen et tallmateriale som gjør det lett å sammenligne seg med andre. Det poengteres i den sammenheng tolkning og analyse av tallmaterialet krever en viss bakgrunnskunnskap. CAF skiller ikke mellom type virksomhet eller bransje, derfor kan sammenligning også gå på tvers av land og organisasjoner, om man ønsker det.

4.3.2 CAF-modellen

CAF-modellen, som er betegnet som forholdsvis lett og praktisk i bruk, kan allikevel virke litt overveldende i første omgang, til man har fått studert den litt. Den består av 9 hovedkriterier og 28 delkriterier. Disse kriteriene viser hovedområdene for virksomheten både med hensyn til innsats og resultater. De områdene som evalueres gjennom CAF-modellen ville vært de samme uansett organisasjon. ”CAF kan på denne måten også oppfattes som en organisasjonsmodell, med fokus på analyse av organisasjonens tilstand og observasjon av dens bestanddeler” (Fossum Svendsen 2010:8).

¹⁰ Resultater i forhold til brukere og borgere. Resultat i forhold til medarbeidere. Resultater i forhold til samfunnet. Resultater i forhold til nøkkelresultater. (Fossum Svendsen, 2010:14, 15).

¹¹ Lederskap. Strategi og planlegging. Medarbeidere. Partnerskap og ressurser. Prosesser. (Fossum Svendsen, 2010:13, 14).



Figur3 Kvalitetsmodell (fritt etter Fossum Svendsen 2010)

Over er en modell av CAF vist. Grundig omtale av selve CAF-modellen (verktøyet)¹² med poenggivning og kriterier, se fotnote.

4.4 Kvalitetsbegrepet i CAF-sammenheng

4.4.1 Bakgrunn

Ønsket om å oppnå, eller å stå for god kvalitet, er ikke noe nytt blant verdens befolkning. Om en ser tilbake på samfunnet i Kina, flere 1000 år tilbake, var de opptatt av standardisering, planlegging og kontroll som viktige moment i produksjon. Og historien forteller at pyramidebyggerne i Egypt kontrollerte steinens mål nøye før de benyttet den i bygginga. Det er lett å forstå at her måtte det være høy grad av nøyaktighet. Det var allikevel i forbindelse med den industrielle revolusjon at begrepet kvalitet fikk stor betydning, da tenkt i sammenheng med produksjon. Oppnevning av arbeidsformenn, som tok ansvar for

¹² <http://www.ntfk.no/Arbeidsomrader/utdanning/Documents/CAF%20Versjon%20NTFK%202010.pdf>

kontrollfunksjonen av kvaliteten på varen, er et fenomen som oppstår i begynnelsen av 1900-tallet.

Under 2. verdenskrig hadde de som produserte varer til den amerikanske hær strenge standarder til kvalitet å forholde seg til. Etter 2. verdenskrig oppstår debatten rundt kvalitetssystemer. Da flyttet fokus seg fra å kontrollere varen i etterkant, til å kvalitetssikre prosessene før produksjon. Japanerne var sterkt involvert.

Kjente forskere fra denne epoken er Joseph Juran og William E. Deming. Begrepet total kvalitetskontroll oppstår. Det innebar at hele organisasjonen måtte involveres mht. å holde kvaliteten på varen oppe, - som styring av alle tekniske, administrative, kreative og sosiale prosesser. Det tok imidlertid lang tid før resten av verden skjønnte at japanerne overgikk alt og alle i kvalitet, først på 80-tallet skjedde det noe i den vestlige verden.

4.4.2 Arbeid med kvalitet

Selve ordet kvalitet kommer fra det latinske *qualis*¹³. Asbjørn Aune har i boken *Kvalitetsdrevet ledelse - kvalitetsstyrte bedrifter* (2002) definert kvalitetsbegrepet i forhold til tre betydninger:

Produkt- og/eller brukerbasert kvalitet, som handler om å innfri brukernes behov, krav og forventninger. *Produksjonsbasert kvalitet* som indikerer fravær av feil, og at varen eller tjenesten holder det den lover i forhold til gitte spesifikasjoner og krav.

Følelsesbasert kvalitet, - betydningen er vanskelig å definere, men forholder seg til noe ettertraktet og er kanskje den mest allmenne og dagligdagse oppfatningen av kvalitet.

Ved bruk av CAF i skolen vil en i den daglige omgang med modellen betrakte kvalitet gjennom at tjenesten/undervisningen er i samsvar med kravene, slik at eleven og andre interessenter¹⁴ er fornøyd/tilfreds, for eksempel at undervisningen er tilpasset elvens og samfunnets behov.

I CAF-terminologi snakkes det om objektiv- og subjektiv kvalitet. De objektive kvalitets-

¹³ Ordet kvalitet har latinske røtter. Det kommer av ordet *qualis*, som betyr hvordan, eller hvilken (egenskap) Det beskriver altså den vesentlige egenskapen ved noe. www.wikipedia.no

¹⁴ Interessenter i CAF-modellen er betegnelsen på alle de som skolen samarbeider med

kriteriene handler om å oppfylle de krav som er gitt av myndighetene, de som er nedfelt i lover og forskrifter, de har vi forholdsvis mange av i skolen. Mens subjektiv kvalitet handler om at hver enkelt får oppfylt sine forventninger, individuelle forventninger.

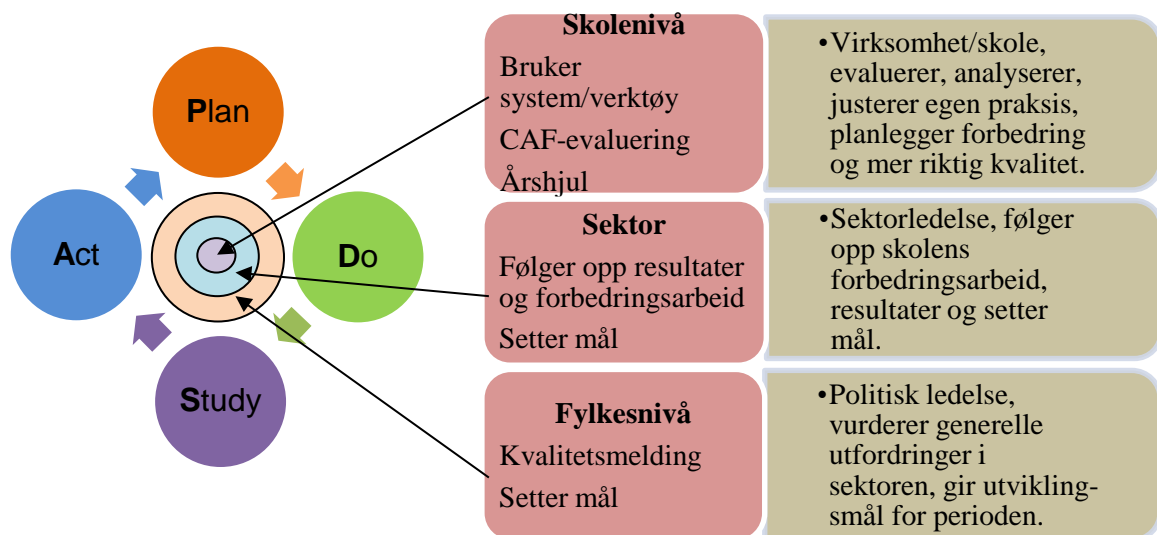
I skolesammenheng handler kvalitet om at både oppdragsgiver (staten, gjennom fylkeskommunen), profesjonen og brukerne får oppfylt sine forventninger (Fossum Svendsen 2010).

4.5 Kvalitet og utvikling

4.5.1 Deming og kvalitet

I ledelsesmodellen TKL settes kunden i fokus, kunden er på toppen av organisasjonspyramiden. Kundens etterspørsel etter kvalitet skal ivaretas, og en etterstreber å tilfredsstille kunden på alle måter (Deming 1986). Videre er det nødvendig å ha muligheter til, og redskaper for å evaluere ”produksjonsprosessene”, i skolen blir det alle prosesser som berører elevenes opplæring, for å få alle fakta på bordet og finne eventuelle nye og bedre løsninger.

Figur 4 illustrer hvordan oppfølging av resultater og fastsetting av mål gjøres på henholdsvis skolenivå, sektornivå og fylkesnivå i NTFK.



Figur 4 Demings hjul med illustrasjon av kvalitetsutviklingen på tre nivå i fylkeskommunen (bearbeidet etter Kvalitetsmeldingen 2012: 9).

Dette skal være en kontinuerlig prosess, og ingen ting skal overlates til tilfeldighetene. Systematisert og illustrert visualiseres dette gjennom «Demings hjul», eller «Demings

sirkel». Hjulet/sirkelen illustrerer den kontinuerlige prosessen, mens begrepene **Plan, Do, Study, Act** viser aktiviteten i prosessen (Deming 1986). I CAF-terminologien omtales denne figuren som kvalitetssirkel, eller kvalitetshjul. På norsk benevnes disse fasene som: planleggingsfasen, gjennomføringsfasen, evalueringsfasen og korrigerings-/forbedringsfasen.

4.5.2 Total kvalitetsledelse (TKL)

TKL forutsetter medvirkning fra alle medarbeiderne, og kundene/brukerne, med tanke på å kunne kartlegge deres tilfredshet. Videre er det fokus på prosesser og resultater. Ut fra disse syn ble ikke TKL bare et tema i privat næringsliv, men også for det offentlige. Tankegangen i TKL er at man skal være føre var og jobbe forebyggende, «rett-første-gang»-prinsippet eller «null-feil»-prinsippet er førende. Andre kjennetegn på TKL er kostnadsbesparing og god inntjening, effektivitet og fortjeneste/gode resultater.

Ledelse er en viktig faktor innenfor TKL. Det er ledelsen som har det hele og fulle ansvaret for kvaliteten på «produksjonen», resultatene (Deming 1986). TKL innebærer en lederstil som skal sikre kvalitetsstyring i alle ledd i organisasjonen. Ledelsen skal ha full kontroll og oversikt over de tekniske -, administrative - og sosial prosessene. En av de viktigste faktorene innenfor TKL-tenkningen er at kunden er fornøyd. Suksess måles ofte i forhold til om kunden har fått tilfredsstilt sine forventninger til produktet, tjenesten. I skolesammenheng snakker vi om eleven har nådd sine mål gjennom den opplæringa den har fått. Videre er det viktig at det opparbeides gode relasjoner mellom leverandører og mottakere, - i skolesammenheng, mellom skole og elev/heim. De grunnleggende prinsippene det skal ledes etter innenfor TKL i følge Flood (1993:48), er som følger:

1. *Det må være enighet om krav både fra interne og eksterne kunder.*
2. *Kundens krav må møtes første gang og hver gang.*
3. *Kvalitetsforbedringer vil redusere sløsing og redusere kostnader.*
4. *Det må fokuseres på å forhindre problemer i stedet for brannslukking av problem som oppstår.*
5. *Kvalitetsforbedringer kan bare resultere fra planlagt ledelse.*
6. *Hver jobb må bidra med økt verdi til produktet eller tjenesten.*
7. *Alle må være involvert, på alle nivå og i alle funksjoner.*
8. *Det må legges vekt på måling for å vurdere og kune nå forventninger og krav.*
9. *En kultur av kontinuerlig forbedring må bli etablert.*
10. *Det må legges vekt på å støtte opp under kvalitet.*

(Oversatt av Levin og Klev 2002:35)

Røvik (1992 a og b) gir en analyse over hvordan organisasjonsoppskrifter ala TKL, - også populær på 90-tallet - framstår som en ide for styring av forskjellige organisasjoner. Jeg referer til han i det følgende: Røvik hevder at TKL er basert på et for svakt empirisk grunnlag og at dokumentasjon i forhold til egenbeskrivelsen av konseptet i forhold til effektiviteten det hevder å stå for, ikke er grundig nok. Autoriteter innenfor forskning blir ofte nevnt i forbindelse med presentasjonen av slike konsept. I forbindelse med TKL bringes for eksempel Senge og hans forskning inn, dette for å skape inntrykk av kvalitet, slik jeg oppfatter Røvik. Substansen i konseptet blir gjerne fremstilt i generelle former, som universelle løsninger som passer "alle" organisasjoner. Røvik kaller disse "halvfabrikat", for de kan tilpasses etter lokale variasjoner. TKL framstår på en slik måte, sier Røvik, det er tvetydigframstilt og dermed kan det virke tiltrekkende på flere grupper i organisasjonen. Han sier ledelsen velsigner konseptet fordi det gir mer "styring i stort"¹⁵, og at de øvrige ansatte i organisasjonen antar at det gir flere frihetsgrader¹⁶. Dermed er konseptet noe for alle, både de som ønsker en sterkere hierarkis styring, og for de som foretrekker en flatere struktur. Røvik sier videre at det hele starter ofte med at sentrale aktører i organisasjonen blir begeistret. Videre implementering kan skje stykkevis og delt, hvor oppskriften tilpasses organisasjonen over tid. I denne fasen blir gjerne det nye konseptet satt opp mot det forrige, eller andre konsepter, og man fokuserer på forskjelligheten, men da helst på fordelene ved det nye konseptet.

4.5.3 Prosessene

TKL krever at det legges til rette for et systematisk arbeid i organisasjonen slik at de *kontinuerlige prosessene* som kjøres alltid skal være de beste. Arbeidsprosesser i CAF defineres som *en sammenhengende rekke av aktiviteter som til sammen skaper resultater eller verdier for spesifikke arbeidsgrupper* (Fossum Svendsen 2010:25). Derfor er det viktig at organisasjonen har oversikt over sine prosesser og kjenner innholdet i disse slik at de til enhver tid har en riktig kvalitet. I kvalitetsarbeid er det grunnleggende viktig å finne ut i hvilken grad det utøves en praksis som stemmer med den som er planlagt. Organisasjonen bør også i den sammenheng ha tenkt nøye gjennom hvordan den skal løse utfordringer mht. manglende samsvar mellom gjeldende praksis og planlagt kvalitet.

¹⁵ Slik jeg oppfatter begrepet "styring i stort", - styring på generell basis, ikke detaljstyring.

¹⁶ Slik jeg oppfatter begrepet "frihetsgrad" i denne sammenheng, - større frihet i utførelsen av yrket.

4.5.4 Læring i organisasjonen, sett fra CAF-perspektiv

TKL er forbundet med læring på den måten at forbedring eller utvikling skjer med grunnlag i fornyet kunnskap. Utviklingsprosessene er basert på en syklus som måler, analyserer og forbedrer eksisterende praksis. Riktig kvalitet kommer gjennom at det blir tatt lærdom av feil, læring er prosessen som resulterer i endring av vår kunnskap.

CAF-modellen baserer seg på å bygge en lærende organisasjon og har Peter Senges fem disipliner (forutsetninger) som grunnfilosofi. Videre er Demings kvalitets sirkel fremhevet som et viktig verktøy for læring. Modellen bygger på det prinsippet, en kontinuerlig evaluering av organisasjonen.

5. Tidligere forskning på feltet

Det har i mange år vært forsket på *kvalitet i skolen*, både hva man skal legge i begrepet og hva som kjennetegner *god kvalitet* i skolen, eksempelvis Fevolden og Lillejord 2005; Haug 2009; Linn 2000; Nyhus 2009; Roald 2010). Jeg skal gi en oversikt over noe av det som har kommet fram gjennom de senere års forskning på feltet.

