

Niels Borch Rasmussen

Ph.D.-studerende  
Institut for Statskundskab  
Københavns Universitet og  
Institut for Ledelse og Forvaltning

# “Sikker viden”

som princip for styring  
af folkeskolen



**Tendenser som evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering ændrer måden, den offentlige sektor styres på. Disse tendenser har fælles forankring i en forestilling om, at "sikker viden" skal være ledetråd for udvikling af velfærdsydelser. "Sikker viden" introduceres i artiklen som et nyt styringsprincip i den offentlige sektor, som er forskelligt fra mål og resultater, der i årtier har været det dominerende styringsprincip. Ved at undersøge den nye folkeskolereform og undervisningsmetoder knyttet til reformens læringsmål vises, hvordan "sikker viden" er blevet et grundlæggende styringsprincip i folkeskolen. I organiseringen af "sikker viden" spiller læringsvejledere en central rolle for at implementere nye undervisningsmetoder, som er knyttet til folkeskolereformens læringsmål. Læringsvejlederen træder således frem i en ny rolle i folkeskolernes organisation. Det diskuteres, hvilken betydning læringsve lederen kan have for relationen mellem lærere og ledelse.**

Evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering er relativt nye fænomener i dansk forvaltning, som i det seneste årti har fået stigende indflydelse på, hvordan velfærdsydelser udvikles. Disse tendenser introducerer samtidig et nyt princip for styring, i artiklen kaldet "sikker viden", som er forskellig fra den styring, der har domineret den offentlige sektor siden 1990'erne. Som det behandles i artiklen, knytter "sikker viden" an til videnskabelig metode som det styrende princip for udvikling og kvalitetssikring af velfærdsydelser.

Folkeskolen er et forvaltningsområde, som i særlig grad er præget af evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering. Det overordnede formål med artiklen er at anvende "sikker viden" som begreb til at diskutere betydningen af folkeskolereformen fra 2014 i forhold til folkeskolernes praksis. Dette gøres ved at fokusere på to aspekter af praksis; dels i forhold til de som følge af reformen anvendte undervisningsmetoder, og dels hvordan reformen ændrer ved organiseringen i folkeskolen, hvor læringsvejledere får til opgave at udbrede denne undervisningsmetode. Artiklen er struktureret i fire afsnit. Første afsnit redegør for "sik-

ker viden", og hvordan dette styringsprincip introducerer en ny måde at styre på i dansk forvaltning. I andet afsnit anvendes "sikker viden" til at undersøge styringstænkningen i folkeskolereformen 2014. Tredje afsnit undersøger, hvordan udmøntningen af folkeskolereformen bevirker, at læringsvejledere opstår som en ny rolle i folkeskolens organisation. I fjerde afsnit diskuteres "sikker viden" som styringsprincip i forhold til fagprofessionelles autonomi, samt hvilken betydning læringsvejlederen kan få i relationen mellem ledelse og lærere.

