

Evaluerings

kompleksitet

i pædagogisk
arbejde

Dette temanummer drejer sig om evaluering i og af dagtilbud, boformer og opholdssteder. Dagtilbud, boformer og opholdssted udgør forskellige rammer for forskellige indsatser. Målsætninger og målgrupper er forskellige. Den praksisviden, der findes, varierer. Fælles er imidlertid, at den pædagogiske indsats er et centralt omdrejningspunkt. I denne indledende artikel vil vi reflektere over hvilke problemstillinger og udfordringer, der er forbundet med at evaluere pædagogiske indsatser. En central pointe er behovet for, men også det svære i at lukke op for kompleksiteten i det pædagogiske arbejde.

Evalueringstendenser på det (social)pædagogiske område

Inden for de senere år, er der kommet et skærpet fokus på evaluering inden for det (social)pædagogiske område. Dette fokus har været nært knyttet til udbredelsen af begreber som f.eks. evidens, effekter, kvalitetsudvikling og akkreditering. Særlig markant har interessen for såkaldt evidensbaseret viden om (social)pædagogiske indsatser virkninger eller effekter været.

Interessen for evidensbaseret viden om (social)pædagogiske indsatser afspejler formodentligt en anstrengelse for at frembringe bedre forskningsviden om de indsatser, der finder sted og et ønske om også at kvalitetsudvikle indsatser. Inden for medicinsk forskning, hvor evidensbegrebet synes at have sit udspring, lægger man vægt på en syntese mellem systematisk oparbejdet forskningsviden og det, man kan kalde klinisk professions- og praksisviden; en syntese, der skal bidrage til den bedst mulige kliniske praksis. I almindelighed anvendes evidensbegrebet imidlertid ofte i betydningen *bevis* kombineret med den antagelse, at metodisk pålidelighed, f.eks. via kontrol af målinger, i sig selv er tilstrækkeligt for at generere gyldig viden (Marthinsen 2004). Dvs. at det er en bestemt videnskabelig forståelse af forskningsviden, der er dominerende i den almindelige brug af begrebet evidens, hvorimod måden, hvorpå professions- og praksisviden kan inddrages, er mere uklar.¹ Denne tilgang til evidens betyder samtidig, at der ikke altid føres en

grundig eller præcis diskussion om, hvad der er *bedre* eller *relevant* viden set ud fra et professions- eller praksisperspektiv.

Flere har diskuteret denne mulige forskel, mellem hvad der på den ene side regnes for relevant forskningsviden, og hvad der på den anden side regnes for relevant professions- og praksisviden. Nogle peger f.eks. på, at der er tale om en grundlæggende videnskabsteoretisk forskel mellem grundlaget for evidensbaseret forskning og så den viden – herunder de værdier – der har betydning for det praktiske pædagogiske arbejde med mennesker. De taler for et ikke alt for snævert evidensbegreb og vigtigheden af en forskning, der også laver dybdgående (kvalitative) studier af indsatser indhold og processer, og f.eks. inddrager den "tavse viden", som ikke så enkelt lader sig måle (Angel 2003, Månsson 2003, Börjeson 2005). Ligeledes taler andre for at bygge bro mellem forskellige afgrænsede forskningsinteresser, politiske styringsinteresser og så praktikeres behov for viden gennem dialog ved at eksperimentere med forskningsdesigns, der kombinerer metoder (Olesen 2003, Møller & Nissen 2006) eller ved at støtte sig til et bredere og mere differentieret evidensbegreb (Rieper & Hansen 2007)

Hele diskussionen om evidens i forskning og viden om (social)pædagogiske indsatser, har på mange måder gjort det endnu mere påtrængende at diskutere, hvad der er den faglige "kerne" i det (social)pædagogisk arbejde (Jf. Olesen 2004, Kornbæk 2004). I evalueringsøjemed kan det handle om spørgsmål som: Hvad er vores primære opgaver? Hvad er det vi kan og gør? Hvordan gør vi det,

¹ Man kan skelne mellem forskningsviden, professionsviden og praksisviden (Jf. Rasmussen m. fl. 2007, som der bl.a. er refereret til i sidste nummer af CEPRA-striben (Jf. Miller m. fl. 2008))

vi gør? Og hvilken betydning har det for de mennesker, vi arbejder med? Oplever vi, at vores arbejde lykkes? Hvilke kriterier? Hvis vi skal undersøge det, hvad vil vi så gerne 'måles' og vurderes på? Disse spørgsmål og de diskussioner, de kan medføre, udgør en 'nøgle' til at føre en grundigere og mere præcis diskussion om, hvad der er *bedre* eller *relevant* viden set ud fra et professions- eller praksisperspektiv.