(Roald 2010), som jeg benyttet mye i oppgaven min, referer til forskningsrapporten ”Achieving School Accountability in Practice” (Engeland, Langfeldt og Roald 2008) og ”Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar”. Disse viser at det er en utfordrende jobb å gjøre resultatene fra kvalitetsundersøkelser om til en praksis som er til nytte for skolens utviklingsarbeid. Som han sier kan det ha motsatt hensikt - det kan virke kontraproduktivt om ikke resultatene blir behandlet på en grundig måte, og skaper en kollektiv forståelse og et engasjement. Roald viser videre til internasjonal forskning (O’Day, 2002; Hopmann, 2007; Dahler-Larsen 2008) som hadde en diskusjon gående på om resultatstyring er en for enkel tilnærming i forhold til de komplekse oppgavene skolen har:

Det blir problematisert at skolens kvalitetsdiskusjonar har blitt ei reduksjonistisk avspesling av industriell tankegang, inneslutta i den logiske positivismens tradisjon og epistemologi¹⁷ - noko som skaper spenningar mellom statleg kvalitetssystem, verdien av lokalpolitiske initiativ og av å gi lærerprofesjonen tillit og handlingsrom. (Roald 2010).

I forskningsprosjektet «Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar», var forskerne mest opptatt av å se hva som skjedde når kvalitetsarbeidet ble oppfattet som produktivt. De kom fram til at skillet mellom *informasjon* og *kunnskap* ble vesentlig. Dette støttes av Qvortrup (2000, 2001) og Wells (1999), som trekker fram at forholdet mellom informasjon og kunnskap har stor betydning for utfallet av evalueringa. Se for øvrig Wells` modell over læringssykluser side 16.

Qvortrup (2001, 2002) sier samfunnet har blitt mer polysentrisk, og mener med det at offentlige organisasjoner må endre status fra å være toppstyrte hierarki til velfungerende nettverk hvor avgjørelsene tas. Om vi ikke legger til grunn et mer kunnskapsutviklende syn på utfordringene i skolen, vil vi ende opp med å beskrive løsningene på de daglige

¹⁷ Erkjennelsesteori eller epistemologi (fra gresk επιστήμη (episteme), «fornuft» og λόγος (logos), «vitenskap») er læren om viten og erkjennelse (Wikipedia.no)

utfordringene som ... *flere timer til lesing og skriving, flere PCer, digitale læringsnettverk* ..., uten å vite hvorfor, hvordan, og i hvilken rekkefølge tiltakene skal settes inn (ibid).

Qvortrup sin argumentasjon i forhold til kvalitetsarbeid i skolen indikerer at skal man lykkes må det legges vekt på kunnskapsutviklende prosesser, både innad i skolen og mellom skolen og skoleeier.

Relatert til den samme studien, sier Roald at det finnes mange inkommensurable, det vil si ikke-sammenlignbare trekk mellom skolenes og kommunenes arbeid med kvalitetsvurdering. Han sier funn viser at på alle nivåene finnes det forskjellige oppfatninger av hva kvalitet i skolen er. Noen baserer kvalitetsforståelsen sin på skolens formålparagraf og læreplan. Mens andre bare ser på resultatmålingene. Grunnen til dette mener Sivesind og Bachmann (2008) kan bunne i ulike grunnleggende syn på kunnskap og læring. Fra de som har et positivistisk syn, og er spesielt opptatt av årsaksforklaringer, til de som ser på kvalitetsarbeid primært som et spørsmål om intersubjektiv meningsskapning (ibid). Roald (2010) hevder at kvalitetsdiskusjoner fundamentert på ulike syn på kvalitet kan gi utslag som usammenhengende sprang mellom de ulike nivåene i organisasjonen, som eksempelvis individ, klasse, skole og fylkeskommune.

En annen type inkommensurabilitet oppstår når ulike kvalitetsdimensjoner diskuteres på samme tid. Noen er opptatt av resultat mens andre kommer med innspill som går på struktur- eller prosessuelle forhold (se forholdet mellom tre typer kvalitet side 42) . «*Når så situasjonsbeskrivingar, årsaker og forslag til nye tiltak i tillegg blir diskutert om kvarandre, er moglegheitene for kollektiv kunnskapsutvikling i liten grad til stades*» (Roald 2010).

Forskinga Roald viser til har funn som tyder på at all den nasjonale, kommunale og skolebaserte vurderinga gir oss masse informasjon og etatenes styrker og svakheter. Men denne informasjonen er til liten nytte om den ikke omsettes til kunnskap. I følge Wells og Qvortrup er det først gjennom kollektiv bearbeiding av opplysningene at disse blir gjort om til kunnskap en kan benytte i organisasjonen.

Når det gjelder bruken av kvalitetsverktøy, viser funn i studiene at verktøyet i seg selv ikke er det vesentligste, men hvordan dataene behandles og omsettes til kunnskap, i ettertid. Da med spesielt fokus på diskusjons- og samhandlingsprosessene. For å få til disse prosessene til å gå i riktig retning, kreves en tydelig ledelse, sier Roald (2010).

Selv om forskning viser at å jobbe med kvalitet i skolen er utfordrende, betyr ikke det at ingen får det til. Det finnes litteratur som viser hva ledelsen i slike (veldrevne) skoler gjør.

6. Metode

6.1 Innledning

Problemstilling og forskningsspørsmål i undersøkelsen legger grunnlaget for hvilken forskningsdesign og forskningsprosess som bør velges. I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over den empiriske framgangsmåten og metoden undersøkelsen bygger på. Mitt utgangspunkt er at en tydelig og grei beskrivelse av forskningsdesign og forskningsprosess gir andre mulighet til å vurdere funn og konklusjoner som blir beskrevet i oppgaven, dessuten skjer det en bevisstgjøring hos meg som forsker (Olsen 2003, Willis 2007). Kvalitet i vitenskapelig arbeid er fundamentalt, sier Larsson (2005), og nevner følgende kriterier for et godt forskningsarbeid:

Kvaliteter i framstillingen som helhet: perspektivmedvetenhet, intern logikk, etisk värde. Kvaliteter i resultatene: innebördsrikedom¹⁸, struktur, teoritillskott. Validitetskriterier: diskurskriteriet, heuristisk värde (heuristisk verdi¹⁹), empirisk förankring, konsistens, det pragmatiske kriteriet (Larsson 2005:18).

6.2 Kvalitativ forskningsmetode

Forskjellen mellom kvalitative og kvantitative undersøkelser kommer ofte til uttrykk både i problemstilling, design, kilder og måter å tolke empirien på (Willis 2007). Kvalitative undersøkelser består som oftest av deltakende observasjon, uformelle intervju, eller kvalitativ innholdsanalyse som gjerne tar gjerne sikte på å skape en helhetlig forståelse og beskrive spesifikke forhold på en analytisk måte. Metoden kan egne seg godt for utvikling av hypoteser og teorier (Holter og Kalleberg 2007). Holter og Kalleberg sier det legges vekt på nærhet til - og en åpen interaksjon til respondentene²⁰, og forskeren er en viktig brikke i opplegget. Dette fordi "(...) analyse og tolkning til dels går parallelt med datainnsamlingen"

¹⁸ Innebördsrikedom = innhold

¹⁹ **Heuristisk**, om en forskningsregel eller metode, eller mer allment en fremgangsmåte, som har praktisk verdi uten å kunne begrunnes som prinsipielt gyldig.

²⁰ "De utforskede kan være informanter eller respondenter. Informanter forteller særlig om den eller de sosiale sammenhengene hun eller han er en del av, mens respondenter (intervjupersoner) vanligvis blir bedt om å snakke om seg selv og sitt forhold til det sosiale liv" (Holter 2007:13).

(ibid). I praksis innebærer det at respondent og forsker kan stille oppklarende spørsmål til hverandre underveis i intervjuet.

Kvantitative undersøkelser kan være "(...) strukturert observasjon, strukturert utspørring eller kvantitativ innholdsanalyse" (ibid:106). Holter og Kalleberg (2007) beskriver kvantitativ forskning for å være "(...) innrettet mot statistisk generalisering og representativ oversikt", som benyttes ved (...) "testing av hypoteser og teorier (ibid:106). I motsetning til kvalitativ forskning har kvantitativ forskning en avstand til kilden, det kreves stor nøyaktighet i dataregistreringen for å oppnå sammenlignbarhet, analyse og tolkning gjøres etter endt datainnsamling. Kvalitative og kvantitative undersøkelser står i et komplementært forhold til hverandre (ibid).

6.2.1 Formål og tilnærming

Formålet med min undersøkelse er å skape en dypere *forståelse* av et fenomen. Spørsmålene er i hovedsak i deskriptiv form, som *hva, hvordan* og til dels også *hvorfor*, for å få fram det unike og særegne i respondentenes forhold til CAF-modellen, - dette beskriver Postholm (2005) som typiske trekk i en fenomenologisk studie. "Fenomenene" i denne sammenheng er de opplevelsene og erfaringene respondentene uttrykker i intervjuene. "(...) søken etter mening og formålsforklaringer er typisk i en kvalitativ forskningsstrategi" (Ringdal 2009:92). Intervjuene ga meg opplysninger om intensjoner som lå bak respondentenes handlinger (Silverman 2000).

Jeg har som formål å skape en økt forståelse av skolens arbeid med kvalitet i opplæringa, hva som fungerer godt og hva som er utfordringene i arbeidet. Skolen har benyttet CAF-modellen siden 2006 i sitt kvalitetsarbeid, og skal fortsette med det fram til 2015, om det ikke kommer nye bestemmelser før den tid.

Fenomenologi er en tilnærming innenfor kvalitativ metode med utgangspunkt i hermenautisk forståelse som innebærer at det sentrale er respondentenes subjektive oppfatning. I den fenomenologiske dimensjonen ligger det at forskeren stiller seg helt åpen til de erfaringene og den oppfatningene respondentene gir uttrykk for. "Enligt fenomenologisk tradition handlar det om at sätta parentes om förförståelsen, dvs. alla förutfattade meningar vi har om fenomenet vi önskar beskriva" (Larsson 2005:19). Som forsker i egen organisasjon og mangeårig medlem av SEG må jeg være ekstra påpasselig mht. min egen förförståelse.

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål ligger til grunn for forskningsopplegget (Kvale 2001; Willis 2007). For å finne svar på disse benytter jeg kvalitative data basert på semistrukturerte intervju med tre respondenter fra Berglove videregående skole. De tre respondentene representerer tre nivå på skolen: ledelsen ved rektor, mellomsjiktet ved en avdelingsleder, og en lærer som også er tillitsvalgt for ett av fagforbunda på skolen.

6.3 Det kvalitative forskningsintervju

Ved innsamling av data til en masteroppgave er det nødvendig å følge visse prosedyrer. Det handler både om hvordan datamaterialet skal behandles, oppbevares og anonymiseres. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS har gitt tillatelse til innsamling av materiale til denne studien (vedlegg 1). For å sørge for en etisk forankring i studien er det nødvendig å forholde seg til de prosedyrer og krav som følger vitenskapelig arbeid.

6.3.1 Innsamling og behandling av data

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for prosessen med å lage intervjuguide, gjennomføring av selve intervjuene og bearbeidingen i etterkant.

Mitt kvalitative materiale består av halvstrukturert intervju²¹, med en intervjuguide som utgangspunkt (vedlegg 2). Respondentene representerer tre forskjellig nivå i organisasjonen, en rektor, en fra mellomledernivå og en lærer som også innehar rollen som tillitsvalgt fra en av skolens fagforeninger. Dette er sammen med relevant teori mitt grunnlagsmateriale og utgangspunkt for analyser og tolkning, og drøfting av problemstilling i masteroppgaven.

Jeg planla på et tidlig tidspunkt i prosessen med masteroppgaven at jeg ville intervju noen i ledergruppa på Berglove skole, og at jeg bare ville konsentrere meg om kun å forske på egen arbeidsplass, så fremt jeg fikk tillatelse av rektor. Det tok imidlertid noe tid før jeg fikk et tydelig bilde av det jeg ville forske på, og hvordan prosessen videre måtte bli.

Alle tre respondentene sa ”ja” ved første gangs henvendelse, og ga uttrykk for at de ville stille opp for meg, og i tillegg var de svært interessert i mitt planlagte forskningsarbeid.

²¹ I halvstrukturert intervju kan spørsmålsstilling, tematisering og rekkefølge varieres. Man kan pendle fram og tilbake.

Det ga meg mot og styrke til å komme i gang med masteroppgaven. Utvalget av respondenter var strategisk i den forstand at de representerte tre forskjellig nivå i skolesamfunnet, og derav forskjellig erfaring med CAF-verktøyet. Tanken bak det var å få fram ulike oppfatninger som finnes av begrepet *kvalitet i skolen*, og hvordan dette sees i sammenheng med de intensjonene om å lede etter prinsippene i *en lærende organisasjon*. ”Det kvalitative utvalg skal sikre at ulike typer respondenter, situasjoner, prosesser og sammenhenger er med i utvalget” (Holter 2005:13). Som forsker er jeg ute etter forskjellige typer begivenheter, og ikke etter hvor hyppig de er representert. Forforståelsen og spørsmålsstillingen skal være ledetråder i intervjuprosessen (ibid).

Med bakgrunn i problemstilling og teori relatert til kvalitetsbegrepet og læring i organisasjonen, valgte jeg *semistrukturert intervju* som metode for datainnsamling gjennom bruk av intervjuguide. Spørsmålene kan ved en slik intervjuform formuleres som åpne og innby til et samtalepreget intervju rundt temaet (fenomenet). Under intervjuet ble det viktig å holde fokus på problemstilling og valgt teori, samtidig som jeg hadde min egen erfaring til fenomenet i tankene. Det er viktig at innsamlet materiale er relevant i forhold til problemstillingen slik at *validiteten* i oppgaven sikres.

Kvale (1997:80) anbefaler forskeren å tenke i kategorier under intervjuet:

- *introduksjonsspørsmål*: ”Kan du fortelle meg ...?” ”Husker du ...?”
- *oppfølgingsspørsmål*: nikk, «mm», gjentakelse
- *inngående spørsmål*: ”Kan du si mer om det?”
- *spesifiserende spørsmål*: ”Hva tenkte du da?” ”Har du opplevd det selv?”
- *direkte spørsmål*: ”Hvordan forstår du begrepet ...?”
- *indirekte spørsmål*: ”Hvordan tror du andre opplever ...?”
- *strukturerte spørsmål*: ”Jeg vil nå gjerne ta opp ...”
- *tauset*: Gi informanten selv rom til å ta initiativ
- *fortolkende spørsmål*: ”Du mener altså ...?” ”Er det riktig å si at du ...?”

Det optimale, sier Kvale (1997), er å ha korte gode spørsmål som respondenten gir lange svar på. Under intervjuene forsøkte jeg å følge opp svarene på en konstruktiv måte, og sørget for å få flest mulige opplysninger på bordet og holde kommunikasjonen i gang. Som Kvale (ibid) sier er intervjuet (...)”selv-kommuniserende” - det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer. Intervju gir god anledning til å belyse og å reflektere over det vitenskapssyn og den filosofiske tankegangen som ligger i kvalitativ forskning, og det er ikke påkrevet at alle respondenter må utsettes for sammen stimulus

(Holter 2007). Samtalen skal preges av kulturens dagligdagse språk (Fog 1994). Det er viktig at samtalen ender i en felles *konstruksjon av diskurser* (Holter 2007:16), fordi samtalen i ettertid skal fortolkes og analyseres. Jeg var også opptatt av å legge vekt på ”nærhet” til respondenten (Ringdal 2009), holde en god tone, på et ryddig og trivelig kontor med alle telefoner avslått og opptatlapp på døra.

Informantene fikk snakke forholdsvis fritt, men jeg forsøkte å holde fokus på temaet. Under intervjuene måtte jeg ved flere anledninger klargjøre både de spørsmålene jeg stilte og de svarene jeg fikk for å være sikker på at vi hadde en felles forståelse og oppfatning. Det oppsto situasjoner der det var behov for mer inngående oppklaring i forhold til mine spørsmål, fordi respondenten ikke hadde kunnskap om det aktuelle temaet innfor CAF-modellen.