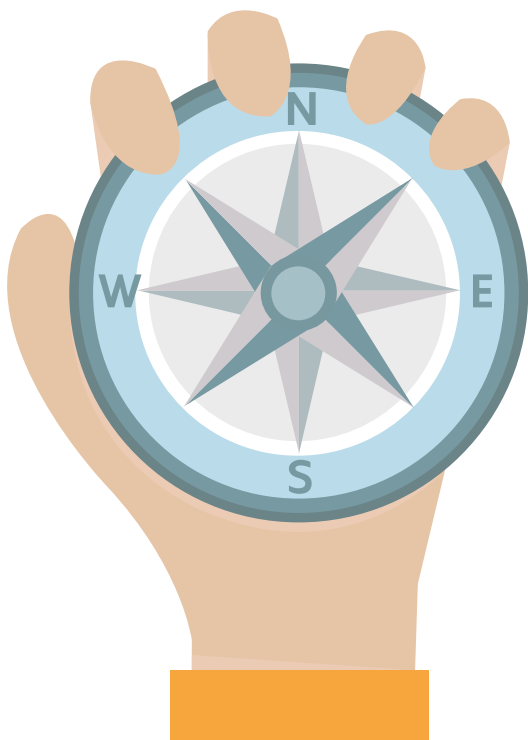
Før der tages hul på en redegørelse af "sikker viden" som styringsprincip, er det nødvendigt at gøre ophold ved princippet bag mål- og resultatstyring, som har været og stadig er definerende for styringen af den offentlige sektor. Mål- og resultatstyring har siden 1990'erne spillet en afgørende rolle for styringen af den offentlige sektor (Frølich Brødsgaard, Gjørting et al. 2015). Ideen bag mål- og resultatstyring er at opstille indikatorer, som dels gør det muligt at sammenligne velfærdsorganisationer på tværs af en sektor og dels informere den lokale ledelse om kvalitet og målopfyldelsen. Princippet bag mål- og resultatstyring er funderet i principal-agent teorien, der adskiller det kontrollerende og det udøvende led i forvaltningen. Mens der styres på mål og resultater, har velfærdsorganisationerne selvbestemmelse over midlerne til at nå målene (Grøn, Hansen et al. 2014). Erfaringerne med mål- og resultatstyring viser et spændingsforhold mellem det politisk-administrative niveau og fagprofessionelle i forvaltningens udøvende led, der handler om mængden af dokumentation og målstyring. Hensynet til kontrol fra styringssiden står på den måde i modsætning til fagprofessionelles ønske om selvbestemmelse eller autonomi i arbejdet med målgruppen. Dette spændingsforhold har resulteret i modstand og konflikt i relationen mellem ledelse og fagprofessionelle i velfærdsorganisationer på tværs af den offentlige sektor. Debatten om mål og resultater har således handlet om, hvordan kontrol og autonomi som to modstridende hensyn kan balanceres mest hensigtsmæssigt (Kristiansen 2014).

### **"Sikker viden" som styringsprincip**

Det er vel beskrevet, at den offentlige sektor i de seneste årtier er ramt af en evalueringsbølge (Vedung 2010, Hansen 2013). Den følgende beskrivelse af evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering skal betragtes som en del af denne bølge, der i stigende grad præger dansk forvaltning. I afsnittet argumenteres for, at evidensbaseret praksis og løbende faglig evaluering med fælles forankring i "sikker viden" kan forstås som et styringsprincip, der er forskelligt fra mål- og resultatstyring.

### Evidensbaseret praksis

Evidensbaseret praksis (EBP) bygger på forestillingen om at basere velfærdsydelse på forskningsbaseret viden om, hvad der udløser den største effekt. Tankegangen udspringer af sundhedsvidenskaberne, men har siden årtusindeskiftet spredt sig til andre velfærdsområder som uddannelse og socialt arbejde. Begrebet evidens henviser til forskning, som påviser en dokumenteret effekt af en given intervention (Foss Hansen 2006). Udgangspunktet for EBP er et evidenshierarki, hvor kontrollerede forsøg betragtes som mest sikker viden, mens forløbsundersøgelser og i sidste ende casestudier med kvalitative elementer har ringere grad af evidens (Hansen & Rieper 2009). Den mest anvendte metode til at sikre evidens er systematiske review, som samler og opvejer eksisterende forskning om et givent evalueringsspørgsmål (Hansen & Rieper 2009, Borgnakke 2015). Om udviklingen af EBP bør det nævnes, at der er en tendens til at løsne op i evidensforståelsen, således at der i stedet tales om evidensinformeret praksis (Krejsler 2011, Dyssegaard & Larsen 2013). Dermed er der en stigende accept af, at forskning "længere nede" ad evidenshierarkiet kan informere professionel praksis og give fleksibilitet i forhold til, hvordan praktikere kan tilpasse forskningsbaseret viden til en bestemt kontekst. Centralt i denne sammenhæng er, at EBP introducerer en målsætning om at den offentlige sektor i højere grad skal orientere sig mod forskningen. Således har EBP den betydning, at både det politisk-administrative system og fagprofessionelle i højere grad søger viden og løsninger i forskningsverdenen til at udvikle velfærdsydelser (Krejsler 2011, Hansen 2013).