Hverdagens betydningsfulde hændelser og den sociale kontekst

Man kan i udgangspunktet rejse to problemstillinger, som samtidig er udfordringer, for fremtidig evalueringsspraksis, der sigter på at evaluere pædagogiske indsatser.

Den ene problemstilling drejer sig om, hvorvidt evalueringer er i stand til at indfange de aspekter af indsatsen, som har en betydning for det pædagogiske arbejde, og i sidste ende hvordan den pædagogiske indsats fungerer og evt. virker. Her tænkes der på aspekter, som er knyttet til det, man kan kalde *hverdagens betydningsfulde hændelser*. Dette kan f.eks. være, når en pædagog har en uformel men afgørende snak med en ung, hvor den unge udviser tillid eller åbenhed. Det kan også være de hverdagsrutiner og stemninger, som indsatsen skaber. Den anden problemstilling drejer sig om, hvorvidt evalueringer er i stand til at indfange de *øvrige* aspekter, der har betydning for, hvordan indsatsen udfolder sig. Her tænkes der på aspekter, som er knyttet til det, man kan kalde den sociale kontekst, som indsatsen er og udfolder sig inden for. Overordnet drejer disse to problemstillinger sig om, hvordan man i evalueringsspraksis forholder sig til og formår at indfange det betydningsfulde eller 'signifikante' *indhold* af og *betingelserne* for de pædagogiske indsatser. Udfordringen består i dels at skabe dybdeviden om pædagogiske indsatser herunder f.eks. viden om ligheder og forskelligheder, dels at tage højde for de mange 'variable' der har betydning for indsatserne (Nissen & Møller 2006). Dette er ikke mindst en problemstilling for forskning, der har som sit primære formål at generere evidensbaseret viden om, hvad der virker bedst, idet den type forskning som regel vil bero

på sammenligninger mellem forskellige indsatser og evt. forskellige indsatser udført i forskellige lande (Jf. Møller & Egelund 2004). Det handler i sidste ende om, hvordan man på en *meningsfuld* måde kan evaluere pædagogisk arbejde.

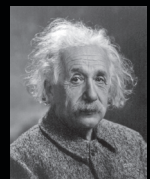
Omsorg og medbestemmelse

I et udviklingsprojekt, der havde til formål at udvikle en kvantitativ metode til at evaluere kvalitet og virkninger af pædagogiske indsatser på bl.a. opholdssteder, blev det synligt, at en væsentlig problemstilling var, hvordan man kunne indfange aspekter som omsorg og medbestemmelse. Det at arbejde med omsorg og medbestemmelse blev anset som væsentlige aspekter af det pædagogiske arbejde. God omsorg og muligheden for medbestemmelse blev anset som vigtige (succes)kriterier for godt pædagogisk arbejde og som afgørende for at opnå mere overordnede mål om f.eks. forandring eller udvikling. Samtidig er forhold som omsorg og medbestemmelse aspekter, der er svære at opstille klare evalueringsskriterier for, bl.a. fordi omsorg og medbestemmelse også indbefatter en subjektiv dimension. Det, der er omsorg og medbestemmelse for nogle, er det ikke nødvendigvis for andre (Møller & Nissen 2006). I det pædagogiske 'menneskearbejde' og i pædagogisk praksisviden er denne subjektive dimension netop nøglen til at forstå og indleve sig i den individuelle persons behov og ud fra dette give begreber som omsorg og medbestemmelse konkret indhold. I pædagogisk arbejde bliver omsorg og medbestemmelse derfor ofte dynamiske aspekter, hvis indhold kan og skal varieres, og som tilsvarende opleves forskelligt af dem, som den pædagogiske indsats retter sig mod. Evalueringer, som udelukker den subjektive oplevelse eller den sociale dynamik i indsatsen, risikerer derfor at miste en meget væsentlig dimension af det pædagogiske arbejde.

