

cepra-striben

TEMA: INNOVATION OG EVALUERING



n Kreativitetsfremmende evaluering

n Den kreative platform

n Innovativ evaluering

n Evaluering - et u-turn

n Evaluering, refleksion og skoleudvikling

n Kvalitetsmålinger kan skabe udvikling

n Kontekstuelle definitioner af evaluering

Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.dafolo-online.dk. Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 460,- ved bestilling af fire numre.

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside www.cepra.dk. Her finder du skrivemånel, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

Redaktion

Videncenterleder Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Adjunkt Maria Appel Nissen, Lektor Helle Schjoldager

Design Par No. 1
Tryk Dafolo
Oplag 1000 stk.

Udgivet af

CEPRA, Afdelingen for Udvikling og Innovation
University College Nordjylland

Hobrovej 85
Postboks 44
9100 Aalborg
www.cepra.dk

Henvendelse om Tidsskrift for Evaluering i
Praksis rettes til mail: yvm@ucn.dk eller på
tlf.: 72 69 03 35

ISSN 1903-8143

ISBN 978-87-991408-3-1

FORORD

Innovation og evaluering

Innovation og kreativitet er en del af mange uddannelsers målsætning. Men hvordan kan man evaluere innovative processer? Er det ikke selvmodsigende gennem systematisk indsamling af data og konkrete målsætninger at ville vurdere innovative processer, der netop er karakteriseret ved flertydighed og vildt voksende ideer?

Kan evaluering i sig selv betragtes som innovation? Vi ved, at al evaluering har konstitutive virkninger, og netop denne pointe fører til diskussioner om, hvorvidt evalueringsprocesser i sig selv har kimen til både tilsigtede og utilsigtede meningstilskrivninger, der måske kan karakteriseres som innovative. Kan fx kvalitetsmålinger skabe læring af en sådan kvalitet, at innovation og udvikling betragtes en naturlig del af organisationens virke?

Innovation behandles i temanummeret med afsætt dels den systemiske tænkning og dels i en mere fænomenologisk tilgang. Kendt som den henholdsvis Innovativ evaluering og Den kreative platform.

Temanummeret tager fat i en væsentlig diskussion af, hvordan processer kan evalueres og af hvordan resultater af procesevalueringer kan blive en del af udviklingen og på den måde undervejs skabe og benytte sig af læring. Dermed adskiller diskussionen sig fra mere traditionelle diskussioner om vanskeligheder ved at vurdere kvalitet af "de bløde værdier" i sammenligning med evaluering af mere målbare forhold.

s4 **n Kreativitetsfremmende evaluering**

s11 **n Den kreative platform**

s19 **n Innovativ evaluering**

s26 **n Evaluering - et u-turn**

s34 **n Evaluering, refleksion og skoleudvikling**

s42 **n Kvalitetsmålinger kan skabe udvikling**

s48 **n Kontekstuelle definitioner af evaluering**

1 "Kreativitetsfremmende evaluering" er skrevet af Lene Tanggaard, professor ved institut for Kommunikation på AAU. Tanggaard giver os i denne artikel en gennemgang af, hvad kreativitet er og argumenterer for, at vi, for at fremme kreativitet, også må fremme evalueringen af kreativitet. Hun viser hvordan evalueringspraksis er forbundet med motivation – så hvis man vil opmuntre til kreativitet, så må man også finde metoder til at evaluere netop kreative kvaliteter.

2 "Den Kreative Platform" er skrevet af Rune Osmundsen, Søren Hansen og Christian Byrge fra AAU. I Den Kreative Platform praktiseres udvikling og løsning af problemer gennem skabende nærvær. I denne artikel gives et bud på, hvordan en typisk refleksiv aktivitet som evaluering kan styrkes og udvikles ved at hoppe op på platformen og skue ind i fremtiden.

3 "Innovativ evaluering" af Malene Skov Dinesen og Camilla Kølsen de Wit er en artikel om den form for evaluering, de betegner som Innovativ evaluering. Innovativ evaluering har fokus på, at evalueringens processer og resultater anvendes til udvikling og innovation af praksis. På baggrund af praktiske eksempler anskueliggøres det i denne artikel, hvordan det kan lade sig gøre, og hvad der skal til for at det lykkedes.

4 "Evaluering – et U-turn" af Anni Stavnskær Pedersen og Ann-Merete Iversen, begge lektorer fra UCN. Artiklen tager sit udgangspunkt i Otto Scharmers U-teori, der arbejder med metoder der integrerer fremtiden i løsningen af eksisterende problemer. Tag med på en rejse gennem U'et og ind i fremtiden og se hvordan evalueringsteori, læringsteori og U'et kobles sammen og udmønter sig i et nyt begreb: Emergent evaluering.

5 "Evaluering, refleksion og skoleudvikling – hvordan hænger det sammen?" er skrevet af ph.d. stipendiat Justine Grønnebæk Pors. Pors tager fat i begrebet evalueringskultur, der har ændret betydning over tid. Hun viser, hvordan evaluering ofte kædes sammen med refleksion, og diskuterer, hvilke fordele og ulemper det har for skoleudviklingen. Læs artiklen og find ud af, hvad 1., 2. og 3. ordens refleksion er, og hvordan man kan blive fanget i en uendelig spiral af refleksion over refleksion over ...