Hver av informantene hadde sin egen historie i CAF, sett ut fra deres ståsted i organisasjonen, det hadde jeg som et bakteppe under samtalene. Som Postholm (2005) uttrykker det har en kvalitativ forsker sitt blikk rettet mot menneskers hverdagshandlinger i deres naturlige kontekst. ”Det viktige er at forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en faglig konversasjon”, og at: ”Intervjuet skal ha en viss struktur og hensikt” (Kvale 2001: 21). To av tre har vært medlem/deltaker i SE-gruppa i perioder. En har aldri vært med i SE-gruppa, men som tillitsvalgt vært på mange møter og lignende hvor CAF-modellen har vært tema. Han hadde imidlertid god kjennskap til hvorfor CAF er innført som kvalitetssystem i skolene, og hvilken hensikt den er ment å ha. Jeg hadde på forhånd tenkt gjennom hvordan fragmenter fra CAF- modellen kunne forklares enkelt og greit underveis i intervjuet, om det ble nødvendig.

Under intervjuene var respondentene opptatt av at jeg skulle få det jeg ønsket meg, og de lurte stadig vekk på om jeg var fornøyd og hadde fått svart på det jeg var ute etter.

Intervjuene ble tatt opp på en hendig minioptaker og umiddelbart transkribert, ordrett, men på bokmål, ikke trøndersk. Opptak av intervjuene vil bli slettet når oppgaven er evaluert. Det er ikke tatt hensyn til kroppsspråk og lignende i bearbeidingen av intervjuene. Videre ble materialet kodet (Holter 2007), i kategoriserte koder, før den skriftlige analysen og tolkninga startet: - *kvalitet i skolen, kvalitet i undervisning, kvalitetsbegrepet i styringsdokumenter, om CAF-modellen, PDCA-sirkelen, læring i organisasjonen ...*

6.4 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om gyldigheten til funnene og reliabilitet sier noe om troverdighet til funnene. God reliabilitet i funn avhenger helt og holdent av validiteten (Fog 1997).

6.4.1 Validitet

Hvor gyldig er funnene i undersøkelsen?

Gjennom semistrukturert intervju har jeg lagt vekt på å ha en åpen dialog mellom respondentene og meg som forsker. Det handler om at respondentene skal føle seg bekvem i intervjusituasjonen og føle seg likeverdige. Om informanten kom på ville veier under intervjuet, det vil si at jeg fikk en fornemmelse av at informanten hadde misforstått spørsmålet, sa jeg bare fra, og hjalp han inn på sporet igjen. Jeg gjorde også avtale med informantene før intervjuet startet, at om det under intervjuet eller i etterkant viste seg at noe var uklart, skulle det ryddes opp i. Dette var en gjensidig avtale. Respondentene fikk transkriberte intervju til gjennomsyn. Det var ved et par tilfeller jeg spurte informanten om han syntes spørsmålene var relevante for sammenhengen, for å få feed-back på det, og være sikker på at vi mentalt var samstemte.

6.4.2 Reliabilitet

Hvor pålitelig og nøyaktige er funnene i undersøkelsen?

Det er svært viktig at datainnsamlingen er god og treffende, slik at undersøkelsen kan oppleves å ha en høy grad av validitet (Grønmo 2004). Et spørsmål en da kan stille seg er om den samme undersøkelsen kan gjennomføres umiddelbart og flere ganger, og få samme resultat. Utgangspunktet for denne undersøkelsen er at den gjennomføres en gang og at det som kommer frem, gjelder her og nå. En tilsvarende undersøkelse utført om ett år, ville nødvendigvis ikke gi samme resultat.

Utvalget av respondenter og spørsmålene som stilles i intervjuet, knyttes til reliabiliteten. Respondentene må være representativ både faglig og i antall på den måte at de kan gi de opplysningene forskeren er ute etter.

6.4.3 Oppsummering

Når det gjelder den *pragmatiske kvaliteten* - om resultatene kan bli til nytte for organisasjonen (Grønmo, 2004), håper jeg på en bedret praksis rundt prosessene i kvalitetsarbeidet. Jeg har et ønske om å bringe min egen organisasjon videre, slik at vi får mer fokus på teamarbeid, og at alle medarbeiderne etter hvert gis mulighet til å delta i prosessene som går.

Presentasjon av respondentene

1. **Rektor** på Berglove videregående skole. Har hatt en rolle i ledergruppa på skolen siden skolestart høsten 2008. Han er realist med hovedfag i norsk, og har noe ledelsesutdanning. Rektor er sporadisk med i SEG, mest deltakende i den fasen hvor resultatene fra CAF-evalueringa begynner å ta form.
2. Vedkommende er **avdelingsleder** for flere yrkesfaglige programområder. Han har lederutdanning fra BI, 30 studiepoeng, og er rekruttert fra lærerstaben. Avdelingslederen har i en periode vært deltaker i SEG. Avdelingsleder er representert på ledelsens ukentlige ledermøte.
3. Vedkommende er **lærer** og for tiden skolens **tillitsvalgt** for ett av fagforbunda som er representert på skolen. Han har vært leder av ”klubben” i flere år. Han er lektor med tilleggsutdanning, og underviser både på studiespesialiserende og på yrkesfag. Han har aldri vært medlem av SEG. Klubben har ukentlige møter med ledelsen ved skolen, og sitt kjennskap til CAF har han hovedsakelig fått gjennom disse møtene.

6.4.4 Forsker i egen organisasjon

Jeg har ingen lederrolle i skolen per i dag, bortsett fra å lede klassene jeg underviser i. Min begrunnelse for å ta dette studiet er forankret i en genuin interesse for ledelsesfaget, er forsker i egen organisasjon, og medlem av Berglove skoles SEG på sjette året.

Det er faktorer man skal ta hensyn til når en forsker i egen organisasjon, det er blant annet svært viktig å opptre ryddig og åpent om hensikten med undersøkelsen. Jeg forhørte meg med rektor og min avdelingsleder i en tidlig fase av studiet, om det var mulig å se nærmere på skolens arbeid med kvalitetsforbedring gjennom CAF-modellen. Det fikk jeg klarsignal til. Det er også grunnen til at jeg fortsatt er medlem i SE-gruppa. Vanligvis slippes andre ansatte til etter en viss periode for å delta i selv-evalueringsarbeidet. Intensjonen bak det er å

få flere involvert og interessert i organisasjonsarbeid. Jeg har imidlertid fått fortsette fordi jeg ønsker å være i sentrum av CAF-arbeidet så lenge jeg arbeider med masteroppgaven.

Kvale (2001) argumenterer for at det er en verdi for forskeren å kjenne forskningsfeltet godt på forhånd. Det kan være en fordel å ha en teoretisk og begrepsmessig forståelse for fenomenet det skal forskes på, all den tid forskeren har til hensikt å skape økt innsikt og forståing for det som blir undersøkt (ibid). Samtidig argumenterer andre forskere for at forskning på fagfelt forskeren har god kjennskap til, kan være uhensiktsmessig. Det kan være vanskelig og utfordrende å ha den nødvendige kritiske distansen til forskningsområdet og å være systematisk nok i forskningsarbeidet (Kalleberg 1996). Fuglestad (1993) advarer forskeren mot å gjøre analytiske krumspring og dekke over ting, noe som kan være fristende når man forsker i egen organisasjon.

Jeg har gjennom arbeidsprosessen med oppgaven hele tiden forsøkt å ha flere perspektiv på temaet jeg forsker i, ha en slags distanse til forskningsarbeidet, og å være objektiv. Jeg har forsøkt etter beste evne på å være bevisst på egen forskerrolle.

7. Analyser og tolkning av datamaterialet knyttet til forskningsspørsmålene

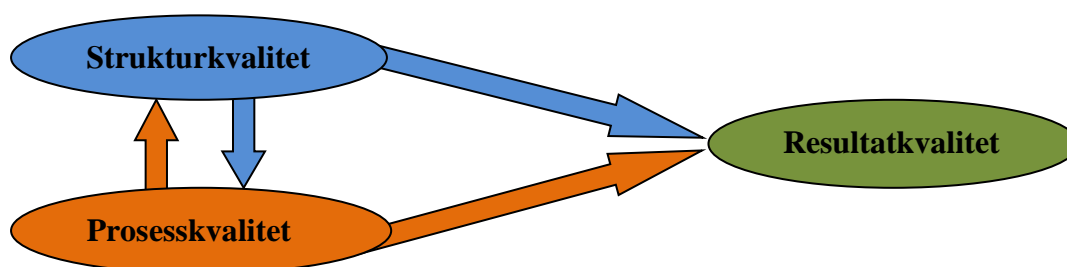
7.1 Innledning

I dette kapitlet gjør jeg rede for mitt forskningsmateriale relaterte opp mot de to forskningsspørsmålene jeg har stilt. Jeg ser etter både sammenfallende og divergerende oppfatninger og erfaringer hos respondentene. Respondentenes uttalte syn på spørsmål stilt under intervjuet analyseres og settes i sammenheng med deres rolle og kontekst, og belyses med relevant teori. Teori omtalt i kapittel 2.

Jeg repeterer forskningsspørsmålene:

1. Hvordan forstås kvalitet i arbeidet ved denne videregående skolen?
2. Hvordan er CAF brukt som redskap for evaluering og læring i denne videregående skolen?

Kvalitetsutvalget har i NOU 2003:16 definert *kvalitet* i tre forskjellige kategorier: struktur-, prosess- og resultat kvalitet. Strukturkvalitet beskriver organisasjonens rammeverk, som regelverk, nasjonale planer, lærerressurser, økonomi, bygninger og utstyr. Prosesskvalitet knyttes til alle aktiviteter knyttet til opplæringen, eksempelvis ledelse, kvalitetssikring av undervisningen, organisering av skolen med mer. Resultatkvalitet måler elevenes utbytte av opplæringa, deres kompetanse.



Figur 4 Forholdet mellom Kvalitetsutvalgets tre former for kvalitet (Fevolden og Lillejord 2005:37).

Strukturkvaliteten kan i stor grad påvirke kvaliteten i både i prosessene og resultatene. Mens prosesskvaliteten påvirker resultatkvaliteten.

Forskning viser at *lærende organisasjoner* ikke er særlig flinke til å legge til rette for de utviklings- og læringsprosessene som må til for og for å oppnå individuelle - som kollektive

læringsprosesser (Glosvik og Roald 2008). Organisasjonsmedlemmenes kreativitet og utviklingspotensial er ikke i nærheten av å bli utnyttet fullt ut (ibid).

Hvilke erfaringer og tanker har respondentene i forhold til *kvalitet i skolen* med fokus på *læring i hele organisasjonen*? Kan CAF gjøre en forskjell?

7.2 Resondentenes uttalelser om kvalitet i skolen

Rektor synes *kvalitet i skolen* er et vanskelig begrep å definere, og sa begrepet benyttes i så mange forskjellige sammenhenger ...

Men gode resultater og god kvalitet henger sammen. Hvis vi som skole klarer å levere gode resultat, et brukbart karaktergjennomsnitt for elevene våre, og at flest mulig elever gjennomfører utdanningsløpet, da har vi oppnådd en god kvalitet. Når jeg på en måte henger kvalitet på resultater, skjærer jeg vekk veldig mye.

Han fremhevet videre lærerne som en svært viktig faktor i arbeidet med å oppnå bedre *kvalitet* skolen.

Når det gjaldt forståelsen av kvalitetsbegrepet i skolen som organisasjon, trodde rektor at de som jobber med CAF, det vil si ledelsen og SEG, har en helt annen forståelse for begrepet enn resten av skolen. Videre antok han at kvalitetsbegrepet hadde forskjellig innhold for den enkelte, avhengig av hvor i organisasjonen vedkommende befinner seg. Han trodde politikerne, som behandler *kvalitetsmeldingen*²² hvert år, hadde sin begrepsforståelse. Når det gjaldt elevenes syn, antok rektor det var nært knyttet til kvaliteten på lærerne (...) ”gode lærere, det er kanskje det som er det viktigste.”

Avdelingsleders aller første kommentar var at kvalitet er svært vanskelig å definere.

Avdelingsleder valgte derfor å reflektere ut fra hvordan begrepet kvalitet defineres i CAF-modellen. Altså at **kvalitet = resultater : forventninger** (resultater delt på forventninger).

Han poengterte at skolen jobbet etter mål fastsatt i Opplæringsloven, og forskrift til Opplæringsloven, og at det blir fastsatt lokale utviklingsmål for skolen.

²² *Kvalitetsmeldingen* er en rapport som beskriver skolens utfordringer og satsningsområder for skoleåret, et bearbeidet og konsentrert resultat av CAF-evalueringa fra alle de videregående skolene i fylket.

Det er vanskelig å være eksakt på det, men om jeg skal prøve å gi en definisjon på det så vil jeg tro det handler om i hvor stor grad vi klarer å oppnå de målene. Dess mer vi klarer det, dess høyere kvalitet har vi på det vi gjør.

Ellers var han opptatt av de små og uformelle sosiale møtepunktene, de uformelle samtalene med elever og ansatte som gjør at ting, problemer kan løse seg. Dette er saker som er vanskelig å måle, sa han, men som han likevel følte hadde stor betydning for oppfatningen av kvaliteten i skolen. Som avdelingsleder var han opptatt av at elever og lærere hadde det bra, at de trivdes med å være på skolen. Samtidig sa han at han hadde erfart at lærere så på det med kvalitet ganske forskjellig også. ”Noen er opptatt av å prioritere trygghet, regelhåndtering ..., andre er mer opptatt av de faglige kriteriene.”

I år har vi elever som kom hit, men som gjemte seg bort, de tok ikke kontakt. Når jeg nå ser hvor mye bedre sosial omgang de har med både lærere og medelever, så synes jeg også det er et mål på kvalitet. Likedan elever som kommer hit og har angst for et fag for eksempel, som etter hvert ser at dette klarer de å mestre på et vis.

Avdelingsleder trodde - som rektor - at kvalitetsbegrepet hadde litt forskjellig betydning - avhengig av hvor man befinner seg i organisasjonen. ”Hvis vi regner skolesamfunnet fra avdeling for videregående opplæring (AVGO), ledelsen, lærerne og elevene, tror jeg det med kvalitet oppleves forskjellig”. Han antok AVGO i større grad hadde sitt fokus på det administrative nivå, mens avdelingsledere og lærere i første omgang hadde fokus på elevene og det som skjedde i klasserommet. ”Kanskje andre ting som har fokus der (AVGO), nettopp det at skolen har et kvalitetssystem, det kan borge for kvalitet i AVGO.”

Angående elevenes forhold til kvalitet, trodde han det i stor grad hang sammen med hvor mye omsorg og trygghet de føler skolen gir. ”Men også det at de har lært noe. Men det er ikke alltid jeg opplever det når jeg spør dem i hverdagen, da er de mer opptatt av andre ting, at de har det trygt og trives.” Men ... han føyer til at til syvende og sist, når skoleåret var omme og resultatene var klare, da var det oppnådd resultat som var mest fremtredende mht. elevenes oppfatning av kvalitet.

Lærer/tillitsvalgt syntes - som de to andre respondentene - at kvalitet var vanskelig å definere. Han sa at det første som slo han var at den viktigste oppgaven for skolen må være å ivareta elevene og gi de en grunnutdannelse. Videre ...

Så kvalitet må ha sammenheng med at organisasjonen fungerer opp mot den oppgaven, på alle nivå. Man må også ta vare på lærere og ansatte slik at de kan gjøre en best mulig jobb. Så det er det jeg tenker på i første omgang.