### Løbende faglig evaluering

Den anden tendens, som fremhæves i denne artikel, vedrører organisationers interne brug af evaluering i arbejdet med at udvikle velfærdsydelser. Det, som i artiklen kaldes løbende faglig evaluering (LFE), er, når fagprofessionelle anvender systematisk evaluering som arbejds metode til at udvikle egen faglighed og kvaliteten af velfærdsydelser. Fænomenet er ikke formuleret i et egentligt koncept, som tilfældet er med EBP, men i praksis er der flere eksempler på, at fagprofessionelle indoptager evaluering i deres faglige metode (Dinesen 2014). LFE fremhæves i artiklen som en sammensat evalueringspraksis, der karakteriseres ved træk fra tre velkendte evalueringsformer; nemlig *selvevaluering*, *mål- og resultatstyring* og *realistisk evaluering*.

Med *selvevaluering* rettes opmærksomheden på en tradition for evaluering i flere fagprofessioner. Selvevaluering har et formativt sigte, hvor fagprofessionelle reflekterer over egen praksis. Selvevaluering er typisk praktiseret i dialogform mellem faglige kolleger og indebærer ikke nødvendigvis systematisk dokumentation eller fokus på effekten af indsatsen (Bjørnholt, Andersen et al. 2008). Med løbende forstås, at evaluering ikke afsluttes, men er et kontinuerligt forløb af dokumentation og analyse. I slutningen af nulserne blev effektmålinger et fokus i brugen af *mål- og resultatstyring* i den offentlige sektor (Kristiansen 2015). Tanken med effektmål er at opstille indikatorer til at undersøge virkningen af indsatsen. I en vekselvirkning mellem analyse og dataindsamling skal både ledere og medarbejdere udvikle velfærdsydelser i forhold til, hvad der virker bedst (Ejler, Seiding et al. 2008). I litteraturen om mål- og resultatstyring er det imidlertid påpeget, at det er vanskeligt at måle effekten, da det kræver en nærmere analyse af sammenhængen mellem indsats og resultater (Kristiansen 2014).

*Realistisk- eller virkningsevaluering* er derimod en evalueringsmodel, som er rettet mod en nærmere undersøgelse af effektspørgsmålet ved at spørge til, "hvad der virker for hvem og på hvilke betingelser" på enkeltcase niveau (Dahler-Larsen & Krogstrup, Pawson & Tilley 1997, Evalueringinstitut 2008). Formålet med realistisk evaluering er at stille skarpt på de mekanismer, der udløser indsatsens effekt og hvilke betingelser, der bremser eller fremmer denne mekanisme. Virkningsevaluering er responsiv og teoribaseret i den forstand, at evaluator samarbejder med fagprofessionelle om hvilke antagelser, der ligger til grund for indsatsens metode, og evaluator udarbejder derefter en programteori til at teste indsatsen i et afsluttet evalueringsforløb.

LFE er således sammensat af træk fra selvevaluering, effektmåling og realistisk evaluering. Der er flere eksempler på, at der i professioner udvikles metoder eller evalueringskoncepter, som i varierende grad indeholder træk fra de tre nævnte evalueringsformer (Mølgaard 2006, Danielsen 2010). Det centrale for LFE er, at fagprofessionelle anvender evaluering som en planlagt og systematisk arbejdsmetode, som løbende dokumenterer indsatsens aktiviteter og målopfyldelse. I LFE er der således en forestilling om, at man kan udvikle velfærdsydelse ved at foretage empiriske test af antagelser, som ligger til grund for indsatsen. Hvis en antagelse ikke viser sig at gøre sig gældende i praksis, vil indsatsen blive justeret og testet igen. En sådan praksis stiller krav til fagprofessionelles kompetencer til at evaluere. Et voksende interesseområde i evaluering feltet handler om, hvordan man opbygger kapacitet til at evaluere i organisation (Preskill & Russ-Eft 2004, Hansen 2014), eller det man i en dansk uddannelsessammenhæng kalder evalueringens kultur (Dahler-Larsen 2006).

#### *Det komplementære i EBP og LFE*

Selvom EBP og LFE har afsæt i hhv. top-down og bottom-up styrede processer, er der tale om fælles forankring i det, "der virker" som ledetråd for at udvikle velfærdsydelser. Evert Vedung beskriver den grundlæggende idé bag evaluering, som har haft indflydelse på offentlig forvaltning siden 1960'erne:

**"If you carefully examine and assess the results of what you have done and the paths toward them, you will be better able to orient forward. Good intentions, increased funding and exciting visions are not enough; it is real results that count"**

(Vedung 2010, 265).

