

SMTTE

- model, tænkning eller praksiskonstruktion?

”SMTTE” er gennem de seneste 15 år blevet en ofte brugt tilgang til evaluering og udvikling på professionsområder i Danmark. Man kan møde SMTTE omsat på mange måder: som læreplaner, bagved kvalitetsrapporter, i didaktiske processer, ved behandling af hjerneskadede, på organisationsniveau, til elevevaluering – for blot at nævne nogle få. Kan SMTTE da bruges til hvad som helst? Og lige godt på alle måder? Artiklen præsenterer en grundlægsforståelse for SMTTE og peger på frugtbare pointer og faldgruber i SMTTE’s omgang med praksis.

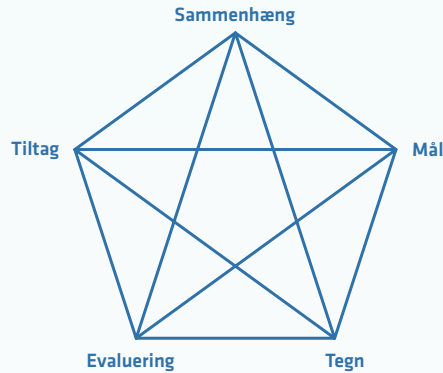
Model, tænkning eller praksiskonstruktion?

Dette er ikke en håndgrebsartikel som introduktion til at gå om bord i SMTTE – sådanne indføringer findes allerede (fx Andersen 2000). Dette er i stedet en metaartikel der reflekterer SMTTE i dens eget afsæt og i et anvendelsesperspektiv ud fra iagttagelser af brugen af SMTTE i praksis. Og samtidig er det ambitionen at artiklens refleksion af SMTTE vil give læseren anledning til at overveje andre evalueringsteknologier tilsvarende. Jeg søger foreløbigt i denne indledning behændigt, men også lidt kryptisk at undgå at nævne ”SMTTE” som andet end en tilgang til evaluering og udvikling – med omhu undgår jeg fx at kalde SMTTE dét som de fleste måtte opfatte ”den” som: en model. SMTTE er også en model, men bliver i den forbindelse en god illustration af hvordan det ofte går i evaluering og lignende praksisfelter hvor modeller forskydes ud af grundlagstænkning og kontekst – og ender som ”løsrevet værktøjstale” (jf. Dahler-Larsen 2001). Det

er artiklens afsæt at SMTTE må forstås som meget mere end en model.

Fortællingen om SMTTE er på sin vis unik; SMTTE har i mere end 15 år overlevet som redskab i evaluering- og udviklingsammenhænge og synes at have undgået både at blive døgnflue og at blive taget til indtægt for tvivlsomme evalueringer. Det er dog ikke historien om SMTTE der i sig selv er interessant her, men dét at SMTTE faktisk kan følges fra sin oprindelige bagvedliggende tænkning over de fortolkninger der er tilføjet undervejs, og til aktuelle spejlinger af SMTTE’s anvendelse i praksis. På artiklens metaniveau får vi mulighed for at se bagom SMTTE for derved først og fremmest at forstå SMTTE som en tænkning der udmærker sig ved at kunne konkretiseres på et konsistent modelniveau. Det er nemlig snarere tænkningen bag end modellen som model der for alvor skaber potentialet i SMTTE-modellen. Men artiklen giver også anledning til at se hvordan anvendelsen af teknologier som SMTTE bestemmes gennem konkrete konstruktioner: Er SMTTE fx blot en skabelon der kan udfyldes, eller en gennemgribende måde at iagttage sin praksis på? Artiklen er på denne måde relevant for læsere der interesserer sig for et metablik på SMTTE – enten fordi de selv har SMTTE-erfaringer at spejle i, eller fordi fortællingen om SMTTE indirekte illustrerer hvordan forestillinger om styring og udvikling tager livtag i evalueringsfeltet.

Artiklen lægger ud med at beskrive SMTTE og de bærende tænkninger, og derefter er der fokus på to SMTTE-kategorier som får central betydning for SMTTE’s bidrag til at håndtere processer i kompleksitet: tegn og mål. I artiklens metablik bliver det interessant hvordan SMTTE over tid er robust nok til at kunne give anledning til aktuel genfortolkning, og artiklen drøfter iagttagelsen af tre sameksisterende



niveauer for SMTTE-praksis. Afslutningsvis er det artiklens pointe at SMTTE mest frugtbart må iagttages som medium for den processuelle kommunikation om udvikling og i forlængelse deraf: evaluering, mens artiklens perspektivering lægger op til at der også kunne være meget udfordrende konsekvenser af at følge SMTTE-tænkningen længere ind i evalueringsfeltet.