Til spørsmålet om kvalitet oppfattes forskjellig avhengig av hvor en befinner seg i organisasjonen tror lærer/tillitsvalgt både ”ja” og ”nei”.

Lærer/tillitsvalgt ble bedt om å redegjøre for synet på *kvalitet* sett fra sitt ståsted.

Fra lærersynspunkt tenker jeg at vi merker at det er en god skole når ting rundt oss fungerer sånn som det skal. En lærer møter jo elevene direkte, han må jo selvsagt kunne jobben sin og ha bakgrunn til å takle forskjellige situasjoner. Så er det en del oppgaver og situasjoner som er utenfor lærerens ansvarsområde, og da vil en merke kvaliteten både på om det daglige fungerer og hva som skjer i de situasjonene det er noe ekstraordinært som oppstår. Dette ble kanskje kort, jeg kan jo utype det nærmere ...

Han hadde stor tillit til at læreren hadde fullt fokus på elevgruppa og faget, med tanke på kvalitet i opplæringa. Da spesielt å hjelpe eleven til å komme seg gjennom skoleåret og få best mulig karakterer i fagene. ”Så er man avhengig av ting utenfor klasserommet, men i klasserommet så er det veldig mye som avhenger av læreren. Men det er noe med at strukturene rundt skal fungere.” Lærer/tillitsvalgt kommer stadig tilbake til behovet for en struktur i skolehverdagen som en viktig faktor for at kvaliteten.

Lærer/tillitsvalgt fikk spørsmål om CAF-modellens prinsipper om planlegging, gjennomføring, evaluering og korrigerings var en vanlig måte å tenke opplæring på mht. å forbedre *kvaliteten* på opplæringa:

Det var et interessant spørsmål ... i den grad det gjør det, så er det ikke på grunn av CAF, for CAF er ikke noe den enkelte lærer vet noe som helst om, tror jeg. Det har jeg for så vidt fått hørt at man ikke skal vite heller, men samtidig tror jeg at mange av disse punktene ... planlegging, det ligger inne. Om jeg ser på de enkelte punktene, det å utføre, motivere, informere, vurdere mål ... alle disse punktene tror jeg er en naturlig del av læreren sin hverdag.

Han mente det var vanlig prosedyre at læreren evaluerte undervisningens med tanke på å forbedre *kvaliteten* på opplæringa, både sammen med andre og ved å se på seg selv fra utsiden. ” (...) man kan jo bli inngrodd i forhold til rutiner som det kan være vanskelig å rive seg løs fra, men jeg tror de fleste justerer seg og ikke er roboter helt uavhengig av tilbakemeldinger. Mange av oss er opptatt av dette”, presiserte han. Resultat fra

elevundersøkelsen viser imidlertid det samme som lærer/tillitsvalgt antyder, elevene sier de er lite motivert for enkelte fag og at det var lite variasjon i undervisningen på enkelte programområder.

7.2.1 Analyse og tolkning av respondentenes uttalelser om kvalitet i skolen

Alle tre respondentene uttalte at de syntes kvalitetsbegrepet var vanskelig å tolke, beskrive, fordi de møter begrepet i så mange forskjellige sammenhenger, både i skolen og i samfunnet forøvrig. Som omtalt i kapittel 2.1, *Kvalitet i skolen*, kan kvalitetsbegrepet defineres ut fra tre forskjellige synsvinkler, strategikvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet. Det virker imidlertid som respondentene ikke har dette helt klart for seg, årsaken til dette er trolig at begrepene ikke benyttes i den daglige omtalen rundt kvalitet i skolen.

Jeg tolker det slik at respondentene samlet sett var mest opptatt av resultatkvalitet, opptatt av det i den forstand at det var hendelser i kategorien resultatkvalitet det ble mest henvist til under intervjuene. Lærer/tillitsvalgt nevnte ved flere anledninger behovet for en god strategikvalitet. Slik jeg tolker lærer/tillitsvalgt ønsker han et større fokus på struktur i organisasjonen slik at skolen er mer beredt til å takle det som skjer både i klasserommet og utenfor. Han er tillitsvalgt og har innblikk i organiseringa av skolen utover det som går på undervisningen.

Lærer/tillitsvalgt mente at kvalitet i skolen henger sammen med skolens viktigste oppgave, å *ivareta elevene og gi de en god grunnutdannelse*. Han reflekterte videre over at skal vi få til det, må organisasjonen fungere på alle nivå. Lærer/tillitsvalgt er den av respondentene som mest tydelig uttrykte at kvalitetstanken må være gjennomgående både i struktur, prosess og resultat. Lærer/tillitsvalgt uttalte fra et lærer- /tillitsvalgtperspektiv at, *når ting fungerer rundt oss som det skal*, syntes han Berglove videregående skole var et bra sted å lære og å være.

Rektor refererte til *brukbart karaktergjennomsnitt og gjennomføring av utdanningsløpet* som tegn på god kvalitet. Et konkret satsningsområde for skolene i fylket inneværende periode er nettopp at *Andel elever, lærlinger og lærekandidater som gjennomfører videregående skole skal økes, og fravær og frafall reduseres* (Strukturmeldinga for utdanningssektoren i Nord-Trøndelag 2012:4). Og sett i et lengre perspektiv, fram mot 2015, er en målsetting for utdanningssektoren at *Elevene, lærekandidatene og lærlingene i fylkeskommunen skal ha faglig fremgang i perioden* (ibid).

Avdelingsleder mente elevenes kvalitetsbedømming i stor grad hang sammen med *hvor mye omsorg og trygghet de har følt, og om de har lært noe*. Men til syvende og sist, når skoleåret er omme, *er det karakterene som teller ...* Så kanskje kvalitet for elevene er noe avhengig av når de spørres?

Alle tre respondentene antok imidlertid at kvalitetsbegrepet ganske sikkert vil fortone seg noe forskjellig, avhengig av hvor man befinner seg i organisasjonen, og på hvilket nivå. Sett fra politikerståsted trodde rektor kvalitet hadde et noe annet innhold, de skal ha fokus på *kvalitetsmeldingen og se hele bildet*. Mellomleder hadde også det inntrykket at skoleeier har mer fokus på strategi- og prosesskvalitet enn lærerne har, og et større fokus på CAF-modellen enn skolen.

Faglig dyktighet blant lærerne og *elevens læringsmiljø* står imidlertid høyest på lista over hva respondentene ser på som god *kvalitet* i skolen. Hatties (2009) mangfoldige forskningsmateriale viser også det, læreren er den viktigste ressursen mht. elevens læring. Jeg finner lite i intervjuene som beskriver ledelsens rolle opp mot kvalitet i skolen, bortsett fra lærer/tillitsvalgt som etterlyser en tydeligere strategi i skolen og en mer synlig ledelse.

Ledelsen i en TKL-ledet organisasjon har et stort ansvar: "Lederne skal personifisere budskapet ved å være rollemodeller" (Irgens 2000:82). Leder har et stort ansvar i forhold til å sørge for at skolen har tydelige visjoner og å bidra til at gode kommunikasjonsprosesser holdes oppe i arbeidet med å skape en kvalitetsstyrt organisasjon (ibid). "Totalkvalitetstanken må gjennomsyre hverdagen i hele organisasjonen" (ibid:83). Ledelsens evne til å omsette visjoner til strategi og planer, og å fungere som forbilder i organisasjonen, er svært viktige kriterier for å oppnå høy score i CAF-evalueringa, og derav et viktig kriterium for god kvalitet.

Lærer/tillitsvalgt er opptatt av at det er svært viktig at også alle ansatte får den oppmerksomheten som er nødvendig for at de skal kunne gjøre en god jobb. Han nevnte at læreren har fått mange oppgaver som går ut over det som har med opplæring å gjøre, og igjen understreket han hvor viktig det er at *kvaliteten i det daglige fungerer*. Jeg tolker han slik at det er nødvendig i en så stor organisasjon at *alt* fungerer, og at det i stor grad handler om struktur. Det vil si hvordan virksomheten omsetter sin misjon og visjon til strategier, mål og planer slik at det blir en velorganisert skole. Lærer/tillitsvalgt kom ved flere anledninger tilbake til det faktum at *ting må fungere*, at de "riktige" tingene skjer når ekstraordinære

situasjoner oppstår i skolehverdagen. Han utdypet ikke dette nærmere, men nevnte innføringen av SkoleArena²³ i ei bisetning, som hadde vært en het sak for han som tillitsvalgt.

Avdelingsleder forventet at kvaliteten steg i takt med skolens *måloppnåelse*. Slik jeg tolker han, mente han blant annet gode resultater på elevundersøkelsen, medarbeiderundersøkelsen og målingene i CAF. Disse undersøkelsene kan gi informasjon om situasjonen helt ned på klassenivå. Ut fra sin posisjon kan avdelingsleder gå inn på de klassene han har ansvar for, og sjekke ut resultatene.

Jeg minnet lærer/tillitsvalgt på at elevundersøkelsen viser at kvaliteten på undervisningen på flere programområder bare fikk middels score, og at elevene syntes de fikk for sjelden tilbakemelding på hvor de står. Han svarte: ”Jeg er usikker på hvordan jeg skal tolke resultatene fra elevundersøkelsen.” Jeg tolker han slik at han mener resultatene fra elevundersøkelsen og andre lignende undersøkelser i skolen krever en viss kompetanse når det kommer til hva undersøkelsen egentlig viser. Ansvarlige i skolen kan ikke bare se blindt på de røde, oransje, gule og grønne feltene, og finne årsaksforklaringer til resultatet, det trengs en grundigere gjennomgang.

”Skoleleiaane si evne til systemisk tilnærming i kvalitetsarbeidet synest å vere viktig for at kvalitetsvurdering og skolens daglege undervisnings- og læringsarbeid skal henge saman og ikkje fungere i to uavhengige sfærer” Roald 2010. Fylkesrådet i Nord-Trøndelag fylkeskommune mener også at skal de ambisiøse målene for utdanning i fylket nås, må det legges vekt på et samarbeid mellom alle nivåene i utdanningssektoren i fylkeskommunen. Ei målsetting for fylkeskommunen for 2012/2013, som er et resultat av CAF-evaluering gjennomført i alle de videregående skolene er:

Den videregående opplæringen i Nord-Trøndelag skal gjennomføres av en utpreget tilbakemeldingskultur. Det betyr at det skal legges vekt på tilbakemelding på alle nivå i organisasjonen, men særlig fokus på samarbeid om planlegging, vurdering og tilbakemelding mellom lærer og elev, samt instruktør og lærekandidat/lærling. <http://www.ntfk.no/bibliotek/saker/2012/FT/ft1242.htm>

Når det gjelder bruk av CAF i klasserommet, Deming kvalitetssirkel, var det ukjent stoff for rektor og lærer/tillitsvalgt. Jeg ville ha lærer/tillitsvalgt til å reflektere over kvalitet i

²³ SkoleArena, et databasert system for registrering av vurdering og fravær, elever. Både elever og lærere har tilgang.

undervisningen, i form av planlegging, gjennomføring, evaluering og korrigerings. Han syntes det var en interessant innfallsvinkel til undervisningen, og svarte *at i den grad jeg gjør det er det ikke på grunn av CAF, for CAF er ikke noe den enkelte lærer vet noe om*. Han trodde enkelte lærere fulgte dette prinsippet i noen grad, men at de ikke hadde reflektert over det som en brukbar og anvendelig prosess. De hadde bare gjort det fordi det var naturlig og nyttig. Han repliserte videre at evaluering av, og deling av undervisning var helt vanlig i hans kollegium, - samtidig åpnet han for at lærerne på akkurat hans programområde kunne ha en tendens til å bli noe *inngrodd i gamle rutiner*. Er vi inne på et kjerneområde mht. skolens indre liv? Senge (2006), Argyris og Schön (1996) og Nonaka og Takeuchi (1995) framhever refleksjon over praksis som en utmerket måte for utvikling av ny kunnskap, men en skal ikke være kategorisk, mentale modeller kan både fremme og hemme læring (ibid). Ledelsen har et ansvar for at det legges til rette for kollegial samhandling og utveksling av meninger og erfaringer, men samtidig har kollegiet et ansvar for å benytte seg av muligheten og se nytten av å åpne opp for sine indre tanker, meninger og holdninger. Når målet er å skape en organisasjon tuftet på TKL, så (...) ”vil TKL-filosofien ikke lykkes før organisasjonsmedlemmenes måte å tenke kvalitets på blir forandret” (Irgens 2000:82).

7.3 Respondentenes uttalelser om CAF som redskap for utvikling og læring

Innledningsvis vil jeg starte med å gjengi noe av det mine tre respondenter minnes fra innføringen av CAF-modellen, som samtidig gir et historisk tilbakeblikk av hva som rørte seg i hodene til noen av de ansatte da CAF skulle introduseres og etter hvert innføres i de videregående skolene i Nord-Trøndelag, januar/februar 2006.

Rektor referer til at Berglove videregående skole var med i den første fasen i innføringa av kvalitetssystemet CAF. Som han sa var skolen pålagt å ha et system for vurdering av skolens kvalitet, og CAF-modellen kom da som et ”tilbud” fra fylkeskommunen til alle skolene i fylket. Som rektor sa: ”Vi trengte et arbeidsverktøy, trengte en mal for systemtenkning, som det CAF innebærer.” Berglove innledet et samarbeid med en skole sørpå, som hadde noe erfaring med modellen, og ble i så henseende en foregangsskole i Nord-Trøndelag i denne sammenheng.

Avdelingsleder husker godt den dagen fylkesutdanningsjefen introduserte CAF-verktøyet for personalet. Hans første tanke var at skal det innføres et slikt system, *må det følges opp og*

ende opp i noe konkret. ”Og det jeg opplever etter hvert er at det faktisk blir det da. Vi har fått mer fokus på det med kvalitet og ser hvor vi må forbedre oss,” sa han, og mener CAF-modellen må gjøres kjent for alle ansatte på skolen.

Rektor så på CAF som et verktøy som *holder hjulene i gang.*

Vi følger opp et årshjul med veldig tydelige frister. Og det innebærer at vi har SE-gruppa som gjør et stykke arbeid hvert år. Og det innebærer at vi setter oss inn i hvordan systemet er tenkt å fungere, og fungerer.

Rektor mente imidlertid at tidsfristene i CAF-hjulet var for stramme, han syntes ikke skolen fikk tid nok til å gjennomføre de tiltak som evalueringen viste var nødvendig. ”Tidsperioden fra vi setter i gang tiltak, til vi skal evaluere tiltak, den er for kort.” Han mente dette kunne forhindre at vi fikk gode nok prosesser. Samtidig så han at korte tidsfrister la et nødvendig press på skolen. ”Selv om jeg mener syklusen burde ha vært på to år, ser jeg at årshjulet har en funksjon. Vi tenker syklus, vi tenker evaluering og analyse, tiltak og mål, og evaluering igjen.” Rektor syntes allikevel at dette tok mye tid, og han mente også at evalueringsprosessene, som gjøres av SEG var noe byråkratisk. Han følte at det gikk på bekostning av annet arbeid i skolen, og som han sa: ”Det koster penger å ha 7 - 8 personer fra de ansatte i SE-gruppa, som sitter mye sammen og jobber med dette.” Det krevde også mye skrivarbeid, så han ønsket at det ble brukt mer tid på implementering av gode tiltak og mindre tid på *disse verktøyene*. Han presiserte imidlertid at implementering av tiltakene var ledelsens rolle, om dette kunne misforstås. Samtidig så han veldig nytten av å kunne gjennomgå organisasjonen på denne måten, det hadde vært nødvendig i alle tilfelle, presiserte han.

