**Jens Christian Jacobsen**
*Tidl. lektor og centerleder*
*Institut for Naturfagenes Didaktik*
*Københavns Universitet*

# Evaluering af uddannelses-virkninger fra folkeskole til ungdomsuddannelser – hvorfor og hvordan?

**I Europa og Skandinavien er uddannelser oftest offentligt finansierede, og der er politisk kontrol med uddannelsernes udformning og med elevernes udbytte af undervisningen. Men noget er under forandring, for det er langt vanskeligere at synliggøre virkninger af uddannelserne. Virkninger beskrives i uddannelsernes formålsbeskrivelser, og regeringer reformulerer i disse år formålsbeskrivelserne med fokus på nyttevirkninger for hele uddannelsessystemet.**

**På den baggrund foreslås en evalueringssystematik, der bygger på et samarbejde mellem grund- og ungdomsskolelærere. Systematikken kan synliggøre uddannelsesvirkninger i ungdomsuddannelserne baseret på elevernes faglige udbytte fra grundskolen og består af lærersamarbejde, anvendelse af forandringsteorier og en fremgangsmåde, hvor der anvendes et realistisk evalueringskoncept.**

**Nøgleord:** Formålsbestemmelser, virkning, evalueringssystematik, forandringsteorier.

## Indledning

I en tidligere artikel (Bendixen & Jacobsen, 2025) skriver Bendixen og jeg i konklusionen:

> *En evalueringssystematik, som foreslået her, vil koble ungdomsuddannelser og folkeskole i et tættere sammenhængende læringsnetværk, hvor parterne får lejlighed til at diskutere og korrigere undervisningsforløb begge steder. Det vil sikre en læringsprogression og gøre denne del af uddannelsessystemet mere gennemskueligt. En systematisk, tilbagevendende dialog mellem uddannelserne vil desuden koble et eksternt evalueringsperspektiv med formative og summative evalueringsformer og vil i høj grad kunne "frisætte" lærere og skoler til selv at etablere evalueringspartnerskaber mellem ungdomsuddannelser i lokalområdet.*



I artiklen diskuterede vi muligheder for at effekter fra ét uddannelsessystem, folkeskolen, kan have virkninger i et andet uddannelsessystem, i ungdomsuddannelserne. Vi undersøgte, hvordan og om folkeskolens formål kan kobles tættere til ungdomsuddannelserne med baggrund i den øgede politiske vægtning af temaerne *erhverv* og *arbejdsmarked* i folkeskolen (Pedersen, 2016; Børne- og Undervisningsministeriet, 2023).




Helt overordnet består systematikken af både formative og summative elementer, og systematikken skal være brugbar i konkrete samarbejder mellem folkeskolens lærere og lærere fra ungdomsuddannelserne, fordi fagundervisningen begge steder bidrager til at realisere uddannelsernes formål (Bendixen & Jacobsen, 2025). Formålet med en uddannelse kan ikke adskilles fra formålet med fagene.

Vi argumenterede for, at koblingen bedst sikres af et samarbejde mellem lærere og elever i begge uddannelser.

I denne artikel uddybes og konkretiseres den i citatet nævnte evalueringssystematik. Hvad er det for en systematik, hvad består den i og hvorfor er den vigtig?

Gensidigheds- eller reciprocitetsprincippet er væsentligt. Det vil sige, at viden om, hvordan resultater er opnået, kan bruges i planlægning af nye undervisningssituationer (Klapper et al., 2024; Biesta, 2015; Leeuw, 2002). Reflekteret enighed er derfor målet med at arbejde sammen om og med eleverne (Bendixen & Jacobsen, 2025).

I det følgende vil jeg gennemgå en realistisk og reciprok evalueringsmodel, der kan bygge bro mellem formålet for folkeskolen og ungdomsuddannelserne samt de resultater, som eleverne opnår i faglige sammenhænge i de to uddannelser.

## EVALUERINGSMODELLEN

Folkeskolen har blandt andet til formål i samarbejde med hjemmene at fremme børns (elevernes) alsidige, personlige udvikling som aktive, kreative, kompetente og ansvarlige individer, der respekterer menneskerettigheder og grundlæggende demokratiske værdier. Som noget nyt har den også til formål at udvikle *jobparathed* – og er orienteret mod selvforsørgelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023).