For at kunne inddrage disse aspekter, er det væsentligt, at man i evalueringsspraksis gør en særlig indsats for at identificere og sætte begreber på, hvordan centrale, men svært 'målbare' aspekter af pædagogisk arbejde iagttages og defineres af dem, der udfører det pædagogiske arbejde såvel som dem, det pæagogi-

Ikke alt,
Der kan tælles,
tæller,
og ikke alt,
Der tæller,
kan tælles

A. Einstein



ske arbejde retter sig mod, og hvordan det konkrete pædagogiske arbejde tager form som et socialt samspil i en kontekst. Dette kræver, at evaluatorene bidrager til refleksion, at praktikere forsøger at sætte ord på det, de gør og finder betydningsfuldt i indsatsen, og endelig at brugere inddrages. En måde, hvorpå det kan ske, er ved at sætte fokus på den *pædagogiske kultur i institutionelle miljøer*.

Et udgangspunkt for at sætte fokus på den pædagogiske kultur i institutionelle miljøer kan f.eks. være som Schwartz at anskue indsatsen i institutionelle miljøer som indsats, der rummer en omsorgsopgave i bredeste forstand. Institutionelle miljøer kan anskues som en struktur eller organisering, der muliggør udviklingsbetingelser, og hvor synet på udviklingsopgaven i et samspil med det konkrete menneske, som indsatsen retter sig mod, har betydning for den konkrete indsats, der praktiseres. Dvs. at pædagogisk arbejde afhænger både af individuelle forhold og generelle udviklingsbetingelser. De generelle udviklingsbetingelser kan strække sig helt fra de samfundsmæssige, sociokulturelle og socialpolitiske strukturer over de institutionelle og faglige pædagogiske kulturer til rammerne for hverdagens tilrettelæggelse og det sociale samspil. Schwartz opridses desuden en række dimensioner, som er centrale for forståelsen af den pædagogiske kultur. En dimension drejer sig om synet på udviklingsopgaven herunder synet på, hvordan mennesker udvikler sig. Det har f.eks. betydning for indsatsen, om man overvejende ser mennesket som en person, der udvikler sig i kraft af ydre påvirkninger eller ud fra en indre kerne. En anden dimension drejer sig om forholdet mellem udvikling af færdigheder og emotionel udvikling. Indsats, der betoner udvikling af færdigheder, vil måske i højere grad vægte indsats, der rummer konkrete sociale aktiviteter frem for f.eks. samtaler, der fordrer refleksion. En tredje dimension er forholdet mellem en voksenstyret fælles struktureret hverdag med fokus på kollektivet og inddragelsen af den enkeltes interesser og behov, dvs. medbestemmelse. Dette kan f.eks. komme til udtryk i de konkrete aktiviteter, der tilbydes, den fleksibilitet, der er i regler for deltagelse osv. En fjerde dimension

er forholdet mellem den professionelle og den personlige omsorgsrelation, og hvordan det udmønter sig i konkrete handlinger. Schwartz fremhæver den kvalitetsmæssige betydning af, at der er en balance i disse dimensioner, og at dette udgør en udfordring (Jf. Schwartz 2001).

Et andet udgangspunkt for at sætte fokus på den pædagogiske kultur i institutionelle miljøer kan også være at gå i dialog med dem, den pædagogiske indsats retter sig mod. I en evaluering af et værested for unge, som primært drejede sig om, hvordan de unge oplevede mulighederne for medbestemmelse, blev det synligt, at motivationen for medbestemmelse hang ganske nært sammen med den pædagogiske kultur. Den pædagogiske kultur var – set ud fra de unges udsagn – præget af social aktivitet og muligheder for at afprøve ting og færdigheder i et fællesskab samtidig med, at de unge havde en oplevelse af at være med til at bestemme, f.eks. når der skulle foretages nyindretninger og -indkøb på værestedet. På den anden side oplevede de unge også værestedet som et sted, hvor man fik følelsesmæssig individuel opbakning fra de andre unge og især fra de voksne, som de opfattede som personlige i deres væremåde og tilgang. Dette drejede sig f.eks. om, at de voksne tog sig tid til at snakke med de unge om deres liv og problemer her og nu, eller at de var villige til at hjælpe de unge uden for normal arbejdstid (Bykilde & Nissen 2006). Den pædagogiske kultur på værestedet afspejler en almen (social)pædagogisk forestilling om, at menneskelig udvikling sker via deltagelse i sociale fællesskaber (Mathiesen 1998, Holst & Madsen 1998, Rothuizen 2004).