Intervjuet førte oss inn på fasene i PDCA-sirkelen. Jeg viste til skoleårets (20011/2012) satsningsområde *klasseledelse*, og spurte om ledelsen fulgte prinsippene i PDCA-sirkelen under prosessen med tema klasseledelse. Rektor sa at dette var en naturlig tankegang i en hver prosess, og at ledelsen ved skolen hadde tenkt slik lenge før de visste om CAF-modellen. ”Det er jo en naturlig tankegang egentlig i en hver prosess som en har, en skal planlegge, gjennomføre og evaluere.” Rektor tilføyde til at skolen var god på de to første punktene, *planlegging og gjennomføring*, men ikke fullt så gode på *vurdering og korrigering*.

Når det gjelder *læring i organisasjonen* mente rektor ledelsen hadde vært for dårlig på å fronte den muligheten. ”Vi har ikke lagt veldig mye arbeid i å lære opp alle ansatte i hva CAF står for. Jeg har tatt det opp på fellesmøter der vi har sveipet innom det ganske kort. Vi har vist fram kvalitetsmeldingen og snakket om årshjulet.” Rektor medga at prinsippene i en

kvalitetsutviklingsprosess (planlegge, gjennomføre, evaluere og korrigere), skulle ha vært gjort til en naturlig del av arbeidet som gjøres på skolen.

Vi har ikke vært flinke nok. Jeg sier det rett ut at jeg synes CAF har fremstått som litt for byråkratisk til å ønske å bruke veldig mye tid på det i det store plenum. Men, jeg tror også at vi har vært litt for forsiktig, jeg tror vi må ta det mer med.

På spørsmål om prinsippene i PDCA-sirkelen gjennomsyrrer arbeidet som foregår i klasserom og verksted, svarte rektor at det trodde han ikke. ”Nei, de brukes bevisst på noen felt, men ikke på andre felt. Og da er vi særlig god på planlegging og gjennomføring, men vi er ikke så god på vurderings- og korrigeringsdelen.”

Jeg utfordret rektor til å reflektere over om han trodde lærerne ville ha blitt mer bevisst denne kvalitetssirkelen om ledelsen hadde hatt dette som en mal i det arbeidet de gjorde opp mot de ansatte. ”En kan gjøre det som mal, men det må ikke bikke over heller. En kan ikke evaluere hvert eneste møte ... men vi kan helt sikkert bli flinkere til å vurdere mål og korrigere.” Senere i intervjuet sa rektor at ledelsen rett og slett ikke hadde tid til å gjennomføre disse prinsippene i alt det de foretok seg. Rektor referer som et eksempel til skolens Mobbeplan, *den er ikke vurdert og korrigert*, sa han. Videre mente han at vi måtte passe oss så ikke dette endte opp i et byråkrati, og at vi ikke kan gjøre noe som helst uten å reflektere over de fire prinsippene fra kvalitetsmodellen.

Jeg ønsket allikevel å vite mer om dette og brakte avdelingsledernes ansvar på banen, da først og fremst i forhold til at de er bindeleddet mellom ledelsen og lærerne. Jeg ønsket å vite om avdelingslederne var gode på dette prinsippet i sitt arbeid fordi de står nærmest læreren i daglige. ”Det er ikke en tenkning som gjennomsyrrer organisasjonen godt nok nei, det er det ikke,” sa rektor.

Sammenligning av resultater skolene i mellom er et tema i CAF-modellen, nærmere forklart i kapittel 3.3.2. Rektor sa at de ”benchmarket” i ledelsen når resultatet fra elevundersøkelsen og de andre undersøkelsene forelå, men at sammenligning av resultatene mest ble gjort internt mellom avdelingene. Rektor hevdet at det ble lagt vekt på at avdelingene/programrådene/klassene skulle lære av hverandre, og tre, fire avdelinger jobbet målrettet, benyttet all ledig møtetid og fellestid på teamet til refleksjon og samarbeid, nettopp med tanke på å lære av hverandre. ”Det er størst utfordring på studiespesialiserende. Der henger noe av den gamle tradisjonen igjen om at klasseromdøren skal være lukket, og det er en litt for høy privatpraksis, fremdeles,” sa rektor. På møter der alle rektorene i fylket

møttes, reflekterte de i fellesskap over resultatene, men det ble ikke gjort et systematisk arbeid i den sammenheng. ”Vi lærer mye av hverandre, men vi har ikke satt det godt nok i system,” sa han

Rektor fikk følgende spørsmål:

CAF-modellen speiler total kvalitetsledelse, - (TKL) er en kvalitetsfokuseret ledelsesform som er avhengig av medvirkning fra alle medarbeiderne, og hvor brukernes tilfredshet er et viktig kvalitetskriterium. Videre har TKL fokus på prosess- og resultatorientert ledelse. Alt dette har vi pratet en del om, men hvordan kan en som leder i en så stor organisasjon klare å se helheten og likevel de små ting i den store prosessen. Altså hvordan klarer man og drive prosessene, hva er du avhengig av for å få det til?

Rektor svarte:

Vi må ha et system, og CAF er et system, og så må vi greie å få systemet til å fungere. Og når vi kommer inn på at vi skal utføre, ikke bare planlegge, men utføre så er en jo avhengig av at organisasjonen utfører og da har jo skolen en ledergruppe som har et visst ansvar. Så det kommer på det samme hva som blir sagt hvis avdelingslederne ikke utfører, så ledelsen må jo jobbe opp i mot det nivået, opp i mot avdelingsledernivået og få de til å utføre. Det må vi gjøre og begrunne det i de prosessene vi har kjørt gjennom blant annet SEG her nå.

Rektor presiserte nok en gang at skolen var helt avhengig av å ha avdelingsledere som klarer å motivere ”sine” lærere og som rapporterer tilbake til ledelsen om situasjonen på sin avdeling. ”De rapporterer både skriftlig og muntlig, og så er representanter fra ledergruppa innom enkelte avdelingsledere ukentlig, andre sjeldnere”, sa han.

Vi reflekterte sammen over skolens satsningsområde for skoleåret 2011/2012, klasseledelse. ”Dette er vanskelig”, sa rektor. ”Det er bestandig motstand. Men det som er så bra her, er at dette behovet (for tydeligere klasseledelse) har kommet fra lærerne selv, gjennom CAF-evalueringa. Så har ledelsen tatt ballen og sydd i hop et opplegg”.

Jeg spurte rektor hva han syntes om spørsmålene han hadde blitt stilt. Han svarte slik:

Veldig interessante spørsmål egentlig. Du greier å peke på to – tre områder der vi har et ganske stort forbedringspotensial. Eksempelvis det med å implementere CAF i hele organisasjonen, der har vi vært for dårlig. CAF-tenkninga går ikke særlig langt ut over ledergruppa og SE-gruppa, så vi bør ... der har vi en jobb å gjøre.

Avdelingsleder mente skolen hadde satt fokus på kvalitet gjennom bruk av CAF-modellen, men han var av den oppfatning at systemet var for lite kjent i kollegiet. Kvalitetsmeldinga er

et resultat av CAF-evalueringa som SEG har gjennomført og skal i utgangspunktet være en rettesnor for det pedagogiske arbeidet på skolen. Avdelingsleder mente nettopp at kvalitetsmeldinga skulle ha blitt viet større oppmerksomhet, både i ledergruppa, og blant det pedagogiske personalet.

Men der ser jeg at der er vi ikke gode nok, sier han. Kvalitetsmeldinga behandles en gang i året, og det legges da føringer for hva som skal inn i skolens utviklingsplan. Det er først da lærerne blir litt involvert på avdelingene, når vi har fått en utviklingsplan²⁴.

Han sa videre at det fremdeles kom hentydninger på avdelingsmøter om ... ”er det noe dere i ledelsen har funnet på dette?”

Videre sa han at CAF-verktøyet slett ikke var et hinder for å gjennomføre andre ting på skolen, som ikke var direkte relatert til kvalitetsmeldinga. ”Jeg som avdelingsleder kan også prioritere andre mål å jobbe med. Og det har jeg gjort i forhold til arbeidsmiljø og forskjellige ting som ligger lokalt på de enkelte programområdene eller på avdelingsnivå”. Mellomleder sa videre at CAF bør ligge i bunnen, som en modell for de aktivitetene som foregår i hele skolesamfunnet. Han mener da spesielt de fire punktene som ligger i PDCA-sirkelen, som han er godt kjent med fra studier i ledelse. ”Disse fire punktene er nesten som en leveregel”, sa han. Altså, fasene i en kvalitetsutviklingsprosess etter CAF-modellen handler om fokus på planlegging, å utarbeide en konkret beskrivelse med ønsket kvalitet på de viktigste prosessene. Videre hvordan man utfører, motiverer og informerer. Til sist, men ikke minst, måling, vurdering og eventuelt endring av praksis. ”Dette har vært veldig greie punkter å forholde seg til”, sier han.

Da tenker jeg ikke bare på det vi skal følge opp i forhold til utviklingsplanen, men også mye av det vi ellers holder på med på avdelingen. Jeg benytter meg av denne modellen. Men det å vurdere og å korrigere – som skolesamfunn har vi ikke vært gode nok her, det viser målingene. Jeg benytter også dette systemet når jeg setter i gang arbeidsoppgaver og prosjekt på avdelingen.

Et viktig moment i denne modellen er endring av praksis, når det er påkrevet. Avdelingsleder sa at på hans avdeling har de nå kommet inn i en fin rutine med hensyn til dette. ”Så tror jeg lærerne blir mer bevisste, de som holder på med dette (jobbe etter PDCA-sirkelen), at det er

²⁴ Skolens utviklingsplan er en kort sammenfatning av interne og eksterne målsettinger.

denne prosessen vi skal kjøre. De blir også mer bevisst sin egen organisasjon og hva som ellers forgår i skolesamfunnet.”

Et annet viktig moment i CAF-modellen er som tidligere nevnt, sammenligning av resultatene avdelingene/skolene imellom, etter CAF-evalueringa. Avdelingslederen fortalte at de på hans avdeling hadde sammenlignet resultater fra både elevundersøkelsen og medarbeiderundersøkelsen med andre skoler. Ikke formelt, men bare gjennom å sammenligne resultatene, som alle videregående skolene har tilgang til gjennom felles nettportal. Han syntes denne muligheten til å lære av andre ikke ble tilstrekkelig benyttet, og at Berglove videregående skole ikke var flink nok til å utnytte denne muligheten til å ta et steg opp og fram. ”Kompetansedeling mellom skolene er vi at for dårlig til”, sa han. Vi reflekterte over fagnettverkens rolle i denne sammenheng, her skulle det være en unik mulighet til å få innblikk i andre skolars styrker og svakheter. ”En del fagnettverk jobber bra, andre ligger mer og mindre nede”, sa han. Dessuten følte han på at nettverkene etter hvert fikk en litt uller rolle, og begrunnet det med at nedgang i elevtallet generelt vil føre til at skoler i regionen vil kjempe for seg og sitt for å være i posisjon når programområder skal fordeles i framtida. Med nedgang i elevtallet framover kan det bli en utfordring å ha en tilbudsstruktur som det vi har nå, det indikerer færre programområder på hver skole i framtida. ”Dermed bringes ingenting inn i nettverket som kan bli til en fordel for den andre skolen. Det er jo synd da”, sa han.

Avdelingsleder presiserte at vi har et samarbeid med andre skoler når det gjelder *SkoleArena* og *Vurdering for læring*. ”Dette tror jeg er veldig viktig, kompetansedeling mellom skolene. Det er veldig nødvendig hvis vi skal komme oss videre,” mente han.

CAF-modellen bygger på TKL, total kvalitetsledelse med fokus på prosess- og resultatledelse. Vår skole har rektor på topp, med en assisterende rektor og avdelingsledere på avdelingene.

Jeg tror den modellen vi har, det er den beste. For om en skal se helheten i organisasjonen så er det viktig at det er direktelinje fra rektor og ned på linja, på avdelingene. Vi har ledermøte en gang i uka, og det fungerer fint.

Videre poengterte avdelingsleder hvor viktig det var at med en gjensidig informasjonsflyt mellom avdelingene og ledelsen. Dette så imidlertid avdelingslederen som ei utfordring, denne gjensidige informasjonsflyten som skal komme alle til nytte.

Skal vi gjøre en god nok jobb ute i organisasjonen og se helheten ... da tenker jeg ressurser ute i avdelingene, det er jo en ting, og organiseringen der, med å jobbe med timeplanen, møtetid, samarbeidstid osv. Så en del av dette i fjor da jeg ikke var godt nok oppdatert, og så ikke helheten. På tvers av programområdene prøvde vi å få til et samarbeid, men det ble alt for dårlig.

Avdelingslederen mente det handlet om tid, avsatt fellestid. Videre var han opptatt av relasjonene, mellom leder og ansatt, - i ledergruppa, og mellom avdeling og stab. ”Skal vi få til en helhet i organisasjonen er det veldig viktig at vi er samkjørte”. Erfaring viser at mange lærere opplever at saker kommer forskjellig ut på de forskjellige avdelingene.

Det er nettopp dette, at når vi sitter på ledermøter og blir enig om prosesser, hvordan vi skal ta saken videre. Så går vi hver til vårt, og det oppfattes som vi ikke var så enig likevel. Så blir det forskjellige måter å praktisere på, det er veldig uheldig. Blir vi enig om en ting, bør vi holde oss til det.

Avdelingslederen fortalte i siste del av intervjuet om en sak som kan illustrere hvilke konsekvenser det får for en avdeling om regelhåndteringen er sløv og ikke følges opp, og om alle gjør det på sitt vis. Han fortalte at på hans avdeling har de strenge regler i forhold til verneutstyr. De har blant annet mange tunge og ”farlige” maskiner som krever bruk av vernesko, vernebukse, hjelm, briller osv. Han fortalte at i en periode av skoleåret kom det meldinger om elever og lærere som bare overså disse reglene inne i verkstedshallene, og unnlot å bruke verneutstyr, selv om de deltok aktivt i den praktiske undervisningen. Blant annet arbeidet noen elevene inne i verkstedhallene med hettegenser med snorer! Det ble umiddelbart tatt tak i dette, og saken ble tett fulgt opp i etterkant. Andre elever og lærere, som fulgte pålagte regler og rutiner, ble både frustrert og irritert over mangel på samsvar i regelhåndteringen. ”... elevene opplever dette veldig frustrerende, at det ikke er samsvar mellom ønsket kvalitet og praksis”, avslutter avdelingslederen. Her ser vi et eksempel på hvordan mangel på samsvar mellom uttalt teori og bruksteori får konsekvenser for det daglige arbeidet.

Lærer/tillitsvalgt var opptatt av at ledelsen burde foreta en grundig evaluering av resultatene fra de undersøkelsene skolen er med på. ”Man må gå bak tallene og prate med folk”, presiserte han. Undersøkelsene viste at skolen hadde flere svake punkter når det gjaldt klasseledelse. Elevene reagerte på ulik oppfølging og håndtering av skolen reglement, det var en svak tilbakemeldingskultur, og elever gir inntrykk av at de er umotiverte for læring og at det var lite variasjon i undervisningen i noen fag. Ledelsen ved skolen mente på sin side de la sterke føringer på avdelingsnivået mht. å jobbe med prosessene bak god klasseledelse.

Skolen opplevde likevel at resultatene ikke ble vesentlig bedre. Planlagt praksis ble ikke reell praksis, hvorfor? Lærer/tillitsvalgt kommenterte dette på følgende måte:

Slik jeg ser det kan det skorte på planleggingen, eller det kan skorte på evaluering og korrigerings. Det blir nok for dårlig tid, men å bli bedre her er nok lurt. Vi har hatt situasjoner som har vært utfordrende for skolen, mange av disse kunne ha vært løst om de hadde vært planlagt bedre, og kanskje at man hadde vært mer nøye tidligere i prosessen, i motivasjonsfasen, og med informasjonen. Og kommer man feil ut i en prosess, er det viktig å tenke over hvordan man bør gjøre ting neste gang, å korrigere. Jeg ser nok at dette er gode punkter ...