Grundskolerne er for langt størstepartens vedkommende organiseret omkring opfyldelse og sikring af fagmål, og undervisningen bliver kun i de færreste tilfælde organiseret ud fra virkninger på eleverne over tid. Resultater af fagmålenes opfyldelse kan udtrykkes med tal og forklaringer på tallene. Virkninger kan derimod være svære at finde og evaluere: Hvis en lærer skal indsamle erfaringer med interventioner[1] i undervisningen, skal hun, med den øgede politiske opmærksomhed på virkninger, fokusere mere på uddannelsens formål og ikke kun på resultatet af den enkelte intervention eller på fagmålene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Desuden kan en enkelt intervention sjældent være vejledende for nye interventioner – datagrundlaget er simpelthen for smalt[2]. Samtidig er det vigtigt at have *realistiske* forventninger til, hvad der overhovedet er opnåeligt gennem isolerede og tidsmæssigt begrænsede interventioner.

Et enkelt resultat fra faget eller et antal tilfældige pædagogiske og sociale udfald har ikke potentiale til at føre til reelle forandringer – for slet ikke at tale om forandringer i andre skolesystemer (Pawson, 2013). Måske er denne erkendelse en af grundene til regeringens nyeste reformforslag for grundskole og ungdomsuddannelser, hvor sammenhænge mellem uddannelsestilbuddene søges forstærket.



Men der er tale om en balance. På den ene side er formålsbestemmelser en slags overordnede dannelsesgevinster, der synes umålelige og ukonkrete. På den anden side er der tale om virkninger af *tematiseret uddannelse*, nemlig af fagundervisning. Både grundskole og ungdomsuddannelsers virksomhed er i hovedsagen fagbundet.

Der er uden tvivl en del virkninger af fagundervisningen, som forstærkes (eller forhindres) af skolemiljø og samvær blandt eleverne. Og skolen har begrænsede muligheder for at intervenere for at fremme bestemte virkninger (fx demokrati eller jobparathed), for skolen er i konkurrence med andre eksterne aktører, familie, jævnaldrende med flere (Fend, 2007). Desuden vil det ud fra et udviklingspsykologisk synspunkt næppe være muligt at nå disse mål inden for "skolefasen" i livet. Men så meget desto vigtigere er det, at folkeskolen søger at fremme virkninger, hvor det er muligt, selvom de først viser sig over tid.

Som udgangspunkt kan en lærer ikke nøjes med at lede efter undervisningstiltag, der ligner hendes egne. Der skal mere til. Hun skal lede efter *evalueringer* af undervisning, der ligner hendes egne. Evalueringer kan lette arbejdet med at se, hvad der virker, men det skal gøre systematisk. Og så skal evalueringer og tiltagene analyseres i samarbejde med andre lærere fra grundskole og ungdomsuddannelser. Ellers forbliver virkningerne subjektive grundskoleforhåbninger, der ikke kan efterprøves.

Empirien i lærernes evaluering består af andres erfaringer formuleret i evalueringsrapporter og lignende, men det videnskabsteoretiske afsæt er et fortolkende paradigme, hvor erhvervsorientering, arbejdsmarked og andre formålstemaer opfattes som kulturelle konstruktioner: Læreren anerkender og leder efter forløb i rapporterne, der ifølge hendes tolkning "ligner" hendes egen undervisning (King & Alkin, 2018).

## EVALUERINGSREALISME

Det teoretiske grundlag for evalueringsmodel og systematik er den *evalueringsrealisme,* som de engelske sociologer Ray Pawson og Nick Tilley har formuleret med baggrund i Karl Poppers kritik af videnskabelig positivisme (Pawson & Tilley, 1997; Pawson, 2013). Positivister spørger: Virker dette? Eller: Hvad virker? Realister som Pawson og Tilley spørger: Hvad virker for hvem under hvilke omstændigheder? De forventer derfor, at interventioner varierer i deres effekt afhængigt af de forhold, de anvendes under. Det betyder, at det centrale spørgsmål, der kan stilles, er, hvordan og under hvilke betingelser en given intervention vil få de intenderede virkninger (King & Alkin, 2018).