6 "Kvalitetsmåling kan skabe udvikling" er skrevet af Kvalitetskonsulent Elsebeth Wiwe, der i denne artikel slår et slag for ECERS som metode til kvalitetsmåling. Metoden har, ifølge forfatteren, den force at den holder balancen mellem kontrolperspektivet og udviklingsperspektivet og har vist sit værd i praksis i en kvalitetsmåling i dagtilbuddene i Frederikshavn kommune, hvor forfatteren henter sine erfaringer fra. Ønsker du at læse mere om ECERS kan du også læse artiklen "Early Childhood Environment Rating Scale – en præsentation af ECERS i en dansk kontekst" i CEPRA-striben 2.

7 "Om minimale og kontekstuelle definitioner af evaluering" er Professor Evert Vedung svar på Charlotte Jensens kritik af Vedungs definition af evaluering. Kritikken blev fremført i fra CEPRA-striben 1 i artiklen Evalueringens nuancer. Slaget står mellem på den ene side argumenter for en så generel (minimal) definition af begrebet som muligt og på den anden en så kontekstuel definition som muligt. Følg slagets gang i dette nummers sidste artikel, hvor der bliver givet svar på tiltale.

God læselyst!

Tanja Miller, ph.d.

Videncenterleder, CEPRA

Videncenter for Evaluering i Praksis



Artiklen præsenterer viden om, hvordan man kan arbejde med kreativitetsfremmende evaluering. Ud fra en socialteoretisk forståelse af kreativitet er en væsentlig pointe i artiklen, at evaluering af kreativitet udgør en langstrakt proces, hvor kontinuerlig feedback er en central ingrediens, men hvor man ikke kan nøjes med alene at fokusere på nyskabelsen. Der skal sikres en række forudsætninger for kreativitet, hvor ikke blot risikovillighed men også fordybelse og reproduktion af eksisterende viden spiller en rolle.

Lene Tanggaard

*Cand.psych., Ph.D. og Professor
ved Institut for kommunikation,
Aalborg Universitet*

KREATIVITETS- FREMMENDE EVALUERING

De færreste er i dag uenige i, at vi har brug for at være kreative i skolen, i arbejdslivet og i hverdagslivet i mere bred forstand. Det er ikke altid nok bare at gøre, som vi plejer. Vi kan eksempelvis have brug for at gentænke og forandre vores måde at leve sammen på, vores systemer for økonomiske transaktioner eller vores måde at behandle miljøet på. Vi skal nogle gange kunne være kreative for at bevare noget, og andre gange skal vi være kreative for om nødvendigt at forandre noget, der ikke virker mere. Set i denne optik bliver det uhyre vigtigt at vide mere om, hvordan man fremmer og hæmmer kreativitet. Denne artikel handler om, hvordan evaluering spiller en væsentlig rolle i denne proces. Først indkredses den forståelse af kreativitet, som artiklen tager afsæt i, og dernæst undersøges mere specifikt, hvordan evaluering kan spille en rolle for at fremme kreativitet.

Hvad er kreativitet?

Der har igennem årene været fremsat mange bud på, hvad kreativitet er. Det er sandsynligvis umuligt at blive helt enige om en enkelt definition. Forskellige teoretiske traditioner vil have hvert deres bud.

Der er ifølge Sternberg (1999) mindst seks forskellige traditioner for udforskning af kreativitet.

1. En spirituel tradition, hvor kreativitet ses som et resultat af guddommelig inspiration.
2. En pragmatisk tradition, hvor der er en overvejende interesse i at udvikle kreativitet og mindre i at forstå den. Man gør sig her bestræbelser på at anvise teknikker, der tænkes at fremme kreativitet.
3. En psykodynamisk tradition, hvor kreativitet ses som et resultat af en spænding mellem den bevidste realitet og såkaldte ubevidste drifter og som et udtryk for eksempelvis sublimering – det vil sige seksuel energi. Freud skrev i 1908, at kunstnere og forfattere arbejder for at udtrykke deres ubevidste ønsker og drifter på en offentligt accepteret måde.
4. En psykometrisk tradition. Varierende og nuanceret tænkning bliver her set som et særligt

kendetegn ved kreativitet, og man bestræber sig på at måle kreativitet gennem laboratorieforsøg og eksperimenter med betingelser for graden af kreativitet hos forsøgspersonerne.

5. En kognitiv tradition, hvor man studerer de mentale repræsentationer og processer bag kreativitet. Forestillingen om, at kreativitet handler om "at tænke ud af boksen" stammer fra denne tradition. Kreativitet bliver således set som et spørgsmål om at tænke anderledes.
6. En social- og personlighedspsykologisk forståelse, hvor der er fokus på personlighedsvariable, motivation og miljømæssige aspekter af kreativitet. Her bliver selvstændighed, selvtillid, kompleksitetsfokus, æstetisk fokus, risikovillighed, spontanitet, frihed og selvaktualisering set som vigtige praksisser hos mennesker, der er kreative.