Lærer/tillitsvalgt poengterte både lærernes og ledelsens ansvar når det gjaldt å følge opp resultatene fra elevundersøkelsen. ”Ja, vi må ta elevene på alvor og endre fokus der”, sa han.

Når vi kom inn på i hvor stor grad de videregående skolene i fylkeskommunen burde drive sammenligning seg i mellom, svarte han at *skolene er veldig forskjellig*. Her var det noen fallgruver å gå i, mente han, blant annet å sammenligne seg ukritisk med skoler som er forskjellig både i størrelse, struktur og kultur. Da var det bedre å sammenligne seg på avdelingsnivå, men man må være realistisk og kritisk, og ikke sammenligne seg blind, mente han.

Vi kom inn på at CAF-modellen, som bygger på prinsippene i TKL. Spørsmålet var hvordan lede en organisasjon slik at flest mulig får oppfylt sine forventninger, og å se helheten i organisasjonen.

Jeg er usikker på om alle skal være fornøyd. Det må handle om personlig integritet, å ha noen verdier, et verdigrunnlag i bunnen. Det må være viktig i forhold til at man av og til må ta upopulære avgjørelser. Det handler om å drive organisasjonen slik man bør, og å ta vare på både ansatte og elever. Men jeg ser jo utfordringen i å se helheten, for det må være en viktig bit. Hvordan skaffe seg oversikten? Når de sier at CAF er et viktig kvalitetsverktøy, så tror jeg på det. Videre tror jeg det er veldig viktig for en leder å være til stede, prate med ansatte på alle nivå. Spørre hvor skoen trykker, og kunne vurdere resultat fra målingene opp mot andre inntrykk. Tall kan være misvisende. Så derfor er det nok det beste å sammenholde kvantitative resultater opp mot kvalitative. Så ... dette var en enkel løsning opp mot et vanskelig spørsmål.

Lærer/tillitsvalgt svarer følgende på spørsmål rundt bruk av CAF-modellen.

Jeg er usikker, men det kan være fordi jeg kjenner CAF-systemet for dårlig. Men jeg er redd at vi blir styrt for mye av system, at vi ... jeg ønsker meg ledere som ... ok, kan bruke system, men som tar de, vurderer de, og kanskje avviser noe. Kanskje legger fokuset andre plasser, ut i fra andre inntrykk man får. Jeg synes det er viktig det med verdier og målsetninger. Så jeg er litt redd, men det er mulig at CAF allerede ivaretar det i løpet av prosessen, men det er en del usikkerhet i forholdet til grunnlaget i CAF. At CAF bruker disse undersøkelsene i arbeidet med evaluering av organisasjonen. Men jeg er litt redd for at det kan bli feil fokus.

Slik jeg tolker lærer/tillitsvalgt var han redd for at vi skal bli for opptatt av det mekaniske i skolen, av system, og glemmer mennesket i organisasjonen. Han ønsket seg en ledelse som gjerne iverksetter og bruker diverse system, men savner en mer kritisk innfallsvinkel.

Lærer/tillitsvalgt avsluttet intervjuet med et ønske om at CAF-modellen blir presentert for skolens ansatte på en god måte. Han ønsket ikke å bli involvert i alle detaljene med kategorier, poenggivning og lignende, men ... ”vi må heller få se lederen vår trekke fram ting som er bra og ikke bra. Vanligvis må vi forholde oss til alt, da blir vi matt”, avslutter lærer/tillitsvalgt.

På spørsmål om lærernes kjennskap til CAF-modellen sa lærer/tillitsvalgt at enkelte kjente den fra fellessamlinger der rektor hadde nevnt modellen og at den ender opp i ei kvalitetsmelding, men ellers var den fremmed for de aller fleste, mente han.

Til slutt nevnte han at fagforeningen var noe skeptisk til innføringen av CAF-modellen, men ikke imot det. ”Klubben” hadde tatt opp det økonomiske aspektet med CAF som tema, det ”koster” å ha ansatte som jobber med modellen. Når han sa ”koster” gikk det ikke bare på det rent økonomiske - det følger selvfølgelig også økonomiske utgifter med gjennomføringen -, men også at arbeidet med CAF-evalueringa er noe SEG gjør i tillegg til sitt ordinære arbeid. Ut fra det aspektet kan en anta at CAF-evalueringa på skolen ikke er så høyt prioritert at det skal koste noe ekstra, i utgangspunktet.

7.3.1 Analyse og tolkning av respondentenes uttalelser om CAF som redskap for utvikling og læring

Rektor ga inntrykk av at han så på CAF som et redskap som var hensiktsmessig for å holde hjulene i gang i organisasjonen. Han fremhevet SEG som nyttig med tanke på at den gjorde selve evalueringsarbeidet, som han syntes tok mye tid. Rektor var imidlertid av den oppfatning at tidsfristene for innlevering av CAF-arbeid (den evalueringen av hele organisasjonen som SEG har gjort) hadde for stramme innleveringsfrister, slik *at prosessene*

med evalueringen *kan få for lite tid*. Samtidig så han at de *korte fristene* la et press på skolen for å få evalueringen gjort. Han uttalte imidlertid at hele prosessen i CAF framstår som noe byråkratisk. Rektor var - på linje med lærer/tillitsvalgt - opptatt av at det koster både penger og tid å jobbe med CAF. Videre var rektor redd for at det anvendes for mye tid på å finne nye tiltak (selve CAF-evalueringa) som skolen skal jobbe med, og at det blir *mindre tid til implementering av tiltakene*. Rektor sa han trodde verktøyet var godt egnet mht. forbedringer i skolen, *ja, jeg har tro på det, jeg mener faktisk det*. Han poengterte at *skolen treger evaluering og analyse, tiltak og mål, og ny evaluering igjen*.

Avdelingsleder syntes også, i likhet med rektor, at CAF-modellen så ut til å være et bra, *jeg tror det er veldig nyttig for skolen at vi har et slikt verktøy*. Han mente det var et godt hjelpemiddel for å finne styrker og svakheter, slik at vi ble klar over på hvilke områder vi kunne forbedre oss. Når ledelsen hadde fått organisert CAF-målingene i en utviklingsplan, ble lærerne involvert, sa avdelingslederen. *Vi prøver å jobbe med den avdelingsvis, (...) det er jo så viktig at lærerne og alle ansatte har et eierforhold til den, at de har vært med og diskutert den. Men der ser jeg jo at der er vi ikke gode nok*. Han refererte til situasjoner da enkelte lærere nærmest hadde beskyldt ledelsen for å ha funnet på ting for å plage lærerne. *Selv om vi har prøvd og drøftet det og snakket om det og sagt at dette er et resultat fra de målingene og vurderingene som er gjort. Så det er nok ikke godt nok kjent helt ned i systemet for alle nei, men for noen er det det, for det har blitt satt mer og er fokus på dette de siste årene*.

Selv om lærer/tillitsvalgt var skeptisk til tids- og pengebruken ved gjennomføring av CAF-evalueringa, var han - på vegne av fagforeningen - ikke negativ til CAF-modellen, bare skeptisk. *Vi er litt skeptisk, og noen er også litt kritisk til det, men ikke negativ, det vil jeg understreke*. Men han hadde et viktig poeng, deltakelsen på miljøarbeiderundersøkelsen (som SEG bruker som dokumentasjon i CAF-evalueringa) er svært lav, rundt 60 %. *Det er jo lav deltakelse, og det har vært stilt en del kritiske spørsmål til spørsmålene, og hvordan disse undersøkelsene blir laget*. Han bemerket at litt av hans rolle som fagforeningsleder var å stille kritiske spørsmål. Videre var han kjent med at *ledelsen synes dette er et viktig verktøy*.

Avdelingslederen ser ikke at CAF-modellen legger hindringer i veien for at avdelingen/skolen kan sette opp egne utviklingsmål, og han er ikke av den formening at CAF tar for mye av ressursene, slik både rektor og lærer/tillitsvalgt har nevnt.

Når det gjaldt kompetansedeling hadde avdelingslederen meninger om det som faller godt inn i teorien og forskningen. Han hadde tro på at det er nyttig, og oppfordrer alle i sitt miljø til å praktisere dette! Her ville jeg trodd fagnettverkene var en god arena for kunnskapsdeling, og det er de nok, men avdelingsleder hadde et poeng. Men som avdelingslederen sa var konkurransen mellom skolene i ferd med å spisse seg til, da elevtallet vil gå ned forholdsvis drastisk i løpet av de kommende årene. Det er varslet fra politisk hold at det mest sannsynlig blir en reduksjon i antall programområder på skolene. Han så en tendens til at enkelte fagmiljø holdt kortene tett til brystet, og ønsket ikke umiddelbart å dele med noen. *Jeg vet at innenfor noen nettverk er det vanskelig å få til samarbeid på tvers av skolene. Det bringes ingenting inn i nettverket som kan bli til en fordel for den andre skolen. Det er jo veldig synd da.*

I forhold til PDCA-sirkelen sa rektor at ledelsen hadde *tenkt i de baner over lengre tid*, men det hadde blitt tydeligere for ledelsen - gjennom CAF-evalueringa - at skolen var for dårlig på å evaluere og korrigere. Videre var han smertelig klar over at det var gjort en for dårlig jobb med å inkludere ansatte i CAF-modellens hensikt og grunntanker.

Jeg utfordret rektor på om han trodde lærerne hadde lært noe om disse fire prinsippene i PDCA-sirkelen hvis ledelsen hadde benyttet seg av disse i det arbeidet de gjør, og de prosessene de kjører. Etter litt refleksjon ble konklusjonen at han ikke trodde ledelsen hadde *tid til dette*. Han syntes ikke avdelingslederne var *så inne på dette sporet* heller, *dette er ikke en tenkning som gjennomsyrrer organisasjonen godt nok nei, det er det ikke*. Sølvi Lillejord skriver i sin artikkel i Møller og Ottesen (2011) at skolelederne har fått et utvidet ansvar - målstyring har ansvarliggjøring som intensjon - (...) ”for å forbedre de pedagogiske prosessene” (ibid:287). Rektor var heller ikke i tvil om at å jobbe etter et PDCA-sirkelen ville vært til det gode for skolen mht. læring og utvikling. Men han var redd for at vi *lager oss et byråkrati* som gjorde at dette ble tungvint og at prosessene gikk sent. Et moment i denne sammenheng er ledelsen som forbilde. CAF-verktøyet måler hvordan ledelsen bidrar til skolens utvikling og måloppnåelse ved ” *å motivere og støtte medarbeiderne og fungere som et forbilde*”, det et viktig delkriterium mht. å oppnå god score (CAF-versjon 2011:3).

Avdelingslederen var godt kjent med kvalitetssirkelen, dette har vært veldig greie punkter å forholde seg til. Han benyttet seg av denne teorien i sitt daglige arbeid, når han setter i gang arbeidsoppgaver og prosjekt på avdelingen. (...) *jeg synes dette er fire enkle, greie punkt å forholde seg til om vi vil ha en vellykket prosess*. Han trodde lærerne villa ha hatt stort

utbytte av å benytte prinsippene i PDCA-sirkelen, også for å bli mer bevisst på sin egen organisasjon, og at det ville ha ført til et større behov for samarbeid lærerne mellom.

Når vi kommer inn på prinsippene i PDCA-sirkelen sier lærer/tillitsvalgt at ja, jeg synes det ser veldig fornuftig ut, og det har en hensikt. Men jeg har en viss forståelse for at det kan være vanskelig i en stresset hverdag. Men det er viktig å få med seg alle punktene. Slik jeg tolker lærer/tillitsvalgt var hans erfaring med PDCA-sirkelen at det jobbes etter prinsippene i den, men det er ikke bevisst hos alle lærerne. Han var videre av den oppfatning at lærerne var mest opptatt av det som skjedde i klasserommet, ikke så mye av det som hadde med ledelse av organisasjonen å gjøre..

Lærer/tillitsvalgt var av den oppfatning at lærerne var flinke til å evaluere egen praksis, og at det er noe som ligger nedfelt i profesjonen. *Man får jo tilbakemelding fra elevene - ikke bare gjennom EU - men bare ved å se de i øynene får du en pekepinn på om det har fungert bra eller ikke.* Og ut fra dette mente han at korrigerende opplegg forgår kontinuerlig blant lærerne, også helt uavhengig av tilbakemeldinger. Men han så også at *enkelte er inngrodd i forhold til rutiner.*

En del av den grunnleggende intensjonen bak CAF er å legge til rette for sammenligning av resultater og/eller prosesser. Nettopp ved å ha et felleseuropeisk kvalitetspråk som det CAF representerer, kan dette være mulig ut over norges grenser. Tallmaterialet i CAF skal være grunnlaget for sammenligningen, men det er også understreket i beskrivelsen av modellen at det er viktig å sammenligne seg på de forutgående prosessene som er grunnlaget for resultatene (Fossum Svendsen 2010). Rektor sa at det foregikk en form for sammenligning både innad i skolen og i rektorkollegiet, men som han selv uttaler *er det ikke satt i et system.*

Resultatene av elevundersøkelsen kan spores helt ned på klasse- og gruppenivå, og i den forbindelse mente lærer/tillitsvalgt at *ledelsen tar noen runder - at folk prater sammen, om det er noen «stygge» tall, at det blir tatt opp med den det gjelder. Da kan man finne ut hva som ligger til grunn for resultatet. Et system kan aldri bli hundre prosent, uansett hvilket system vi har.* Når det gjelder sammenligning mener lærer/tillitsvalgt at skolene i fylkeskommunen er veldig forskjellig, så en kan ikke sammenligne seg ukritisk. Han mener det kan være risikabelt å sammenligne seg med skoler som har en helt annen størrelse og struktur. *Det er kanskje mer hensiktsmessig å sammenligne seg på avdelingsnivå.* Han er fullt innforstått med at det er viktig å lære av hverandre, men at det må gjøres på en hensiktsmessig måte. Lærer/tillitsvalgt stiller også kritiske spørsmål til behandlingen av

elevundersøkelsen og undersøkelsene skolen gjennomfører. Han ønsker at det gjøres et grundigere arbeid her, han er opptatt av feilkilder og feiltolkning av undersøkelsene.

Roald (2010) viser i sin forskning til at de testene og brukerundersøkelsene som skolene etter hvert har blitt pålagt føles som en slags kontroll. Samtidig som skolene har fått en større frihet og ansvar når det gjelder økonomistyring og administrativ styring, føler skolene seg mer sentralstyrt enn tidligere. Roald (ibid) sier at funn i deres studier (jf. Wells og Qvortrup) viser at intensjonen med kvalitetsvurderingene er gode, de kan utvikle produktive samhandlingsformer, men samtidig kan behandlingen av kvalitetsvurderingsarbeidet føre til at det hemmer utvikling, taper utviklingskraft. Det kan føre til en økt avstand mellom de forskjellige aktørene, nivåene i skole og kommune. Sagt på en annen måte: Et regelorientert hierarki, som framstår med de tradisjonelle skillene og sammenhengene mellom de forskjellige nivå, taper utviklingskraft og får i mindre grad til læring i organisasjonen. Når kvalitetsvurderinga i stor grad er med på å skape spenning mellom nivåene, og det utvikler seg en avstand, ligger det ikke til rette for en god utvikling. «Avstanden kan karakteriserast som eit uproduktivt vakuum og ei svekking av det lokale handlingsrommet» (Roald 2010). Men der det legges til rette for møtearenaer, på tvers av de hierarkistiske nivåene, der alle - fra politikere til elever deltar -, og alle er med som medskapende deltakere, har en sett en mer positiv tendens i arbeidet med kvalitet i skolen. Lærer/tillitsvalgt fremhevet ved et par anledninger et behov for at ledelsen kunne vise til en mer strukturert holdning til prosesser, struktur kan endre mye. Det gjaldt både når nye ting skulle innføres (eksemplet han viste til var innføring av SkoleArena), og det som skjedde i forkant og etterkant av de tradisjonelle målingene, elevundersøkelsen, medarbeider-undersøkelsen ... For blir ikke resultatene av målingene seriøst behandlet i ettertid er det vanskelig å sette nye mål for kvalitetsarbeidet. ”Når evalueringresultat i liten grad blir brukte til analytisk refleksjon, og utforming av målretta utviklingsarbeid, kan evalueringarbeid fortone seg som gagnlause rituelle og institusjonaliserte teknikkar” (Roald 2010:118).

