



Det er værdifuldt, at kvalitet i skolens arbejde er sat på dagsordenen. Men kvalitetsprojekter må også selv kvalitetsvurderes. I dette temahæfte fremlægges en række grundelementer til kvalitetsstyring af kvalitetsprojekter:

- 1) Hvad er skolens udviklingsmål? Hvilket mere præcist indsatsområde for selve kvalitetsprojektet skal vælges og afgrænses?
- 2) Hvordan organiseres arbejdet og samarbejdet omkring kvalitetsprojektet?
- 3) Hvilke typer af viden har vi om indsatsområdet, og hvordan kombineres denne viden til en samlet forståelse af området?
- 4) Hvad er "godt". Hvilke er kvalitetsmålene? Hvordan beskriver vi kvalitetsmålene klart nok?
- 5) Hvorfor, hvorved er kvalitetsmålene værdifulde? Hvori består vores værdigrundlag og er det dybfølte eller overfladiske værdier?
- 6) Hvor langt er vi nået lige nu? Hvor starter kvalitetsforbedringen? Hvordan kan vi beskrive "her og nu" situationen?
- 7) Hvordan udvikles praksis i en "god" retning, altså i retning af kvalitetsmålet? Hvilke virkemidler skal der benyttes?

8) Hvordan konstaterer vi, hvor langt vi har bevæget os hen mod det "gode"? Hvordan dokumenterer og evaluerer vi forandringsprocessen?

9) Hvordan ser kvalitetsprojektet ud i et bredere vurderingsperspektiv? Hvad har indsatsen været, og hvad er der kommet ud af projektet?

10) Hvornår er fremskridtet og kvalitetsarbejdet "godt" nok!? Hvordan kan vi opbremse overdreven kvalitetsudvikling og styre ambitionsniveauet for kvalitetsudviklingen.

11) Hvori består operatørkvalifikationerne? Hvem skal lære at bruge kvalitetsprogrammet og hvordan og hvornår? Hvad er de samlede løbende driftsomkostninger ved at fortsætte kvalitetsprojektet?

12) Hvilken samværskultur og skolekultur ønskes omkring kvalitetsprojektet?

Forfatteren, cand.psych. Sten Clod Poulsen, er direktør for MetaConsult.

Hæftet er skrevet til hele uddannelsessystemet.

Grundlaget er forfatterens mangeårige forskningsvirksomhed og konsulentarbejde i uddannelsessektoren.

Kontakt MetaConsult Forlag for seneste brochure:

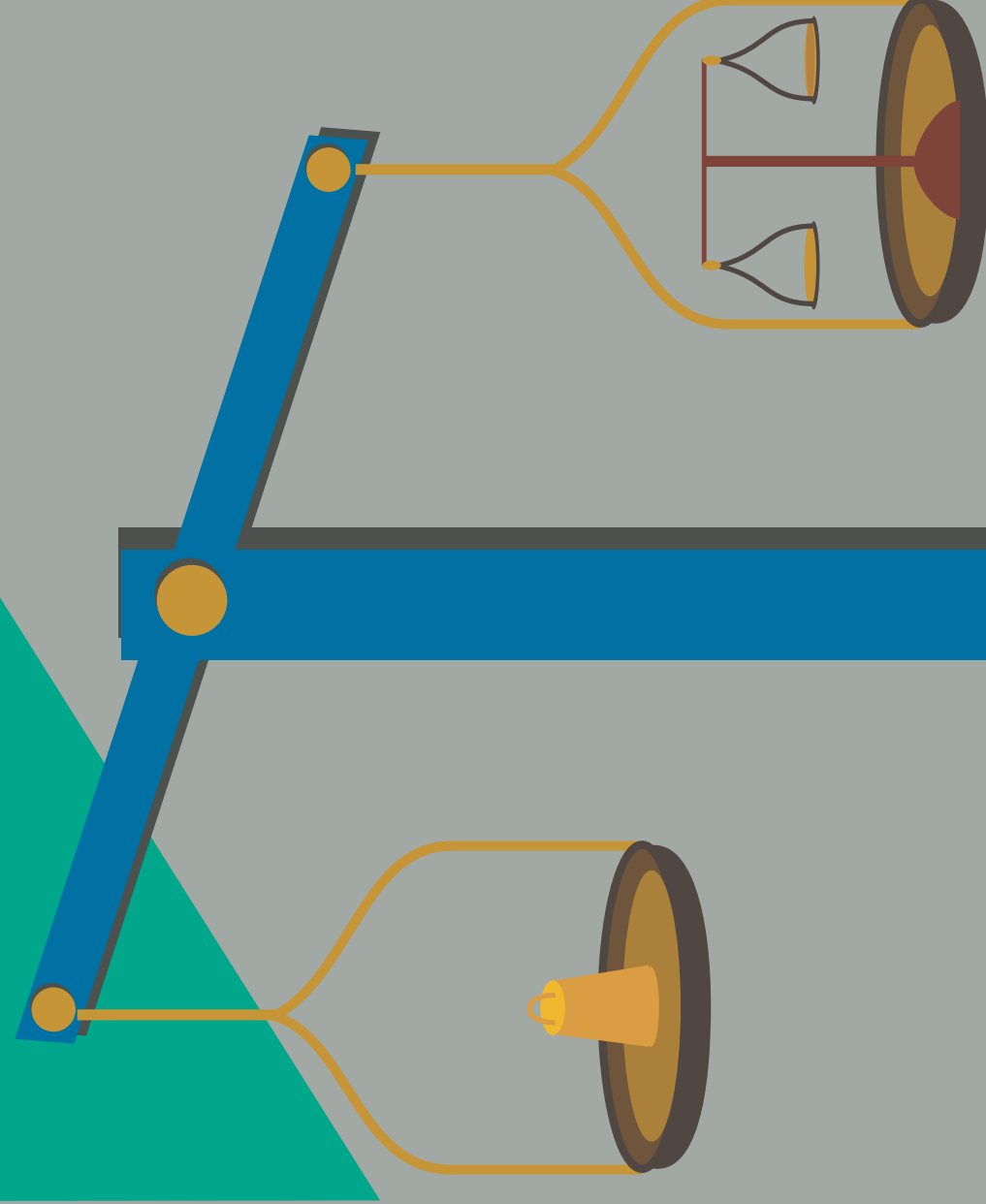
## MetaConsult Forlag

Fruergade 19 -4200 Slagelse.  
Tlf. 58 50 02 44. Fax 58 52 44 13.  
E-mail: [info@metaconsult.dk](mailto:info@metaconsult.dk)  
Internet: [www.metaconsult.dk](http://www.metaconsult.dk).

Layout omslag: Sanne Enøe Møller Kabat og Sten Clod Poulsen

© Copyright by Sten C. Poulsen, Slagelse, Denmark, 1998.

ISBN 87-610-0036-1

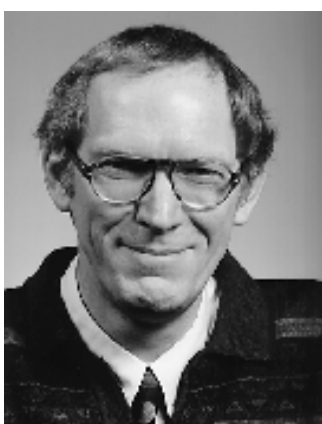


Sten Clod Poulsen

# Kvalitetsprojekter i skolen skal kvalitetsvurderes



© Copyright, Sten Clod Poulsen  
Slagelse DK- 4200, 1998  
ISBN87-610-0036-1



Sten Clod

1968 cand. psych. 1968-1990 pædagogisk forsker ved Danmarks pædagogiske Institut, Institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og ved Danmarks Lærerhøjskole. Gæsteophold ved Institut for organisations- og arbejdssociologi ved Handelshøjskolen i København. Forskning vedrørende læreprocesser og voksenundervisning, lærerpersonlighed mv.

Praktisk konsulentuddannelse inden for gestaltpsykologi og systemisk psykologi 1983-1993. Selvstændig med pæda-

gogisk konsulentfirma fra 1991. Konsulentarbejdet omfatter bl.a.: Pædagogisk og personlig efteruddannelse/udvikling af lærere, pædagogisk skoleledelse. Psykisk arbejdsklima på uddannelsessteder. Kollegial supervision og lærerteams. Evalueringsprojekter. Træning af pædagogiske konsulenter mv.

Firmaet omfatter også et multimedieforlag, der støtter udviklingsprocesser i den offentlige og private uddannelsessektor. Forlaget udgiver teksthæfter, øvelsesvejledninger, pædagogiske plakater,

E-mail: info@metaconsult.dk MetaConsult Internet: www.metaconsult.dk

## Introduktion til serien af temahæfter: „Udvikling af uddannelse“

MetaConsult Forlag udgiver temahæfter, pædagogiske videofilm og pædagogiske plakater om skoleudvikling og udvikling af pædagogik

Arbejdsområdet er den offentlige uddannelsessektor, interne kurser i virksomheder samt kursusvirksomhed afholdt af konsulentfirmaer.

Temahæfterne fra MetaConsult indeholder erfaringer og praktisk vejledning vedrørende udvikling af uddannelse og kurser.

- \* Målgruppen er udviklingsinteresserede skoleledere, lærere, instruktører og pædagogiske konsulenter.
- \* Hensigten er praktisk vejledning og inspiration til dybere indsigt og værdibetonet eftertanke.
- \* Der skrives til hverdagsorienterede brugere. Brugere, der ønsker at ændre praksis mere end at tale om praksis.
- \* Hæfterne er derfor ikke akademiske afhandlinger. Der lægges ikke vægt på traditionel litterær dokumentation. Enkelte hæfter kan dog have en mere teoretisk karakter.
- \* Indholdet af hæfterne er tværsektorielt rettet og henvendt til mange slags skoler og uddannelsesinstitutioner.

Serien omfatter 980512 i alt 22 temahæfter. Brochure kan rekvireres ved opringning til 58 50 02 44, telefax 58 52 44 13. Ønskede hæfter m.v. kan bestilles pr. telefon, fax eller brev. Hæfterne sendes direkte til modtageren.

I maj startes en ny serie specielt om „kollegial supervision“: Metoder til selvudvikling i skolen. Serien skrives af 8 pædagogiske udviklingskonsulenter, som er eksperter på området. Den omfatter 22 temahæfter i formatet 17 cm. gange 24 cm. De udgives i 1998. Brochure kan rekvireres. Der kan abonneres på serien (bliv medlem af MetaConsults Forlagsklub) eller hæfterne kan købes hver for sig.

MetaConsult har udgivet et videoforedrag om „Samarbejdet i det enkelte lærerteam“ og en serie på tre videoforedrag om „Skolen som lærende organisation“. I 1998 produceres en række meget forskellige pædagogiske videofilm.

Velkommen til MetaConsult

Michael

## Forord til: „Kvalitetsprojekter i skolen må kvalitetsvurderes“

Jeg er pædagogisk udviklingskonsulent. Ikke kontrolkonsulent. Det er mit engagement at være med til at forbedre, optimere, forandre og forny det danske uddannelsessystem. Fordi jeg ser uddannelsessystemet som afgørende for såvel demokratiopdragelsen og kulturindføringen samt for erhvervs kvalificeringen af danske børn, unge og voksne.

