

Evaluering mellem forskning, profession og praksis

Når man giver et videncenter titlen „Evaluering i praksis” må det udløse nogle spørgsmål. Hvilken viden tænkes et sådant center at beskæftige sig med? Der er mange forståelser af evaluering – hvad betyder det i denne sammenhæng? Hvad menes der med praksis? Den viden om evaluering, som centeret skal arbejde med, hvordan skal den være forbundet med praksis, og hvad skal den ellers være forbundet med? Sådanne spørgsmål vil vi prøve at forholde os til i denne lille artikel. Artiklen tjener desuden det formål at placere tidsskriftet i en evalueringsteoretisk position.

Først vil vi forholde os til spørgsmålet om viden, fordi der jo er tale om et videncenter.

Forskellige slags viden

Det pædagogiske felt i Danmark har i de senere år været præget af en række institutionelle reformer. Inden for en kort årrække er der blevet etableret CVU'er og senere professionshøjskoler. Der er blevet gennemført reformer af indhold og pædagogik i folkeskolen og ungdomsuddannelserne og der er blevet oprettet Danmarks Pædagogiske Universitet og nye pædagogiske institutter andre steder. Sideløbende med denne udvikling har der været diskussioner om den pædagogiske forsknings kvalitet, indhold og nytte i forhold til uddannelsessystemet, bl.a. provokeret af begrebet „forskningstilknytning”. I disse diskussioner har videnskabsteoretiske argumenter ofte været sammenflettet med institutionelle interesser på en uigennemskuelig måde.

I bogen „Uddannelsesforskning” (Rasmussen m.fl. 2007) giver forfatterne et nyttigt bud på at klargøre begreberne. De skelner mellem tre typer viden:

Pædagogisk *praksisviden* er den overvejende erfaringsbaserede viden, som pædagogiske praktikere – f.eks. lærere inden for forskellige skoler og uddannelsesinstitutioner – udvikler og bruger som led i deres praksis. En sådan praksisviden rummer f.eks. antagelser om eleverne og om hvilke undervisningsmidler, som er anvendelige i hvilke situationer. Den pædagogiske praksisviden er en del af uddannelsessystemet og følger dets relevanskriterier, hvor umiddelbar anvendelighed står centralt.

Forskningsviden om uddannelse og pædagogik er viden baseret på systematisk udforskning af læring, uddannelse og undervisning, dels via begrebsudvikling og dels via empiriske undersøgelser. Idealet for forskningsviden er sandhed i form af velunderbyggede udsagn om virkelighedens beskaffenhed med en vis almen gyldighed. Selv om pædagogisk forskningsviden ofte vil handle om forhold inden for uddannelsessystemet, er den en del af det videnskabelige system og følger dets relevanskriterier, hvor anvendelighed er underordnet.

Pædagogisk *professionsviden* er uddannelsessystemets refleksionsteori. Den har en mere generel karakter end den enkelte lærers praksisviden, og den trækker både på praksiserfaring og på begreber og resultater fra forskellige videnskaber som f.eks. filosofi og psykologi. Men den er ikke videnskabelig, for den „... ser uddannelse som en opgave, ikke som et problem eller et spørgsmål, der skal besvares videnskabeligt” (Rasmussen m.fl. 2007, s 111). Pædagogisk professionsviden må orientere sig efter både videnskabelig viden og praksisviden, men den er en del af uddannelsessystemet.

Opdelingen i de tre typer viden er klargørende i forhold til flere aktuelle spørgsmål. Den kan korrigere politikeres og administratorers forestilling om, at bare uddannelsesforskning er tilstrækkeligt baseret på empirisk evidens (skaffet via eksperimentelle undersøgelser) vil den være nyttig i uddannelsessystemet. Og den kan påpege, at partnerskaber mellem forskellige slags institutioner må bygge på en klar forståelse

af forskellene mellem forskningsviden og professionsviden.

Forståelser af evaluering

Evalueringforskning kan overordnet betragtes som en forskningstradition, der altid har haft et stærkt anvendelsesorienteret sigte. Derfor er der også en tæt forbindelse mellem evalueringsforskningens traditioner og de samfundsmæssige tendenser, der giver sig udslag i bestemte ønsker til f.eks. styring og dokumentation, forandring og forbedring. Ligesom der kan trækkes tråde fra den samfundsmæssige udvikling og udviklingen i den pædagogiske praksis.