Total kvalitetsledelse, som CAF-modellen er basert på - er en ledelsesform som krever medvirkning fra alle i organisasjonen og setter fokus på prosess- og resultatorientert ledelse. Rektor syntes CAF var et greit system, men *vi må greie få systemet til å fungere*. Rektor nevnte i denne sammenheng nødvendigheten av at alle i organisasjonen tar ansvar for sine arbeidsoppgaver, *så det kommer på det samme hva jeg sier hvis avdelingslederne ikke utfører, så jeg må jo jobbe opp i mot det nivået, opp i mot avdelingsledernivået og få de til å*

utføre. Kvalitetssikring av det som skjer på avdelingsnivå skjer via ledermøtene, som er hver uke, og ved at ledelsen er innom på avdelingene hver uke.

Jeg stiller noen spørsmål angående ledelse av skolen, avdelingsleder var opptatt av helhetstenkning, og da er det viktig hvordan skolen er organisert. Han sa blant annet at når det nå var ledermøte hver uke, fungerte alt mye bedre. Rektor fikk informasjon fra avdelingene, og det var rom for å få svar på spørsmål og saker som lå til avdelingene.

Avdelingsleder mente at det var viktig at det var avsatt tid til samarbeid på alle nivå, og fremhevet at det i tillegg så absolutt er ei forutsetning med gode relasjoner mellom ansatte på skolen. *Skal vi få til en helhet i organisasjonen er det veldig viktig at vi er samkjørte.* Han sa at det var svært viktig at det som ble bestemt på ledermøtet, kom ut til avdelingene i sin rette form. Han kommenterte at det ledergruppa hadde blitt enig om på ledermøtet sto i fare for å bli tolket av avdelingslederne på forskjellige måter. *Vi ser jo at det er ikke lik praksis på det vi gjør i etterkant. Og det er jo uheldig da.* Han fortalte eksempler på regelhåndtering i verkstedene i forhold til verneutstyr som hadde fått noe forskjellig utfall, *elevene opplever dette veldig frustrerende, at det ikke er samsvar mellom ønsket kvalitet og praksis.*

Resultatet av selve CAF-evalueringa, kvalitetsmeldingen, synes han er en nyttig rapport som setter fokus på skolens satsningsområder. *Slik jeg ser det er den det eneste målbare vi har. Så jeg tror den er veldig viktig, og vi bruker den aktivt når den kommer for å lage nye utviklingsmål.*

TKL handler om at alle skal være involvert og alle skal ha mulighet til å mene noe om kvaliteten i organisasjonen. Lærer/tillitsvalgt sa følgende om ledelsens utfordringer når det gjaldt å se helheten i organisasjonen. *Det må handle om personlig integritet, å ha noen verdier, et verdigrunnlag i bunnen. Det må være viktig i forhold til at man av og til må ta upopulære avgjørelser.* Videre syntes lærer/tillitsvalgt det var viktig at ledelsen var til stede og at de tok vare på elever og ansatte, *finne ut hvor skoen trykker, kunne vurdere resultat fra målingene opp mot andre inntrykk. Tall kan være misvisende,* sier han. På spørsmål om hvordan han oppfatter at ansatte generelt forstår i CAF-systemet, svarer han at *CAF har blitt omtalt på en del møter, det står jo om det i skriv og artikler, så de vet nok at det eksisterer, men jeg tror det oppfattes noe fremmed for veldig mange. Det er mitt inntrykk,* avslutter han.

7.4 Oppsummering

Nå har jeg etter beste evne gitt en oversikt over, tolket og analysert innsamlet datamateriale. Dette er forsøkt gjort så korrekt som mulig ved å gjengi respondentenes uttalelser i form av sitater. Den første delen i kapitlet er konsentrert om kvalitetsbegrepet i skolen, relatert til 1. forskningsspørsmål, hvordan det kommer til uttrykk hos ansatte fra forskjellige nivå på Berglove videregående skole. Videre har jeg referert respondentenes uttalelser etter samme mal i forhold til læring i organisasjonen, relatert til forskningsspørsmål 2. I det påfølgende kapitlet vil dette være utgangspunkt for drøfting av problemstillingen sammen med teori, og tidligere relevant forskning på fagfeltet, belyst i kapittel 4.

8. Drøfting

8.1 Innledning

Utgangspunktet for min masterstudie er følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling: Bidrar CAF-modellen, en kvalitetsmodell for offentlig sektor, til læring og utvikling i en videregående skole?

Forskningsspørsmål1: Hvordan forstås kvalitet i arbeidet ved denne videregående skolen?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan er CAF brukt som redskap for evaluering og læring ved denne videregående skolen?

Formålet med studiet har vært å se på CAF-modellens anvendelse på Berglove videregående skole, og hvordan CAF-modellen benyttes som et verktøy for kvalitetsutvikling og læring i organisasjonen. Skolen har anvendt CAF-modellen siden 2006, og de først medlemmene som dannet skolens SEG (selvevalueringsgruppe) var i de to første årene med på å tilpasse modellen til bruk i den videregående skolen. Tilpasningen gikk i all hovedsak ut på bytte ut ord og vendinger som ikke var relatert til skole. Siden er CAF innført i alle fylkeskommunens videregående skoler, og i tillegg på avdeling for videregående opplæring (AVGO) og Eiendomsavdelingen i Nord-Trøndelag fylkeskommune.

CAF-modellen bygger på Total KvalitetsLedelse²⁵ (TKL) som en mal for organisatorisk læring (Fossum Svendsen 2010). Innenfor TKL fortolkes læring og utvikling på den måten at, der ny kunnskap oppstår og skaper endringer, skapes det forbedringer, - men også nye og andre utfordringer (ibid). Utviklingsprosessene innenfor TKL er basert på en syklus der en måler, analyserer og forventer at det skapes en bedre praksis. Det skal læres av de feil som blir gjort, og gjennom den prosessen skal det skapes en bedre og mer riktig kvalitet, målet at det skal skje en endring til det bedre. Irgens (2000:80) omtaler TKL som ”Den tålmodige løsning”, og viser videre til at innenfor virksomheter der man forsøker å innføre TKL ofte oppstår diskusjoner omkring kvalitetsbegrepet. ”Du vil i følge TKL-filosofien ikke lykkes før organisasjonsmedlemmenes *måte å tenke kvalitet på blir forandret*” (ibid:82).

²⁵ ”Total kvalitetsledelse er et forsøk på å skape en helhetlig ledelsesfilosofi for å sikre kvalitetsstyrte organisasjoner” (Irgens 2000).

I kapittel 6 er respondentenes erfaringer og synspunkter i forhold til skolens kvalitetsarbeid gjennom bruk av CAF-modellen sett opp mot relevant teori (gjennomgang av teori finnes i kapittel 2). Teorigrunnlaget jeg har valgt en er i all hovedsak et utvalg som forbindes med læring i organisasjoner: læringsløyper, systemisk tankegang, læring på flere nivå.

Gjennom hele 1900-tallet, fram til 1970-årene var det et påtrykk for å utvide retten til skolegang for stadig flere. I denne perioden var det mye fokus på *kvalitetsbegrepet* forbundet med det strukturelle perspektivet, det var statlige sentraliserte og standardiserte ordninger som var gjeldene. *Kvalitet* var forbundet med regulering og kontroll, som felles læreplan og sentralisert eksamen, skolen måtte i stor grad forholde seg til gitte rammer. Reformene som har blitt gjennomført i skolen de siste årene kan forstås som top-down-reformer, med det som mål å forbedre *kvaliteten* i skolen gjennom innføringen av nasjonale prøver og nye læreplaner. Fokus på mål- og resultatstyring, der kontroll og testing er det man bruker for å måle god *kvalitet*, har gitt begrepet en instrumentell karakter. Respondentene i mitt materiale forbandt også *kvalitetsbegrepet* i stor grad med gode resultatmålinger, men samtidig ga de uttrykk for at også andre kvalitetskriterier var viktig for dem. Jeg følte på et vis at respondentene tenkte at ”rett svar” var å sette *kvalitet* i sammenheng med målte resultater fordi det er så mye fokus på resultater i skolen. Men for alle tre respondentene kom det etter hvert fram at *kvalitet* i skolen også handler om andre ting, som ikke kan måles i samme grad som karakterer, fravær, frafall, osv. Noe av det som ble nevnt var de små uformelle møtene med elever hvor man fikk ordnet opp i ting raskt, at medarbeiderne blir ”sett” av ledelsen, at det ting som ikke fungerer blir ordnet opp i uten for mye ”støy osv..

Kvaliteten som går på relasjon mellom menneskene i skolen er noe alle tre respondentene er opptatt av, men det virker som de ikke vet hvor de skal synliggjøre denne *kvalitetstanken*. Slike *kvaliteter* er vanskelig å måle, selv om elevundersøkelsen på sitt vis måler trivsel, motivasjon osv.. Men hvor skal man gjøre av disse ”myke” kvalitetene?

Jeg skal ikke trekke lærer/tillitsvalgt sine uttalelser for langt, men slik jeg oppfatter han ønsket han mer refleksjon rundt både selve undersøkelsene (konseptet), spørsmålene som stilles, og arbeidet i etterkant. Han var også opptatt av at om eksempelvis målingene viste (store) avvik i en klasse/avdeling, måtte det tas opp med den/de det gjaldt, ikke som et felles anliggende først og fremst.

Rektor på sin side sier at skolen hadde en ufullstendig prosessgjennomføring i enkelte saker, da han bekreftet at han/ledelsen synes det tar for lang tid, og at det blir for byråkratisk å kjøre prosesser i absolutt alle saker. I CAF-modellen legges det imidlertid vekt på kvalitet i prosesser, de er viktige for skolens daglige drift. ”Arbeidet med forbedring innen en slik kontekst som TKL beskriver, har først og fremst med å skaffe seg oversikt over og kjenne sine prosesser, dernest å planlegge riktig kvalitet for de viktigste prosessene” (Fossum Svendsen 2010:25).

CAF-modellen ment å være en del av skolens styringssystem, med beskrivelse av skolens visjon, strategi, prosesser, interne rutiner og den er skolens verktøy for måling og evaluering av interne arbeidsprosesser. Min undersøkelse viser at CAF-modellen og dens hensikt er relativt lite kjent på Berglove videregående skole. Alle har nok hørt om CAF, og kan sikkert referere til ”noe” som har med modellen og verktøyet å gjøre, men kjennskapet til CAF er ikke godt nok implementert i organisasjonen, det sa også rektor. Det samme kan sies om den interne SEG - det evalueringsarbeidet den driver, og det som kommer ut av det - er ikke tema som alle blir involvert i. Jeg tar forbehold om at enkelte avdelinger på skolen jobber godt med slike saker. Generelt har CAF blitt nevnt i ulike sammenhenger, men bare i en bisetning, det var noe alle de tre respondentene nevnte.

Rett etter at skolen begynte å anvende CAF, ble det informert i plenum om modellen, dens hensikt og hvordan den var tenkt brukt. Da ble modellen framstilt som å være svært komplisert og kompleks, og det ble nærmest vedtatt at den var for ”tung” for den menige lærer å forholde seg til. Etter den første introduksjonen har modellen/verktøyet i stor grad vært et anliggende for SEG, ledergruppa og tillitsvalgte ved skolen. Den kan oppleves komplisert og kompleks, og som rektor sier, byråkratisk i sin oppbygning, og den er et arbeidskrevende redskap for SEG. Som medlem i SEG føler jeg dette arbeidet har vært en helt ny måte å tenke skole på, og svært interessant og lærerikt for meg som enkeltperson, men savner den kollektive følelsen at dette er noe hele skolen står for. I SEG er det både diskusjoner og dialoger, uten at gruppa i fellesskap har satt ord på hva som er hva. Der blir mange mentale modeller satt i ubalanse, før de finner en ny form ... eller går tilbake til det kjente og kjære.

Skal skolen utvikle seg mot en *lærende organisasjon* - som var en viktig målsetting i blant annet Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) -, kreves det at så godt som alle medlemmer -

minst 80 % - i skolesamfunnet deltar i kvalitetsdugnaden, en kollektiv satsning mot felles mål. CAF-modellen er bygd på total kvalitetsledelse, det innebærer et fokus på kvalitetstenkning i hele organisasjonen, den skal hjelpe organisasjonen fram mot total kvalitet. Den forutsetter medvirkning fra alle ansatte og at *brukere* av skolen skal være tilfreds med det skolen tilbyr, og få innfridd sine forventninger.

Eirik Irgens, professor ved Høgskolen i Nord-Trøndelag hevder forskning viser at: ”Kollektiv orienterte skoler er best i alt; det er mer planlegging, mer evaluering og bedre elevresultater”, og (...) ”den totale arbeidsmengden for den enkelte lærer har gått ned etter at man har utviklet kollektive arbeidsmetoder” (Skolelederen 3 - 10:6). Irgens ”utnevner” rektor som konstruktør, konstruktør av den gode skole (ibid)! Nå er det ikke en felles satsning mot felles mål på Berglove skole, slik jeg tolker det. Rektor sa selv at CAF-modellen på langt nær er implementert i kollegiet. Det betyr at mange på skolen sannsynligvis ikke er seg bevisst den styringsmodellen vi har, som krever mye av hver enkelt i kollegiet i forhold til et engasjement som går ut over den enkeltes arbeidsbeskrivelse. Senge og Batesons beskrivelse av systemisk ledelse, der alle er brikker som sammen skal gjøre bildet fullstendig og tydelig, er ikke synlig. Samtidig tror jeg hver enkelt ansatt er bevisst i sin yrkesutøvelse mht. å gjøre jobben sin på en samvittighetsfull måte. Men vet alle at de skal se fremover - ha sin egen visjon og være proaktiv, ha forventninger om å nå nye mål, har de hørt om livslang læring og læringsløyper?

Uansett hvilken organisasjon vi snakker om, så handler det mye om resultatforbedringer, hvordan ressursene utnyttes og i hvor stor grad man imøtegår behov. *Forventninger* og krav til kvalitet i skolen kommer fra elever, foreldre, fra politisk hold og fra samfunnet for øvrig. Norge trenger alle, vi har mange ressurser som må forvaltes på en klok måte!

Ut fra mine funn kan det se ut som *kvalitetsbegrepet* blir noe u håndterlig for skolen, det er vanskelig å finne noe konkret om begrepet, noe omforent og felles oppfatning. Respondentene har sine oppfatninger om hva som ligger i begrepet, og poengterer riktignok at det er vanskelig å definere det, men jeg finner ingen tydelig link mellom respondentenes kvalitetsoppfatning relatert til læring i organisasjon, jeg finner ikke igjen begrepene og ser bare en svak kontur av tankegangen.