Man kan altså sige, at både EBP og LFE bygger på videnskabelig metode i den forstand, at valide empiriske test skal udgøre vidensgrundlaget for velfærdsydelser. Fælles for begge tendenser er således, at de hviler på en antagelse om, hvad der i denne artikel kaldes "sikker viden", nemlig, at viden om det "der virker" er tilgængelig og mulig at bringe i anvendelse.

Med fælles forankring i "sikker viden" er EBP og LFE samtidig tendenser i den offentlige sektor, som komplimenterer hinanden. EBP er rettet mod at omsætte forskningsbaseret viden om, hvad der virker til praksis, mens LFE tester meto-

der, som anvendes i praksis, og tilpasser dem til konteksten. EBP og LFE kan derfor forstås som en konstellation, der forbinder forskning, det politisk-administrative system og professioner gennem en forestilling om "sikker viden".

Denne orientering mod det "der virker" indebærer samtidig, at "sikker viden" kan betragtes som et styrende princip for den offentlige sektor. I forvaltningslitteraturen er styringsdimensionen af EBP fremhævet. Hanne Foss Hansen (2013) karakteriserer EBP som en styringslogik, der fører kontrol med professionel praksis, mens Evert Vedung (2010) lægger vægt på, at der med EBP styres på midler frem for mål. Med afsæt i en sådan karakteristik kan LFE tilføjes som en organisatorisk dimension, således at "sikker viden" både omfatter tilrettelæggelse og evaluering af professionel praksis.

"Sikker viden" som styringsprincip er således væsensforskellig fra princippet bag mål- og resultatstyring. Mens principal-agent teorien styrer ved at definere den opgave, som skal udføres, er "sikker viden" fokuseret på, *hvordan* opgaven udføres, hvilket kan udlægges som et skift fra at styre efter målet til at styre efter midlet. Kontrolfunktionen i "sikker viden" handler derfor ikke om graden af målopfyldelse, men om selve den fagprofessionelle praksis.

At styre efter "sikker viden" nødvendiggør samtidig en organisering, som understøtter, at viden kan hentes ind, omsættes i praksis og evalueres løbende i organisationen. For at kunne diskutere styringsprincippet nærmere er det nødvendigt at anskueliggøre, hvordan "sikker viden" udfolder sig i en række organiserende principper. I artiklen inddrages nu folkeskolen, hvor EBP og LFE i disse år gør sig gældende på både politisk-administrativt og organisatorisk niveau.

#### **Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen**

Folkeskoleområdet er i høj grad kendetegnet ved spændinger mellem fagprofessionelle og det politisk-administrative system, som ikke mindst blev forstærket af lockouten i 2013 efterfulgt af regeringens indgreb i overenskomstforhandlingerne. Artiklen har dog særligt fokus på de styringsværktøjer, som identificeres i folkeskolereformerne i 2007 og 2013. En sammenligning af folkeskolereformens bekendtgørelser i 2007 og 2014 giver et billede af, hvordan brugen af mål- og resultatstyring har udviklet sig fra en bred vifte af mål til i 2014 at fokusere på færre, men mere forpligtende mål (Undervisningsministeriet 2007 & 2014). Denne udvikling følger en generel tendens i mål- og resultatstyring, hvor balancen mellem kontrol og autonomi de seneste år er tippet mod sidstnævnte, hvilket også antydes i reformen, hvor "tilliden til og trivsel i folkeskolen skal styrkes blandt andet gen-

nem respekt for professionel viden og praksis" (Undervisningsministeriet 2014, Kristiansen 2015).

I stedet for en bred vifte af kvalitetsmål, som reformen i 2007 var kendetegnet ved, er der tegn på, at princippet om "sikker viden" har sat et mærke i reformen fra 2013. Det betones, at lærere "kan inddrage den nyeste viden om, hvordan undervisning og læring skal gennemføres" og samtidig arbejde med "løbende og systematisk evaluering" (Undervisningsministeriet 2014). Formuleringerne i reformen er ganske løse og giver ikke et billede af hvilken form for viden og evaluering, der skal præge folkeskolen. En nærmere forståelse for meningen bag disse formuleringer findes derimod i Undervisningsministeriets senere udmøntning af reformen.