I sin bog *Brugerinddragelse og organisatorisk læring i den offentlige sektor* (1997) beskriver Hanne Krogstrup med inspiration fra de amerikanske evalueringforskere Guba og Lincoln evalueringforskning som et vidensområde, der har udviklet sig over fire generationer. Hvor Krogstrups beskrivelse gælder samfundsvidenskabelig evalueringforskning generelt, vil vi dog også omtale sideløbende udviklinger inden for det pædagogiske felt.

1. generations evalueringer (første del af 1900-tallet) havde fokus på måling og havde som videnskabsteoretisk ideal at frembringe objektiv eksakt viden. Dette kom f.eks. til udtryk i udviklingen af redskaber til at teste og måle skolebørns evner og indlæring i forhold til en basisviden og på baggrund af en samlet score. Det kom også til udtryk i scientific management-bevægelserne i amerikansk industri og forretningsliv. Bag disse tests lå et anvendelsesorienteret sigte, som handlede om, at man på baggrund af test af f.eks. individuelle elever ønskede at få svar på, hvad der i undervisnings- eller produktionsregi var mest effektivt.

2. generations evalueringer (50'erne) repræsenterede en forskydning – et andet fokus – set i forhold til 1. generationsevalueringer. Det ændrede fokus bestod i, at det nu ikke længere var eleven, der var evalueringobjektet, men derimod det pensum, som man i kraft af ny lovgivning havde indført. En af anstødsstenene til denne forskydning i evalueringfokus var

de store uddannelsespolitiske programmer, der blev iværksat i USA som reaktion på det såkaldte sputnikchok – chokket over, at det daværende Sovjetunionen opsendte den første Sputnik i 1957. Disse uddannelsespolitiske programmer førte til interesse for programevaluering.

Begrebet programevaluering blev til som evalueringmodeller, der tog udgangspunkt i prædefinerede mål og kriterier, dvs. målopfyldelsevaluering. Bag disse evalueringer lå også et anvendelsesorienteret sigte. Man ønskede at blive klogere på den indførte indsats' styrker, svagheder og grad af målopfyldelse. Selvom der var tale om, at evalueringerne nu inddrog konteksten for f.eks. en læringsituation – nemlig rammerne for undervisningen – så var der stadig en positiv tro på, at man på eksakt vis kunne måle indsatsens målopfyldelse, styrker og svagheder.

Det samme var tilfældet i den pædagogiske praksis. Også her var evaluering stadig defineret ved 'bedømmelse' i form af eksamination, prøve, karaktergivning og censurering (Rasborg 1986, s. 63f). Dette passede til forestillinger om undervisning som teknologi og eleven som objekt. Bedømmelse er stadig uproblematisk og bare en del af embedsudførelsen (Miller 2007). Et godt eksempel er kapitlet „Hvordan skal man afgøre, om læseplanens mål er nået” i Ralph Tylers lille bog om curriculum (Tyler 1977).

Udvikling af alsidige evalueringsformer

Med tredje og fjerde generation kommer der gang i udviklingen af en mere alsidig og reflekteret evalueringsfaglighed.

3. generations evalueringer (70'erne) stillede grundlæggende spørgsmål ved, om målopfyldelse skulle være det centrale kriterium ved evaluering. Evalueringsforskningens overordnede kritik gik på selve det at evaluere med udgangspunkt i prædefinerede mål og kriterier og på den forestilling om lineær rationalitet i f.eks. implementeringen af programmer, der lå bag dette. Kritikken gik også på, at samme metodiske idealer blev fulgt, uanset hvad der var genstand for evaluering. Man ønskede evalueringmodeller, der

Tanja Miller
Videncenterleder for CEPRA
ved Professionshøjskolen
University College Nordjylland.
Uddannelse: Ph.d.

Maria Appel Nissen
Adjunkt i teorier om sociale
forandringsprocesser på
Institut for Sociologi, Socialt
Arbejde og Organisation, AAU.
Uddannelse: Ph.d.

Palle Rasmussen
Professor i uddannelses-
og læringsforskning ved
Aalborg Universitet, Institut
for Uddannelse, Læring og
Filosofi. Underviser bl.a. i
evaluering af læreprocesser.

Helle Schjoldager
Lektor ved Hjørring
Seminarium
Uddannelse:
Læreruddannelse, Regional
konsulentuddannelse, cand.
pæd. i almen pædagogik.

tog højde for bieffekter af indsatser, gav mere rum for kreative og åbne læringsprocesser og dermed også evalueringsmodeller, der ikke blot var summative, dvs. efterrationaliserende bedømmelsesorienterede. Man ønskede evalueringer, der kunne informere f.eks. implementering og udvikling af indsatser – dvs. formative evalueringsmodeller. Der udvikledes målfrie evalueringsmodeller, der interesserede sig bredt for de 'faktiske' resultater og lagde op til metodevariati- on især i form af en øget brug af kvalitative metoder.