Det er et spørgsmål om *kausalitet*. Realisten forstår kausalitet i form af mekanismer, der genererer regelmæssigheder, men den bagvedliggende årsagsmekanisme vil ofte være skjult. Tilley (2000) skriver, at hvis en ting falder til jorden, kan vi ikke se tyngdekraften, der får det til at ske. I tilfælde af arvelige synsfejl kan vi ikke se de genetiske mekanismer, der forårsager synsfejlen. I tilfælde af metaller, der tiltrækker hinanden, kan vi ikke se mekanismen (magnetismen), der trækker dem sammen. Men ligesom krudt kun antændes, hvis der er nok af det, hvis det er tørt nok, hvis det er tilstrækkeligt kompakt og så videre, så frigøres årsagspotentialet kun, hvor betingelserne er til stede for, at det kan ske. En realistisk evalueringsform, som udfoldes her, er en anvendelse af denne indsigt til undersøgelse af bestemte foranderlige forhold i skolen.

En *forandringsteori* (Weiss & Conell 1995) kan fungere som et værktøj til udfoldelse af evalueringssystematikken. Den amerikanske uddannelsessociolog Carol Weiss udviklede forandringsteorierne indenfor evalueringsforskningen, da regeringer, folkelige organisationer og erhvervslivet blev opmærksomme på effektiviteten af sociale programmer efter 2. verdenskrig, især inden for folkesundhed og uddannelse. Weiss antog, at en væsentlig årsag til, at komplekse interventioner er svære at evaluere, er, at begrundelserne for dem er dårligt formulerede og svære at forstå og gengive (Weiss, 1995).

1 Begrebet intervention er brugt fremfor forløb, undervisning o.a. fordi intervention fremhæver lærerens intention med undervisningen i skolen.

2 At gentage succeser i undervisningen kan være vanskeligt af flere årsager. Primært fordi uddannelse er en kompleks, menneskecentreret proces, der påvirkes af flere faktorer, der varierer på tværs af kontekster.

Hun argumenterede for, at deltagere, fx lærere og skoleledere, i komplekse interventioner på skolerne typisk ikke har det fulde overblik over, hvordan forandringsprocessen vil udfolde sig. Derfor lægger deltagerne ikke tilstrækkelig vægt på de tidlige og mellemlange ændringer, der skal ske, for at en virkning på længere sigt kan opnås.

Forandringsteorier en måde at forklare, hvordan interventioner formodes at føre til holdningsændringer eller forandringer i sociale og kulturelle forhold. Eftertiden, i særdeleshed sociologerne Pawson og Tilley, har derfor brugt forandringsteorier som hypotese for evalueringen og som "facitliste" eller overordnet succeskriterium for evalueringen.

Forandringsteorien er forløbsspecifik og illustrerer mulige kausale mekanismer mellem lærerens intention med undervisningen, de ressourcer og aktiviteter, som hun sætter ind med, og det resultat, som kommer ud af anstrengelserne. En struktur af mulige årsag-virkningskæder *er* selve evalueringssystematikken og kan bruges til at indkredse bestemte fremgangsmåder og processer, der kan back-caste virkningspotentialet til den eller de interventioner, som læreren planlægger. En forandringsteori kan desuden forudsige og understøtte en metode- og kapacitetsopbygning, som jeg vil uddybe i det følgende.

Den afgørende forskel på resultater (engelsk: output, outcome) og virkninger (engelsk: impact) i uddannelser er, at resultater – i kraft af en tidsmæssig tæt kontakt til konteksten og til interventionens afslutning – kan forudbestemmes med relativ stor sikkerhed. Forudsætningerne er tilstrækkelig kendte til, at et forventet resultat som regel indtræffer. Så hvis forudsætningerne ændres, må de intenderede resultater og forandringsteorien revideres. Virkninger er derimod svære at indkredse. De er ofte åbne for tolkninger eller afhængige af andre faktorer end den intervention, der oprindeligt satte gang i forandringerne (Pawson & Tilley, 1997). Tidsperspektivet er længere, det åbner op for flere mulige påvirkninger og gør derfor forudsigelser om udfald vanskeligere.