Fra skoleåret 2015-2016 træder de forenklede fælles mål i kraft, som består af færdigheds-, videns og kompetencemål for elevers læring fordelt på klassetrin og fag. Undervisningsministeriet begrundet lanceringen af de forenklede fælles mål i forskningen således: "Baggrunden for ændringen af de Fælles Mål er, at vi fra international forskning ved, at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring" (Undervisningsministeriet 2014). Som citatet antyder, er de forenklede fælles mål tænkt sammen med en undervisningsmetode, hvor lærere arbejder indgående med evaluering og feedback fra eleverne. Denne metode kaldes læringsmålstyret undervisning og er som sådan ikke et lovkrav, men en metode som Undervisningsministeriet har udviklet til at arbejde med de forenklede fælles mål (Sørensen 2015).

Læringsmålstyret undervisning er et didaktisk undervisningskoncept, der er rettet mod at nedbryde folkeskolens fælles mål i en undervisningsstrategi. Læringsmålstyret undervisning er samtidig en cyklisk proces og består af en planlægnings-, gennemførelses- og evalueringsfase. Tanken er, at læringsmålstyret undervisning skal være integreret i lærerens undervisningspraksis og et redskab til at arbejde systematisk med at dokumentere og evaluere undervisningen. De fælles mål for folkeskolen nedbrydes i læringsmål for den enkelte klasse og elev, og målene operationaliseres ved at formulere en strategi for, hvordan eleven når læringsmålet ved afslutningen af det planlagte forløb. I planlægningsfasen har læreren samtidig udarbejdet en metode for, hvordan elevens progression frem mod læringsmålet kan evalueres (Undervisningsministeriet 2014).

Læringsmålstyret undervisning er et eksempel på, at fagprofessionelle anvender evaluering som metode til at udvik-

le egen faglighed og den evalueringspraksis, som i artiklen kaldes LFE. Læringsmålstyret undervisning markerer samtidig et brud med en tradition i folkeskolen for, at læreren har selvbestemmelse over egen undervisningsmetode (Ekholm & Mortimore 2004). Der kan især peges på to former for kompetencer, der er centrale i brugen af læringsmålstyret undervisning. For det første stiller læringsmålstyret undervisning krav til lærerens evne til at foretage evalueringer. Læreren skal være i stand til at udvikle et evalueringsskema, indsamle og behandle data samt foretage løbende dokumentation af elevers læring. For det andet skal læreren kunne vidensdele i et tættere samarbejde på tværs af organisationen.

**"Forskningsresultater viser, at udviklingen af disse centrale kompetencer og anvendelse af dem til udvikling af undervisningen kan styrkes væsentligt gennem gensidig kollegial støtte, teamsamarbejde og udvikling af professionelle læringsfællesskaber"**

(Undervisningsministeriet 2014).

I den forstand er lærere, som arbejder med læringsmålstyret undervisning, i højere grad vendt mod organisationen, end hvad der tidligere har kendetegnet lærergeneringen.

#### *Organisering af læringsmålstyret undervisning*

Orienteringen mod at dele og teste viden kræver samtidig organisatorisk understøttelse. Spørgsmålet er derfor hvilke organiserende principper, der gør sig gældende for skoler, som satser på læringsmålstyret undervisning. Undervisningsministeriets og AP Møller Fondens udviklingsprojekter kan i denne forbindelse tjene som indgang til at forstå den organisatoriske dimension af læringsmålstyret undervisning.

Et gennemgående træk ved skoler, som satser på læringsmålstyret undervisning, er at uddanne læringsvejledere (også kaldet ressourcepersoner) blandt skolens lærere. Læringsvejledere er organiseret i skolens pædagogiske læringscenter, som af en bekendtgørelse fra 2014 skal "sætte forskningsbaseret viden om læring i spil på skolen" og "understøtte det undervisende personales planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning" (Undervisningsministeriet 2014). I tråd med formålet med de pædagogiske læringscentre har læringsvejlederen en dobbelt

funktion i organisationen. Dels skal læringsvejledere tilegne sig forskningsbaseret viden om læring og dels støtte skolens øvrige lærere i at arbejde med læringsmålstyret undervisning. Læringsvejlederen står derfor som omdrejningspunkt for organiseringen af "sikker viden" med ansvar for både at hente ny viden ind i organisationen, som er tankegangen i EBP, og for at fremme LFE blandt de resterende lærere (Undervisningsministeriet 2014).

