

Viden og refleksion i evaluering af

# pædagogisk praksis



## Artiklerne i dette nummer forholder sig på forskellig vis til den komplekse problemstilling, der drejer sig om samspillet mellem videngrundlaget i pædagogisk arbejde og videngrundlaget i evalueringspraksis.

### Problemstillingen henviser til tre forhold

For det første drejer den sig om, *hvilket* videngrundlag, der karakteriserer pædagogisk arbejde og dermed, hvad fagligheden *består* i. For det andet drejer den sig om, *hvordan* vi gennem evaluering kan få viden om pædagogisk praksis, dvs. hvordan vi ved at rejse spørgsmål, udforske og analysere kan opnå en bedre erkendelse af det pædagogiske arbejde og dets kvalitet. Endelig og for det tredje drejer den sig om, hvordan *samspillet* kan være mellem den pædagogiske faglighed og så vejen til viden om den. Dvs. mulighederne og/eller barriererne for integration mellem professions- og praksisviden og så den viden, der produceres om den. Disse tre forhold – og således problemstillingen – henviser i grunden til en videnssociologisk problemstilling. Videnssociologien beskæftiger sig med viden som sociale og samfundsmæssige former og de sociale problemstillinger, der er relateret til forskellige former for viden. Dvs. med forholdet mellem *viden* og *kontekst*.

### Konteksten for evaluering – mange videnformer

I 1966 udkom bogen *Den samfundsskabte virkelighed* af videnssociologerne Peter L. Berger og Thomas Luckmann (1999). Selvom det er over 40 år siden, kan deres teoretiske perspektiver stadig bruges til at forstå forholdet mellem viden og kontekst herunder den komplekse problemstilling om samspillet mellem videngrundlaget i pædagogisk arbejde og videngrundlaget i evalueringspraksis.

Berger og Luckmann så på den ene side samfundet som et produkt af hverdags- eller common-sense-viden snarere end abstrakte ideer og teoretisk tænkning. Deres antagelse var, at det er netop hverdags- eller common-sense-viden, som skaber de betydningsstrukturer, der er forudsætningen for socialt liv og samfund. På den anden side så de samfundet som en *objektiveret* virkelighed relativt løsrivet fra denne hverdags- eller common-sense-viden. Selve denne objektivering så de som en proces, hvor visse praksis- og videnformer (vaner og typificeringer) institutionaliseres. *Institutionaliseringen* skulle ikke i første omgang forstås som knyttet til dannelsen af konkrete institutioner men som en refleksiv proces, hvor bestemte videnformer institutionaliseres. Berger og Luckmann så denne institutionalisering tæt forbundet med *legitimering* forstået som det, der forklarer og retfærdiggør den institutionaliserede orden ved at tilskrive dens betydning erkendelsesmæssig gyldighed og dens praktiske krav normativ værdi. Legitimering er dermed forbundet med forestillinger om, hvad der er sandt, virkeligt, godt eller nødvendigt. Her skelnede de mellem fire former for legitimeringer: *Grundlæggende forklaringer*, som har at gøre med tradition, vaner og at man gør, som man gør og *teoretiske fremstillinger*, der forklarer, hvorfor man gør, som man gør. Begge disse to første former er knyttet til hverdagsviden. En tredje videnform er *eksplicitte teorier*, som dannes, når et differentieret videnforråd bliver til en generel og programsat referenceramme for et

samfundsområde, en sektor og dets eksperter. Sådanne eksplicitte teorier er knyttet til dannelsen af *symbolske universer*, der er en orden baseret på abstrakt viden løsrevet fra hverdagsbegreber og erfaringer. Et eksempel på et symbolsk univers er det videnskabelige univers, der via metodiske regler omformer hverdagsliv til "empiri". og som via mere eller mindre abstrakte begreber ordner virkeligheden.