Min primære interesse ligger på udviklingssiden. Ikke på styring og kontrol. Men jeg erkender at der indadtil i skolen såvel som udadtil mod samfundet er behov for en mere gennemarbejdet dokumentation og dermed mulig kommunikation om hvor godt det står til og hvordan man kan komme videre. Derfor går jeg ind for kvalitetsprojekter. Men med meget kritiske briller. Risikoen er konstant nærværende for at de udvikler sig til bureaukratiske og udemokratiske kontrolapparaturer.

Dette temahæfte er en generel diskussion af hvordan man kan vurdere kvalitetsprojekter i uddannelsessektoren. Overvejende anskuet fra uddannelsesinstitutionens eget perspektiv.

Kapiteldispositionen i hæftet kan i sig selv bruges som en model til analyse, vurdering og forbedring af kvalitetsprojekter. Kan bruges til kritisk eftertanke. Og som orienteringsgrundlag for fremtidig udvikling eller opbremsning af kvalitetsprojekter.

Hvorved det også anbefales at alle kvalitetsprojekter i skolen starter med at samtlige personalegrupper er med i åbne fremlægninger og diskussioner af „kvalitetsprojekter“ i sig selv. For eksempel ved pædagogiske dage hvor man gennemgår grundelementerne indtil der er intellektuel forståelse - ikke nødvendigvis total accept - af hvad sådanne projekter går ud på.

Jeg håber det fremgår af dette temahæfte at et kvalitetsprojekt aldrig kan anskues som et indiskutabelt værdifuldt forehavende. Det enkelte kvalitetsprojekt må vurderes i sig selv. Ikke blot ved søsætningen men kontinuerligt under hele projektets levetid og bagefter i form af statusopgørelser over kort- og langsigtede konsekvenser.

Kvalitetsprojekter skal kvalitetsvurderes

Sten Clod Poul-

# Indholdsfortegnelse T-22

Introduktion til serien af temahæfter:  
„Udvikling af uddannelse“...2

Forord til: „Kvalitetsprojekter i skolen må  
kvalitetsvurderes“...3

Prolog. Et kvalitetsprogram skal være en  
meningsfuld og produktiv helhed...5

Kvalitetsdebatten om skolen er udtryk  
for mistro...5

Kvalitetsprojektet skal give et mærkbart  
løft til skolen...6

Der er brug for en værdibetonet og pæ-  
dagogisk kvalitetsstyring...6

Skoleledere kan være sparringpartnere  
for hinanden...6

Der er ofte et af fire hovedproblemer i  
kvalitetsprogrammer: ...6

Et kvalitetsprojekt har flere intentioner. 8

1. Kvalitetsprojekter forudsætter af-  
grænsning og prioritering...9

Nogle indsatsområder er „døråbnere“ for  
alle andre...9

2. Forståelsesgrundlaget skal bære kva-  
litetsprojektet...11

Overfladisk viden om indsatsområdet  
fører til tilfældige kvalitetsinitiativer der  
fokuserer på forkerte faktorer: ...11

Modeller er orienteringsredskaber...11

Dialog i heterogene grupper giver det  
bedste grundlag...12

Nøglebegreber og begrebsmodeller er  
byggestene i kvalitetsstyring...12

3. Kvalitetsarbejdet organiseres...14

Der er brug for ledelsesmæssig intuition .  
Åben dialog og hyppig opdatering er  
nødvendig...14

Alle skal med men alle skal ikke bestem-  
me...15

Kvalitetsprojektet skal ledes...15

Det er en projektgruppe der konstruerer  
kvalitetsprojektet...16

Der er brug for en stjernestruktur...16

Der er behov for ekstern opposition...17

Det er ikke projektgruppen som skal stå

for driften af kvalitetsprojektet...18

4. Der er ingen ende på alt det gode vi  
vil opnå...19

Målformuleringen skal leve op til kvali-  
tetskrav...19

Mål kan besluttes fra forskellige hierarki-  
ske positioner...20

5. Kvalitetsmålet skal værdibegrun-  
des...22

6. Udgangsniveauet må beskrives...25

7. Kvaliteten skal udvikles ...26

8. Kvalitetudviklingen må evalueres...28

9. Kvalitetsprojektet skal perspektive-  
res...31

Hvad er alt dette godt for og er det i det  
hele taget kun godt? ...31

10. Kvalitetsambitionen skal styres...32

Kvalitetsstyring indebærer selvbesin-  
delse...32

Kvalitetopbremsningen skal være en  
ledelsesstyret proces...32

11. Nogen skal kvalificeres til kvalitetsar-  
bejdet...34

12. Kvalitetsprojekter må bæres af en  
kvalitetskultur...35

13. Kvalitetsprojekter kan være uden  
kvalitet...37

Epilog: Kvalitetsprojekter må og skal  
kvalitetsvurderes...38

# Prolog. Et kvalitetsprogram skal være en meningsfuld og produktiv helhed

Temahæftet er en videreudvikling af den model til vurdering af kvalitetsprojekter som blev skitseret i Temahæfte 20 om skoleledelsens ansvar for kvalitetsstyring af skolens kursusforbrug.

Kvalitetsdebatten om skolen er udtryk for mistro

Hvorfor rejses der udefra spørgsmål om kvalitet til skoler og uddannelsesinstitutioner som er befolket med dygtige lærere og ledere som altid har været og er optaget af "kvalitet".

Der kan være flere svar: 1) Det man udefra i dag ønsker kvalitetsudviklet er noget andet end det skolen allerede kvalitetsudvikler. 2) Dette „andet“ tror mange ikke at skolen kan „levere“. 3) Skolen kan godt, men det er fuldstændigt mislykkedes for skole, ledelse og lærere at kommunikere til omverdenen at der arbejdes succesrigt med kvalitet. Endelig er der 4) ikke nogen tradition i den danske skole for særskilte kvalitetsprojekter - kvalitetsarbejdet har ligget implicit i hverdagens travle arbejde. „At være, ikke at synes“ er den danske skoletradition.

I dette hæfte er der ikke plads til at gå ind i en længere udredning af årsagerne til dette kvalitetsparadoks. Men årsager er der og tillige næppe tvivl om at der eksisterer en generel mistro hos uddannelsespolitikere, uddannelsesadministratorer og pressen til skoler og uddannelsesinstitutioner. Berettiget eller ikke berettiget kan denne mistillid let dokumenteres ved henvisning til pressens og TVs dækning af uddannelsesstoffet.

Netop fordi udgangspunktet aktuelt desværre er mistro kan det være vanskeligt at overbevise skoler og uddannelsesinstitutioner om de mulige værdier og positive muligheder, der kan ligge i kvalitetsprojekter: At man bliver dygtigere til at se og dokumentere og kommunikere hvad man selv gør godt. At man får øjnene op for nye muligheder for udvikling. At man i det hele taget øger sin professionalisme og derved ofte også sit selvværd som lærer og leder. Andre fordele er at kvalitetsprojekter ofte fører til bedre udnyttelse af forhåndenværende ressourcer. Og at de data, de frembringer, giver grundlag for bedre og klarere forbedring af skolens udvikling. Såvel lærernes ledelse af skolen som skoleledelsens ledelse af skolen og dens udvikling.

Det der tæller i dag er kommunikeret kvalitet. Det er det der er kommet bag på skolens folk i en situation hvor der kan slås politisk plat af at betvivle skolefolkets kompetence. Derfor er særskilte professionelle kvalitetsprojekter nødvendige mhp. at genoprette uddannelsessektorens anseelse.

Kvalitetsprojektet skal give et mærkbart løft til skolen

Når kvalitetsprojekter ophøjes til at være indiskutable fremskridt er det nødvendigt at minde om at det til enhver tid må kunne kræves af et kvalitetsprogram at det alt i alt giver et udbytte at bruge programmet. Et udbytte der i en meningsfuld forstand er større end den indsats i tid, penge, energi og arbejdshumør som der lægges i det.

Glemmes dette grundlæggende krav risikeres at projektet bliver et mål i sig selv. En hellig ko som går i vejen for travle ledere og lærere og TAPér i skolens hverdag.

Der er brug for en kvalitetsstyring

Den kvalitetsstyring, som er frugtbar for danske skole- og uddannelsesforhold er en kvalitetsstyring der tager udgangspunkt i værdiafklarung. En kvalitetsstyring, som i sin metodik og arbejdsprogram lægger hovedvægten på en række pædagogiske indfaldsvinkler:

Hvad, hvilke kompetencer har lærerne behov for at udvikle og med hvilke undervisningsmål i sigte. Med hvilke kompetencebegreber kan den ønskede dygtighed indkredses og beskrives således, at mål for lærernes kursusedtagelse fremstår meningsfulde og direkte forbundet med skolens udviklingsplaner. Hvilken pædagogisk praksis skal kendetegne kurserne for, at disse lærerkompetencer kan udvikles. Hvorledes kan ledelse og lærere bagefter pædagogisk-organisatorisk forholde sig til en række arbejdsopgaver om brug, spredning og fastholdelse af de nyudviklede kompetencer i hverdagen.

Det samlede kvalitetsprogram består af begrebsmodeller, faseforløb, udviklingsaktiviteter, organisatoriske aktiviteter og evalueringsaktiviteter,

Der er ofte et af fire hovedproblemer i kvalitetsprogrammer:

A) Det ene er om der forefindes den nødvendige dygtighed, kompetence og grundviden hos de, der opbygger kvalitetsprojektet.

I disse år er der stor offentlig bevågenhed om opstart af nye kvalitetsprojekter i uddannelsessystemet. Ofte projektyper der ikke er kendskab til i forvejen. Men hvor „konstruktø-erne“ støttes af dygtige konsulenter og i kraft af pioner-projekternes elastiske tidsramme og ressourcer

i praksis får en grundig kvalificering til at indføre kvalitetsaktiviteterne.

B) Det andet er om der forefindes den nødvendige kompetence, arbejdslyst og arbejdsmoral hos de, der til daglig skal stå for kvalitetsprojektet.

Dette er i dag generelt definitivt ikke tilfældet. Danske lærere er ikke uddannet til selvstændigt at styre kvalitetsprojekter der vedrører deres egen undervisning og skolens udvikling.

C) Det tredje er om der forefindes de nødvendige materielle ressourcer som driften koster.

De meget omtalte pionerprojekter har altid særlige ressourcerammer med en betydelig elastik i kraft af den politiske bevågenhed.

Derved overses let at den daglige kvalitetssikring kræver ressourcer ud over dem uddannelsessystemet i forvejen råder over da der ikke er frie ressourcer af betydning i vor tids skoler og uddannelsesinstitutioner.

Generelt vil midler til driften af kvalitetssikring mangle. Det betyder at projekterne skal gennemsættes i hård konkurrence om begrænsede midler internt på skolerne: Skal der købes nye lærebøger eller computere eller skal der kvalitetsstyres? Det vil mange steder være det vigtigste spørgsmål.

D) Og det fjerde er om der er givet det nødvendige juridiske udfoldelsesrum til permanent at sikre projektaktiviteterne.

For eksempel om tjenestetidsreformerne favoriserer indføring af kvalitetsprojekter.