SMTTE-tænkninger

"SMTTE" er udviklet som en målstyringsmodel i en norsk skolekontekst i begyndelsen af 1990'erne hvor spørgsmål om fx skolevurdering udfordrede skolernes egen udviklingspraksis¹. Introduktionen af modellen skriver sig tydeligvis op mod både de uheldige eksterne styringstiltag og mod den pædagogiske verdens kritik af målstyringsens uhensigtsmæssige konsekvenser for skolen. Man kan derfor se modellen som forsøg på at myndiggøre skolens professionelle til at arbejde professionelt og systematisk med at udvikle den gode skole (Næss 1994). Skolen måtte således gøre sig særskilt kompetent til at gå med evaluering- og udviklingsopgaven hvis den ville undgå at ligge underdrejet for de eksterne initiativer. En tilsvarende argumentation drev Projekt Skoleevaluering (Harrit 1999) der førte SMTTE til Danmark og tilføjede modellen en væsentlig grafisk justering, så forbogstaverne SMTTE fremstår som de fem kategorier: Sammenhæng, Mål, Tegn, Tiltag og Evaluering – indbyrdes forbundne i modellens relationelle gitterværk (Balle og Mølgaard 1997).

Modellen i sig selv fungerer ved at give struktur til en beskrivelse af den udviklingsambition man har. SMTTE tilbyder sig således i udgangspunktet blot som en struktur for beskrivelse af fem aspekter af en udviklingsproces – med det sigte at skabe en systematik i de professionelles arbejde med de formulerede målsætninger. Ud fra den norske målstyringskontekst kan man sige at SMTTE skal kompensere for den foregenhed som de professionelle geråder i hvis de ikke kan svare på hvordan det går med en dagsordenssat udvikling: Hvilken bevægelse er der i den ønskede retning? Og samtidig tilbyder SMTTE en tænkning der fx i skolesammenhæng bryder med et konventionelt synspunkt på hvad der rimeligvis kan underlægges styring: Det er både nødvendigt og muligt at skabe en styringssystematik der kan håndtere kompleksitetsmålsætninger på deres egne præmisser.

SMTTE-modellen bliver af nogle opfattet som en evalueringsmodel, men vi kan altså med reference til originalen pege på at der først og fremmest er tale om en udviklingsmodel som netop integrerer evaluering. Det skal dog også vise sig at det er i udviklingssammenhænge der særligt er noget at hente med SMTTE-kategorierne.

Men hvem eller hvad afgør egentlig hvordan en model skal anvendes? Ja, modellen gør det åbenbart ikke alene, selv om det er vigtigt at besinde sig på hvorledes modeller som en art styringsteknologi i udpræget grad sætter betingelserne for styringen (Andersen og Thygesen 2004). I stedet kan vi så søge de mellemregninger som underliggende tænkninger tilfører modellen. Gunnar Næss (1994) betonedes særligt kategorien "sammenhæng" som drivkraft i udviklingen af SMTTE med henvisning til betydningen af kontekstbegrebet i Batesons kommunikationsforståelse. Det grafiske gitterværk kom til for at understrege det

¹ Vurdering til det bedre : Materieell for skolevurdering (1994); VAAR-Prosjektet, Pedagogisk Senter i Kristiansand. Praxis Forlag, Oslo. Et verktøy for målstyring : en presentasjon av Ped.senters modell. Serie: Verktøy for ledelse, Ped.senter, Kristiansand, 1/94. Verktøy for målstyring : En presentasjon av Pedagogisk senters modell. (2010) Serie: Verktøy for ledelse, Pedagogisk senter, Kristiansand, [http://www.pedsenter.no/web/pedsenter.nsf/\(nr\)/B22A4196EEE883C1C1257707003C3F53/\\$File/SMTTE.pdf](http://www.pedsenter.no/web/pedsenter.nsf/(nr)/B22A4196EEE883C1C1257707003C3F53/$File/SMTTE.pdf) [24.01.12]

ikke-lineære i udviklingsprocesser – og samtidig alttings forbundethed (Balle og Mølgaard 1997). Og jeg selv var især optaget af potentialet i de to begrebslige forhold: tegn og mål (Andersen 2000).