Nyere studier fremhæver, at flere af de ovennævnte faktorer må ses som forbundne (Csikszentmihalyi 1997). Ingen af de ovennævnte traditioner kommer ifølge Csikszentmihalyi tilstrækkeligt rundt om fænomenet kreativitet, og de har på forskellig vis været begrænset af de idealer om videnskabelighed og metodevalg, der har været fremherskende på det tidspunkt, hvor de er formuleret. Wehner, Csikszentmihalyi og Magyari-Beck rapporterede i 1991 om deres studier af 100 forskellige doktorafhandlinger om kreativitet, at studierne fremstår meget urelaterede, og at man inden for den merkantile verden eksempelvis ofte anvender ordet innovation, mens man i de psykologiske traditioner foretrækker begrebet kreativitet. Desuden tager man i de to traditioner ofte udgangspunkt i enten det organisatoriske eller det individuelle analyseniveau, hvor innovation forbeholdes organisationer, mens kreativitet analyseres som noget, individer gør.

De fleste nyere studier forsøger sig med synteser imellem pointer fra de respektive studier ud fra en erkendelse af, at kreativitet involverer både følelser og tænkning hos den enkelte person, og ikke mindst at kreativitet realiseres i bestemte fællesskaber og

sammenhænge, der medbestemmer, hvad man anerkender som kreativitet. I min egen forskning har jeg defineret kreativitet som realisering af ideer i en given social praksis, og innovation definerer jeg som den proces, hvor man søger et økonomisk udbytte af kreativitet (Tanggaard 2008). Det betyder også, at kreativitet ikke forstås som en isoleret individuel proces, men som noget, der er knyttet til handlinger i sociale praksisser og til den proces, hvor en social praksis rykker sig og fornys. Sociale praksisser er alt det, vi gør sammen, indbefattende alle de normer, vaner og rutiner, som regulerer dette. Skolen er en social praksis, familien er en social praksis, ligesom det at producere eksempelvis cykler, mælk, frugt og energi er en social praksis.

I en sådan socialteoretisk tradition er handlingers kreativitet et tilbagevendende, men dog en smule underbetonet tema. McNay (2007: 153) understreger, at selv de mest normative former for social adfærd forudsætter opfindsomme elementer. Man kan sige, at der er en vekselvirkning imellem innovation og sedimentering. Ifølge McNay er en forståelse for de kreative aspekter ved handling ikke nødvendigvis det samme som et knæfald for populismen. Handlinger er ikke udelukkende kreative, og en skole eller uddannelsesinstitution med interesse for at fremme elevernes og de studerendes kreativitet kan ikke alene fokusere på nyskabelsen. Selv den mest oplagte innovative praksis forudsætter en inkorporering af den sociale verden i form af vaner og rutiner. Handlinger, der passer til situationen, kan ikke udelukkende udledes af eksisterende normer, men vil ofte afhænge af, at aktørerne udtænker ukendte handlingsveje. Kreativitet er således nødvendig for at realisere normer og værdier i konkrete praksisser, men også selve eksistensen af værdier fordrer en kreativ proces, hvor disse normer udformes og overføres. Kreativiteten løsner sig på den måde fra det eksisterende og er en del af det at videreføre og forandre kollektive praksisser.

Det kreative står således ikke alene, men udgør en proces, hvorigennem det bliver muligt for os både at fortsætte en praksis og at give mulighed for, at noget nyt kan vise sig på baggrund af det gamle. Helt konkret betyder det, at vi ikke kan forstå kreativitet

ved kun at se på selve fornyelsen. Vi må også være optaget af, hvad der kom forud for dette. I denne optik er eksempelvis udenadslære eller færdighedstræning derfor ikke en antipode til kreativitet, men kan være en forudsætning for denne. Der er ingen tvivl om, at nogle elever og studerende kan opleve, at de i skolen ikke altid kan gøre, hvad de selv har lyst til, og der kan være lange perioder, hvor man nødvendigvis må opøve vaner med og evner til at læse, skrive og regne. En lærer kan være meget kreativ med sin undervisning for at sikre disse evner hos børn, men det enkelte barn oplever måske ikke sig selv som særlig nyskabende i den periode.

Hvilken rolle spiller evaluering for kreativitet?

Kreativitet er ifølge ovenstående vigtigt for både at fortsætte og forny de sociale praksisser, vi er en del af. Spørgsmålet er nu, om og i givet fald hvilken rolle evaluering kan spille for denne proces?

En første og umiddelbar indskydelse for læseren vil måske være: Vi kan da netop ikke evaluere kreativitet. Alle de kriterier, standarder og normer, vi måtte stille til grund for en sådan evaluering, vil bremse kreativiteten. Hvis man opfatter kreativitet som noget, der uventet dumper ned fra himlen, så er det givetvis rigtigt, at kreativitet ikke kan fremmes via evaluering. Processen er her dramatisk, ustyrlig og ude af enkeltpersoners kontrol. Hvis man omvendt, som i denne artikel, anskuer kreativitet som en proces, der er forbundet til fornyelse i sociale praksisser, så er svaret derimod, at vurderingen af, hvad der tæller som kreativt, ikke er en normløs størrelse – den er i høj grad forbundet til, hvad man finder vigtigt, og hvad som kan realiseres inden for bestemte sociale praksisser. Kreativitet er ikke afkoblet fra normer, værdier og regler, men nøje forbundet til, hvordan disse udvikles, bevares og forandres, og evaluering er en del af det at tillægge værdi.