Et særligt spørgsmål er hvorledes kvalitetsprojekter ændrer på ansvaret vedrørende de forskellige jobfunktioner. Hvem i skolen har f.eks. juridisk myndighed til at vurdere om kvaliteten i skolelederens arbejde er i orden? Eller: Vil diverse lærerfagforeninger accpetere at elever, kursister hhv. studerende er kvalificeret til at vurdere lærernes undervisning? Hvem kan påtage sig et ansvar for evaluering af læreren som får konsekvenser for lærerens jobstatus?

Intet af disse fire elementer kan erstatte et af de andre. Ingen af dem kan undværes. Hvis blot et af dem mangler falder projektet fra hinanden.

Et kvalitetsprojekt har flere intentioner.



Ordene „kvalitetsstyring“, „kvalitetsmåling“, „kvalitetsprojekt“, „kvalitetsvurdering“, „kvalitetssikring“, „kvalitetsudvikling“ eller bare „kvalitet i (et-eller-andet)!“ bruges i disse år til tider i flæng. Men ordene har vidt forskellig betydning og henviser til ret forskellige intentioner i kvalitetsarbejdet.

Et „kvalitetsprojekt“ er i dette temahæfte et overbegreb der blot betyder at nogen har sat sig i gang for at gøre noget ved „kvaliteten“ på et bestemt område. Hvad de vil gøre er indtil videre uklart men det har karakter af et afgrænset projekt med en start, en opbygning af et arbejdsprogram, en afrunding og måske en videreførelse.

Men herefter skiller vandene. Hensigterne kan være endog meget forskellige:

Ved „kvalitetsmåling“ foregives umiddelbart at kvaliteten på et bestemt område kan „måles“. Der ligger ikke nødvendigvis andet og mere i dette udtryk end at kvaliteten på et afgrænset indsatsområde ses nærmere efter i sømmene - f.eks. gennem sammenlignende undersøgelser. At den dokumenteres.

Ved „kvalitetsudvikling“ er man nødt til at kunne påvirke kvaliteten i „opadgående“ retning. I skolen kan virkemidlerne være økonomiske (øgede bevillinger), juridiske (indførelse af styringsredskaber - f.eks. tjenestetidsaftaler), ledelsesmæssige (f.eks. målstyret skoleledelse), pædagogiske (f.eks. nye undervisningsmetoder) eller organisatoriske (f.eks. indførelse af lærerteam i organisationsstrukturen).

Ved „kvalitetsstyring“ er ambitionen videregående idet man ønsker at „styre“ dvs. kontrollere at kvaliteten hverken går over eller under et bestemt skalaområde bl.a. for at kunne fastfryse et bestemt niveau for ressourceforbruget. Kvalitetsstyring forudsætter derfor dels kvalitetsbestemmelse/dokumentation og dels kvalitetsudvikling.

Men tillige også kvalitetsopbremsning! Såfremt kvaliteten skal holdes inden for et bestemt skalaområde er det jo en fiasko hvis kvaliteten bliver for høj. Tænk på de mange diskussioner i medierne i de senere år om „nødvendigheden af en nedsættelse af serviceniveauet“. Nogle gange bruges det lidt mere eufemistiske udtryk „tilpasning“ af serviceniveauet. Vi vil formentlig komme til at se projekter med overskriften „kvalitetstilpasning i skoler og uddannelsesinstitutioner“.

Denne begrebsafklaring er fundamental. Uden en klar begrebsbrug bliver et kvalitetsprojekt let et særdeles uigennemskueligt foretagende. Det er langt fra ligegyldigt om et kvalitetsprojekt primært sigter mod kvalitetsudvikling eller primært sigter mod kvalitetsopbremsning!

# 1. Kvalitetsprojekter forudsætter afgrænsning og prioritering

Hvilke er skolens højest prioriterede aktuelle mål omkring et givet kvalitetsprojekt? Hvilket indsatsområde er udvalgt og er det blevet helt konkret afgrænset? Hvordan er indsatsområdet blevet struktureret i overskuelige delopgaver?

Nogle indsatsområder er „døråbnere“ for alle andre

Uden højt prioriterede mål og værdier er kvalitetsprojekter meningsløse da selve meningsindholdet i projektets kvalitetsbegreb kun kan afledes heraf.

Der er i offentlige skoler en overordnet lovgivning at henvise til suppleret med aktuelle uddannelsespolitiske programmer på området og igen kombineret med helt lokale forhold og prioriteringer. Men sådanne almindelige „målsætninger“ er sjældent udviklet ud fra en professionel viden om skoleudvikling eller ud fra et konkret kendskab til forholdene på en bestemt uddannelsesinstitution.

Neden for vil jeg give mit bud på hvilke områder i skoler og uddannelsesinstitutioner der i disse år er de vigtigste. Områder hvor det ville være umagen værd at sætte kvalitetsprojekter i gang. Men det er klart at også denne prioritering kan diskuteres. Jeg er imidlertid meget sikker i min sag. Jeg fastholder stædigt at disse områder er de vigtigste:

A) Professionel kvalitetssikring. Lærere og ledere i skoler og uddannelsesinstitutioner må arbejde med kvalitetsprojekterne i sig selv. Altså i en periode fokusere opmærksomhed og ressourcer på overhovedet at få fat på logik, metodik og faldgruber i kvalitetsudvikling og kvalitetsstyring. Fordi det er nye tiltag. Uddannelsessystemet har som del af den offentlige sektor komplet mistet sin uskyld. Samfundets anerkendelse af uddannelsesvirksomheden er i brede kredse vendt til mistro og uddannelsessystemet kan kun genvinde den nødvendige respekt ved at lærere og ledere kan gennemføre kvalitetsprojekter på et professionelt niveau.

B) Udvikling af klare modeller, klare begreber og nuancerede evalueringsredskaber til langt bedre dokumentation af skolens kompeten-

ceproduktion. Det er uddannelsessystemets aktuelt største problem over for samfundet at det er ude af stand til overbevisende, præcist, helhedspræget og forståeligt at dokumentere sit eget primære produkt: Den kompetenceudvikling der sker hos elever og kursister. Og hos læreren.

C) Ledelse af pædagogisk skoleudvikling: Ledelsens arbejde med at finde inspirationskilder, igangsætte forsøg og sikre spredning af forsøgsresultater i hele skolen. Det er ikke den forvaltningsmæssige driftsledelse, der skal kvalitetsvurderes - det er den pædagogiske. Hvis ikke dette område af skolens liv kvalitetsforbedres forfalder skoleledelsen til at blive skrivebordsbureaukrater.

D) Interkollegial undervisning og kollegial supervision mellem lærerne. Lærernes gensidige dygtiggørelse af hinanden er et afgørende omdrejningspunkt i en helt ny lærerprofil. En lærerprofil som er forudsætningen for at uddannelsesinstitutioner kan udvikle sig til lærende organisationer. Skoler må ikke i deres udvikling være afhængige af deltagelse eksterne kurser. De må selv kunne skabe interkollegial udvikling.

E) Skolens omverdensrelationer: Aktuelt er skoler og uddannelsesinstitutioner som nævnt genstand for regulære smædekampagner i medierne bakket op af opportunistiske uddannelsespolitikere. Dette har tildels den baggrund at skoler og uddannelsesinstitutioner i årtier har forsømt at formidle deres indre arbejde i en forståelig form til omgivelserne. Det gælder om at opnå kommunikeret kompetence i omgivelsernes øjne.

Disse fem områder er direkte forudsætninger for løsning af de fleste andre problemer i skoler og uddannelsesinstitutioner. Det er nøgler til oplukning af en helt ny verden af handlemuligheder. Således er „pædagogisk udvikling“ ikke med i listen fordi pædagogisk udvikling forudsætter præcis kompetencedokumentation hhv. interkollegial undervisning.

Hensigten med listen er at give et overordnet vurderingsgrundlag når man møder et konkret kvalitetsudviklingsprojekt: Er projektets udvalgte indhold overhovedet tænkt igennem på et overordnet prioriteringsplan?

Jeg medtager ikke øgede udviklingsbevillinger i listen. Fordi listen angår de indsatsområder uddannelsesinstitutionerne selv kan gøre noget ved med de midler de allerede har.

Det er en risikabel sovepude at udbryde i kor „vi har brug for flere penge“ og så afvente begivenhederne. Noget andet er at det er min vurdering at uddannelsessystemet aktuelt er underfinansieret.

Omend en alvorlig bremse. Det man som regel kan arbejde med at udvikle er selve den basale nøglekompetence kvalitetsprojekterne kræver. Omfanget hvori projekterne gennemføres er imidlertid et rent økonomisk spørgsmål.

Der er brug for ledelsesmæssig intuition

Det første trin er at udvælge og afgrænse et arbejdsområde, et indsatsområde, for kvalitetsprocessen.

Det virkelig krævende er ikke at udpege en mængde værdifulde kvalitetsudviklingsmuligheder. Men at vælge de opgaver ud, som der skal tages fat på først. Det vil sige forestille sig - og dette kræver en meget praktisk fantasi - i hvilken rækkefølge og med hvilken vægt den enkelte udfordring skal tages op. Heri ligger en væsentlig side af ledelsesmæssig intuition i pædagogisk skoleudvikling: At „se“ hvad der er vigtigst i dialog med lærerne. At overbevise andre om det. Og så alligevel, at kunne improvisere og fravige prioriteringer mht. indsatsområde - uden at give slip på dem - når andre opgaver trænger sig mere på.

Når jeg tager udgangspunkt i skolens ledelse og ikke i lærerne er det fordi det er en af ledelsens vigtigste arbejdsopgaver at fastholde - og at forholde sig til - et helhedsrettet overblik mht. skolens samlede situation. Kun ud fra et sådant overblik kan det vurderes hvad der er vigtigst. Lærere kan også have et sådant overblik men som oftest har lærere kun overblik over en begrænset del af skolens samlede virkelighed. Derfor må prioriteringen af indsatsområder til kvalitetsprojekter afklares i dialog med ledelsen og derefter - ifølge gældende styrelsesjura - besluttes af skoleledelsen.

## 2. Forståelsesgrundlaget skal bære kvalitetsprojektet

Hvilke typer af viden er der i kvalitetsprojektet mobiliseret vedrørende indsatsområdet? Hvad vides om indsatsområdet? Erfaring? Forskning? Udviklingsmodeller? Er der i projektet udviklet et fælles sprog om indsatsområdet og svarer sprog og nøglebegreber til virkeligheden? Er elementerne integreret i een forståelse af indsatsområdet?

Overfladisk viden om indsatsområdet fører til tilfældige kvalitetsinitiativer der fokuserer på forkerte faktorer:

Ethvert kvalitetsprojekt bygges op omkring et udvalgt indsatsområde for eksempel „forbedring af elevernes lektielæsningskompetence“.

Selve „konstruktionen“ af kvalitetsprojektet er fuldstændigt afhængigt af den samlede forståelse der findes i projektgruppen om indsatsområdet. Hvis der er alvorlige huller i „områdeforståelsen“ kommer der tilsvarende huller i kvalitetsprojektet.

Hvordan kan vi undgå at overse vigtige faktorer?