Tegn

"Tegn" som kategori er den største processuelle tilvækst i SMTTE. De andre fire kategorier er velkendte og indgår med forskellig formulering i mange former for procesmodeller, men tegn – eller rettere – forlods bestemte tegn bliver et genialt medium. Forlods formulerede tegn, altså tegn der bestemmes allerede på et målsætningstidspunkt, svarer på to store behov.

For det første: Hvordan kan man bevæge sig efter en målsætning der ikke har målopfyldelsens karakter og derfor aldrig vil kunne vinges af som om vi er kommet endeligt i land med den? Svaret ligger i at arbejde med *"tegn på bevægelse"*. Med netop tegn har vi mulighed for at komme fri af en række forlegenhedsløsninger fordi vi kan bestemme tegn der for os vil kunne sandsynliggøre at vi bevæger os i retning af det ønskede – tegn som vi vil kunne iagttage, sansе og drøfte. Forlods formulerede tegn skaber i tilgift en rettethed, en position for iagttagelse, og vores opmærksomhed på tegnene vil på denne måde i sig selv forlene dem med en dragende virkning. Og selv om tegnene kun er tegn – altså blot repræsentationer og ikke tilhører målsætningsniveauet – så kan vi overveje handlinger der vil kunne støtte tegnene og dermed bevægelsen i at komme til stede.

For det andet: Gennem bestemmelsen af tegn kommer vi til at betydningsudfylde det ofte mere abstrakte, komplekse eller flertydige målsætningsniveau. Målsætningsniveauer er parallelt med værdiniveauer generelt vanskelige at håndtere kollegialt og organisatorisk fordi genstandsfeltet rimeligvis må indrømme målsætningerne kompleksitet, fx *"Vi vil kendes på professionel kvalitet i den pædagogiske praksis"*, men til gengæld efterlader et morals af tolkningsmånøvrer for at kunne skabe duelige koblinger mellem abstrakt målsætning og konkret handling. Ved reflek-sivt at bestemme tegn for bevægelse i retning af den ønskede målsætning vil man udfolde målsætningen gennem konkrete praksisbilleder. De tegn vi bestem-

mer som gyldige i målsætningens kontekst, bliver tegn som kan siges at konkretisere bevægelsen i mål-sætningens retning – tegn bliver svar på spørgsmål som fx *"Hvordan vil professionel kvalitet kunne komme til udtryk i vores sammenhæng? På hvilken måde vil det professionelle kunne komme til syne som professionelt her hos os?"* En fyldestgørende illustration af tegnarbejdet ligger uden for denne artikels ramme, men inden for samlingen af løsrevne eksempler kunne vi foreslå nogle mulige tegn på professionel kvalitet: fx *"At vi i institutionen beskriver og drøfter forestående indsatser gennem SMTTE"*, *"At en halv time af hvert teammøde er afsat til struktureret refleksion"*, *"At man dagligt kan høre kolleger drøfte faglige begrundelser for beslutninger som træffes"* og *"At vi i feedback fra vores omgivelser anerkendes for professionalitet"*. Tegn kan reelt netop ikke eksistere uden om den kontekst som de er repræsentationer i, og derfor tjener de nævnte eksempler også mest som antydning af en proces: Disse tegn ville i den konkrete målsætnings kontekst skulle være tegn på at vi bevæger os i retning af det vi lægger i ambitionen om professionel kvalitet. Eksemplet tilskriver *"struktureret refleksion i teamene"* kvalitativ tegnbetydning i måden at være professionel på. *"Struktureret refleksion"* er altså i denne forbindelse ikke et mål i sig selv, men et væsentligt tegn på den professionalitet man søger at udfolde, og kunne derfor oplagt også søges indfriet gennem handling. Bestemmelse af tegn bliver således en tilskrivelse af kvalitet hvor man griber den kvalitet man søger at udvikle, ved knytte den til konkrete tegn på hvorledes noget vil være godt i en bestemt praksissammenhæng (Fink 1991). Dette beskrevne perspektiv på *"tegn"* er i overensstemmelse med brugen i det norske forlæg, men med *"kvalitet som tilskrivelse"* får vi med et teoretisk argument skærpet det konkrete og prospektive arbejde med tegn.