Set ud fra ovenstående kan man sige, at samfundet og dermed *konteksten for evaluering i praksis* kan forstås som en flerhed af virkeligheder og som et resultat af en reflekteret konstitueret institutionalisering af bestemte virkelighedsforståelser og videnformer, der bevirker at verden begribes, sprogliggøres og gribes an på en bestemt måde. Man kan også sige, at konteksten for evalueringspraksis er et komplekst differentieret samfund kendetegnet ved en række forskellige sfærer, systemer, felter eller diskurser, der repræsenterer forskellige former for rationaliteter, kommunikationsformer, praksisser og sproglige former, som ikke umiddelbart er forenelige eller kan integreres (Jf. f.eks. J. Habermas, N. Luhmann, P. Bourdieu og M. Foucault). Dette giver nogle udfordringer for evalueringspraksis. For det første: *Hvilke(n) form(er) for viden skal evalueringer støtte sig til, trække på og udvikle, og hvordan skal forholdet mellem forskellige former for viden betragtes?* For det andet: *Hvordan er evaluering selv en form for viden om og i samfundet?* Stiller man disse to spørgsmål er det givet, at evaluering aldrig kan være en "neutral" praksis. Evalueringer anvender, udvælger og udvikler bestemte former for social viden, og bidrager dermed til at skabe bestemte sociale forhold. Dette er særligt vigtigt at være opmærksom på, når man vil evaluere forhold, der i sig selv har en iboende social karakter.

### Viden om og i pædagogiske indsatser

Pædagogisk indsats bliver mulig i kraft af og skaber sociale relationer mellem f.eks. voksne, elever eller børn, mellem underviser og underviste, mellem lærer og den lærende, mellem pædagog og barn osv. Den pædagogiske indsats kan også karakteriseres som en

videnform, der trækker på i det mindste nogle *grundlæggende* og *teoretiske* forklaringer, der angiver, hvordan man gør, og forklarer hvorfor man gør, som man gør. Den repræsenterer en form for hverdagsviden, der aktivt bidrager til at skabe sociale relationer. Denne hverdagsviden kan, men behøver ikke, være funderet i *eksplicitte teorier* f.eks. teorier, som over tid er blevet dannet og anvendes som referenceramme i pædagogiske uddannelser. Dvs. at den pædagogiske indsats som en særlig videnform *kan* relatere sig til teoretisk professionsviden.

Det er en diskussion, hvordan forholdet mellem teori og praksis skal eller kan være i relation til professionel praksis (Jf. Rasmussen m.fl. 2008). Et perspektiv er, at visse typer teorier, der bidrager til at forstå og forklare, hvordan mennesker handler og hvordan positive hhv. negative processer opstår, er relevante som professionsviden. Dette i den grad, at indsigt i sådanne teorier kan bidrage til øget empati i den konkrete pædagogiske indsats (Ejrnæs 2008). Et andet men ikke nødvendigvis modstridende perspektiv er, at professionel praksis aldrig kun kan basere sig på abstrakt teoretisk viden. Den må også og altid omfatte viden tilpasset og rettet mod handling i den konkrete situation og i relation til bestemte personer. Fordi der er "noget", som end ikke relevante teorier kan indfange, er det vigtigt, at det praktiske, faglige videngrundlag, der er afgørende for den pædagogiske indsats, også medregnes, analyseres og synliggøres (Guldager 2004, Lundstøl 2002, 2004). Et tredje perspektiv, der ligger i forlængelse heraf, er, at dette er muligt, hvis man fremanalyserer den hverdags- eller common-sense-viden, som kommer til udtryk i pædagogiske indsatser, og anskuer den som netop grundlæggende og teoretiske forklaringer. Her vil det f.eks. være muligt at se, at pædagogiske indsatser indirekte trækker på professionsteorier men også grundlæggende sociologiske antagelser om f.eks. aktører, relationer mellem aktører, eller hvordan problemer opstår. Disse grundlæggende sociologiske antagelser skyldes formodentligt, at den pædagogiske indsats har en iboende social karakter og virker igennem de sociale relationer, den skaber (Nissen 2008).



## Evalueringsviden

Set i lyset af ovenstående er den pædagogiske indsats som videnform en kompleks "konfiguration" af teoretisk og praktisk handleviden, og selve den måde hvorpå der balanceres mellem teori og praksis er et socialt fortagende. I evaluering af pædagogiske indsatser, er det svært at forestille sig, at man kan se bort fra dette forhold. På spørgsmålet om, hvilke former for viden evalueringer skal støtte sig til, og hvordan forholdet mellem forskellige former for viden skal betragtes, synes det væsentligt, at evalueringer på et eller andet plan forholder sig til spørgsmålet om den sociale konfiguration af forholdet mellem teori og praksis. Det er selvfølgelig ikke det eneste, evalueringer kan forholde sig til, men set i et professionsudviklende perspektiv synes det uomgængeligt. Ikke alle evalueringsmodeller gør sig eksplicitte tanker om forholdet mellem teori og praksis i professionel praksis. Egentlige evalueringsmodeller forholder sig ofte til kriterierne for evaluering, herunder hvem der definerer dem, og hvordan de defineres processuelt i en evalueringsproces, men sætter sjældent kriterier for kriterierne (Jf. Dahler og Krogstrup 2003). Et kriterium for kriterierne for evaluering, der ønsker at udvikle pædagogiske indsatser, kan være, at forholdet mellem teori og praksis i indsatserne inddrages som et aspekt i evalueringen, *fordi* dette har en afgørende betydning for pædagogiske indsatser, og *fordi* det har betydning for professionsudvikling og forbedring af indsatser.