Ovenstående er blot et eksempel på, at aspekter som omsorg og medbestemmelse ikke blot refererer til noget subjektivt og fuldkommen variabelt, men også kan være aspekter, der er forankret institutionelt og kulturelt og kommer til udtryk i det konkrete pædagogiske arbejde herunder den måde, indsatsen er organiseret på.

Samspillet mellem forskningsviden og praksisviden

Forudsætningen for at kunne arbejde med komplekse forhold som omsorg og medbestemmelse fordrer, at evalueringer i højere grad gør sig både teoretiske og mere dybdegående forestillinger om, hvordan man kan forstå kompleksiteten i pædagogisk arbejde. Teoretiske forestillinger må også sættes i spil med praksisviden. Forudsætningen, for at man i evalueringspraksis kan afdække den pædagogiske kultur eller delelementer af den, er, at man går i dialog med dem, der udfører pædagogisk arbejde og/eller dem, den pædagogiske indsats er rettet mod, og aktivt anvender praksisviden. Der ligger flere mulige gevinster i dette. Dels kan man forestille sig, at evalueringer i endnu højere grad bliver relevante og meningsfulde for praktikere, og at evalueringer kan bidrage til at bygge bro mellem forskningsviden og praksisviden. Dels kan man forestille sig, at en sådan evalueringspraksis er kvalificerende for evalueringsforskningen selv, idet den forudsætter øget nysgerrighed og sensitivitet over for både teori og praksisviden. I de senere år er der kommet øget fokus på, hvordan evalueringer aktivt kan drage nytte af praksisviden. Nogle betegner dette som praksisforankret evaluering, som i høj grad bygger på praksisviden, praktikeres refleksive deltagelse i evalueringsprocessen og på, at resultater skal kunne anvendes meningsfuldt af praktikere. Evalueringsforskerens rolle er på den anden side at bidrage med viden, teorier og begreber, der kan informere praktikeres refleksion (Jf. Halvorson 2007).

Litteraturliste

- Angel, B. Ø. (2003): *Evidensbaserede programmer – kunnskapsformer og menneskesyn i sosialt arbeid i Nordisk Sosialt Arbeid*, nr. 2, årgang 23: 66-72.
- Börjesson, B. (2005): *Kundskapens språk eller språket om kundskapen*. I: Lunjggren, Sunnevø (Red.): *Emperi evidens empatis*, Nord 2005, nr. 5. Nordiska ministerrådet og Nopus.
- Halvorson, A. (2007): *Praksisforankret evaluering i sosialt arbeid: hva er det og hvorfor skal en drive med det? I: Nordisk sosialt arbeid*, nr. 3, 27 årgang: 204-213.
- Holst, J. & B. Madsen (1998): *Socialpædagogik og det senmoderne*. I: *Tidsskrift for socialpædagogik*, nr. 2: 5-14.
- Marthinsen, E. (2004): *Evidensbasert" praksis og ideologi*. I: *Nordisk Sosialt Arbeid*, nr. 4. årgang 24: 290-302.
- Mathiesen, R. (1998): . I: *Tidsskrift for socialpædagogik*, nr. 2: 25-39.
- Møller, S & Nissen, M. (2006): *Når virkeligheden ikke altid er evident*. I: *Uden for nummer*. *Tidsskrift for forskning og praksis i sosialt arbejde*. Nr. 12, 7. årgang: 4-19.
- Månsson, S. (2003): *Att förstå sociala insatsers värde*. I: *Nordisk Sosialt Arbeid*, nr. 2, 23. årgang: 73-80.
- Bykilde, G. & M. Nissen (2006): *Et sted at være med*. I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, nr. 18: 33-47.
- Olesen, S. (2003): *En kommentar vedrørende evidensbasert sosialt arbejde*. I: *Forsa Information* nr. 8, maj: 9-11.
- Rieper, O. & F.H. Hansen (2007): *Metodedebatten om evidens*. AKF Forlaget.
- Rothuizen, J. J. (2004): *På sporet af praktisk professionskundskab*. I: *Tidsskrift for socialpædagogik*, nr. 14: 64-70.
- Schwartz, I. (2001): *Socialpædagogik og anbragte børn*. Hans Reitzels Forlag.