En virkning indtræffer, når *andre* udløsende faktorer end interventionen er til stede: Det kan være en *organisatorisk* forandring, fx et lærerskift, en *pædagogisk* forandring, hvis andre lærere har en anden pædagogisk tilgang til interventionen, eller *tilfældigheder*, hvis eleverne pludselig står i en situation, hvor de skal bruge noget af det, de lærte for mange år siden. Man kan formulere en realistisk regel for evalueringer: Jo længere væk i tid eleverne er fra interventionen, jo flere andre faktorer skal indgå i en analyse af, hvad der er en virkning af interventionen. Hvis læreren og eleverne selv erkender, at der er en effekt, kan man tale om udbytte af undervisningen, men ikke om, hvorvidt interventionen vil få en virkning. Et resultat er altid en "mellemstation" og en forudsætning for at vide, hvilken virkning man *eventuelt* kan se på et senere tidspunkt. Det er vigtigt, at læreren til en begyndelse ser efter resultater og ikke efter virkninger. En evaluering er altid "a piecemeal progress", som Tilley formulerede det (Tilley, 2000).

Virkninger hænger strukturelt sammen med kontekst og mekanismer: Resultater og virkninger er ikke to separate mål, men er, som tidligere nævnt, gensidigt afhængige eller strukturelt forbundne, hvis forandringsteorien er sand. Er den det, kan den intervention, der medførte bestemte resultater og virkninger, omsættes til ny praksis for de berørte aktører (Mingers & Standing, 2017).

I et forsøg på at sikre, at bestemte resultater fører til bestemte virkninger, må læreren lede efter dele i undervisningen, der er gensidigt afhængige: Det vil sige fra resultat til virkning og tilbage igen og medieret af deltagerne. Især af lærerne[4]. Herved sluttes en cirkel, og evalueringen bliver *reciprok.*

Interventionens *udformning* forudsætter en forundersøgelse, der giver en forståelse af elevgruppens situation. Undersøgelsen skal give et konkret og videnbaseret svar på spørgsmålet: Hvis det er vigtigt, at eleverne kan gøre eller vide dette, hvordan tilrettelægger jeg som lærer interventioner, der kan sikre dette? På det tidspunkt kan læreren formulere en forandringsteori, der kan fungere som en overordnet ramme for evalueringen.

**Forandringsteorien stiller en række spørgsmål, som interventionen skal give svar på, fx:**

- Hvilke fagmål vil jeg gerne opnå?
- Hvilke aktiviteter vil jeg gennemføre i interventionen?
- Hvilken effekt kan jeg forvente, at interventionen fører frem til?
- Hvilke antagelser ligger der bag mine forventninger?
- Hvilke lokale forhold og hvilke ressourcer influerer på, at effekten opstår?

Disse spørgsmål stilles primært af grundskolelæreren, men hvis virkningssamarbejdet skal lykkes, skal lærerne fra ungdoms- og grundskoleuddannelser samarbejde, og det vil være naturligt, om også forandringsteorien formuleres i fællesskab. Eleverne skal jo efter grundskolen senere vise, hvad de kan i sammenlignelige faglige sammenhænge i ungdomsuddannelserne. Altså demonstrere, at resultater fra én skoleform viser hen til virkninger i en anden skoleform.

Interventionen bør som nævnt ovenover gennemføres i tæt samarbejde mellem kolleger fra begge involverede skoleformer og uddannelser. Det sikrer grundlaget for et fælles ejerskab til og en gensidig forståelse af, hvad virkningen kan tænkes at blive, i hvilke situationer man vil kunne "se" virkningen, og om en bekræftelse kan opskaleres og måske gennemføres i nye interventioner. En fremgangsmåde ved transfer af kompetencer og metoder forberedes (se senere) – såvel som en eventuel opbygning af en ændret organisatorisk struktur: Skal interventionen foregå på eller udenfor skolen, med andre klasser, virksomheder osv.?

Ved at samarbejde med lærere fra ungdomsuddannelserne øges betingelserne markant for en vellykket transfer af kompetencer og andre virkninger, der rækker ud over interventionen i de afgivende uddannelser. På længere sigt vil evalueringer af virkninger på eleverne kræve, at flere deltagere skal i spil, for at grundskole- og ungdomsuddannelseslærere kan analysere interventioner i forskellige kontekster over tid, hvor et stort antal elever, undervisningsformer og andre interaktioner indgår[5]. I forhold til realisering af fagmål kan en evaluering klares med simple fagmålsevalueringer på den enkelte skole.