Hvilken erfaring, viden, teoridannelse, søgemodeller og klare begreber er i projektet rent faktisk anvendt om realforholdene vedrørende indsatsområdet - hvilken slags erkendelse er formuleret vedrørende områdets dybdestruktur og sammenhæng med rammevilkår? Hvad vides professionelt, fagligt, videnskabeligt, administrativt osv.? Det er vigtigt

Modeller er orienteringsredskaber

Modeller af centrale områdedimensioner - f.eks. strukturering af „elevens lektielæsningskompetence“ - er nødvendige for at undgå at overse vigtige dele af det udvalgte indsatsområde. De er et korrektiv til kollegial dialog og konsensus. Men ingen modeller er ufejlbarlige. Derfor skal erfaring og brugerkritik og empiriske undersøgelsesresultater tages alvorlig.

Enkle orienteringsmodeller er et vigtigt bindeled mellem lærererfaring, ledelserfaring, administrativ erfaring, eleverfaring, konsulentekspertise og videnskabelig indsigt. Disse former for viden korrigerer gensidigt hinanden hvis dialogen er åben og tilstrækkeligt grundig.

Modellerne skal være enkle - ellers kan de ikke overskues og bruges som orienteringsredskaber i hverdagen.

Et eksempel er den to-dimensionale model over målstyret skoleudvikling, der beskrives i temahæfte nr. 17. Eller den model over pædagogiske praksiskulturer og tilhørende kompetencetyper, der fremlægges i temahæfte nr. 19.

Hvis projektledelsen undgår åben diskussion ud fra forskellige vidensperspektiver giver det risiko for selvbekræftende kvalitetsudviklingsstrategier. Giver risiko for cirkulær konsensus fra udpegning af fokusområder til kvalitetskriterier til tolkning af evalueringsdata. Alt baseret på en enkelt type viden, f.eks. kollegial dialogbaseret konsensus. Eller på snævre videnskabelige indfaldsvinkler. Eller snævre indfaldsvinkler på forvaltningsniveauet.

I vurderingen af et kvalitetsprojekt skal man læse og spørge sig ind til projektets fundamentale forståelsesgrundlag.

Dialog i heterogene grupper giver det bedste grundlag

Det er krydsningen af de forskellige typer af grundviden, der skal give kvalitetsprojektet relevante begreber, logisk sammenhæng og forbindelse med virkeligheden. Kvalitetsprojekter som ikke bruger relevant grundviden er som stormslåede skibe, der driver for vind og sø.

Denne gensidige fremlægning af forskellige typer af viden om projektets arbejdsområde sker bedst ved direkte åben dialog i mindre grupper afvekslende med individuel eftertanke og notatskrivning afvekslende med plenumformidling af projektets vidensgrundlag.

De „heterogene“ diskussionsgrupper kan sammensættes af lærere, skoleledere, pædagogiske konsulenter og skoleforskere samt evt. folk fra skoleforvaltningen afhængigt af projektets karakter. Herved er væsentlige og forskellige forståelser bragt i direkte kontakt med hinanden.

Ledelsen af projektet må gøre op hvorledes dialog og notatfremlægning skal bruges. Det helt afgørende er at vigtige synsvinkler som repræsenterer bestemte dele af den virkelighed projektet angår ikke ignoreres. Det er på dette tidspunkt at projektledelsen lægger sig fast på et intellektuelt og begrebslogisk forståelsesgrundlag. Fejl og mangler på dette punkt vil skævvride hele det følgende kvalitetsprojekt.

Åben dialog og hyppig opdatering er nødvendig

Kvalitetsprojekter ved uddannelsesinstitutioner må opbygges i et samarbejde mellem lærere, ledelse, TAP og eksterne konsulenter.

Den gensidige lydhørhed og vilje til at skifte opfattelse er det egentlige fundament for den forståelsesudvikling af indsatsområdet som blev fremhævet i det foregående kapitel.

Det betyder at også kvalitetsprojektets metodik må ændres hvis nogen er i stand til at fremlægge erfaringer, undersøgelser, modeller eller nøglebegreber som på afgørende punkter ændrer forståelsen af indsatsområdet.

Det værste der kan ske i et kvalitetsprojekt er at nye bidrag til forståelsesgrundlaget udelukkes ved gensidig kollegial censur eller gennem autoritær projektledelse.

Men dette skal forstås i balance til et andet synspunkt: At skoleledelsen til enhver tid må tage ansvar for en beslutning om hvor „grove“ kvalitetsmål skolen kan leve med. En finpudsning af en evalueringmetode må måske vige for behovet for en hurtig afprøvning af hele programmet.

Det der er afgørende vigtigt på sigt er om de nedprioriterede komplikationer, indsigelser og tilkommende forslag huskes og geninddrages snarest muligt. At de ikke udelukkes fra evalueringen af kvalitetsprojektet. At disse forbedringsmuligheder er „offentligt“ til stede i skolens drøftelser af kvalitetsprojektets forløb.

Nøglebegreber og begrebsmodeller er byggestene i kvalitetsstyring

De grundlæggende „værktøjer“ i tænkningen om skoleudvikling er nøglebegreber og begrebsmodeller. Lærere og skoleledere „ser“ verden gennem hver deres begreber om hvad der sker i hverdagen og hvad der er vigtigt i hverdagen. Nye nøglebegreber og begrebsmodeller kan give helt nye forståelser af de samme indtryk, oplevelser og handlinger. Og dermed til tider også nye handlemuligheder.

Pædagogisk tænkning og tænkningen om skoleudvikling savner aktuelt et fælles begrebsapparat. Det skyldes bl.a. de store ideologiske korstog i uddannelsessektoren fra tresserne og frem gennem firserne. Korstog, som medførte en opkvalificering af den værdimæssige bevidsthed, men som tillige vanskeliggjorde udviklingen af en praktisk brugbar hverdagstænkning hos lærernes og ledernes om undervisning og skoleledelse.

Ideologisk bevidsthed er værdibevidsthed. Og åbne værdibrydninger er vigtige i demokratiets offentlige skoler. Men de mere fanatiske polariseringer giver snarere blokering og modløshed end optimisme og handlekraft.

Der eksisterer derfor i dag på skoleområdet et stort og udækket behov for „konstruktive begreber“. Begreber og begrebsmodeller, som

er åbne for et værdisindhold, men som samtidig er så praktiske og så tæt på hverdagen at de giver en overbevisende afklaring af konkrete handlemuligheder. Begreber, som ikke er så belastet fra korstogenes tid, at alene det at nævne dem lukker for konstruktiv skoleudvikling.

Projektledelsen må være meget opmærksom på karakteren af den sproglighed, den diskussionskultur, der udvikles omkring kvalitetsprojektet. Den skal gerne være „konstruktivt pragmatisk“. Dermed menes at man inddrager alt der kan bruges uden at anlægge alt for restriktive perspektiver.

Et „restriktivt perspektiv“ kan f.eks. være at alt skal være videnskabeligt bevist. Det vil blokere ethvert projekt.

Eller at diskussionen bliver meget regelstyret - f.eks. at man forlæser sig på dette temahæfte og bruger det til at slå hinanden i hovedet med.

Kriteriet for at inddrage nye erfaringer, data, begreber og synsvinkler må være at de konstruktivt bidrager til forbedringen af kvalitetsprojektet inden for ressourcerammen.



### 3. Kvalitetsarbejdet organiseres

Hvordan organiseres arbejdet i kvalitetsprojektet? Hvem har været med i arbejdet og hvem ikke? Hvordan har parterne samarbejdet? Hvor har de farligste snublestene været? Hvilken samværskultur og skolekultur blev opbygget omkring kvalitetsprojektet?

Alle skal med men alle skal ikke bestemme

Alle skal give deres erfaringer og vurderinger tilkende i både tidlige og senere faser af kvalitetsprojektet. „Alle“ er samtlige parter, som på en eller anden måde berøres af eller har indblik i „indsatsområdet“.

Hvis f.eks. det er „handelsskoleelevers lektielæringskompetence“ vil alle være de unge selv, en del forældre (hvis de unge bor hjemme), lærere, tutorer, studievejledere, „værkstedsvejledere“ og skoleledelsen.

Det vigtige er den praktiske organisering i et rimeligt omfang af en åben dialog mellem parterne såvel som afsættelse af tid til den enkeltes eftertanke og skriftlige opsummering af erfaringer og vurderinger. Og det samlede materiale skal gennemtænkes, sorteres og vurderes af de, der står for den egl. opbygning af kvalitetsprojektet.

Dette er et kritisk punkt i mange kvalitetsprojekter. Det er her der kræves tidsressourcer og netop tiden er ofte knap. Følgen kan være at den eksisterende viden aldrig kommer frem. Eller at der ikke er kapacitet i projektgruppen til at tænke materialet igennem.

Kvalitetsprojektet skal ledes

Den åbne invitation til flere parter om at bidrage til projektets forståelsesgrundlag er ikke det samme som at alle skal være med til at bestemme.

Det samlede forståelsesgrundlag vil give så mange mulige indfaldsvinkler at der må vælges, afgrænses og prioriteres. En klar ledelsesopgave.

Det er en projektgruppe der konstruerer kvalitetsprojektet

Selve arbejdet med opbygningen af et kvalitetsprojekt på et bestemt indsatsområde må styres af en tidsbegrænset „projektgruppe“ sam-

mensat af folk fra skolen som arbejder tidsbegrænset med opgaven. I en uddannelsesinstitution må gruppen typisk omfatte en ansvarlig fra skoleledelsen og lærere som repræsenterer forskellige fag, niveauer og pædagogiske erfaringer. Gerne lærere med erfaring fra andre udviklingsprojekter. Tillige måske bestyrelsesmedlem med indsigt på området. Der er brug for den særlige viden hos elever, kursister eller studerende men da de ikke er ansat og juridisk forpligtet mht. jobvaretagelse på uddannelsesinstitutionen er det ikke nødvendigvis klogt at de er med i projektgruppen. I kammeraternes øjne er deres status uklar.

Der er brug for en stjernestruktur

Projektgruppen kan ikke alene opbygge kvalitetsprojektets samlede program og enkelte aktiviteter.

Der skal etableres „støttegrupper“ af lærere eller TAP-medarbejdere eller elever/kursister/studerende eller konsulenter. Grupper der varetager afgrænsede delopgaver for eksempel målformulering, biblioteksarbejde, kontakt af eksperter, udvikling af evalueringsskala, afprøvning af evalueringsskala, organisering af kommunikationen mellem projektgruppe og skole osv.

Støttegrupperne skal gerne have så overskuelige opgaver at de kommer med i projektets opbygningsforløb uden at blive overvældet af arbejdet.

Dels opnår projektgruppen en spredning af arbejdet som i sig selv ellers kan være overvældende.

Dels tages der herved hul på formidlingsproblemet og uddannelsesproblemet ved omstillingen fra projektopbygning til daglig drift af kvalitetsudvikling/styring.

Det lyder jo godt nok. Men forudsætter en vis tilvanthed på uddannelsesinstitutionen med sådanne arbejdsformer. Støttegrupperne skal f.eks. være gode til at melde fyldestgørende men overskueligt tilbage til projektgruppen.

Støttegrupperne skal være klar over at de udfører arbejde men ikke har sidste ord mht. den endelige udformning af projektelementerne.

Netop disse ting bestemmer om den nødvendige „projektkultur“ er til stede. Hvorvidt det er tilfældet er efter min erfaring i praksis overordentligt forskelligt fra skole til skole.