I dansk pædagogisk sammenhæng blev dette nye syn på evaluering i vid udstrækning fremført af forskere på DPI (Danmarks Pædagogiske Institut). Med ekspansionen på uddannelsesområdet i 1960'erne og 1970'erne og i takt med forandringer i uddannelsessystemets autoritetsforhold var der lagt til rette for idealet om en demokratisk og sanktionsfri evaluering (Bendixen, 2005 s. 36 ff). Evalueringsbegrebet udvidedes til at omfatte gensidig kommunikativ og værdibaseret evaluering – samtidig med at traditionelle eksamensformer blev fastholdt. I relation til grundskoleområdet introducerede Finn Rasborg, DPI, begrebet intern-alsidig evaluering. De pædagogiske debatter i 1970'erne var imidlertid karakteriseret ved polarisering, og modsætningsforholdet mellem summativ og formativ evaluering opstod – i Danmark oftest benævnt som ekstern og intern evaluering (Rasborg 1986).

4. generations evalueringer (80'erne og 90'erne), kritiserede tidligere evalueringstilgange for en manglende inddragelse af konteksten og gav dette som forklaring på, at evalueringer ikke i tilstrækkelig grad blev anvendt lokalt og i den sammenhæng, hvor de fandt sted. Man kritiserede især 3. generationsevalueringer for ikke at tage et tilstrækkeligt grundlæggende op- gør med troen på, at man kunne lave eksakte objektive målinger, bl.a. fordi evaluators rolle og værdiorienteringer og disses betydning for evalueringen ikke blev medreflekteret. Den kritik, som man rettede, var mere af videnskabsteoretisk karakter. Det var også en refleksion over, hvordan evalueringer med deres anvendelsesorienterede sigte placerer sig i et hierarkisk

magtfuldt præget af værdi- og interesseforskelle. Et produkt af disse refleksioner var bl.a. interessenteva- lueringer samt BIKVA-modellen (BrugerInddragelse i KVAlitetsvurdering) (Krogstrup 1997:35-47).

Kritikken af ovennævnte evalueringsforståelser kom på grundskoleområdet fx til udtryk i lovgivnings- mæssige tiltag. Med vedtagelsen af Folkeskoleloven af 1993 blev intern evaluering gjort til et lovmæssigt krav (§13), og med koblingen til bestemmelsen om- kring undervisningens tilrettelæggelse (§18) blev det tydeligt, at lovens evalueringsbegreb var forankret i en responsiv evalueringsoptagelse. Evaluering blev til et spørgsmål om forhandling, og evalueringsstra- tegier knyttedes til demokratiseringsbestræbelserne. Selvevalueringsværktøjer i form af fx logbog, samtaleblade og portfolioer vandt indpas i den pædagogiske praksis.

Evalueringforskning og anvendelighed i praksis

Ovenstående skitsering af evalueringforskningens udvikling er naturligvis meget overordnet. Men den illustrerer, at evalueringforståelserne har forandret sig gennem tiden. Inden for evalueringforskningen kan udviklingen beskrives som en løbende refleksion over, hvordan videnskabelig evalueringforskning skal forholde sig til og kan gøres anvendelig til brug i arbej- det med praktiske problemer. Inden for det pædagogi- ske felt kan udviklingen ses som resultat af skiftende overordnede tendenser, f.eks. på den ene side udbred-elsen af mere alsidige og demokratiske opfattelser af uddannelse og læring, på den anden side mobili- sering af uddannelserne i styrkelse af den nationale konkurrenceevne.

I dag er det ikke sådan, at tidligere tiders evalue- ringsforståelser er udvisket. I dag findes der mange forskellige måder at evaluere på. Nyere evaluering- modeller udviklet i 90'erne i Danmark – f.eks. virkning- sevaluering inspireret af realistic evaluation (Pawson & Tilley 1997, Dahler-Larsen & Krogstrup 2003) samt BIKVA-modellen (Krogstrup 1997) – forsøger at svare på nogle af de problemer, som evalueringforskningen er stødt på gennem tiden. Samtidig er der i dag også

tendenser, der måske peger på en øget tilbagevenden til klassiske evalueringforståelser. Indførelsen af na- tionale test i folkeskolen, brugen af individuelle test i behandlingssammenhænge og efterspørgslen på evalueringer, der kan påvise kausalsammenhænge og effekter ud fra faste kriterier, er måske eksempler herpå (Møller & Nissen 2006).