Men hvordan skal evalueringen så gennemføres, så den er med til at fremme kreativitet? Er det muligt?

De fleste nyere studier peger på, at det, studerende på en uddannelsesinstitution lærer, i høj grad er forbundet til, hvordan de evalueres (Biggs 2003: 140).

Kvale (1980) har beskrevet, hvordan karaktergivning og test kan komme til at gennemsyre praktisk talt alle aktiviteter på en uddannelsesinstitution. Evalueringspraksisser er forbundet til motivation og til, hvad der faktisk læres. Det er således ikke ligegyldigt eller uskyldigt, hvordan vi opbygger evalueringssystemer. De er vitale for, hvad der kan lade sig gøre. De kan både hæmme og fremme læring, ligesom evaluering naturligvis også anvendes for at kunne kommunikere information til aktører på mange niveauer i uddannelsessystemet. Evaluering anvendes som kontrolfunktion og som data, der ligger til grund for beslutning om læreres undervisning og for elevers adgang til at gennemføre uddannelser, eksamener og for selektion til videre uddannelse og til arbejdsmarkedet. Enhver lærer eller for så vidt leder er således både en form for "coach", der kan arbejde med evaluering for at motivere og fremme læring eller det modsatte (sjældent intenderet!), og en "dommer", der afgør, hvilke karakterer, point eller formelt udkomme der er resultatet af en elevs, en studerendes eller en ansats arbejde (Atkin, Black & Coffey 2005). Typisk skelner man i evalueringslitteraturen i denne forbindelse imellem en formativ og en summativ funktion af evaluering. Det vil sige en udviklende, fortløbende og en opsummerende eller afsluttende evaluering. En sådan skelnen holder dog ikke helt i praksis. Miller (2004) viser eksempelvis i sin undersøgelse af elevers og læreres opfattelse af karaktergivning, at karaktergivningen naturligvis ikke kun har summative funktioner. Karaktergivning kan også motivere, opmuntre eller for så vidt nedbryde elevers og studerendes lyst til læring og på den måde antage formative funktioner.

Hvis vi igen vender blikket imod kreativitet, så kan vi slå fast, at evaluering af kreativitet således kan rumme både formative og summative elementer. Vi kan i princippet både forsøge at fremme kreativitet i en fortløbende proces, og vi kan opsummerende vurdere, om noget tæller som en kreativ handling eller ej. Der findes altså ikke en entydig form for evaluering af det kreative. Hvis vi ydermere fastholder, at det at lære noget udenad eller indlære specifikke færdigheder også kan være en forudsætning for kreativitet, så skal vi også stadig sikre os, at elever i skolen og studerende i uddannelsessystemet lærer dette. Vi kan således ikke

nøjes med at evaluere på selve den kreative proces, men må også være opmærksomme på, hvordan vi kan evaluere forudsætningerne for at være kreativ. Selvom det er populært at sige, at nutidens krav om kreative medarbejdere betyder et farvel til al udenadslære eller færdighedsindlæring i skolen, så holder denne påstand ikke, hvis vi begriber det kreative som et aspekt af handlinger i sociale praksisser og som en del af både at bevare og forandre disse sociale praksisser. Udenadslære er naturligvis uinteressant i sig selv, men pointen er her, at det nogle gange kan være en lettelse at kunne noget udenad, og at det kan frigive energi til det mere kreative. Lindhart (1999) skriver i sin bog om retorik, at erindringer er veltalenhedens skatkammer. Med det mener han, at det er langt nemmere at formidle og tale til andre, hvis man husker godt. Noget af det handler om at øve sig på det, man skal huske, og eventuelt også at kunne det udenad. Her er pointen ikke, at man må tvinge elever og studerende til at huske uvedkommende stof, men snarere, at vi ikke må glemme de mangeartede forudsætninger for kreativitet. Her kan udenadslære i visse tilfælde være en komponent lige så vel som opmuntringen til elever om at være risikovillige eller eksperimenterede. Det kan således være vigtigt at anskue det kreative som en fortløbende del af en bredere praksis. Men hvordan evaluerer vi mere specifikt kreativitetsfremmende?