Fleere af dette nummers artikler synliggør, hvordan evalueringens viden kan være knyttet til teori og til viden om forholdet mellem teori og praksis. Samtidig kan et kriterium om at skulle forholde sig til forholdet mellem teori og praksis også være kontroversielt inden for evalueringens praksis. Evalueringens modeller er ofte og skal være koncentrerede om indsatsernes konkrete mål, indhold og processer, eller om forskellige aktørers oplevelser eller faglige vurderinger af en indsats. Forholdet mellem teori og praksis er en mere bagvedliggende faktor, som kan bidrage til at forstå og forklare, hvordan mål anvendes, og hvorfor nogle, men ikke alle mål, efterleves i praksis, hvorfor indhold af og processer i indsatser kan variere, og hvad der ligger

til grund for forskellige aktørers umiddelbare tilkendegivelser omkring en indsats. Det er en udfordring for evalueringens praksis og evalueringens viden at bringe dybdegående viden frem, der ikke blot kan bruges til at evaluere men også til at forbedre grundlæggende og afgørende træk ved indsatser.

## Inddragelse af sociale videnformer i evalueringens praksis

Hvordan kan man fremskaffe dybdegående viden, der forholder sig til forholdet mellem teori og praksis i den pædagogiske indsats? Hvad kan en sådan dybdegående evalueringens viden mere konkret bestå i? Et udgangspunkt kan være, at man i evalueringens praksis, direkte eller indirekte forholder sig til de grundlæggende forklaringer, teoretiske fremstillinger (dvs. hverdagsviden) såvel som de eksplicitte teorier, indsatser rummer. Man må i et eller andet omfang forholde sig til, hvordan det konkrete, der evalueres, f.eks. et særligt pædagogisk tilbud, en pædagogisk indsats i dagligdagen, et bestemt pædagogisk materiale eller en pædagogisk teknologi, udtrykker nogle bestemte antagelser om virkeligheden. Man kan som minimum udskille 5 aspekter eller antagelser, som kan være relevante for evalueringer at forholde sig til (Nissen 2008). For det første kan det være *antagelser om den pædagogiske indsats' rolle og betydning i samfundet*. Pædagogiske indsatser praktiseres ud fra bestemte antagelser om, hvad der er væsentligt eller uvæsentligt og tæt forbundet hermed, hvad man pædagogisk kan fokusere på. Dette kan have betydning for indsatsernes karakter og kan udgøre en forklaring på, hvordan indsatserne virker. Man kan f.eks. forestille sig, at en særlig (tilsigtet eller utilsigtet) afgrænsning af indsatserne i praksis betyder, at der er bestemte mål, som ikke kan opfyldes. For det andet kan det være *antagelser om, hvordan man kan forstå bestemte pædagogiske problemstillinger*. Pædagogiske problemstillinger vedrører relationen mellem aktører, og dermed også forståelsen af bestemte aktører. Hvordan er det evaluerede et udtryk for nogle antagelser om, hvordan man f.eks. kan forstå "eleven" eller "barnet": relationen mellem voksen og barn, voksen og elev, og hvordan man lærer? For det tredje kan det være *antagelser om, hvordan man forklarer pædagogik-*

ske problemstillinger, dvs. hvordan de opstår. Forklaringer er ofte tæt sammenhængende med forståelsen. Det kan have betydning for karakteren af indsatsen, om man primært forklarer den pædagogiske problemstilling med det enkelte barns psykiske tilstand og eventuelle diagnose, eller om man forklarer det med henvisning til karakteren af det enkelte barns netværk, sociale relationer og kompetencer. For det fjerde kan det være *antagelser om, hvad der er en god eller mindre god pædagogisk indsats*. Dette drejer sig om forestillinger om, hvad der er hensigtsmæssigt at gøre samt forklaringer på, hvorfor man gør, som man gør. Ofte vil dette være sammenhængende med forståelser af og forklaringer på den pædagogiske problemstilling. Endelig og for det femte kan det være *antagelser om viden og om, hvordan man lærer*. Her tænkes der ikke kun på den pædagogiske antagelse om, hvordan eleven, barnet eller andre lærer – men hvordan man lærer som professionel. Ofte vil det, men behøver ikke være sammenfaldende med forståelsen af pædagogiske problemstillinger.