Støttegrupperne skal opmuntres til at udveksle synspunkter og del-

resultater indbyrdes. Hver gruppe skal kontinuert lave opdaterede oversigter over egne arbejdspapirer og sådanne oversigter skal tilstilles alle andre i projektet.

På mange uddannelsesinstitutioner vil planlægning, afprøvning og indkøring af stjernestrukturen omkring projektgruppen i sig selv være en vanskelig udfordring. Men en vigtig udfordring fordi denne arbejdsform bygger „oven på“ lærerteam og er med til at skabe helt nye organisationsstrukturer i skoler og uddannelsesinstitutioner. Organisationsstrukturer der muliggør et langt mere produktivt samspil mellem lærere, ledelse og administration.

Papirstyring er en praktisk udfordring

Det vil i realiteten i sådanne projekter være særdeles svært at holde orden på papirerne hvis ikke der bruges et enkelt og klart arkiverings-system.

For eksempel sådan at hver gruppe har et navn og hver person har en bestemt initialkombination - jeg selv f.eks. „SCP“ - som ikke må falde sammen med andres. Hver eneste gruppe nummererer hvert eneste arbejdsblad (ap). Og anfører hvilken side det er af hvor mange. Og hvilken dato det er skrevet. Datoen er i et projekt i hurtig udvikling utrolig vigtig.

For eksempel:

„Konsulentgruppe, SCP, ap 27 side 4 af 7. 2. maj 1998.

Dette skal skrives i f.eks. øverste højre hjørne af ethvert notat og arbejdsblad i projektet. Indtil man selv har prøvet vil dette opleves som et afsindigt bureaukrati. Men når man har stået i et projekt og opdaget at alle arbejder ud fra forskellige udgaver af papirer fra de andre bliver man klar over hvor afgørende vigtigt det er. Hvis alle i projektet bruger samme edb system og samme tekstbehandlingsprogram kan der laves sideskabeloner hvor man blot skal indføre visse af oplysningerne.

Der er behov for ekstern opposition

Omkring alle projekter dannes en særlig projektkultur.

Et væsentligt element er at der ret hurtigt opstår en uudtalt eller kun løseligt forhandlet konsensus om hvad der ikke tales om!

Heri er der intet mærkeligt idet der aldrig er tid til at tale om „det hele“. Men problemet er at konkrete projektgrupper kan „vænne sig af med“ at tale om bestemte og ikke-tilfældige og væsentlige forhold vedrørende projektet uden klar og offentlig prioritering og beslutning.

For eksempel hvis projektgruppen allerede nu kan se at der ikke er timer i årsnormerne til driften af kvalitetspro-

jektet. Gruppens medlemmer er måske nu så „tændte“ på projektet at de ikke kan forestille sig at tage et så umuligt problem op. Og det går under jorden.

Eller man glider uden om bestemte synsvinkler på kvalitetsvurderingen fordi bestemte nøglepersoner i projektgruppen så kaster sig ud i dramatiske og rituelle skænderier uden ende og uden løsning.

Derfor er det ved større kvalitetsprojekter vigtigt at der udpeges nogle eksterne opponenter. Det kan være professionelle pædagogiske konsulenter. Men kan også være lærere og ledere ved andre skoler med erfaring fra sådanne projekter. Det afgørende er at de skal komme med feed-back til projektgruppen og sige ting den ikke nødvendigvis bryder sig om at høre.

Om kritisk feed-back bruges til noget i kvalitetsprojektet er et ledelsesansvar. Og et tungt ledelsesansvar. Det er vel den vanskeligste projektlederopgave overhovedet at være lydhør over for ekstern relevant projektkritik også selv om dens konsekvenser helt ændrer forudsætningen for projektplanlægningen.

De fleste kvalitetsprojekter er alvorligt underfinansieret. Den økonomisk ansvarlige leder er derfor under et konstant og stærkt pres i retning af at tage underlødige beslutninger - især stillet over for kritisk ekstern påpejning af væsentlige forhold projektgruppen har overset. Dette er forståeligt men især i kvalitetsprojekter et provokerende paradoks.

Den „ærlige og professionelle løsning“ er at projektlederen tager „dis-sidentens“ kritiske bidrag med i en offentligt tilgængelig projektjournal sammen med sin egen argumentation mht. den påfølgende beslutning. Det kan ske for alle at man fejlvurderer en kritiks betydning. Det kan lige så vel ske for kritikerne at kritikken er forfejlet, skyder over målet, er ulogisk osv.

Det uærlige og uprofessionelle opstår først når kritikken bevidst og velorganiseret søges fortiet.

Netop i disse år er der et vældigt politisk og forvaltningsmæssigt pres på uddannelsesinstitutioner mht. at gennemføre kvalitetsprojekter nemt og hurtigt.

Der er en meget alvorlig fare for at projektledere kan føle sig presset til at fortie kritisk opposition til kvalitetsprojekter. Konsekvensen kan være at rekvirenterne af kvalitetsprojekter får leveret „løsninger“ som er karakteriseret ved uidentificerede og ikke direkte synlige grundproblemer.

Prisen betales af de lærere og skoleledere som i deres ansigts sved skal forsøge at få et defekt kvalitetsstyringsprogram til at fungere i hverdagen.

Det er ikke projektgruppen som skal stå for driften af kvalitetsprojektet

Denne problemstilling tages op senere i dette temahæfte. Men det er vel selve nøgleproblemet i kvalitetsprojekter at de udmærket kan opbygges af temporære projektgrupper men at projekternes dybere effekt kun opnås når de er blevet integreret i skolens daglige funktion.

Hvis projektgruppen undervurderer transformationen fra projektstatus til hverdagspraksis vil projektet hurtigt få status som et mislykket og halvt forglemt kapitel i skolens historie.

Jeg vil anslå at halvdelen af projektgruppens samlede ressourcer skal bruges på denne omstillingsproblematik. Halvdelen! Og at dette arbejde forløber parallelt med opbygningen af kvalitetsprojektet. Og går i gang samtidig med de øvrige projektaktiviteter.

Projektgruppen skal ikke blot udvikle og afprøve dele af kvalitetsprojektet i sig selv. Den skal lige så grundigt finde og afprøve metoder til omstilling fra projektopbygning til hverdagsdrift.

Der sker let det at medlemmerne af projektgruppen overser den omfattende uddannelsesproces de selv gennemløber ved at være med til opbygningen af kvalitetsprojektet. De undervurderer omfanget af deres egen kompetencedannelse. Følgen kan blive at de ikke senere begriber at det skulle være så svært for kollegerne - ledelse, lærere og andre - at tage de nye arbejdsformer til sig. Bemærk at manglende træning i brug af kvalitetsstyringen kan fejltolkes som „modstand mod kvalitetsprojekter“.

## 4. Der er ingen ende på alt det gode der skal opnås

Hvad er "godt". Hvilke er kvalitetsmålene i kvalitetsprojektet? Hvordan beskrives kvalitetsmålene? Er det klart nok? Hvilke kulturelementer i skolens hverdag skal med i målbeskrivelsen?

Målformuleringen skal leve op til kvalitetskrav

Ordet „kvalitet“ er i sig selv tomt. Det kan have en positiv klang, men er betydningsløst indtil det er blevet givet et konkret indhold: Nogle egenskaber, et kvalitetsmål, en kvalitetsstandard. Dette kan kun tydeliggøres i forhold til et udvalgt indsatsområde, aktivitetsfelt o.l.

Den kvalitetsstandard skolen eller uddannelsesinstitutionen vil leve op til må i sig selv beskrives og defineres som en klar målsætning. Som en bestemt fremtidig tilstand, der kan erkendes, genkendes, når den nås.

Når man går i gang med et kvalitetsprojekt formuleres nogle kvalitetsmål. Dette er en rationel arbejdsproces og resulterer oftest i nogle tekster, der angiver målene.

Ved formulering af et kvalitetsmål definerer man så godt som muligt det ønskede præstationsniveau, resultatniveau o.l. I realiteten er det ensbetydende med at indkredse en „måltilstand“: En forestilling om en ønsket fremtidig tilstand på området.

Det at enes om en kvalitetsstandard kan give diskussion og uenighed, men det er forudsætningen for at nå frem til en kvalitetsforbedring der overbevisende kan synliggøres internt i skolen og kan kommunikeres til omverdenen. Klare mål som alle i skolen kender og fuldt ud forstår og accepterer giver optimale muligheder for at alle på eget initiativ og fra egen position kan arbejde konstruktivt med i retning af målene.

I den aktuelle debat er tendensen den at man dels formulerer kvalitetsmål og derefter formulerer succeskriterier, kvalitetskriterier o.l. Dette er et unødvendigt dobbeltarbejde. Det kan undgås ved at man gør så meget ud af en konkret og forståelig beskrivelse af måltilstanden at evalueringsspørgsmålet næsten giver sig selv.

Det er de korte målformuleringer, der er betydningstomme

og giver komplicerede problemer med kvalitetskriterier og evalueringsmetoder. Den ønskede målsituation i en skole eller uddannelsessituation kan kun sjældent udtrykkes kort og klart. „Kort og klar“ betyder i realiteten oftest „utydelig og overfladisk“.

Her skal henvises til Temahæfte 17 om målstyret skoleudvikling. I hæftet fremlægges en samlet model over hvorledes en måltilstand klargøres på alle skolens kulturlag således at ikke væsentlige dele af virkeligheden i skolen glemmes i „målsætningen“. Da hele problematikken er grundigt gennemgået i T-17 er afsnittet her ikke længere.

### Mål kan besluttes fra forskellige hierarkiske positioner

Rækkefølgen af mål og kvalitetskriterier er sigende: I danske uddannelsesinstitutioner er der tradition for at fornemmelsen for kvalitet, tegnene, kriterierne på at noget „er godt“, „har kvalitet“ i undervisning vokser ud af lærererfaringer, lærerdiskussioner og lærerkonsensus.

De „mål“, der senere formuleres er sprogligt sammenfattende overbygninger på den konsensus og den praksis, som allerede er skabt i skolens græsrodslag. Dette kan føre til at kvalitetskriterier ses som noget, der naturligt kommer før, går forud, for målbeskrivelsen.

I de senere års kvalitetsprojekter indledt fra forvaltningsniveauet og det politiske niveau er der tendens til en ny form for måltænkning. En tænkning, der vokser ud af „mål og rammestyring“ og accentuerer at det store demokrati, folketingsdemokratiet, det kommunale demokrati og amtsdemokratiet kan sætte nationale mål og lokale mål, som alle offentlige skoler og uddannelsesinstitutioner i regionen skal leve op til. Undervisningen skal deduceres ud fra målet. Dette lægger op til at kvalitetskriterier følger efter målbeskrivelsen, fordi målet vedtages på et overordnet organisatorisk-politisk plan før nogen begynder at udkrystallisere detaljerede kvalitetskriterier så konkret at der kan styres efter dem.

Hvorvidt man i en fasemodel i et givet kvalitetsprojekt med en bestemt rækkefølge af fremadskridende projektfaser sætter kvalitetskriterier før eller efter mål giver med andre ord nogle fundamentale signaler om hvorledes man forestiller sig den fremtidige skoleudvikling styret: Oppefra eller nedefra.