Tanggaard & Elmholdt (2008) understreger, at et af de mest gennemgribende resultater af læringsforskningen til dato er, at feedback virker læringsfremmende. Vi lærer mest, når vi har adgang til at få vores aktiviteter, færdigheder og præstationer bedømt af andre – gerne fortløbende. Det er ikke nok at vente til eksamen. Feedback skal gerne være en del af den praksis, man forsøger at lære sig eller lære i. I ovennævnte artikel understreger forfatterne dette ved at tale om evaluering i praksis. Det er et begreb, der betegner og understreger vigtigheden af de daglige klap på skulderen og det opmuntrende nik. Kort sagt alle de korrektioner og præciseringer af vores handlinger, som er nødvendige, for at vi kan blive ved med at fungere og at lære noget nyt. Helt alment så kan man sige, at dette også er en pointe, når det kommer til kreativitetsfremmende evaluering. Hvis vi vil fremme kreativitet, så skal vi evaluere på dette løbende.

Den svenske kreativitetsforsker Lindström (2009) skriver i den forbindelse om fire meget interessante aspekter ved undervisning og evaluering, som han har fundet, skulle fremme kreativitet:

1. Elevernes arbejde strækker sig over længere tid og tager centrale temaer op inden for et kundskabsområde, eksempelvis kunst, håndværk, design. Pædagogisk forskning viser, at elever, der får lov at gå i dybden med få materialer og ideer, når længere med udtryksformer og kreativitet end de, som hele tiden skal skifte emne, materiale og opgave.
2. Undervisningen betoner både proces og produkt, så eleverne aktivt opmuntres til at eksperimentere, udforske, ændre og forsøge på nye ting. Kreativitet befordres af, at man kan se nye vinkler på et kendt materiale og se nye muligheder, og dette sker bedst i et miljø, hvor man belønner risikovillighed og samtidigt forsøger at dæmpe de mulige negative reaktioner på nye ideer.
3. Undervisningen forbinder fremstilling (produktion) med iagttagelse og refleksion eller, kunne man sige, teori med praksis.
4. Undervisningen giver mulighed for, at eleverne kan vurdere såvel eget som andres arbejde og kan få indsatsen bedømt af en lærer. Feedback vil præcisere de mål, som eleverne skal gå efter, og de opøves desuden i at vurdere andres arbejde.

Vigtigheden af fordybelse og arbejde i længere tid med det samme materiale og af sammenkoblingen af produktion og efterfølgende kritisk evaluering og iagttagelse af eget arbejde går igen som centrale konklusioner. Feedback sker i det ovenstående ud fra elevernes konkrete præstationer og produkter og i forhold til faginterne vurderinger. Faget eller fagene står i centrum, men på en kontekstspecifik måde, hvor evaluering og undervisning er tæt integrerede. Der er tale om en undervisning, hvor eleverne udvikler sig fagligt gennem fordybelse, men hvor fokus også er på at fremme risikovillighed blandt elever og studerende – og måske også blandt lærerne!



Gardner og Boix-Mansilla (1994) skriver samstemmende, at hvis elever og studerende møder de rette rollemodeller, den rette vejledning og modtager fortløbende feedback, så vil de fleste til stadighed kunne forberede deres præstationer og kompetencer indenfor et givet felt. De understreger også, at graden af og formen på evalueringen må tage forskellige former, afhængigt af hvilke discipliner og fagområder der er i fokus. Der kan være forskellige kriterier for, hvornår og hvordan og hvor meget. Man kan således sagtens forestille sig, at man som lærer i begyndelsen af en proces evaluerer på en støttende måde for at fremme eksempelvis risikovillighed, mens man senere i processen måske bliver nødt til at stramme op på kriterier for at kunne bidrage til regulering af læreprocessen på de områder, hvor kreativiteten måske vokser for vildt eller i de forkerte retninger. I andre tilfælde kan der være brug for andre fremgangsmåder. Måske har især de elever, som har det nemt med at lære udenad eller at reproducere et givet stofområde, brug for en anden slags fremgangsmåde. Her skal den kreativtstøttende tilgang måske være den mest gennemgribende. Kupferberg (2009) understreger i den forbindelse, at der i mange tilfælde kan være brug for noget andet end "de rigtige svars pædagogik". Her er kunsten at forsøge at lære de studerende at være i en kreativ proces, hvor der ikke nødvendigvis findes nogle svar og under alle omstændigheder ikke rigtige

svare. Det kan være svært, hvis man har lært sig at være god til at svare rigtigt på lærerens spørgsmål eller er oplært i en "quiz-pædagogik", hvor "de rigtige svar" belønnes.

Kreativtetsfremmende undervisning og læring udgør således mere en kunst end noget, der kan reduceres til en bestemt teknik (Eisner 2005). En lærer eller en elev vil sjældent kunne nøjes med blot en fremgangsmåde eller en slags undervisning. Hvis vi vender blikket mod læreren i en undervisningssituation, så vil det desuden kræve en god portion kvalificeret dømmekraft at kunne vurdere, hvad en bestemt gruppe af elever kan arbejde med, og det vil kræve den rette kombination af faglig og pædagogisk kunnen at få undervisningen til at gå op i en højere enhed med elevernes progression i en eventuel kreativ proces.