Læringsvejlederen er et udtryk for, at der med organiseringen omkring "sikker viden" opstår en ny rolle i organisationen, der falder uden for en traditionel opdeling af et styrings- og et professionsudøvende niveau. Denne nye rolle indebærer samtidig, at der sker en differentiering i lærerprofessionen. Som fagprofessionel gruppe har lærere ikke længere ens opgaver, da læringsvejledere påtager sig et ansvar for at facilitere øvrige læreres praksis.

## Diskussion

Som vist med begrebet "sikker viden" indebærer folkeskolereformen og dens udmøntning en markant anderledes måde at styre folkeskolen på. Eftersom læringsmålstyret undervisning introduceres i folkeskolen i disse år, lader implikationerne af dette nye styringsprincip vente på sig. De kommende år vil derfor vise, hvilken betydning læringsmålstyret undervisning har for relationen mellem styringsledet og det professionsudøvende led. Formålet med diskussionen er at kvalificere to problemstillinger om folkeskolen i et styringsperspektiv, der kan blive centrale i de kommende år. Først diskuteres hvordan begrebet autonomi kan forstås i sammenhæng med "sikker viden" som styringsprincip og derefter læringsvejlederens betydning for relationen mellem ledelse og lærere i folkeskolens organisation.

Fra slutningen af nullerne sås tegn på, at Undervisningsministeriet udtrykte eksplicit, hvad det vil sige at være en god lærer (Pors 2009). Som normskabende aktør for læreres professionsudøvelse afveg Undervisningsministeriet dermed fra princippet i mål- og resultatstyring, der bygger på adskillelse mellem mål og middel. Som denne artikel peger på, er denne afvigelse blevet mere markant i udmøntningen af folkeskolereformen fra 2014. Kontrolformen i læringsmålstyret undervisning handler således ikke om graden af målopfyldelse, men om den løbende dokumentation, som giver mulighed for at kontrollere selve fagligheden i opgavevaretagelsen. Spørgsmålet er herefter, hvordan man kan forstå autonomi i en styringsrelation, hvor lærere ikke længere har selvbestemmelse over undervisningsmetoden. Et ord som "selvstændighed" i arbejdet med at tilrettelægge evalueringer og hente ny viden ind synes at være en mere passende

betegnelse. Det skal her bemærkes, at "sikker viden" som styringsprincip ikke overtager, men blander sig med den eksisterende mål- og resultatstyring, som fortsat har et fast greb om styringen af folkeskolen. Der er snarere tale om, at reformens mål om at styrke professionel viden og praksis ikke betyder, at lærerne får mere selvbestemmelse, men at der derimod er et andet styringsprincip på spil, som sætter "respekt for professionel viden og praksis" i et nyt lys (Undervisningsministeriet 2014).

Med et nyt styringsprincip i folkeskolen er spørgsmålet herefter, hvordan relationen mellem ledelse og lærere vil tegne sig i fremtiden. Rollen som læringsvejleder er her interessant, som omdrejningspunkt for organiseringen af "sikker viden". I 2009 udgav Danmarks Evalueringsinstitut en rapport om læsevejledere i folkeskolen, som skulle fremme en særlig metode i danskundervisningen. Rapporten fandt, at læsevejlederen var fanget i en loyalitetskonflikt mellem ledelsen på den ene side og de øvrige lærere på den anden. Rapportens konklusion kan bruges som udgangspunkt for at diskutere de styringsmæssige implikationer af læringsmålstyret undervisning.

I relationen til de resterende lærere har læringsvejlederen til opgave at mobilisere opbakning til læringsmålstyret undervisning. Hvis det ikke lykkes at få opbakning til læringsmålstyret undervisning blandt de resterende lærere, kan det resultere i en splittelse i lærergruppen. Stridspunktet for denne splittelse kan blive hvilke undervisningsmetoder, som er realistiske ud fra de ressourcer, der er til rådighed. Med læringsvejledere, der har påtaget sig et ledelsesansvar, kan man derfor forestille sig, at spændingen mellem fagprofessionelle og ledelse forskydes til læringsvejledere og de øvrige lærere.