Mål

"Mål" er i modsætning til tegn en belastet kategori. I den norske målstyringskontekst er det forklarligt at målsætningsniveauet måtte blive betegnet *"mål"*, men ellers er der en del gode grunde til at det ikke burde være således: Vi mangler på dansk at (kunne) sondre mellem forskellige former for mål; det sprog-

lige sætter sig bag om ryggen på os når vi ikke får skelnet tilstrækkeligt mellem *"målopfyldelsesmål"* og målniveauer der ikke meningsfuldt lader sig reducere til spørgsmål om opfyldt eller ej (Andersen 2000, 2009). I komplekse didaktiske og organisatoriske målsætninger bliver det afgørende at kunne gå mere differentieret til værks – og i særdeleshed når disse målsætninger indgår i evalueringsforbindelser, er det vigtigt at kunne operere med målsætninger der er sensible for kompleksiteten i genstandsfeltet. Stien er smal i disse processer: Til den ene side risikerer man at falde i grøften med de reduktionistiske målsætninger og at forledes til at sætte mål med det der kan måles i konventionel forstand. Til den anden side er faldgruben at målsætningerne bliver abstrakte, mangefacetterede og bløde – med den hyppige konsekvens at vi kommer til at gøre vores private *"synsninger"* til referenceramme for hvorledes det er gået med målsætningerne. Denne sidste faldgrube bliver det muligt at komme uden om gennem brugen af forlods formulerede tegn – som beskrevet ovenfor – mens vi på selve målsætningsniveauet bliver nødt til at etablere en skelnen: Der er målsætninger hvis opfyldelsesgrad kan måles i traditionel forstand, og så er der målsætninger hvor vi alene meningsfuldt kan drøfte hvor vidt vi bevæger os i den ønskede retning. Jeg foreslår vi reserverer begrebet *"mål"* til de førstnævnte målsætninger og bruger begrebet *"vision"* om de komplekse målsætninger. En vision er i denne forbindelse blot dette *"at noget kommer til syne"*, og at målsætte i form af vision er derfor at formulere forestillinger om en fremtidig ønsket tilstand konkretiseret gennem billeder på praksis. Visionen bliver en righoldig målsætning der på en og samme tid fremtræder bestemt i kraft af sin fokusering og ubestemt i form af den bredde af indløsningsmuligheder som fremtidsforestillingen kan rumme. Visionen sætter således retning i et format der respekterer genstandsfeltets kompleksitet, og gør det på en måde som øger sandsynligheden for at de involverede kan knytte an til (billedet af) målsætningen. Faktisk er denne tolkning af målsætningsniveauet som *"vision"* ikke indholdsmæssigt væsensforskellig fra det norske forlæg, men i praktisk anvendelse bliver det langt fra ligegyldigt om målsætningen materialiseres som mål eller vision. Og det er i vanskeligheden med at hånd-

tere målsætninger af visionens karakter at tegnene og dermed SMTTE gør sin afgørende fyldest.

SMTTE genfortolket

Som vi allerede har set, er SMTTE ikke bare noget er, men også et dynamisk afsæt for videre bearbejdning og fortolkning.

SMTTE holder sig dog ganske robust over tid gennem den oprindelige grundtanks fortsatte aktualitet, men robustheden viser sig også ved at kunne overleve udlægninger på mange niveauer og ved at kunne tåle vitalisering i form af genfortolkninger. I forbindelse med et projekt der eksplicit kobede evaluering med udvikling, fik vi fx anledning til at stå på skuldrene af SMTTE-tænkningen, men vi fik også lejlighed til at justere skarpheden på selve modellen, blandt andet ved at indføre *"vision"* som eksplicit målsætningskategori (Andersen, Madsen og Ryberg 2007). Projektet frembragte på denne måde en nyfortolkning af SMTTE på modelniveau, *"Plexus-modellen"*, koblet med en konkret tilgang til evaluering: Plexus kunne blive den næste udgave af SMTTE.

Helene Ratner (2011) skaber en anden form for gavnlig genfortolkning gennem sit forskerblik på ledelse af inklusionsprocesser i skolen. Ratner følger et samarbejde mellem ledelse og lærerteam hvor SMTTE fungerer som medium i deres arbejde med inklusion. Selve SMTTE beskriver hun som et *"screening device"*, og hun spiller derigennem på en række betydninger der kan hentes via det engelske ord *"screening"*: synliggørelsesprocesser, udvælgelse, systematisering, iagttagelsesperspektiver og (refleksiv) afskærmning. Helene Ratner beskriver hvordan SMTTE bliver brugt i den sociale konstruktionsproces mellem ledelse og lærere: Gennem samarbejdet fortolker de SMTTE som model, men nok så interessant er Ratners iagttagelse af hvordan SMTTE som et stykke anvendt, didaktisk socialteknologi kan frembringe nye refleksive positioner, frugtbar ufærdighed og handlekraft. Sagt på en anden måde: SMTTE er ikke bare redskab i den sociale konstruktionsproces, men indgår selv relationelt og bidrager gennem vision og tegn mv. til konstruktionen af ledelse, professionalitet og inklusionsveje, og dermed bliver SMTTE-arbejdet i sig selv til en produktiv praksiskonstruktion.