Konklusion

Denne artikel har været fokuseret på kreativitetsfremmende evaluering. Det blev understreget, at man i enhver evalueringsbestræbelse må fokusere på forudsætningerne for kreativitet. Hvis man vil have elever, studerende eller medarbejdere til at bruge deres fantasi, og hvis sigtet er at få dem at improvisere og eksperimentere for at kunne overskride det eksisterende, så må man nøje undersøge, hvor de er i deres lærings- og arbejdsprocesser, ligesom man må være parat til at understøtte det risikovillige. Nogle vil her have brug for først at få standarderne på plads, inden de begiver sig ad nye veje, andre skal måske ligefrem provokeres til at betræde nye stier. Her er pointen ydermere, at en fortløbende feedback er helt central for udvikling af kreativitet, og at det skal være ok at fejle for så at forsøge igen. Sammenkoblingen af produktion og efterfølgende kritisk evaluering og iagttagelse af arbejdet går igen som centrale konklusioner. Hovedpointen er, at hvis man ikke evaluerer på kreativitet, så vil kreativitet med al sandsynlighed også være fraværende. Samtidig er kreativitetsfremmende evaluering noget helt andet end quiz-evaluering. Når vi vil belønne kreativitet, så skal vi ikke (altid) lede efter de korrekte svar, men efter de svar og bud, som overskrider det eksisterende og de svar, lærerne på en skole eller lederne på en arbejdsplads måske selv kender. Det kræver metoder, som går ud over de fem svarmuligheder i et spørgeskema, fordi pointen er, at vi netop ikke kender disse på forhånd. Og det kræver, at man som lærer eller leder er parat til at kunne rumme bud, perspektiver og løsninger, der udfordrer det eksisterende. Omvendt så fordrer ovennævnte, at eleverne og de studerende har så tilpas meget kendskab til traditionen, at de ved, hvilke stier der allerede er betrådt. Der er ikke megen fidus i at finde på noget "nyt", som ikke er nyt, ligesom der ikke er meget reel kreativitet involveret i det at bygge et hus, hvor tagkonstruktionen er imponerende, men hvor fundamentet er usikkert. Selvfølgelig i en evaluering, der belønner det risikovillige, må man være opmærksom på omstændighederne og forudsætningerne omkring selve det kreative.

Referencer

- Atkin, J.M., Black, P. & Coffey, J. (2005): "The Relationship between Formative and Summative Assessment - In the Classroom and Beyond". Lokaliseret på: http://books.nap.edu/html/classroom_assessment/ch4.html
- Biggs, J. (2003): *Teaching for Qualitative Learning at University*. Berkshire: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996): *Creativity - flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Eisner, E. W. (1965, her 2005): "Children's creativity in arts. A study of types". I: *Reimagining Schools - The selected works of Elliot W. Eisner*. London: Routledge.
- Freud, S. (1908/1959). "The relation of the poet to day-dreaming". I: *Collected papers* (Vol. 4: 173-183). London: Hogarth.
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (1994): "Teaching for understanding - within and across the disciplines". I: *Educational Leadership*. Vol. 14, Feb.: 14-18.
- Kupferberg, F. (2009): "Farvel til "de rigtige svars" pædagogik". I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.): *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Kvale, S. (1980): *Elevinterviews om karakterer*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Lindhardt, J. (1987, denne udgave 1999): *Retorik*. Rosinante.
- Lindström, L. (2009): "Kan kreativitet læres, kan det måles og kan man undervise i kreativitet?". I: Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (red.): *Kreativitetsfremmende læringsmiljøer i skolen*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- McNay, L. (2007): "Subjekt, psyke og handling". I: Søndergaard, D.M. (red.): *Feministiske tænkere*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Miller, T. (2004): *Karaktergivning i praksis - 13-skalaen i gymnasiet*. Ph.d.-afhandling. DIG. SDU.
- Sternberg, R.J. (red.) (1999): *Handbook of Creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tanggaard, L. (2008): *Kreativitet skal læres - når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Wehner, L., Csikszentmihalyi, M., & Magyari-Beck, I. (1991): "Current approaches used in studying creativity. An exploratory investigation". I: *Creativity Research Journal*. 4/83: 261-271.

Rune Osmundsen

Kreativitetslaboratoriet,
Aalborg Universitet

Søren Hansen

Forskningscenter for
Den Kreative Platform,
Aalborg Universitet

Christian Byrge

Forskningscenter for
Den Kreative Platform,
Aalborg Universitet

Den Krea tive Platform

**Vidensanvendelse,
nærvær og energi**

- læring uden bedømmelse

“In the varied topography of professional practice, there is a high hard ground overlooking a swamp. On the high ground, manageable problems lend themselves to solution through the application of research-based theory and technique. In the swampy lowland, messy, confusing problems defy technical solution. The irony of this situation is that the problems of the high ground tend to be relatively unimportant to individuals or society at large, however great their technical interest may be, while in the swamp lie the problems of greatest human concern”

(Fra Donald A. Schön (1987): *Educating the Reflective Practitioner.*)