Disse overvejelser lægger i realiteten op til at kvalitetskriterier i modellen for et kvalitetsprojekt kan optræde såvel før som efter målet. Opgaven er i så fald at finde en opfattelse af „mål“, der såvel rummer dets „voksen-ud-af-praksis“. Og dets „kommen-til-skolen-fra-demokratiet“.

Når jeg finder disse forhold afgørende vigtige er det fordi jeg i mit konsulentarbejde ofte møder det paradoks, at de selvsamme lærere, som kategorisk går ind for „demokrati“ og ikke mindst „demokrati“ i skolen. At disse lærere samtidig går imod mål defineret udefra selv i tilfælde af at målene er formuleret af demokratisk valgte organer. Dilemmaet om hvor mål og kriterier skal komme fra er med andre ord centralt i skolens hverdag.

Lærernes modstand er forståelig fordi mål defineret udefra og „oppefra“ ikke sjældent er formuleret uden realkendskab til hverdagens undervisningsvilkår. Det er klart at lærerne - og skolelederne - ønsker at være medvirkende til målformuleringer.

For skolelederen er dette et afgørende vigtigt punkt i styret kvalitetsudvikling af skolen fordi netop skolelederen såvel repræsenterer de externe krav overfor lærerne som den interne konsensus over for omverdenen.

Rækkefølgen af mål og kvalitetskriterier i kvalitetsprojektet kunne være: Kvalitetskriterier A - Mål - kvalitetskriterier B. Hvor A er kriterier erfaret og formuleret „nedefra“ og B kriterier defineret og vedtaget „oppefra“.

Kunne denne sekvens blive meningsfuld? Hvad hvis „kvalitetskriterier A“ var lærernes erfaringsbaserede og semantiske, konsensusprægede udpegning af det, der ud fra undervisningens hverdag også forekom dem værdilogisk selvindlysende vigtigt og nødvendigt. Disse interne kvalitetskriterier kan kun formuleres i et sprog, som lærere selv umiddelbart finder meningsfuldt og altså kun af dem selv i et kommunikativt fællesskab.

„Kvalitetskriterier B“ kunne så være eksterne i betydningen forvaltningsmæssige, politiske, eller videnskabelige. Det „eksterne“ kan jo dels komme fra demokratiet men kan også komme fra den pædagogisk-videnskabelige forskning.

I så fald bliver „målet“ et sprogligt udtryk for et mødefelt mellem interne og eksterne kvalitetskriterier. Måske et spændingsfelt der kan være et inspirerende og frugtbart centrum for kreativ udvikling af tanker, værdier og praksis.

Men det kan også blive et konfrontationsfelt, hvor interne og eksterne aktører og interessenter kæmper om overtaget over kvalitetsprojektet.

Det vil stille meget store krav til den sproglige konstruktion af „målet“ at få alle disse indfaldsvinkler med. Umiddelbart virker det meget komplekst. Men måske er det en nødvendig kompleksitet at tage fat på.



Måske - kunne det tænkes - at der ville opstå dybt meningsmættede kontaktsituationer mellem interne og eksterne aktører og interessenter hvis de netop blev bedt om at bidrage til målsætningen på et bestemt, valgt, indsatsområde strikt ud fra hver deres kvalitativt forskellige indfaldsvinkler.

Måske ville sådanne møder kunne genskabe den gensidige respekt, tillid og begribelse, som for tiden netop ofte glipper omkring skolens forhold til kvalitet.

Med andre ord påstår jeg ikke at det overhovedet ville være let at formulere mål, der var en meningsfuld helhed af bidrag fra de nævnte indfaldsvinkler.

Men at sådanne konkrete forsøg på at skabe „sammen-satte“ mål kunne forandre relationen mellem skole og samfund.

Det ville jo indebære, at parterne blev bragt sammen om en målsætningskonstruktion, hvor alle netop fik lov til at forblive tro mod deres egne udgangspunkter. Og derved kunne præsentere sig selv ud fra deres egen selvforståelse.

## 5. Kvalitetsmålet skal værdibegrundes

Hvorfor, hvorved er de fint formulerede mål værdifulde?  
Hvori består kvalitetsprojektets værdigrundlag og er det dybfølte eller overfladiske værdier?

Selv om målene foreligger skriftligt og tydeligt formuleret har man ikke derved klargjort værdigrundlaget for opstillingen af målene. Hvorfor, hvorved er kvalitetsmålene værdifulde? Hvad er det vi vil med måltilstanden? Det er det næste spørgsmål. Mål kan ikke begrunde sig selv.

Det vanskelige punkt er, at „værdier“ kan besluttes gennem officielle kanaler eller ved overfladiske mødeprocesser hvorved der kan opstå skriftlige „værdierklæringer“ der er 90% officielle kulturelementer uden nødvendigvis at have forankring i handlingslivet, følelseslivet, tankerne og den sociale samværsproces hos de lærere og ledere der skal arbejde for at nå kvalitetsmålene.

Værdier er i deres egentlige væsen dybfølte indre orienteringsberedskaber mht. hvordan man tolker den samlede betydning af de situationer man befinder sig i og derved kan prioritere hvordan man selv vil forholde sig følelsesmæssigt, handlingsmæssigt og udtryksmæssigt.

Dette er min opfattelse af værdier. At ordet er meningsløst at bruge hvis ikke det henviser til noget indre og dybfølt hos den enkelte. „Værdier“ som „vedtages“ efter diskussion og nedskrives er ikke nødvendigvis reelle følte værdier for nogen af de tilstedeværende. Hvis værdierne ikke er følte er det meget sandsynligt at de ikke giver impuls til helhjertet handlen. Hvis folk alligevel tvinges til at handle er de nølende, halvhjertede, ignorerer fejl og giver let op.

Der opstår i kvalitetsprojekter let det problem, at det er muligt at tale og skrive om værdier forstået som „sproglige udsagn“ også selv om ingen af de tilstedeværende selv besidder dem som indre orienteringsberedskaber. Der kan derfor ske det, at lærere og skoleledere og andre ud fra praktiske eller taktiske hensyn „enes“ om „værdier“ som sættes op i ord og tekst f.eks. i en virksomhedsberetning eller på en flip-over plakat på væggen.

Derfor er det nødvendigt at se kritisk på kvalitetsprojekternes værdigrundlag.

Hvis ikke lærere og ledere faktisk føler værdierne som personligt vedkommende og forpligtende er en sådan sproglig konsensus en konstruktion uden fundament. Værre: Det er et gensidigt bedrag. „Værdi-systemet“ vil herefter ikke få anden effekt end at det giver medvinderne til processen (lettere) dårlig samvittighed over at have gået med til formuleringer de intet føler for selv.

En anden tilgang til værdispørgsmålet er at man sætter værdier lig mål. Derefter definerer målene handlingspraktisk hvorefter „værdigrundlaget“ bliver et normsæt for korrekt opførsel. Denne „løsning“ er klar i den forstand at alle ved hvad de har at rette sig efter.

Men herved er blot sket en forskydning, en usynliggørelse, af værdisiden idet folk kan tilpasse sig normerne men have stik modsatte personlige værdier. Værdier kan helt enkelt ikke besluttes rationelt. De kan kun dannes, udvikles hos den enkelte over lang tid.

Helt mærkeligt bliver det hvis man på en skole beslutter at der skal være „commitment“, ejerskabsfølelse, hos lærerne mht. normer for kollegial opførsel. Processen er en selvmodsigelse. Følelser kan ikke besluttes. Det er ikke menneskeligt muligt.

Men det er interessant nok muligt hos veluddannede professionelle som „overser“ deres eget følelsesliv at skabe en rationel vildfarelse om at „følelser godt kan besluttes“. Denne rationelle vildfarelse evt. kollegiale konsensus har imidlertid intet personlighedspsykologisk indhold. Det er blot en fælles illusion.

Det er kun skuespillere - og psykopater - som kan beslutte hvordan de vil fremtræde følelsesmæssigt. Men selv skuespillere kan kun få den indre følelsesmæssige dimension med hvis de i forvejen kender de pågældende følelser og blot skal „finde dem“ hos sig selv.

Noget andet er at i tilfælde af at det kollegiale normsæt virker forbedrende på arbejdsklimaet har dette følelsesmæssige konsekvenser og lærerne kan rent faktisk skifte holdning og begynde at føle, så at sige få udviklet et ægte værdibetonet engagement. Det er imidlertid overordentligt vigtigt - ikke mindst for ledelsen - at være meget realistisk mht. om f.eks. lærerne følger et kvalitetsprogram for at undgå visse sanktioner eller om de gør det fordi de er følelsesmæssigt engageret i at skabe kvalitet i arbejdet.

Jeg er således med på at rationelle beslutninger og sproglige erklæringer hvis det omsættes til forandrede handlinger rent faktisk over tid kan give grundlag for ændrede følelser. Men det er ikke en automatisk proces.

Da mål ud fra deres definition er fremtidige tilstande er værdibetraktningerne altså nutidige processer om en tid, som endnu ikke eksisterer. Der er således ikke tidsmæssigt sammenfald mellem værdiernes tidspunkt og kvalitetsstandardens mulige realiseringstidspunkt: Målets tidspunkt.

Der kan derfor tænkes andre paradoksale muligheder: At et kvalitetsprojekt med bestemte kvalitetsmål starter i en „rus“ af følelsesfuldt engagement i at gøre skolen bedre. Men at det lange seje træk frem til målet slider følelserne ned så folk når frem til måltilstanden men har mistet følelserne for målet. Som følgelig ikke værdsættes selv om man har nået det.

Ikke nogen ukendt situation. Men en eventualitet som tydeliggør nogle dilemmaer mht. kvalitetsprojekter.

Følgen kunne være at man erkender at der ikke behøver være noget stærkt følelsesmæssigt engagement ved starten af projektet men at et af målene - eller et af kulturelementerne i målbeskrivelsen - netop kan være udviklingen af et dybfølt engagement hos den enkelte.

Et sådant perspektiv giver nogle ideer til hvilke punkter der skal med i undervejsevalueringen. For eksempel netop dette hvad vej det går med den enkeltes følelsesmæssigt engagement i at komme frem til måltilstanden.

Kvalitetsprojekter kan være uden kvalitet

Kvalitetsudvikling kommer ikke automatisk selv om der ofres uhyre summer på udviklingen af kvalitetsprojekter.

I bestræbelsen på at finde lette og hurtige løsninger på kvalitetsstyringsproblemet er selvbekræftende og indholdsneutrale styringsmodeller en nærliggende risiko: Kvalitetsstyring er at være i stand til at leve op til selvvalgte mål. Det er „ISO 9000“ tænkningen. Hvad målet i øvrigt er, vedrører ikke kvalitetsprogrammet.

Hvis skoleledelsen satte et absurd mål: „Det er skoleledelsens opgave at tage arbejdshumøret fra lærerne“ - og hvis dette konsekvent lykkedes for ledelsen, kunne man ud fra en selvbekræftende kvalitetsopfattelse hævde at ledelsen var god til at skabe kvalitet i skolen.

Det er imod dansk uddannelsestradition at anlægge et sådant indholdslige gyldigt og metodefikseret synspunkt på kvalitetsstyring. Den danske skoletradition er tværtimod en tradition hvor idebrydningen vedrørende skolens indre værdigrundlag i generationer har været meget stærk.