Ratners analyse kan yderligere bruges til at illustrere to vigtige pointer: Modeller gør sig selv til en del af den sociale konstruktion, og modeller må derfor vælges med omhu. Og: Anvendelsen og tænkningen bag anvendelsen af modellen har afgørende betydning for modellens indflydelse, så man må gøre sig dygtig til at gå med sin model.

SMTTE iagttaget - tre niveauer for SMTTE-praksis

Kan man sige noget om hvordan SMTTE udfoldes i praksis? I det følgende tilløb til en beskrivelse af hvorledes SMTTE ser ud til at fungere på praksisniveau, trækker jeg på mine erfaringer som konsulent for organisationer, ledere og fagprofessionelle der har ønsket at arbejde med SMTTE – og dette grundlag frembringer de følgende, stormaskede kategoriseringer:

1. niveau: På niveau 1 arbejdes der med SMTTE som en strukturel skabelon og ofte ud fra en retrospektiv tilgang. SMTTE kommer da til stede som fem kategorier der gennem udfyldelse strukturerer en ofte allerede gennemført proces i eftertanken. Kategorien *"tegn"* bliver til en retrospektiv indsamling af tegn på at det gik eller ikke gik som ønsket, og kategorien *"evaluering"* bliver blot til en samling af værdidomme. I en mere fremadrettet variant på dette anvendelsesniveau udfyldes de fire af kategorierne forud for et forløb, mens evalueringskategorien står tom og afventer udfyldelse efter forløbets afslutning. På dette niveau 1 dominerer model over tænkning, modellen forbliver statisk, relationerne mellem kategorierne kommer kun sporadisk i spil, og selv om man ikke kan frakende selve systematikken en vis effekt, så fungerer modellen her mere som en kategorial huskeliste end som støtte til en udviklingsproces. SMTTE på dette niveau optræder som løsrevet værktøjstale.

2. niveau: På niveau 2 arbejdes der med SMTTE som et dynamisk rækværk for en udviklingsproces; de fem kategorier beskrives forlods, men justeres undervejs i forståelsen af at behovet for det dynamiske gør SMTTE-processen til en fortløbende skitsering af det vi udvikler på, og som derfor ændrer sig undervejs. Skitseringen følger grafikens angivelse af forbindelse mellem modellens kategorier: Der er intet privilegeret

begyndelsepunkt, og principielt vil enhver justering i hver af de fem kategorier kalde på undersøgelse af om dette så får betydning for beskrivelsen i de øvrige fire. "Mål" tænkes her som vision, og til hver facet af denne vision søger man at bestemme tegn der for de involverede vil være tegn på at der sandsynligvis er bevægelse i den ønskede retning. Tegn er netop noget man bestemmer – som tilskrivelse af kvalitet til forskellige fænomener. Og som beskrevet ovenfor: noget man bestemmer forlods. Arbejdet med at bestemme tegn er erfaringsmæssigt det særligt uvante og svære i SMTTE-processerne. På niveau 2 er et første trin ofte ganske få tegn der næsten kun er differentieringer af målsætningsniveauet, mens det kompetente trin markerer sig ved at have fået hold på hvordan tegn kan blive netop tegn og dermed indfange mange af visionens aspekter. Arbejdet på niveau 2 bæres især af den bagvedliggende SMTTE-tænkning.

3. niveau: På niveau 3 forlænges niveau 2 ind i en proces hvor model og tænkning gøres til omdrejningspunkt for vigtige dele af det professionelle arbejde med udvikling. På niveau 3 er SMTTE-skitsen ikke blot en tilgang der fastholder en konkret aktivitet på en hensigtsmæssig måde, men et medium for de professionelle refleksive udfordring af sig selv, hinanden og ambitionen for praksis. Tænkningen under SMTTE bliver på niveau 3 en måde at iagttage praksis på generelt – eller sagt på en anden måde: Det er gennem denne tænkning man konstruerer sin praksis som vi så det hos Ratner (2011) ovenfor.

På alle tre niveauer findes der lokale tilskæringer og omsyninger til forskellige formål: læreplaner, elevplaner, virksomhedsplaner, teamudviklingssamtaler osv. Efter min opfattelse skal man hilse alle disse engagerede overtagelser af et givet forlæg velkomne, og fx vil den blotte integration af kategorien *"tegn"* være en kvalificering af de fleste udviklingsforløb. Omvendt må man være professionelt opmærksom på om man i disse omsyninger uforvarende kommer til at begrænse SMTTE-tænkningens potentiale?