Men hvordan opsamler og kategoriserer læreren alle de forskellige evalueringer?

Nedenfor præsenteres en kommenteret og formativ evalueringsstruktur, der kan opfylde behovet for en *reciprok systematik*, så læreren kan genkende mønstre, som kan omsættes til praktisk undervisning[5]. Strukturen er på listeform for at lette læsningen og fremhæve progressionen. Strukturen henvender sig til lærere i grundskole og ungdomsuddannelserne.

## EN EVALUERINGSSYSTEMATIK

**Find mekanismer**

- Grundskolelæreren finder interventioner, der bedst "ligner" den oprindelige intervention. Udgangspunktet kan være evalueringer fra egne interventioner eller fra kolleger på samme skole. Indsamlingen kan udvides til at omfatte andre erfaringer med interventioner, der ligner fra fagblade, kurser og fra litteraturen. *Mekanismer* findes her, og de forklarer, hvordan og hvorfor interventionen kan forventes at nå de ønskede resultater.[6]

- En grundskolelærer og en lærer fra ungdomsuddannelserne analyserer dernæst de data, der ligger bag evalueringer af interventionerne. De ser efter *interviews, dokumenter og observationer* i rapporter for at finde mulige mekanismer, der forklarer, hvordan og hvorfor interventionen *fungerer* eller ikke fungerer.

3 Se senere i afsnittet Diskussion.

4 Det kunne være en forskningsopgave at undersøge dette for forskere på professionshøjskolerne.

5 Hvordan virkningsevalueringer rent praktisk kan tænkes at forløbe på skolerne ligger uden for denne artikels fokus. Skoleudvikling og efteruddannelse kunne være velkendte indgange til en praktisk organisering af evalueringerne.

6 Mekanismer er observerbare ligheder og forskelle i interaktioner mellem mennesker, udviklinger i erkendelser og kausale tendenser i begivenhedsforløb (Glennan 1996).

- Forandringsteorien kan ydermere hjælpe med at identificere mekanismer i interventionerne ved at fokusere på, hvordan resultater opstår i samspillet mellem bestemte mekanismer og kontekst.

- Mekanismerne skrives ned, eventuelt i historisk rækkefølge, for at opnå en indledende systematik.

**Sammenlign mekanismer**
Her skal lærerne sammenligne, hvordan mekanismer adskiller sig fra eller stemmer overens mellem interventioner i fag, på klassetrin og i skoleorganisationer. Det vil sige, at de skal identificere de mekanismer, der går igen *på tværs af* forskellige kontekster, og de mekanismer, som er *kontekstspecifikke.*

**Kategorisering af mekanismer**
Når først mekanismer er identificeret, er en *kategorisering* af dem afgørende for anvendelsen. Lærerne kan bruge flere metoder til at kategorisere mekanismer:

- **Efter type:** Mekanismer kan klassificeres baseret på deres natur, fx psykologiske, sociale, strukturelle eller organisatoriske mekanismer.

- **Efter niveau:** Mekanismer kan kategoriseres efter det niveau, de fungerer på, fx individuelle, interpersonelle, organisatoriske eller samfundsmæssige mekanismer.

- **Efter funktion:** Mekanismer kan også grupperes efter deres rolle i interventionerne, fx motivationsmekanismer, potenserende mekanismer[7] eller begrænsende mekanismer.

- **Efter teoretisk domæne:** Hvis evalueringerne trækker på flere teoretiske rammer, kan mekanismer kategoriseres efter deres teoretiske grundlag såsom adfærdsændringsteorier, sociale læringsteorier osv.

- **Efter frembragte resultater:** En anden metode er at gruppere mekanismer efter de typer af resultater, som de producerer, især når resultaterne er forskellige på tværs af kontekster. Det vil jeg ikke uddybe her.

**Analyse af mekanismer**
Analysefasen involverer en undersøgelse af, *hvordan* mekanismer fungerer i konteksten, og hvordan de producerer resultater. En analyse kan fx gennemføres efter denne fremgangsmåde:

- Begynd med at undersøge data i domænerne,[8] og specificer, hvordan hver mekanisme fungerer i bestemte sammenhænge for at producere bestemte resultater.