Evalueringens dilemma er stadig det samme, som da Donald Schön i 1987 konfronterede problemet og indledte det arbejde, der, i nogenlunde lige linje, i dag har ført til Otto Scharmers "U-Teori" (Theory-U). Schöns løsning var *den reflekse praktiker* og Scharmers løsning er *det skabende nærvær*. Ved at forholde sig kritisk til refleksioner over tidligere erfaringer undgår praktikerne at lave den samme fejl to gange, og han kan fokusere på de positive elementer. På den anden side vil en evaluering altid principielt skabe afstand mellem relevant (generel) viden og den unikke situation, denne viden skal anvendes i. Evalueringen vil aldrig kunne erstatte den erfarne og nærværende praktikers uafhængige anvendelse af situationsspecifik viden i den unikke situation, han indgår i. Hvorfor? Fordi den viden, der er indeholdt i en evaluering, altid vil være mere generel – og dermed begrænset – i forhold til den uafhængige anvendelse af viden, som trækker på al den viden, individet eller gruppen råder over. Lige som Theory-U er Den Kreative Platform baseret på den præmis, at problemer skal løses gennem et skabende nærvær i stedet for gennem en refleksiv proces. Der er tale om to forskellige paradigmer, hvor det reflekse repræsenterer en bevægelse af viden væk fra situationen (nuet), og det skabende nærvær repræsenterer en bevægelse af viden ind i nuet. Men når refleksion traditionelt opfattes som den væsentligste bestanddel i evalueringen, hvordan kan man så tale om evaluering i et skabende nærvær, hvor refleksionen pr. definition er fraværende? Det vil denne artikel give et bud på.

Den kreative Platform

Den Kreative Platform er en metode, som gør det muligt for et individ eller en gruppe at anvende sin viden uafhængigt i en proces baseret på et skabende nærvær.

Uafhængigt betyder i denne forbindelse: Uden faglige, sociale eller kulturelle bindinger og uden at være hæmmet af tidligere erfaringer, som det er tilfældet, når man sidder fast i fordomme og formodninger. Teoretisk er Den Kreative Platform funderet på fire principper, som alle er identificeret som forudsætninger for, at et individ eller en gruppe kan anvende sin viden uafhængigt i det skabende nærvær. De fire principper er:



Parallel tænkning

Skal ses som det modsatte af asymmetrisk tænkning. Asymmetrisk tænkning kan bedst beskrives som det, der finder sted i de fleste diskussioner og møder. Her er det ofte tilfældet, at de deltagende

parter taler forbi hinanden, taler i munden på hinanden, ikke forstår hinanden og ikke taler om det samme på samme tidspunkt. En diskussion vil ofte bestå af tre elementer: positionering, argumentation og overtalelse. En sådan diskussion vil derfor resultere i en taber og en vinder. Den vindende part kan forlade diskussionen med oprejst pande og et velpoleret ego. Normale argumentationsbaserede diskussioner kan være meget tidskrævende og dette til trods være ganske nytteløse.

Lad os tage et simpelt eksempel, som illustrer dette: Tre personer diskuterer, hvordan et hus ser ud. Person A står på nordsiden, person B på sydsiden og person C på vestsiden af huset. Ved en sådan situation er det ganske åbenlyst, at disse tre personer vil have svært ved at komme til enighed om husets udseende,

Den Kreative Platform

medmindre at huset er ens på alle sider (vi antager, at dette ikke er tilfældet). Den person, som er i stand til at positionere sig, er i stand til at give den bedste argumentation, eller er god til at overtale de andre, vil i sidste ende have ret i, hvordan huset "virkelig" ser ud. Ved parallel tænkning vil alle tre personer sidde på samme side af huset og følges ad rundt om huset, mens de bliver enige om, hvordan det ser ud.

Parallel tænkning er bedst kendt i form af Edward de Bonos *Six Thinking Hats* og går i al sin enkelhed ud på at opsætte et sæt spilleregler, der sikrer, at der tales om en og samme ting på samme tid: først en ting, så den næste osv. På den kreative platform skabes dette miljø ved at give deltagerne én opgave med én kortvarig deadline. På den måde kan opslidende diskussioner erstattes af fælles fokus, og diskussioner vil blive afløst af nye idéer.



Opgave-fokus

Handler om, at fokus altid bevares på opgaven og aldrig overføres på deltagerne. På den måde bliver den ovennævnte rollefordeling ikke aktualiseret, og deltagerens viden kan

strømme frit. Dette frigør energi, fordi deltagerne ikke skal bruge energi på at positionere sig og markere sig med værdier og holdninger, som ikke er relevante for arbejdsopgaven. Dette er medvirkende til, at opgaven får liv, at al energi bruges optimalt i forhold til opgaven, og at individerne kan føle sig trygge i gruppen.



Ingen bedømmelse

Det menes meget bogstaveligt: ingen bedømmelse, hverken af negativ eller af positiv karakter. Det er oplagt, at negativ bedømmelse kan have en negativ indflydelse på individer og grupper.