Jeg møder de nævnte tre niveauer praksis: flest på niveau 1 og på første trin af niveau 2, kun ganske få på niveau 3. Forudsat mine erfaringer giver et retvisende

billede, kan man så forklare at det ser således ud? Jo, der kan være meget forståelige grunde til at det fremtræder sådan: For det første er det en øvelse at flytte ind i en anderledes tænkning, og i mange af professionerne vil SMTTE og lignende modeller blive mødt som svar på spørgsmål der ikke er stillet af de ansatte selv, og som lægger sig oven i den daglige drift. For det andet er SMTTE ofte introduceret på et organisatorisk niveau, og ledelserne synes da at have mere opmærksomhed på introduktionen end på den afgørende forankring efterfølgende – og ledelserne er måske ikke selv dygtige nok til at lede processen. Og for det tredje er meget af det SMTTE-materiale der er i omløb på fx nettet, ganske uskarpt – både hos almindelige brugere og hos mere professionelle konsulenter. Med disse bud på forklaringer er det ikke underligt hvis SMTTE for mange forbliver et lidt udvendigt anliggende.

Skal man da betragte niveau 1 som problematisk – gør det noget at nogen indløser SMTTE som en udfyldningsopgave? Nej, naturligvis ikke i sig selv, men på vegne af praksis kan man fredsommeligt anføre at det er ærgerligt at disse professionelle ikke udnytter det tilgængelige potentiale i den model de har fat i: For en relativt lille indsats kunne udbyttet således blive meget større.

Det interessante i ovenstående analytiske markering af anvendelsesniveauer er måske snarere at niveau 2 og 3 findes, og at man med sin egen brug af SMTTE får anledning til at overveje det relevante anvendelsesniveau.

SMTTE som medium

Hvad er altså SMTTE's styrke i udviklingsprocesser? Hvis vi samler nogle af brikkerne ovenfor, kunne det se således ud: SMTTE er et velegnet medium for professionelle folk der ønsker at omgærde en udviklingsproces med en systematik som matcher genstandsfeltets kompleksitet. SMTTE er særlig velegnet til den type målsætninger der i karakter ligner visionens, og til at fange den ønskede bevægelse gennem forlods bestemte tegn. At se SMTTE som medium betyder i denne sammenhæng at der både medieres i sagforholdet (fx mellem målsætning og handling, mellem det abstrakte og det konkrete, mellem betegnelse og

betydning) og i relationen: SMTTE-drøftelser ser ud til fx at mediere mellem den privatiserede praksis og den professionelle, mellem tavshed og tilskrivelse, mellem ledelse og medarbejdere. Mange andre modelstrukturer vil også være medierende – blot tilstedeværelsen af en model vil kunne frembringe ny koblingspunkter i en drøftelse – men SMTTE har sin særligt medierende funktion ankret i kategorien *"tegn"*. I forlængelse af dette kan man argumentere for at SMTTE's særlige styrke først kommer til egentlig udfoldelse med en anvendelse i det øvre af niveau 2.

Og hvad så hvis dagsordenen ikke er udvikling, men evaluering? Polemisk kan jeg jo replicere at spørgsmålet snarere burde dreje sig om at se disse to som en del af den samme dagsorden, men hvis vi nu udfordrer SMTTE direkte på evalueringsopgaven? Med SMTTE-tænkningen som afsæt bliver også evalueringsspektivet underlagt en prospektiv vending: Evaluering må integreres forlods i de aktuelle (udviklings)processer, og i modellen bliver kategorien *"evaluering"* da et sted hvor man dels samler tegn fra processen (møder vi de tegn vi bestemte forlods, møder vi andre?), dels gør sig forestillinger om hvordan det vil være muligt at evaluere i forhold til den ønskede bevægelse (Hvilke evalueringsmåder er hensigtsmæssige? Hvordan bør evalueringens timing være? Har vi de relevante ressourcer?). Som i det norske forlæg handler evaluering på denne måde om hvordan vi ordner os for at få svar på de gode spørgsmål.