- Sammenlign fx *sprog, geografi, små og store skoler:* Evalueringers kontekst består af andet end fag, klasser og klassetrin. De falder forskelligt ud, alt efter hvor interventionerne finder sted: Man kan begynde med at se, hvordan mekanismer varierer *på tværs af* disse kontekster for at forstå, hvordan forskellige kontekster påvirker mekanismernes domæneafhængighed. En mekanisme, der fungerer godt i én sammenhæng, i ét domæne, fungerer muligvis ikke i en anden. Eller den kan virke på forskellige måder afhængigt af de omgivende faktorer (fx organisationskultur, ressourcer, deltagerkarakteristika osv.).

- **Aktivering af mekanismerne:** Analyser de forhold, hvorunder specifikke mekanismer aktiveres eller undertrykkes. Identificer triggere i konteksten, som enten aktiverer eller blokerer mekanismen (så den henholdsvis kan eller ikke kan fungere).

- **Udfaldsmønstre:** Se efter mønstre i udfald på tværs af interventioner, der kan forklares med den samme mekanisme. Når en bestemt mekanisme konsekvent fører til et bestemt resultat på tværs af flere domæne- og kontekstsammenhænge, kan det indikere et generaliserbart mønster.



7 Dialog, kreativ tænkning og et teoretisk udgangspunkt er potenserende elementer i mekanismer, der kan fremme de intenderede resultater i en evaluering. (Mantysaari, 2005, Bhaskar 1998).

8 Et afgrænset fagområde hvor bestemte begreber fortæller om hvordan sociale, institutionelle eller individuelle faktorer påvirker undervisningen.

- **Sammenlign alternative forklaringer:** Overvej alternative mekanismer eller forklaringer. I mange evalueringer er det muligt, at flere mekanismer fungerer samtidigt, så en del af analysen involverer en afvejning af mekanismerne og deres relative bidrag til resultaterne.



**Syntetisering af fund**

- Saml resultaterne, og fremhæv, hvilke mekanismer der er kontekstspecifikke, og hvilke der fungerer bredere. En opsamling eller syntese bør munde ud i nuancerede anbefalinger, der ikke kun angiver, hvad der virker, men hvor og for hvem det virker.

- Overvej, hvad der virker for hvem under hvilke omstændigheder: Brug indsigterne fra den systematiske gennemgang til at sætte navn på, hvad der virker for hvem under hvilke omstændigheder. Her kan anvendes en teoriudvikling til at italesætte, hvordan mekanismerne fungerer i forskellige kontekster.

**Anbefalinger**

- Giv praktiske anbefalinger baseret på analysen. Fremhæv de mekanismer, der er afgørende for interventionens succes, og vejled eventuelt andre i, hvordan man kan arbejde videre ud fra denne gennemførte systematik – i andre sammenhænge.

Når lærerne tænker over disse spørgsmål, skal de gentænke forandringsteorien og overveje, hvor markant en virkning de forventer, at eleverne kan vise. Drejer virkningen sig kun om eleverne, eller forventer lærerne, at eleverne også skal kunne påvirke deres omgivelser og samfundet som helhed? Og skal de nøjes med virkningstemaet (job- og erhvervsparathed) som en slags forberedelse til et kommende jobmarked?

Og hvordan skal virkninger på eleverne fremme andre formålstematikker? Skal lærerne i fællesskab aftale nye temaer ud fra virkningerne af "det gamle", eller skal samarbejdet kun adressere en enkelt virkningsproblematik for ikke at gøre samarbejdet mellem grundskole og ungdomsuddannelse til et gymnasie-forskolesamarbejde?

**Diskussion**
Denne evalueringssystematik og -struktur kan give svar på følgende spørgsmål:

- Er der samlet set sket ændringer i den ønskede retning? Hvori består disse ændringer?
- I hvilke sammenhænge er forskellige typer af ændringer sket, og hvorfor?
- Er der indsigter at hente fra succeser og fiaskoer, som kan informere fremtidige interventioner?
- Hvad skal der til for at fastholde virkninger af interventioner og måske udbygge med nye interventioner?