Det er derfor meningsløst i en dansk skolehistorisk tradition hvis „kvalitetsstyring“ reduceres til alene at være et spørgsmål om at leve op til ligegyldige „kvalitetsmål“. Den kvalitetsstandard, der sættes op skal være meningsfuld i forhold til skolens opgave.

Det er ganske vist en styringsmæssig præstation, at man kan leve op til bestemte, veldefinerede mål for skolen. Men det er overordentligt problematisk hvis ikke der samtidigt med løsningen af det rent „tekniske“ problem (hvordan kan vi nå målet vide det og fastholde det) - foregår en levende og åben idebrydning og konsensusdannelse mht. hvilke værdier og visioner målet egentlig står for.

Denne kritiske indfaldsvinkel er især aktuel fordi en række kvalitetsprojekter initieres på forvaltningsniveauer hvor der anlægges rationalistiske synsvinkler på hvad kvalitet er. Kvalitet er noget der kan måles. Gøres op i tal. Let, hurtigt og udgiftsneutralt.

Det vil være komplet ødelæggende for danske uddannelsesinstitutioner hvis en sådan bureaukrattænkning om kvalitetsprojekter vinder indpas.

## 6. Udgangsniveauet må beskrives

Den projektperiode hvor kvalitetsprojektet igangsættes må starte med at der udarbejdes en situationsstatus: Hvor er vi lige nu, hvor langt er vi kommet ved starttidspunktet for kvalitetsprojektet på det omhyggeligt udvalgte indsatsområde? Hvor starter kvalitetsforbedringen? Hvordan kan vi beskrive "her og nu" situationen?

Ingen skoler eller uddannelsesinstitutioner begynder ved „Punkt nul“ når de går i gang med et kvalitetsprojekt. Konstateringen af hvor langt skolen er kommet ved starttidspunktet for et kvalitetsprojekt er sammenfaldende med spørgsmålet om hvordan skolen senere konstaterer hvor langt den har bevæget sig i retning af kvalitetsmålet. (Se derfor kapitlet om evaluering). Det er dels et beskrivelsesmetodisk problem og dels et spørgsmål om at have en dybdeforståelse af hvilke faktorer det er vigtigt at beskrive: Altså igen i høj grad et spørgsmål om forståelsesgrundlaget for projektet.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der kan være massiv kulturel modstand på skolen mod at se på den aktuelle praksis med skarpt blik og analytiske begrebsmodeller.

Der kan være idealiserede eller sortseende forestillinger om praksis som ikke kan holde for en nærmere granskning af den faktiske hverdag. Og betydningsfulde skikkelser på skolen kan have deres status dybt involveret i opretholdelsen af såvel idealiserede hverdagsopfattelser som overdrevent problematiserende hverdagsbilleder.

Når man skal se kritisk på kvalitetsprojekter er det derfor ikke mindst dokumentationen af „udgangsstatus“ der skal ses efter i sømmene. Hvis den tidlige situationsstatus springes over har den senere evaluering fase intet sammenligningsgrundlag. Man vil derfor ikke kunne dokumentere om der er sket ændringer mht. kvaliteten.

Jeg vil tilføje at det er meget almindeligt at kvalitetsprojekter og lignende tiltag glemmer, overser, udskyder eller fortier problemet med at få udgangsniveauet grundigt beskrevet. Det tager tid. Det er svært. Det virker uproduktivt fordi vi jo „bare“ dokumenterer det vi alle „ved“. Men det er her de glade amatører skiller sig ud ved at skyde genvej. Prisen er at deres kvalitetsprojekt aldrig kan gøres op og at de afgørende spørgsmål ikke kan besvares.

## 7. Kvaliteten skal udvikles

Hvad er der gjort i projektet for at udvikle kvaliteten? Hvordan er praksis søgt forbedret i retning af kvalitetsmålet? Hvilke „værktøjer“ er der trukket på? Pædagogik? Fagdidaktik? Organisations- og lederudvikling?

Ved kvalitetsudvikling er det hensigten at gøre en udvalgt praksis bedre end den hidtil har været. Og retningen for udviklingen er det vedtagne kvalitetsmål. Enhver forbedring - f.eks. af kvaliteten af skolens kursusforbrug - er et fremskridt.

Hvis ikke skolen eller uddannelsesinstitutionen har arbejdskapacitet og faglig, pædagogisk og organisatorisk kompetence til udvikling og det vil sige påvirkning og forbedring af kvaliteten af indsatsområdet er hele kvalitetsprogrammet jo ret så ligegyldigt.

Ikke desto mindre startes i disse år i det danske uddannelsessystem mange kvalitetsprojekter op som stort set ignorerer selve kvalitetsudviklingen af praksis. Hovedvægten lægges i stedet på evalueringen og dokumentationen af praksis. På kontrol af kvaliteten af praksis. Men øget kvalitet kommer ikke i sig selv som resultat af fornyet evaluering. Kontrol er ikke lig udvikling.

Tænk på etiske regnskaber og brugerundersøgelser. Det er ikke „regnskabet“, der ændrer situationen. Det er de konkrete, udviklende forbedringsinitiativer.

En gulerod bliver ikke længere af at blive målt i hundrede-dele millimeter. Den bliver længere af at blive vandet og gødet, passet og plejet.

Min vurdering er at vi risikerer en ulykkelig adskillelse af evalueringsfikserede kvalitetsprojekter fra praktisk skoleudvikling. Men ignoreringen af den praktiske udviklings-side er uddannelsespolitisk opportunt når projekter skal være udgiftsneutrale eller måske endog iværksættes i nedskæringsperioder.

Her som ved andre grundelementer i et kvalitetsprojekt rejser sig spørgsmålet om forholdet mellem udviklingsarbejdets nøjere procesuelle karakter og det ønskede kvalitetsmål. Det er derfor klogt også at anskue det praktiske udviklingsarbejde som et kvalitetsmål i sig selv. „Procesmål“ som det kan kaldes.

## 8. Kvalitetudviklingen må evalueres

Hvordan konstaterer man i projektet hvor langt skolen har bevæget os hen mod det „gode“ kvalitetsmål? Hvordan dokumenterer og evaluerer vi forandringsprocessen? Dels undervejsevaluering og dels statusevaluering.

Den mere tekniske side af kvalitetsevalueringen er et spørgsmål om beskrivelsesmetoder og måleteknikker. I sig selv et omfattende arbejdsfelt hvor der - også i skoleverdenen - netop i disse år opfindes og afprøves mange nye tiltag.

Nogle af disse tiltag er dybt alvorlige fejltagelser. Den værste aktuelle fejltagelse er knyttet til brugen af ordet „måling“. „Mål det, der er måleligt og gør det måleligt som ikke er det“ skal Galilei have udtrykt. Men - tilføjer Piet Hein - „læg på ethvert tidspunkt ikke mere vægt på det, der tilfældigvis kan måles end på det, der ikke kan det“.

Måling er en naturvidenskabelig præcisionsbeskrivelse der indebærer nogle veldefinerede matematiske krav til de enkelte trin i en måleskala. Det er en naturvidenskabelig arbejdsmetodik der ender med en måleskala hvor de enkelte trin har matematisk lige stor afstand og nulpunktet er et sandt nulpunkt som f.eks. ved en meterstok eller en vægtskala. De tal, der er tilknyttet det enkelte trin er derfor i matematisk forstand rationale tal og kan som sådan både adderes, subtraheres og divideres.

Ingen skalaer inden for pædagogik og psykologi kan leve op til disse målingsteoretiske krav. Derfor er brugen af ordet „måling“ på skoleudviklingens område komplet misvisende da det antyder en præcision og holdbarhed i måleproceduren, som ikke er mulig. Endnu har ingen præsenteret en sådan skala på skolens område undtagen enkle optællinger f.eks. af antallet af elever i klassen. At den talbaserede karakterskala bruges som om der var tale om en naturvidenskabelig måleskala (bl.a. ved at man rask væk laver gennemsnitsberegninger) er ganske enkelt et talbedrag. Skalaen bliver ikke mere præcis fordi man tilskriver den evner den ikke besidder.

Imidlertid er misforståelsen netop på dansk nærliggende fordi vi bruger ordet udviklingsmål og måling som om der var tale om det samme. Det er der ikke. Udviklingsmålet er en beskrivelse af en forestilling om en ønsket fremtidig tilstand. En måling er en matematisk specificeret øjeblikksbeskrivelse af et snævert udvalgt aspekt af udviklingen.



Forskellen fremtræder klarere på engelsk hvor „objective“ eller „goal“ ikke minder sprogligt om „measurement“ eller „assessment“ og ikke lægger op til den samme sproglige kortslutning.

Det er altså ikke muligt at „måle“ om vi lever op til bestemte faglige, pædagogiske, psykologiske eller organisatoriske kvalitetsmål.

Imidlertid findes et mindre krævende udtryk: „Evaluering“. Det kan vi gøre. Denne evaluering kan grundlæggende antage to former:

Den ene er at procesnært at dokumentere i betydningen registrere forskellige slags data og beskrive de fænomener det drejer sig om således som de fremtræder på et bestemt tidspunkt. Vi kan beskrive en konkret lærers eller skoleleders samarbejdspraksis meget præcist vha. valgte begreber, iagttagelser, lyd, foto og videooptagelser.

Den anden er at udvikle strukturerede og graduerede skalaer med „trin“, der hver for sig er klart beskrevet. For eksempel udvikle en skala med fem gradvist mere krævende grader af samarbejde. Det bliver aldrig en måling fordi a) ingen kan bevise at der er „lige langt“ mellem de enkelte trin, b) det er svært at godtgøre at de enkelte trin vedrører præcist det samme og c) der er intet nulpunkt i matematisk forstand.

En måling bliver det aldrig og det er et intellektuelt bedrag at knytte tal til de enkelte trin, men en praktisk handlingsorienteret brugbar graduering kan godt opnås.

Dog kun for en relativt kort tid idet selve gradueringen af de enkelte trin er baseret på en kollegial konsensus blandt fagfolk (lærere, skoleledere, pædagogiske konsulenter). En konsensus, der med nye værdier og kvalitetsideer komplet kan miste sin betydning og brugbarhed. Derfor skal en gradueret skala altid tilknyttes en kvalificeret redegørelse for konteksten, dvs. de rammevilkår, der er forudsætningen for at man kan se et bestemt skalatrin som „mere af“ noget end det foregående. Konteksten bestemmer hvordan skalatrinnene kan tolkes.

Kravene til dokumentation og brug af graduerede skalaer er meget forskellig alt efter om man befinder sig inde i praksisfeltet eller uden for. Aktørerne i skolen kender til rammevilkår og de normale forhold og kan derfor ud fra meget få data klart erkende - internt evaluere - at der f.eks. er sket en forbedring. Eksterne brugere og kritiske iagttagere har brug for meget omfattende dokumentation - ekstern evaluering - af rammevilkår, normalforløb og skalatrin før de kan tillægge lærernes og ledernes påstande om udvikling nogen troværdighed.

Udtrykt lidt paradoksalt er de eksterne „rekvirenter“ af forskellige former for evaluering ofte så uvidende at de ikke kan bedømme troværdigheden af udsagn fra aktørerne. Især når der er tale om ret

skarp opdeling i samfundssektorer - f.eks. opdelingen mellem uddannelsespolitikere, uddannelsesforvaltninger og uddannelsesinstitutioner - er dette et stort problem. Det gensidige kendskab til hinandens „interne“ daglige arbejdsbetingelser er for lille til at man er i stand til at bedømme troværdigheden af de andres udsagn om dem selv.