I den direkte udfordring af SMTTE i evalueringen bliver det tydeligst at tænkningen gør SMTTE frugtbar hvor der skal medieres relationelt om et sagforhold – og i særlig grad når relationerne er præget af asymmetri. Dette gælder netop mange af de evaluerende relationer der forekommer i professionelle sammenhænge – hvor der i vidt forskellige kontekster skal formuleres målsætninger der må kunne evalueres i forhold til. Asymmetrien kan have mange udtryk, men dækker typisk de tilfælde hvor den fagprofessionelle skal administrere målsætninger på den andens vegne, og har et ønske om at både målsætning og den øvrige proces engagerer den anden mest muligt. Sådanne relationer kan findes mellem pædagog og barn, mellem lærer og elev, mellem vejleder og praktikant, mellem ledelse og

medarbejder, mellem læge og patient og i mange lignende forhold. I relationer som disse vil det trods alle gode intentioner ofte være den fagprofessionelles bidrag der får det største gennemslag på målsætningen, og udfordringen kan da blive hvordan man alligevel involverer relationens anden part på en måde der virker myndiggørende i relationen. Medieringens medium bliver – næppe overraskende – *"tegn"*. Målsætninger for læring, rehabilitering, social udvikling, kompetencer mv. har visionens ubestemte karakter og forbliver derfor også ofte en abstraktion for dem de angår. Men ved at blive inviteret inden for i formuleringen af tegn på bevægelse i målsætningens retning, får man lejlighed til at *"flytte ind i"* sin egen målsætning: Det kan godt være at læreren bliver hovedbestyrer af den faglige målsætning, men eleven kan ved at (få hjælp til at) bestemme tegn på bevægelse omsætte målsætningens ambitioner til en vedkommende forståelsesramme for eleven selv. Gennem en vellykket tegn-proces tilskriver eleven kvalitet og betydningsudfylder dermed det produktive flyt i målsætningens retning inden for sin egen horisont. Udfordringen for den fagprofessionelle bliver at forvalte den relationelle asymmetri i opgaven med at støtte den anden i at mediere mellem sig selv og målsætningen gennem tegn.

Bliver der på denne måde tale om en evaluering-proces eller udviklingsproces? Tja, inden for SMTTE-tænkningen vil evalueringen altid blive tilskyndet til at lade sig udfolde prospektivt. Hermed udnytter man så at sige evalueringens konstitutive funktion i den gode sags tjeneste (Dahler-Larsen og Krogstrup 2001; Andersen 2008). Og hermed kommer en evaluering-proces til at ligne en udviklingsproces til forveksling. Vi får således mulighed for at tage en sjældent set konsekvens af begrebet om en formativ evaluering.

Evalueringsspektiv

SMTTE er –som det fremgår ovenfor – ikke en evalueringssmodel, men med SMTTE som medium vil det være muligt at kvalificere en del evalueringssprocesser. Også på de større linjer.

Når SMTTE også på et overordnet niveau har stor relevans for evalueringssfeltet, så er det for det første fordi SMTTE's prospektive vending af tænkningen burde

kunne anfægte den eksisterende evalueringsspraksis i mange etablerede sammenhænge. Inden for evalueringssfeltet findes der naturligvis bestræbelser på modsvarende evalueringssstilgange, fx som innovativ evaluering (Dinesen og de Wit 2010), mens den traditionelt retrospektive tilgang til evaluering i stedet skaber en sekvensering af processer der, spidst formuleret, begynder med en vurdering og slutter med udpegningen af den næste målsætning og dermed risikerer at flytte hele den afgørende processuelle dimension ind i en art *"black box"*. Sådanne eksempler kan findes så forskellige steder som i skolens elevsamtaler, i 360° ledervurderinger, i brugertilfredshedsundersøgelser, i arbejdspladsvurderinger mv.

For det andet har SMTTE relevans for evalueringssfeltet fordi tilskrivelsesdimensionen gennem tegn i langt højere grad burde kunne anfægte den konventionelle evalueringss-tænkningss tilbøjelighed til forlegent at lade sig nøje med kvantificerbare størrelser. De kommunale skolevæsners kvalitetsrapporter er en meget tydelig illustration af dette forhold. De koncentrerer på den baggrund om tællelige faktorer og har i dobbelt forstand ikke et format der kan siges at være egnet til at udsige noget om skolers kvalitet. Flere skoleafdelinger og skoler har gjort sig forsøg med at lade netop SMTTE være løftestang for en mere kvalitativ tilgang til kvalitetsrapporteringen, men det har trange kår at få professionsrelevante SMTTE-beskrivelser af en pædagogisk udvikling accepteret som gangbar valuta på det politisk-økonomiske niveau (Andersen 2008).