Det er svært at sige, hvor evalueringforskningen befinder sig i dag, og om vi i Danmark er på vej ind i en 5. generation. Men man kan måske spore nogle tendenser, hvis man kigger ud over evalueringslan- skabet. Der synes i dag ikke blot at være fokus på, hvordan evaluering kan gennemføres, så det udgør en systematisk tilbageskuende og/eller fremadsku- ende vurdering, der kan anvendes i praktisk arbejde og problemløsning. I dag er der også fokus på, hvor- dan evalueringer og evalueringens vir- ker ind på selv samme praksis. Dvs. et fokus på de konstitutive virkninger af evaluering, som drejer sig om det forhold, at evaluering tilsigtet eller utilsigtet skaber ny praksis. Dette kalder på en sammenligning mellem forskellige evalueringpraktikker på forskel- lige områder, og en forudsætning for dette er et vist overblik over evalueringpraksis. Der synes også at være et øget fokus på, hvordan evalueringforskning kan styrke evalueringens kapacitet, dvs. det evaluerede felts kapacitet til at indgå i evalueringpraksis. Næ- sten uanset hvilke evalueringer, der anvendes, vil der ofte være tale om en inddragelse af forskellige aktører – bruger og professionelle – som forventes at bidrage til evalueringens gennemførelse. Ofte vil evalueringens gyldighed være afhængig af, hvordan disse aktører responderer på en given evaluering. Der er således tendenser til, at et vigtigt tema inden for evalueringforskning er *anvendelsen af evaluering i praksis som et led i at samle erfaringer med og at eva- luere evaluering* (Nissen 2007).

En væsentlig fornyelse er, at der i disse år udvikles et langt tættere samspil mellem på den ene side den samfundsvidenskabelige tradition for evaluering- forskning, på den anden side de forskellige former for evalueringpraksis og evalueringens viden inden for det

pædagogiske felt. Vi har ovenfor peget på, hvordan der over evalueringfaglige generationer har været parallelle udviklinger inden for evalueringforskning og det pædagogiske område; men udviklingerne har netop været parallelle i den forstand, at de ofte er sket sideløbende uden meget indbyrdes kontakt og dialog. Det er ændret inden for de seneste år. Blandt andet begrebet „evalueringkultur“, som regeringen har valgt som overbegræbet for en række nye tiltag på skoleområdet, har mobiliseret både evalueringfors-kere og uddannelsesforskere i en bred debat (jfr. Dahler-Larsen 2006).

Videncentres rolle

Man kan måske sige, at et videncentret, der beskæf- tiger sig med „evaluering i praksis“, netop har til for- mål at *samle erfaringer* med at evaluere i praksis og at reflektere analytisk og teoretisk over disse erfari- ninger som et led i at evaluere evaluering. Eller som tidligere nævnt, at skabe overblik over erfaringer med evalueringpraksis og skabe en refleksionsviden for professionelle. En væsentlig udfordring er, hvordan en sådan refleksionsviden skal komme i stand. Hvil- ken evalueringforståelse skal ligge til grund for et sådant videnscenter? Et minimumskrav må være, at den evalueringforståelse, der ligger til grund, har som ambition, at den viden, der oparbejdes, er professionsrelevant og kan være vejledende og ud- viklende for evalueringpraksis. Det betyder, at den evalueringforståelse, der lægges til grund, må være sensitiv overfor den kontekst, som evalueringpraksis finder sted i. Det gælder både den professionelle praksis, som er genstand for evaluering, men også den kontekst af forskellige evalueringforståelser og evalueringmodeller, der præger selv samme praksis.

Videncentrets mission er at udvikle denne *sensivitet overfor konteksten*. Konteksten er imidlertid meget kompleks, da videncentret beskæftiger sig med tre principielt forskellige kontekster. Det drejer sig om undervisning og læring, primært i folkeskole og ung- domsuddannelser. Så drejer det sig om pædagogisk virksomhed i dagtilbud og i det socialpædagogiske område. Endelig drejer det sig om evaluering af ind-

satser af alle typer i det pædagogiske felt. Om det vil lykkes at finde en evalueringsforståelse og herunder en brugbar definition, som rummer sensitivitet inden for alle tre områder, vil tiden vise.

Tidsskriftet her er et udtryk for videncentrets ønske om at værdsætte og rammesætte „sensivitet over kontekst“. Dette første nummer rummer således en række artikler om læsning og evaluering, der hver på sin måde trækker tråde fra didaktisk tænkning, praktiske måder at gennemføre læseindlæring på og endelig, hvordan professionelle lærere bruger og kan bruge udviklede evalueringsværktøjer som støtte i denne proces.