Samtidig står læringsvejledere i en ny relation til ledelsen, der åbner for forandring i styringsrelationen. Med vægt på læreres faglige metode rummer "sikker viden" som styringsprincip et potentiale til, at læringsvejlederen kan give modspil til ledelsen med udgangspunkt i egen faglighed. Eksempelvis kan læringsvejlederen - med henvisning til forskningen - argumentere for mere tid og flere ressourcer til lærergruppen for at kunne lykkes med læringsmålstyret undervisning. Med "sikker viden" får læringsvejlederen tildelt en stemme, der kan problematisere ledelsen på en legitim måde. Dermed opstår et forhandlingsrum i relationen mellem ledelse og læringsvejledere, hvor henvisning til eksisterende forskning er den legitime måde at fremføre et argument. Et sådant forhandlingsrum har potentiale til at skabe en konstruktiv relation mellem lærere og ledelse,

der er karakteriseret ved samskabende udviklingsprocesser. "Sikker viden" som styringsprincip har således potentiale til at an vise en retning væk fra den modstand, der i flere tilfælde har afkoblet det udøvende led i den offentlige sektor. Der er således brug for mere viden om, hvad det er for en organisatorisk rolle, som læringsvejlederen træder ind i og hvilke relationer, der dannes med de øvrige lærere og skolens ledelse.

### Opsamling

Mål- og resultatstyring har siden 1990'erne været det dominerende styringsredskab i den offentlige sektor. Ideen er at opstille mål for indsatsen og overlade valg af faglige metoder til velfærdsorganisationen og fagprofessionelle. Et nyt styringsprincip, der i artiklen kaldes "sikker viden", blander sig imidlertid med styringsprincippet bag mål- og resultatstyring. EBP og LFE er tendenser i den offentlige sektor, der bygger tanken om, at "sikker viden" skal være ledetråd for udvikling af velfærdsydelse. "Sikker viden" som styringsprincip er forankret i videnskabelig metode i den forstand, at valide empiriske test skal været grundlaget for udvikling af velfærdsydelse.

Folkeskolen er et velfærdsområde, som i disse tider er influeret af "sikker viden" som styringsprincip. Med henvisning til forskningen er læringsmålstyret undervisning lanceret som den metode, som har den største effekt. Undervisningsmetoden bygger på, at lærere skal foretage løbende evalueringer af elevers progression ved at opstille mål for læring, der er knyttet til de forenklede fælles mål.

Med læringsmålstyret undervisning ses en udvikling i den måde, som folkeskolen styres på. Fra at styre efter målet som kendetegner mål- og resultatsyring, har "sikker viden" som styringsprincip fokus på midlet, dvs. den måde lærere forbereder, gennemfører og evaluerer deres undervisning på.

Læringsvejlederen er central for udbredelsen af brugen af læringsmålstyret undervisning og har til opgave at udbrede arbejdsmetoden blandt de øvrige lærere. Med dette ledelsesansvar optræder læringsvejlederen i en ny rolle i folkeskolen, som både har relation til skolens ledelse og øvrige lærere. I relationen til de øvrige lærere er der risiko for at skabe splittelse i lærergruppen om, hvordan reaktionen på læringsmålstyret undervisning skal være. I forholdet til skolens ledelse har læringsvejlederen mulighed for at give modspil til ledelsen med henvisning til forskning om, hvad "der virker". Rollen som læringsvejleder rummer derfor et potentiale for at skabe et forhandlingsrum mellem ledelse og fagprofessionelle, hvor henvisning til "sikker viden" er det legitime argument.





## Referencer

Bjørnholt, B., et al.: *Bag kulissen i konstruktionen af kvalitet*, Syddansk Universitetsforlag 2008.

Borgnakke, K.: *Evidensbevægelsen i spændingsfeltet mellem sikker viden og ikke-viden*, *Cepra-Striben*, 17, 2015, 22-32.

Dahler-Larsen, P.: *Evalueringskultur - et begreb bliver til*, Syddansk universitetsforlag 2006.