Ved at tage højde for disse forhold i indsatsen indrager evalueringer den pædagogiske indsats som en videnform, der skaber en særlig social virkelighed. Overskridelsen af den pædagogiske praksis- og professionsviden kan bestå i, at evalueringer i sig selv

kan rumme teoretiske antagelser om pædagogik i samfundet, forståelser og forklaringer af pædagogiske problemstillinger, hvad der er god eller mindre god pædagogisk indsats, samt hvad viden er, og hvordan professionelle lærer.

### **Inklusion som kvalitetskriterie i evalueringer**

Ovenstående siger ikke noget om, hvad der er kvalitet i pædagogiske indsatser. Hvis man i evalueringer tager højde for pædagogisk indsats som en social videnform, kommer man ikke uden om, at det, der defineres som kvalitet varierer alt afhængigt af, hvilke pædagogiske problemstillinger man ser. Tværtimod bliver dette sat på spidsen. Spørgsmålet er så, hvordan man kan tænke sig et kvalitetsbegreb i evalueringer af pædagogiske indsatser? Pædagogiske indsatser opererer ofte med forskellige kvalitetsbegreber knyttet til forskellige aspekter af indsatsen f.eks. omsorg, udvikling, læring, forandring. Dvs. at pædagogiske indsatser i praksis ofte har et differentieret kvalitetsbegreb. På tværs af f.eks. omsorg, udvikling, læring og forandring kan man antage, at en kerneproblemstilling er spørgsmålet om inklusion og eksklusion. Inklusion handler dels om den faktiske adgang herunder betingelserne og muligheder for at deltage i og vælge mellem forskellige sociale sammenhænge, dels om den konkrete måde, hvorpå individer bliver behandlet som indivi-



der. Inklusion betegner derfor både sociale kriterier for deltagelse og konkrete forestillinger om og krav til individet. Pædagogiske indsatser sigter på at øge mulighederne for inklusion; nogle gange med eksklusion som en forudsætning (f.eks. som udelukkelse fra deltagelse i normal undervisning). I de tilfælde bliver det i særlig grad tydeligt, at pædagogiske indsatser har indbygget en forestilling om normalitet eller hvad der er "almindeligt". ofte som en særlig forståelse af den pædagogiske problemstilling. Et kvalitetskriterie for pædagogiske indsatser kan være, om de gennem omsorg, udvikling, læring og forandring formår at fastholde mulighederne for inklusion eller forhindrer yderligere eksklusion. Dette er en særlig udfordring i de tilfælde, hvor eksklusionen, det "ualmindelige" eller "unormale" allerede er forventet. Pædagogiske indsatser kan i kraft af deres særlige forståelse og forklaring på den pædagogiske problemstilling forstærke eksklusion f.eks. i kraft af begrænsede forventninger eller krav til individet. Hvis fastholdelse af inklusion eller forebyggelse af yderligere eksklusion bliver et kvalitetskriterium for pædagogiske indsatser, bygger dette naturligvis på en antagelse om, at inklusion er godt. Denne normative forudsætning er naturligvis vigtigt at være opmærksom i evalueringspraksis. Evalueringer må også reflektere over, at de selv er en videnform i og om samfundet.

*Litteraturliste:*

Berger, P. L. og Luckmann, T. (1999): *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. Kbh: Lindhardt og Ringhof

Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H. K. (2003): *Nye veje i evaluering*. Kbh: Systime Academic.

Ejrnæs, M. (2008): "Teori og Empati - faglighed i relationsprofessionerne"; i Jacobsen og Pringle (red.): *At forstå det sociale - sociologi og socialt arbejde*. Kbh: Akademisk Forlag: 127-157

Guldager, J. (2004): "Viden og handling - overvejelser over praktikers kundskabsgrundlag"; i Gamst, B. m.fl (red.): *På sporet af kundskabens veje i socialt arbejde*. Socialpolitisk Forlag: 39-56

Nissen, M. A. (2008): "Hvordan bliver det praktisk med en teori? - et sociologisk grundlag for refleksion i socialt arbejde"; i Jacobsen og Pringle (red.): *At forstå det sociale - sociologi og socialt arbejde*. Kbh: Akademisk Forlag: 56-80

Rasmussen, J., Kruse, S. og Holm, C. (2007): *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. Kbh: Hans Reitzels Forlag.