Professionsviden om evaluering

Den viden om evaluering i praksis, som CEPRA vil arbejde med, er først og fremmest professionsviden. Det er en refleksionsviden, som trækker på og søger at sammenfatte både praktiske erfaring med evaluering i skolen og videnskabelige begreber og undersøgelser. Vi foregiver ikke, at denne viden vil kunne anvendes direkte i undervisning og anden pædagogisk praksis, men den kan måske være vejledende for den tilrettelæggelse og udvikling af evalueringspraksis, som institutioner, lærergrupper og enkeltpersoner skal foretage. Samtidig kan den måske også være vejledende for uddannelsesforskningens arbejde med at skabe mere forskningsviden om pædagogisk evaluering.

Forfatterne til bogen „Uddannelsesforskning“ lægger vægt på, at den omtalte skelnen mellem forskellige typer viden ikke direkte svarer til grænser i det institutionelle landskab. F.eks. frembringes forskningsviden ikke kun ved de institutioner, som formelt hedder forskningsinstitutioner; den kan frembringes alle steder, hvor der er de nødvendige kompetencer og ressourcer til systematisk teoretisk og empirisk forskning. Det er en vigtig pointe. Men samtidig vil vi mene, at bogens begrebsapparat er bedre til at understrege grænserne mellem de forskellige typer viden end til at synliggøre de forskellige former for samspil, der er imellem dem. Skellet mellem forskningsviden og pro-

fessionsviden er måske ikke så principielt og skarpt, som forfatterne lægger op til. F.eks. er meget af den pædagogiske forskning, som gennemføres i dag, undersøgelser af praksis- og videnformer via forståelsesorienterede metoder som dybdeinterviews og feltforskning, og selv om formålet er almen viden snarere end vejledning af praksis, er der mange overlap.

Videncentrets rolle er først og fremmest at udvikle, samle og dokumentere professionsviden om evaluering. Men efter vores opfattelse er grænserne mellem professionsviden, praksisviden og videnskabelig viden mere åbne end som så, og samspillet mellem dem kan antage forskellige former. Det vil også præge indholdet af dette tidsskrift.

Litteraturliste

- Bendixen, Carsten (2005): *Evaluering og læring*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003): *Nye veje i evaluering*. Århus: Systime.
- Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringskultur*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogstrup, H. K. (1997): *Brugerinddragelse og organisatorisk læring i den sociale sektor*. Århus: Systime.
- Miller, Tanja (2007): *Evaluering og paradigmer*. In Bodil Christensen (red.): *Pædagogisk evaluering - en grundbog*. Kroghs forlag. Vejle
- Møller, S. S. & Nissen, M. A. (2006): *Når virkeligheden ikke altid er evident*. I *Uden for nummer*, 13. 7. årgang: 4-21.
- Nissen, M. A. (2007): *Virkningsevaluering, refleksionsteori og kvalitetsudvikling i Evalueringsnyt nr. 17*. Dansk Evalueringselskab.
- Pawson, R. & N. Tilly (1997): *Realistic Evaluation*. London: Sage.
- Rasmussen, J., Kruse, S. og Holm, C. (2007): *Viden om uddannelse*. København: Hans Reitzel.
- Rasborg, F. (1986): *Intern evaluering 1. Evalueringsretninger og -måder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Tyler, R.: „Hvordan skal man afgøre, om læseplanens mål er nået“ fra bogen *Undervisningsplanlægning*. København: Chr Ejlers 1977 (s 86-99).

af evaluering pædagogisk og i sk

Charlotte Jensen
Praktikant hos CEPRA,
CVU-Nordjylland
Uddannelse:
Sociologistuderende,
AAU, 9. semester.

Evaluering er blevet en gennemsyrende del af den pædagogiske verden, men en kontekstuel definition af pædagogisk evaluering er tilsyneladende stadig en mangelvare. Denne artikel søger at belyse evalueringens karakter og definition inden for pædagogikken for derigennem at anskueliggøre nødvendigheden af en diskussion af evalueringsbegrebets kontekstuelle definition. En diskussion, som belyser hensigtsmæssigheden af de nuværende definitioner og den eventuelle nødvendighed af en ny definition. Dette er dog kun første spadestik, og området er stort. Derfor vil jeg her begynde med at etablere en diskussion i relation til uddannelsesverdenen og opfordre andre til at tage del i diskussionen.

Evaluerings nuancer
– et blik på evalueringens definition
inden for uddannelsesverdenen