SEG gjør sin jobb etter årshjulet, det produseres en rapport, og tiltak settes i verk. Noen tiltak får en rask effekt, andre tar lengre tid. I denne fasen er det litt øde og tomt. Hva skjer

med disse tiltakene, hvem holder fokus på disse, fungerer dette etter hensikten? Her er det mange ubesvarte spørsmål. Og rektor peker nettopp på det med, og viser til at det blir ikke tid til å gjøre jobben grundig. Fokus på prosesser i skolen er fokus på elevenes og personalets læringsprosesser, det kan vel ikke prioriteres høyt nok?

Det er CAF-modellen og de resultatene den kommer opp med som blir grunnlaget for styring av skolene, med en stadig *forventing* om bedre resultater for kommende periode. Byråkrater sitter på toppen av hierarkiet, har makt til å sette eksakte mål for skolen, mens skolen med sine fagfolk får *ansvar* for å sørge for at målene blir nådd. Fokuset blir i stor grad på målbare resultat i form av talldata, og det kan hevdes at enkeltmenneskets kvaliteter og kreativitet ikke får særlig stor oppmerksomhet. En kan undres på om et ukritisk bruk målstyring av skolen gir et riktig bilde av status, eller om det bare er et "liksom-bilde". Blir man for opphengt i en tallbasert måling av skolen og glemmer menneskene i den, skolens viktigste ressurs, kan en komme helt på avveie. Skolen trenger autonome lærere som er i besittelse av dømmekraft, som er kreative, faglig flinke og som har evnen til å lede under de uforutsette situasjonene som ofte forekommer i opplæringssammenheng.

Det stilles store krav til ledelsen i forventningsbasert ansvarsstyring, faren er at det blir mer styring enn ledelse, spesielt pedagogisk ledelse. Jeg har hørt "noen" si at styring er lett, ledelse er vanskelig. Blir det mest fokus på måloppnåelse i form av bare målbare resultat, slik at den menneskelige "myke" kvaliteten ikke får nødvendig oppmerksomhet, kan motivasjonen forsvinne og likegyldighet overta plassen. Ruth Jensen og Charles Hammersvik (2011) viser til at lærerne blir svært motivert når det er skolens kjerneprosesser (undervisning) som har fokus i kvalitetsarbeidet. Myhre (2010) viser i sin forskning til at lærerne gjerne vil delta i kollektive læringsprosesser. "De ønsker det, og kjemper for det. I enkelte tilfeller kan det se ut som det er rektorene som setter hindringer for at de skal kunne ha denne muligheten" (Myhre 2010:222).

På en så stor skole som Berglove skole, kan ikke rektor i det daglige ha et direkte samarbeid med alle lærerne, det er avdelingsledernes ansvar. De skal være bindeleddet mellom den øverste ledelsen og lærerne, det er deres *ansvar* å sette prosesser ut i livet på deres respektive avdelinger. Rektor hevder imidlertid at avdelingsledelsen i noen grad er et svakt ledd på skolen, det viste også CAF-evalueringa 2010/2011. Saker som blir vedtatt gjennomført på ledermøtet kommer ikke alltid ut til lærerne/ansatte i sin opprinnelige form og hensikt. Roald (2010) har også funn som viser det samme.

Jeg sammenfatter Senges fem disipliner oppsummert av Hargreaves (2004) slik jeg har forstått budskapet: Organisasjoner bør være effektive, lærende virksomheter, som er dynamiske i sin oppbygging og dermed lett justerbar til den ønskede konteksten som til enhver tid er gledende i samfunnet. Vi lever i et samfunn hvor trender kommer og går, og det er behov for en kontinuerlig endring. Det ligger også implisitt i det at en omorganisering bør kunne skje raskt. Organisasjoner bør preges av et kollektivt fellesskap hvor kunnskap er en viktig faktor. Systemtenkning er et meget viktig stikkord, der alle kan se sammenhengen mellom deler og helhet, og hvor alle skjønner hvilke konsekvenser en gitt handling på ett område kan ha for et annet. Og ikke minst - organisasjonens kollektive læring er noe større enn personlig læring, og nøkkelen til forandring og suksess.

Organisasjonen bør ha bedre bevissthet i forhold til total kvalitet på alle nivå, en organisasjon som satser på kollektiv læring og samhandling. Det må legges til rette for samarbeid på alle nivå, og på tvers av nivå, teamarbeid står sentralt, dialog og diskusjon er komplementære kommunikasjonsformer. Gjennom samarbeidende team gis den tause kunnskapen en mulighet til å bli uttalt, og det ligger til rette for ytterligere læring i teamet, og i organisasjonen som helhet.

Ved bruk av CAF-modellen kan skolens medlemmer bli mer bevisst på hva som foregår i organisasjonen. I arbeidet med modellen som mal skal det være mulig å se helheten av organisasjonen, og se seg selv som en viktig brikke i det store bildet. Medarbeideren skal bevisstgjøres om sitt ansvar i forhold til skolens utvikling, men da må de ha kunnskap og ville ta ansvar for helheten, ikke bare det som går på *ansvaret* i forhold til kjerneprosessen.

For å kunne bidra i forbedringsaktiviteter, eller bidra til at saker løses, er det en fordel å ha kjennskap til Argyris og Schöns teori om enkel- og dobbelkretslæring, der en søker å løse saker på en kvalitativ måte, på en varig måte. CAF-verktøyet identifiserer skolens utfordringer på forskjellige områder, og det er viktig at det settes inn en kollektiv innsats i ”reparasjonsfasen”.

Som tidligere nevnt har ikke CAF-modellen blitt en uttalt del av alle ansattes hverdag på Berglove videregående skole, det viser mine funn. Dermed faller noe av intensjonen om en bevissthet rundt det som har med total kvalitet på alle nivå, bort. Ledergruppa og enkelte av medlemmene i SEG har nok et forhold til TKL, men usikkert i hvor stor grad, da ingen av de som var med i SEG på det tidspunktet denne undersøkelsen ble gjennomført, har vært i

utvalget av respondenter til undersøkelsen. Avdelingsleder har vært med i gruppa, rektor har vært sporadisk med i gruppa. Som nevnt opp til flere ganger før, skal en få til en kollektiv læring i organisasjonen, er det en forutsetning at hele personalet er involvert. ”TKL er en kvalitetsfokuset ledelsesform som trenger medvirkning fra alle medarbeiderne (...) (Fossum Svendsen 2010:17).

9. Konklusjon

Nord-Trøndelag fylkeskommune (NTFK) har gjennom innføring av CAF-modellen i alle fylkeskommunens videregående skoler hatt til hensikt å legge til rette for bedre prosesser mht. kvalitetsforbedring i skolen.

Gjennom CAF-modellen har skolen fått både en mal for styring og et verktøy for kartlegging av styrker, svakheter og utfordringer. Innføringen av CAF-modellen er et resultat av en politisk prosess som har utviklet seg i etterkant av PISA-undersøkelsene, som satte Norge i en pinlig situasjon med dårlige målinger. Vi som nasjon trodde vi var gode på skole, men resultatene av PISA-undersøkelsene viste noe annet. Det ble et krav at alle skoler skulle ha et kvalitetssystem.

For at kvalitetsarbeidet ved Berglove skole skal bli bedre, må det legges til rette for både vertikale og horisontale arenaer hvor dialog og diskusjon gjøres mulig. Å skape en felles forståelse for nødvendigheten av læring i organisasjonen er ikke fort gjort. Samtidig er det viktig at skolen har et åpent men kritisk blikk til den tekniske valideringen som pågår. Det er viktig å jobbe godt både i forkant og etterkant av de undersøkelsene skolen er pålagt å delta i (elevundersøkelsen, medarbeiderundersøkelsen, lærerundersøkelsen ...), fordi disse undersøkelsene er grunnlagsmateriale for evalueringen som gjøres gjennom CAF. Men også fordi skolen må unngå å leve med resultater som ikke er gyldige, som ikke viser virkeligheten. CAF-evalueringen legger store føringer for hvordan skolen skal jobbe framover.

Studien etterlater seg en del spørsmål. Ikke minst fordi det fra politisk hold gis uttrykk for at bruken av CAF har virkning på resultatene skolene kan vise til. Med andre ord, CAF som modell for læring og utvikling virker etter hensikten, selv om den på langt nær er implementert i Berglove videregående skole. Kanskje gjelder det for flere av de videregående skolene i fylket?

Organisasjonslæring handler om både styring og ledelse, og da med et forskningsbasert utgangspunkt.

10. Litteratur

- Argyris, C. og Schön, D. A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. og Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning. A theory of Action Perspective*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Aune, A. (2002). *Kvalitetsdrevet ledelse – kvalitetsstyrte bedrifter*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Bateson, G. (1972). *Step to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (1991). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. (Oversatt av H. Gröhn. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. 2010. *Kvalitetsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (2005). *School development: theories and strategies: an international handbook*. London: Continuum.
- Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen* (Oslo, Universitetsforlaget).
- Fivesdal, E. & Bakka, J. F. (2002). *Organisasjonsteori. Struktur, kultur, prosesser*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Flood, R. L. (1993). *Beyond TQM*. New York: JohnWiley and Sons.
- Fog, Jette (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk forlag, København.
- Fossum Svendsen, E. (2010). *CAF som kvalitetsverktøy i offentlig sektor og skole*. Nord- Trøndelag fylkeskommune.
- Fuglestad, O. L. (1993). *Samspel og motspel*. Det Norske Samlaget.
- Fullan, M. (2009). *The Principal and Change*. I M. Fullan (red.), *The Challenge of Change, Start School Improvement now!* (s. 55-69). Thousand Oaks: Corwin.
- Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Glosvik, Ø. og Roald, K. /20089. *Nokre teoretiske perspektiv på leiing av lærande skuler - undervegstekstar*. Avdeling for lærarutdanning og idrett. R-NR 8/2008.
- Gronn, P. (2003): *The new work of educational leaders*, Paul Chapman Publishing
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement. London: Routledge.

- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Utdanning i en utrygg tid. Abstrakt forlag.
- Kalleberg, R. (1996). "Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog," s. 26-73 i Harriet Holter & R. Kalleberg, red. Kvalitative metoder i samfunnsforskning. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kotter, John. P. (2002). *Change steps*.
<http://www.kotterinternasjonal.com/kotterprinciples/ChangeSteps>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapløftet*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Imsen, G. (1995). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. TANO.
- Irgens, E. J. 2011. *Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004). *Kultur for læring*. Det kongelige kunnskaps-departement.
- Kunnskapsdepartementet (2008). Stortingsmelding nr. 31 (2007 – 2008). *Kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Langfeldt, G. (2008a). Ansvarsstyring i utdanningssektoren - statlig ambisjon og ideologi. I: Langfeldt, G., Elstad, E. og Hopmann, S. (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Langfeldt, G. (2008b). *Ansvar og kvalitet. Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Levin, M. & Klev, R. (2002). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget
- Lillejord, S. (2006). *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget.
- March, J. G. og Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Univeritetsforlaget
- Møller, J. (2004). *Lære og å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Cappelen Akademiske Forlag as.
- O'Day, J. (2002). *Complexity. Accountability and School Improvement*. Harvard Educational Review, vol 72 no 3 (293-321).
- Ottesen, E. (2007). Det viktigste er læring. I: Mikkelsen, R. og Fladmoe, H. (2007). *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok for praktisk-pedagogisk utdanning*. Osl: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2005): *Kvalitativ metode – en innføring med vekt på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Avhandling for graden philosophiae doctor (PhD). Psykologisk fakultet universitetet i Bergen.
- Roald, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolar. Teoretisk og praktisk perspektiv*. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2002). *Det hyperkomplekse samfund. Om læring og dannelse*. I: Fritze, Y., Haugsbakk, G. og Rønning, R. (red.). *Fleksibilitet som utfordring: noen erfaringer og refleksjoner*. Tromsø: SOFF.
- Senge, Peter. M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. G. B. Athenæum Press.
- Senge, Peter M. 1999. *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont hjemmets forlag. (norsk utgave)
- Senge, Peter. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Sivesind, K. og Bachmann, K.E. (2008). *Hva forandres med nye standarder?*
- Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner. I: Langfeldt, G, Elstad, E. og Hopmann, S. (red.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Resultater fra forskningsprosjektet ”Achieving School Accountability in Practice”. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Svendsen, E. F. (2010). *Kompendium - CAF som kvalitetsverktøy i offentlig sektor og skole*.
- Svendsen, E. F. (2011). *Common Assessment Framework. CAF. En kvalitetsmodell for offentlig sektor*. Versjon 2011.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen*.
- Utdanningsdirektoratet. 2009. *En lærende skole. Lærande leiing – i et systemisk perspektiv*. *Artikkelstafett. Artikkel 6*.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S., Hertzberg, F. *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. NIFU UIO: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

11. Vedlegg

Intervjuguide

Problemstilling: Bidrar CAF-modellen, en kvalitetsmodell for offentlig sektor, til læring og utvikling i en videregående skole?

- **Forskningsspørsmål 1:** Hvordan forstås arbeidet med kvalitet ved denne skolen?
- ✓ Hva mener rektor er hovedessensen i begrepet kvalitet - i skolesammenheng?
- ✓ Tror rektor kvalitetsbegrepet har forskjellig innhold etter hvilket nivå man befinner seg på i skolesamfunnet? Hvis «ja», på hvilken måte?
- ✓ Hvorfor har skolen innført CAF-modellen som verktøy i arbeidet med kvalitet?
- ✓ Hva innebærer egentlig bruken av et slikt verktøy for skolen?
- ✓ Kan verktøyet også være til hinder for en god utvikling av skolen?
- ✓ Kan det tenkes at arbeidet med selvevaluering av virksomheten går på bekostning av andre arbeidsoppgaver?
- ✓ Kjernefasene i en kvalitetsutviklingsprosess etter CAF-modellen er:
 - Planlegging, utarbeide konkret beskrivelse av ønsket kvalitet på de viktigste arbeidsprosessene
 - Utføre, motivere, informere, og skolere for å gjennomføre tiltak
 - Vurdere eller måle, er reell praksis i samsvar med planlagt praksis?
 - Korrigere, modifisere praksis som avviker fra den kvalitet som er planlagt
- ✓ Synes rektor at å jobbe etter disse fasene er et godt hjelpemiddel for å holde fokus på forbedringer og utvikling? Har det en hensikt?
- ✓ CAF-modellen gir mulighet til å sammenligne seg med andre skoler. I hvor stor grad har det en hensikt å sammenligne seg med relevante andre? Bringer det skolen som organisasjon opp og fram?
- ✓ CAF- modellen speiler total kvalitetsledelse (TKL). TKL er en kvalitetsfokusert ledelsesform som er avhengig av medvirkning fra alle medarbeiderne, og hvor brukernes tilfredshet er et viktig kvalitetskriterium. Videre har TKL fokus på prosess- og resultatorientert ledelse.
- ✓ Hvordan kan man som leder – på en stor skole - se helheten i organisasjonen og drive prosessene på en fornuftig måte?

- ✓ Hva tenker du som leder om utfordringen med å få samsvar mellom gjeldende praksis og planlagt kvalitet?

- **Forskninsspørsmål 2:** Hvordan er CAF brukt som redskap for utvikling og læring ved denne skolen?

- ✓ Kvalitetsmeldingen er ment som et bidrag til styringsinformasjon og som grunnlag for fastsettelse av utviklingsmål for skolen.
Hvor viktig er den i arbeidet med å skape riktig kvalitet og forbedre de svake områdene?

- ✓ Skolen skal drive kontinuerlig kvalitetsutvikling og forbedringsarbeid med utgangspunkt i nasjonale og fylkeskommunale mål og føringer, samt skolens egne mål. Har skolen en mal, en egen plan for hvordan det skal jobbes med disse prosessene?

- ✓ Er det faktorer som er til hinder - utfordringer - i arbeidet med å jobbe etter prinsippene for en lærende organisasjon?