Det grundlæggende princip, der skal til for at gennemføre en realistisk evaluering, er *lærersamarbejde* på tværs af fag i uddannelserne. Lærerne skal arbejde som et hold af evaluatorer med en fælles målsætning om at lære kollektivt af alles erfaringer for at få svar på ovennævnte spørgsmål.

Der kan være vanskeligheder ved at gennemføre en virkningsevaluering, især på tværs af forskellige uddannelser med forskellige uddannelseskulturer. Lærere fra ungdomsuddannelserne underviser i fagpensa, mens grundskolelærere underviser ud fra formuleringerne i de nationale *Fælles Mål,* der fastlægger de kompetencer og færdigheder, som eleverne skal tilegne sig på hvert klassetrin i alle fag. Fælles Mål specificerer ikke præcist, hvilke tekster, emner eller aktiviteter der skal anvendes. Hver skole og lærer kan tilpasse undervisningen ved at vælge materialer og metoder, som passer bedst til deres elever og lokale kontekst, så længe de opfylder de opstillede mål. Når eksempelvis faget dansk i grundskolen har arbejdet med temaet *job og erhverv* eller lignende – og fx har gennemgået, hvordan en jobansøgning skal formuleres – er det forholdsvist nemt at gentage både tema og emne på et senere tidspunkt i ungdomsuddannelsen og derudfra se, om formuleringskravene til ansøgninger kan identificeres, og om eleverne kan genkende særlige vendinger, ordvalg osv.

Anderledes forholder det sig med mere abstrakte formål, fx temaet *demokratisk medborgerskab*, som i folkeskolen typisk emnebestemmes over flere fag, fx historie, dansk og samfundsfag, mens dette tema i fx STX typisk inddrages i danskundervisningen. Flere fag og flere lærere giver større bredde og dybde i emneundervisningen, men det, der bestemmes som mulige virkninger, kan måske ikke genkendes af eleverne i et af de involverede fag på STX.

Som det foreslås i denne tekst, bygger en virkningsevaluering imidlertid på prøveresultater fra grundskolen, der siger noget om udbyttet af undervisningen. Hvis prøve- og karakterkravene i grundskolen – som i den aktuelle politiske hensigt – reduceres til eksaminer efter 9. og 10. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023), kan en emnebaseret virkningsevaluering lade sig gøre. Men det kræver, at tema, emne, klassetrin, fag og undervisningsformer aftales og planlægges af lærergruppen, så de ved, hvad de ifølge forandringsteorien kan forvente.

En anden og mere principiel kritik kan rejses mod det forhold, at lærernes evaluatorgruppe i praksis kun inddrager eleverne som en slags bevidnere eller dokumentarister (gennem interviews), men ikke som medskabere af forandringsteorierne. På den ene side indgår de ikke i evaluatorgruppen, og det er et bevidst fravalg, idet eleverne næppe har tid til eller interesse i at deltage i et evalueringsarbejde, der strækker sig over tid. På den anden side kan lærergruppen "nøjes med" at interviewe eleverne efter emneundervisningen i grundskolen – og efterfølgende interviewe dem, når temaet er blevet gentaget i en senere uddannelse. I interviewene og ud fra forandringsteorien kan lærergruppen formulere spørgsmål, der gennem svarene afslører, om begreber og viden om temaet er slået igennem.

**Konklusion**
Grundlæggende er *en virkning* et omfattende og over tid svært afgrænseligt slutprodukt af målrettede interventioner. I uddannelser har virkninger været et procesbegreb, som sandsynligvis og positivt bedømt førte frem til de målsætninger, som blev udtrykt i lovgivningernes formålsbestemmelser.



Virkningsbegrebet refererer til den eller de måder, hvorpå en elev tilegner sig adfærdsformer og viden, så eleven kan integreres i samfundet. Dette sker gennem internalisering af relevant viden, normer, værdier, symboler, skikke og fortolkningsmønstre (Fend, 2007).

Hvis man, som her, søger en nærmere bestemmelse af, hvordan virkninger af uddannelse og undervisning konkret kan slå igennem over tid, må man som udgangspunkt se på, hvordan undervisning i fag med formålstemaer i en afgivende uddannelse kan identificeres i fag i den modtagende uddannelse. Der skal så formuleres en teori om, hvordan det kan ske, og denne teori må gennem en evalueringsproces kunne be- eller afkræftes. Eftersom virkninger i undervisningen er vanskelige at identificere udefra og over tid, er det vigtigt, at evaluatorerne er interne lærere fra både den afgivende og den modtagende uddannelse.