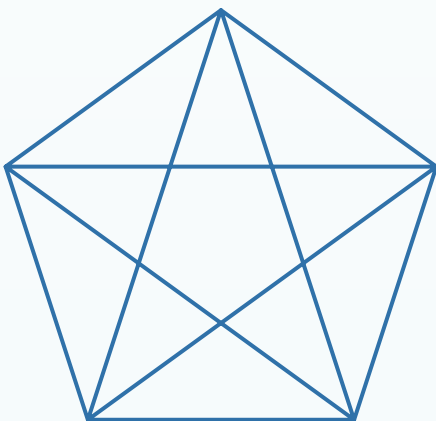
Hvis vi afslutningsvist igen skal rykke lidt praksisnære mere på SMTTE, så kan et samlende perspektiv frembringe to pointer.

Den ene pointe er velkendt og generel: Det er måden modellen anvendes på, og ikke modellen i sig selv der gør forskellen. At opfatte SMTTE som en processuel algoritme hvor den blotte udfyldelse kan fremkalde den ønskede effekt, er at lade sig forføre af modellen som struktur. Omvendt vil de der bringer sig selv i spil med de beskrevne tænkninger, kunne bruge SMTTE som medium i en frugtbar konstruktion af en aktuel praksis. På denne måde bliver der tale om en ligefrem

sammenhæng mellem den investering man gør, og det udkomme man får på modelniveau.

Den anden pointe ligner i sit afsæt den første, men har i denne sammenhæng speciel adresse til evaluering: SMTTE er interessant som en tilgang til evaluering hvis man kan identificere sig med SMTTE-tænkningen og behovet for en prospektiv vending. Den prospektive vending udfordrer også til en afklaring af selve evalueringsbegrebet og i sidste instans til et valg mellem en ontologisk og en epistemologisk tilgang til evaluering. Vi kan illustrere dette ved at gribe tilbage til kompleksitetens målsætninger og deres afhængighed af tegn: Den hyppigt forekommende flertydighed på målsætningsniveauet i evalueringer kan med fordel indløses gennem anvendelsen af "*tegn*". Man tager evalueringsmæssig konsekvens af målsætningens karakter ved at forbinde den ønskede bevægelse med "*tegn*". Tegn er netop noget vi bestemmer, og en sådan tilskrivelsesproces gør det åbenlyst at evaluering må blive et refleksivt anliggende.

Tro aldrig på modellens uskyld.



Referencer

- Andersen, F.B. (2008): "Evaluering som mellemværende". I: Olesen, S. G. og Aabro, C. (red.): *Individ, institution og samfund*. Vanløse: Billesø og Baltzer.
- Andersen, F.B. (2009): *Den trojanske kæphest: iagttagelse af kommunikation der leder*. Århus: ViaSysteme.
- Andersen, F.B. (2000/2011): *Tegn er noget vi bestemmer... : evaluering, kvalitet og udvikling i omegnen af SMTTE-tænkningen*. Århus: Danmarks Lærerhøjskole/Århus: ViaSysteme.
- Andersen, F.B., Madsen, M.N. og Ryberg, B. (2007): *Ledelsesevaluering - Ledelsesudvikling*. Århus: VIA/JCVUforlag. (http://www2.viauc.dk/udvikling/ledelse/Sider/plexusmodellen_clou.aspx)
- Andersen, N.Å. og Thygesen, N. T. (2004): "Styring af styringsværktøjer". I: *Nordisk Administrativ Tidsskrift* 1/2004 vol. 85 (pp. 28-37).
- Balle, K. og Mølgaard, H. (1997): *Skolens udviklingsplan*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Dahler-Larsen, P. (2001): "Forholdet mellem evaluering og værdier". I: Gleerup, J. (red.): *Voksenuddannelse under forandring*. København: Gad.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2001): "Evalueringens konstitutive virkninger". I: Dahler-Larsen, P. og Krogstrup, H. K. (red.): *Tendenser i evaluering*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Dinesen, M.S. og de Wit, C.K. (2010): *Innovativ evaluering*. Dansk Psykologisk Forlag
- Fink, H. (1991): "Når værdidommen falder". I: *Kritik* vol. 24(95), 1991 (pp. 64-84).
- Harrit, O. (red.) (1999): *Projekt Skoleevaluering : Erfaringer og perspektiver*. Skive: Danmarks Lærerhøjskole.
- Næss, G. (1994): "Se data i en sammenheng!" I: *Bedre Skole* nr. 1, 1994 (pp.8-19)
- Ratner, H. (2011): "Screening Devices at School: The (Boundary) Work of Inclusion". I: *STS Encounters*, vol.4, number 2.