„Hemmeligheden“ bag en overkommelig evaluering er (se T-17) at give en kulturlagsspecifik, konkret og detaljeret beskrivelse af målet som ønsket fremtidig tilstand. Jo mere energi og intelligens der lægges i målbeskrivelsen desto lettere bliver evalueringen. Såvel den interne som den eksterne.

En dybere inddragelse af evalueringsmetoder er der ikke plads til i dette temahæfte. Se evt. T-4 om elevevaluering af undervisning og T-17 om målstyret skoleudvikling.

## 9. Kvalitetsprojektet skal perspektiveres

Hvordan ser kvalitetsprojektet ud i et bredere vurderingsperspektiv? Hvad har indsatsen været og hvad er der kommet ud af projektet? Har projektgruppen selv gennemført en sådan bredspektret selvkritisk projektvurdering?

Hvad er alt dette godt for og er det i det hele taget kun godt?

Kvalitetsperspektivering er den bredere eftertænkning og bedømmelse af hvad der alt i alt er kommet ud af arbejdet med kvalitet i skolen eller uddannelsesinstitutionen: Pædagogisk, fagligt, etisk, praktisk, socialt, uddannelsespolitisk og økonomisk. De mere tekniske evalueringer af opnåelsesgraden af kvalitetsmålet siger jo i sig selv intet om hvorvidt der stadig er enighed om at målet er værd at stræbe efter. Der kan være gået længere tid fra kvalitetsprogrammet blev sat i gang og til det punkt man aktuelt er nået til. Projektet kan være blevet overflødigt.

Giver opnåelse af kvalitetsmålet den forventede glæde og tilfredshed? Hvordan er det gået mht. tilsigtede og utilsigtede effekter. Hvad er „effekten“ af at kvalitetsmålet er nået - set i et videregående perspektiv?

Dette er den modne og perspektiverende side af arbejdet med kvalitet. "Hvad skal det nytte?". Hvad er det hele godt for? Hvem er det godt for? Hvis interesser er herved tilgodeset? Hvad er der kommet ud af kvalitetsarbejdet? Er indsatsen umagen værd? Er vores pædagogiske interesser blevet forvandlet til interesse i kvalitetsmåling, som et mål i sig selv? Hvorledes vil vi i et bredere værdimæssigt og uddannelsespolitisk perspektiv bedømme det kvalitetsarbejde, der er udført? Dette arbejde må være præget af individuel eftertanke, kollegial diskussion i små grupper, indhentning af vurderinger fra trediepersoner og gradvis udkrystallisering og finformulering af nogle samlede bedømmelser.

Bedømmelser af om det gennemførte kvalitetsprojekt stadig synes meningsfuldt og produktivt for skolen. Uden sådanne bredere, ansvarlige eftertænkende bedømmelser er kvalitetsprojektet blevet et mål i sig selv. Et mål, der måske er begyndt at sluge væsentlige ressourcer fra undervisning, vejledning og kollegialt samvær. Hvor projektet tværtimod gerne skal give overblik, stolthed, ny dygtighed, energi og arbejdslyst. Hvad hvis man nu ikke havde lavet kvalitetsprojektet -

hvilke andre vigtige arbejdsopgaver kunne så have været løst?

## 10. Kvalitetsambitionen skal styres

Hvornår er fremskridtet og kvalitetsarbejdet "godt" nok!?  
Hvordan kan man opbremse overdreven kvalitetsudvikling?

Kvalitetsstyring indebærer selvbesindelse

Der kan stilles nogle projektkritiske spørgsmål:

- 1) Hvilken forbedring af praksis er der sigtet efter.
- 2) Hvornår man er nået langt nok!
- 3) Hvordan opnås en opbremsning af forbedringen når det ønskede niveau er nået.

Hvis ikke kvalitetsniveauet styres således bliver "øget kvalitet" et blindt mål i sig selv som bruger ressourcer der skulle have været anvendt til andre formål.

„Opbremsningsproblematikken“ kan være vanskelig at tackle fordi kvalitetsudviklings-projektet måske har skabt en skolekulturel dynamisk begejstring for kvalitetsudviklingen i sig selv.

For eksempel kan en gruppe lærere i en projektgruppe, som i en periode har haft nedsat undervisningsomfang være blevet så glade for at arbejde med at perfektionere et kvalitetsprogram at de har svært ved at holde op igen og blive fuldtids undervisere.

Kvalitetopbremsningen skal være en ledelsesstyret proces

Kvalitetsstyringens sigte er at kvalitetsforbedringen ikke løber løbsk og bruger uforholdsmæssigt store ressourcer. At processen holdes inden for nogle bestemte ressourcerammer. At der sker en klar prioritering af hvilke områder i skolens liv, der skal kvalitetsstyres. Og at man har udpeget andre områder som "gode nok".

Den ledelsesmæssige og kollegiale bekræftelse af hvad, der er „godt nok“ er en afgørende proces: Fordi det er denne proces, som frigiver ressourcer til kvalitetsforbedring andre steder i skolen. Kvalitetsstyring kan derfor også indebære beslutninger om at nedsætte kvaliteten på bestemte områder.

- A) Kvalitetsprojektet skal følges tæt af ledelsen.
- B) Ledelsen skal tage klare beslutninger om hvorvidt kvalitetsudviklingen stadig skal fremmes eller bremses.
- C) Fremmede beslutninger skal med det samme omsættes i synlige og mærkbare tiltag. Opbremsende beslutninger skal med det samme formidles til hele skolen i en forståelig og velbegrunder form.

Kvalitetsstyring indebærer altså beslutninger om hvilket niveau der er godt nok. Her griber man tilbage til kvalitetsstandarden. Og kvalitetsstyring indebærer tiltag der effektivt stopper en videregående ustyret kvalitetsudvikling.

Det der skal styres er forholdet mellem udviklingen og opbremsningen af bevægelsen frem mod et bestemt kvalitetsmål. Er vi langt fra kvalitetsmålet skal udviklingen styrkes. Er vi tæt på kvalitetsmålet skal udviklingen bremses og fastholdelsen af målet styrkes.

Kvalitetsprojekter uden kvalitetsstyring er ressourcespild.

Et eksempel er enhver tvungen indsamling og videregivelse af statistiske data, som ikke bruges til et mærkbart og konstruktiv formål.

Enhver sådan overflødig tomgangsindberetning af data til ledelse eller forvaltning til ingen nytte er en skrotudgave af tidligere kvalitetsprogrammer, som ingen har haft modet til at standse i tide. Ethvert kvalitetsprogram, der ikke regelmæssigt udsættes for et syrebad ender som en karrikatur af sig selv.

# 11. Kvalitetsarbejdet skal bevæge sig fra pionertid til hverdag

Hvad er der tænkt og gjort i projektgruppen mht. overgangen fra „konstruktion“ til „drift“ af kvalitetsprojektet? Hvori består nøglekompetencerne, operatørkvalifikationerne? Hvem skal lære at bruge kvalitetsprogrammet og hvordan og hvornår? Hvad er de samlede løbende driftsomkostninger ved at fortsætte kvalitetsprojektet?

At et koncept for et kvalitetsprogram er udviklet af begejstrede pionerer og afprøvet på frivillige skoler beviser intet som helst. Kun at det rent principielt under særlige vilkår er muligt. Det siger intet om kvalitetsprojektets fremtidige skæbne under hverdagsprægede arbejdsvilkår.

Når en gennemarbejdet og afprøvet model for et kvalitetsprojekt på et indsatsområde skal spredes til andre skoler og uddannelsesinstitutioner forudsætter det omfattende og grundig undervisning og praktiske øvelser i at bruge begreber, metoder og arbejdsplaner efter hensigten.

Uden et gennemarbejdet og vidtspredt system af kursustilbud vil kvalitetskonceptet aldrig kunne blive almen praksis. Et afgørende vigtigt grundelement i ethvert kvalitetsprojekt i uddannelsessektoren er derfor om denne „formidlingspædagogiske“ problemstilling er tænkt ind.

Hvad skal brugerne af systemet kunne?

Hvordan skal de ønskede brugere tilegne sig kendskabet til konceptet og de konkrete arbejdsmetoder. Hvordan skal de bære sig ad med at tilpasse det til de lokale forhold.

Hvorledes kan de komme til en sådan intellektuel forståelse af logikken i konceptet at de selv kan tænke videre og end-og overføre kvalitetstænkningen til nye aktivitetsfelter.

Hvorfra skal ressourcerne komme til dannelse af disse omfattende „operatørkvalifikation“?

I Danmark kan kvalitetsudvikling og kvalitetsstyring kun blive spredt i hele uddannelsessystemet hvis det indarbejdes i læreruddannelserne og i lærerefteruddannelserne. Der er brug for landsdækkende system

af grundkurser og genopfriskningskurser i „kvalitet i uddannelses-  
sektoren“. I realiteten har vel alene DLH, DEL og lærerseminarierne  
kapacitet til at løfte opgaven.



## 12. Kvalitetsprojekter må bæres af en kvalitetskultur

Kvalitetsprojekters skæbne på den enkelte skole afgøres ikke af de signaler, der gives i de officielle kulturlag på skolen. Og heller ikke af om de medvirkende er dygtige nok. Projekternes skæbne afgøres i det kollegiale uformelle samvær. I de små privatiserede snakkeklubber langt fra de glittede virksomhedsplaner og de højtidelige søsætninger. Det afgøres når årsplanen fastlægges og ressourcerne fordeles.

Hvem husker i dag virakken omkring „programmeret undervisning“ omkring 1970. Den alt for hurtige og for tidlige begejstring for maskinelle undervisningssystemer, som i hvert fald i den danske skole blev mødt med en så effektiv kulturel afvisning at projekterne faldt ned som døde fugle ramt i flugten. Og folk grinede eller rystede på hovedet. Med rette eller urette fik kulturerne hurtigt has på programmerne.

Det er de uåndgribelige kulturelementer der lettest overses når der sættes nye store skibe i søen. Hvad angår kvalitetsprojekter f.eks. den kulturelle og uddannelseshistoriske ramme der ligger bag den aktuelle mistro mellem skoler og uddannelsesinstitutioner og mange eksterne rekvirenter af kvalitetsvurderinger skolernes præstationer.

De kulturelle faktorer er også måden hvorpå vi omgås. Det er kvaliteten af samværet omkring kvalitetsprojektet.

Får lærerne et sygt udtryk i øjnene og et opgivende tonefald på når skolelederen siger: „I dag skal vi videre med kvalitetsprojektet“ - eller er der raske bevægelser, intensitet i mimikken, koncentration om det konstruktive og gensidig opmuntring.

Samværskulturen og de private og privatiserede tanker, følelser og handlinger bestemmer en stor del af kvalitetsprojektets skæbne.

Bliver de lærere, der går ind i projektet med liv og sjæl gjort til pariaer på lærerværelset? Bliver den kvalitetsbegejstrede skoleleders kolleger stramme i betrækket når hun for syvende gang taler oprømt om kvalitetsprojektet på hendes skole. Fortæller de dumme vittigheder om kvalitetsprojekter når hun er gået? - Eller medens hun er tilstede og