Evaluatorerne bestemmer efterfølgende mere specifikt, hvad der gik godt, og hvad der gik mindre godt, og den forandringsteori, som er evalueringens rettesnor, kan så korrigeres.

Der er bestemte forhold, som lærerne skal fokusere på, når de undersøger virkninger af deres undervisning på eleverne. Det skal ske gennem systematiseret evaluering af egne og andres undervisning, ikke mindst gennem valg og kategorisering af mekanismer:

- *Valget* afhænger af, om lærerne kan finde mekanismerne gennem de hypoteser, som de kan generere ud fra forandringsteorien samt data, som kan be- eller afkræfte hypoteserne.

- *Kategorisering* vil sige at organisere mekanismer efter type, niveau, funktion eller resultat. Dernæst fokuserer en *analyse* på, hvordan mekanismer fungerer inden for specifikke kontekster, og hvordan de bidrager til resultater på tværs af forskellige interventioner.

Disse trin muliggør en nuanceret realistisk forståelse af, hvordan interventioner fungerer, og hvordan lærersamarbejdet på tværs af uddannelser kan bruges til opnå større viden om virkninger på kort og langt sigt og i forskellige sammenhænge.

## Referencer


*Bendixen, C., & Jacobsen, J. C. (2025). Formål i folkeskolen: Hvordan evaluerer man dem? CEPRA-striben, (34), 4–17. https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n34.563*

*Bhaskar, R. (1998). The Possibility of Naturalism. Routledge.*

*Biesta, G. (2015). Good vibrations? An educational critique. Philosophy of Education, 470–473. https://www.philofed.org/_files/ugd/803b74_4a6dbc18c5f94d048807b620287e3aea.pdf*

*Børne- og Undervisningsministeriet (2023). Forberedt på fremtiden II: Frihed og fordybelse – et kvalitetsprogram for folkeskolen. Børne- og Undervisningsministeriet.*

*Fend, H. (2007). Bildung als Ressource der Lebensbewältigung: Ergebnisse der LifE-Studie. I D. Lemmermöhle & M. Hasselhorn (red.), Bildung – Lernen: Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse (pp. 183–212). Wallstein Verlag.*

*Glennan, S. (1996). Mechanisms and the nature of causation. Erkenntnis, 44, 49–71.*

*King, J. A., & Alkin, M. C. (2018). The centrality of use: Theories of evaluation use and influence and thoughts on the first 50 years of use research. American Journal of Evaluation, 40(3). https://doi.org/10.1177/1098214018796328*

*Klapper, H., Piezunka, H., & Dahlander, L. (2024). Peer evaluations: Evaluating and being evaluated. Organization Science, 35(4), 1363–1387. https://doi.org/10.1287/orsc.2021.15302*

*Leeuw, F. L. (2002). Reciprocity and educational evaluations by European inspectorates: Assumptions and reality checks. Quality in Higher Education, 8(2), 137–147. https://doi.org/10.1080/1353832022000004331*

*Mäntysaari, M. (2005). Realism as a foundation for social work research. Qualitative Social Work, 4(1), 87–98. https://doi.org/10.1177/1473325005050202*

*Mingers, J., & Standing, C. (2017). Why things happen: Developing the critical realist view of causal mechanisms. Data & Information, 27(3), 171–189.*

*Pawson, R. (2013). The Science of Evaluation: A Realist Manifesto. SAGE Publications.*

*Pawson, R., & Tilley, N. (1997). Realistic Evaluation. SAGE Publications.*

*Pedersen, O. K. (2016, august 21.). Dannelse og arbejde hænger uadskilleligt sammen. Folkeskolen.*

*Tilley, N. (2000, september). Realistic evaluation: An overview [Paper presentation]. Founding Conference of the Danish Evaluation Society. https://www.researchgate.net/publication/252160435_Realistic_Evaluation_An_Overview*

*Weiss, C. H., & Connell, J. P. (1995). Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families. I J. P. Connell, A. C. Kubisch, L. B. Schorr, & C. H. Weiss (red.), New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods, and Contexts (pp. 65–92).*