Dahler-Larsen, P. og H. Krogstrup K.: *Nye veje i Evaluering, Håndbog i BIKVA-modellen, kompetenseevaluering og virkningsevaluering*, Århus, Danmark, Systime Academic 2003.

Danielsen, D., Kampman, J., Rasmussen, K.: *At opbygge evaluering i pædagogisk praksis*, Roskilde Universitet 2010.

Dinesen, M., Kølsen De Wit, C.: *Essensen af innovativ evaluering*, Forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag A/S 2014.

Dyssegaard, C. B. og Larsen, M. S.: *Viden om inklusion*, Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning, IUP, Aarhus Universitet 2013.

Ejler, N., et al.: *Når måling giver mening*, Jurist-og Økonomforbundets Forlag, København 2008.

Ekholm, M. og Mortimore, P.: *OECD-rapport om grundskolen i Danmark - 2004*, Undervisningsministeriet 2004.

Evalueringsinstitut, D.: *Viden der forandrer* 2008.

Foss Hansen, H.: *Evidensbevægelsen: Hvorfra, hvordan og med hvilke konsekvenser?*, *Unge Pædagoger*, 3. juli 2006, 27-34.

Frølich Brødsgaard, M. L., et al.: *Introduktion: Resultatstyring dengang og i dag: Version 2.0, 3.0, 4.0?*, *Politik* 18(1) 2015.

Grøn, C. L. H., et al.: *Offentlig styring. Forandringer i krisetider*, Hans Reitzel 2014.

Hansen, H. F.: *Systemic evaluation governance. New logics in the Development of organisational fields*, *Scandinavian Journal of Public Administration* 16(3), 2013, 47-64.

Hansen, H. F. og O. Rieper: *The Evidence Movement: The Development and Consequences of Methodologies in Review Practices*, *Evaluation* 15(2), 2009, 141-163.

Hansen, T., Olesen, K., Rasmussen, N., Trangbæk, L.: *Opbygning af evalueringskapacitet i velfærdsorganisationer*, Institut for Ledelse og Forvaltning, Professionshøjskolen Metropol 2014.

Krejsler, J. B.: *What Works in Education and Social Welfare? A Mapping of the Evidence Discourse and Reflections upon Consequences for Professionals*, *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(1), 2011, 16-32.

Kristiansen, M. B.: *Resultatstyring i den offentlige sektor*, Djøf/Jurist-og Økonomforbundet 2014.

Kristiansen, M. B.: *Kontinuitet og forandring i statens mål- og resultatstyringskoncept*, *Politik* 18(1), 2015, 18-29.

Mølgaard, H., Klausen, M.: *Evalueringskultur i praksis*, A/S Dafolo 2006.

Pawson, R. & Tilley, N.: *Realistic evaluation*, Sage 1997.

Pors, J. G.: *Evaluering indefra - Politisk ledelse af folkeskolen*, *Nyt fra Samfundsvidenskaberne* 2009.

Preskill, H. & Russ-Eft, D.: *Building evaluation capacity: 72 activities for teaching and training*, Sage Publications 2004.

Sørensen, L.: *DET ER FULDSTÆNDIG FRIVILLIGT, OM DU VIL LÆRINGSMÅLSTYRE DINE ELEVER!*, folkeskolen.dk 2015.

Undervisningsministeriet: *Bekendtgørelse om anvendelse af kvalitetsrapporter og handlingsplaner i kommunalbestyrelsernes arbejde med evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen*, BEK nr 162 af 22/02/2007.

Undervisningsministeriet: *Bekendtgørelse om folkeskolens pædagogiske læringscentre*, BEK nr 687 af 20/06/2014.

Undervisningsministeriet: *Bekendtgørelse om kvalitetsrapporter i folkeskolen*, BEK nr 698 af 23/06/2014.

Undervisningsministeriet: *Den nye Folkeskole - en kort guide til reformen*, 2014.

Undervisningsministeriet: *Læringsmålstyret undervisning i folkeskolen - Introduktion til forenklede Fælles Mål og læringsmålstyret undervisning*, 2014.

Vedung, E.: *Four Waves of Evaluation Diffusion*, *Evaluation* 16(3), 2010, 263-277.