Negativ bedømmelse vil ofte være hæmmende for vidensanvendelse, idet det naturligt vil medføre, at man søger løsninger, som vil medføre positiv feedback. Disse løsninger vil med andre ord bygge på eksisterende og velgennemprøvet viden. Efter modtagelsen af negativ bedømmelse vil energien i gruppen falde, og fremdriften vil blive bremsset. Dette vil næppe komme som en overraskelse for nogen, men noget lignende gør sig gældende ved modtagelsen af positiv bedømmelse. Dette kan ofte bevirke, at gruppens fremdrift vil aftage, idet gruppen får en fornemmelse af, at deres idé er gennemarbejdet til det yderste, og konceptet nærmer sig det perfekte. Princippet om Ingen Bedømmelse er også en forudsætning for, at det bliver muligt at sænke paraderne og holde fokus på opgaven i stedet for at bruge opmærksomheden på at beskytte sig selv.



Horisontal tænkning

drejer sig om aktiv vidensanvendelse på tværs af vidensområder. Meget i tråd med lateral tænkning handler det om at stimulere deltagerne til at udvikle nye

idéer gennem anvendelsen af eksisterende viden. Horisontal Tænkning gør det muligt at anvende et princip fra én faglighed til at løse en problemstilling, der normalt vil blive løst af principper, der er direkte relateret til en helt anden faglighed. Herved vil man kunne finde principper, der ikke før har været anvendt til at løse problemstillingen. Det vil sige, at man løser problemstillingen på en måde, der ikke har været brugt før, tænkt før, set før eller hørt om før af de personer, som arbejder med problemstillingen. Horisontal Tænkning er derfor anvendelig, når man ønsker nyt. Det kan være en ny idé til, hvad man skal lege i sandkassen, hvad man skal købe i fødselsdagsgave, hvordan man skal markedsføre nogle sommerjakker, et nyt produkt eller en service, man ønsker at udbyde, samt alt mulig andet, hvor man ønsker nyt.

Den Kreative Platform opstår, når de fire principper implementeres i praksis som en ramme for arbejdet. I det følgende uddybes idéen om Den Kreative Platform som ramme for en gruppes arbejde, hvor der fokuseres på gruppens oplevelse af tryghed, koncentration og motivation.

Tryghed fjerner frygt. I et arbejdende team kan der som nævnt være mange kilder til frygt. Frygt for at blive til grin, for at fejle, for at spilde tiden, for at miste magt, for at blive stemplet som mærkelig, for at tænke forkerte tanker osv. Alt sammen en støj, der låser teamets medlemmer fast i begrænsende mønstre. Nogle tanker bliver aldrig tænkt, eller vi bliver i hvert fald ikke bevidste om, at vi tænker dem. Hvis vi endelig ser den forbudte tanke, skal vi nok være os for at udtale den - for hvad ville de andre ikke tænke? Virkelig tryghed, derimod, skaber accept mellem mennesker i videste forstand og åbner den verden af muligheder, der ligger udenfor det virvar af sociale, intellektuelle og erfaringsbaserede snærende mønstre, vi normalt er underlagt, når vi tænker eller samarbejder. Disse mønstre er skabt af kontrol, fordomme, forventninger, rutiner, evalueringer m.m. Alt sammen ødelæggende for den skabende proces, vi ønsker på Den Kreative Platform. Tryghed må i denne forbindelse ikke forveksles med fraværet af nervøsitet, usikkerhed eller den stress, der kommer af at arbejde under pres. Trygheden gør det netop muligt at arbejde

i det kaos, som udviklingsarbejde er. Princippet om Ingen Bedømmelse arbejder for trygheden, fordi ingen behøver bruge energi på at opretholde deres faglige, sociale eller kulturelle selvbillede.

Koncentration handler først og fremmest om nærhed og tilstedeværelse. Det bliver lettere at være til stede, hvis støjen i form af uvedkommende tanker er væk. Set i det lys bliver tryghed en forudsætning for koncentration. Når vi har mulighed for at være til stede i arbejdet, opløses fortidens tanke- og følelsesmønstre, uden at vores viden af den grund går tabt. Det er derfor en fordel, hvis aktiviteter, der finder sted på en kreativ platform, er minutøst planlagt på forhånd. Under en given aktivitet skal deltagerne være fritaget for enhver form for planlægning, strukturering, refleksion og andre tankeprocesser, der skaber eller fastholder tankemønstre fra fortiden, da de kun vil medvirke til reproduktion af handlemuligheder i stedet for søgning af nye. Først da bliver det muligt at give slip og tænke frit. Anvendelsen af teknikker, der indebærer improvisation og spontanitet, gør det lettere at koncentrere sig, fordi det så ikke er muligt at tænke fremad - at planlægge. Under improvisationen er man nødt til at forholde sig til de idéer, der opstår lige nu og her. Det skaber tilstedeværelse og dermed koncentration. For at det kan lade sig gøre, må der ikke være forstyrrende elementer på platformen, som kan aflede opmærksomheden. Ingen telefoner, møder, gåen til og fra eller andet, der kan aflede koncentrationen. Princippet om Parallel Tænkning arbejder for koncentrationen, ved at alle altid har samme fokus.

Motivation opstår, når man føler sig tryk og har mulighed for at koncentrere sig om opgaven. Motivation er i den forbindelse en bonus. Det er derudover princippet om Opgave-Fokus, der arbejder for motivationen, for når alle kun fokuserer på opgaven, vil det resulterende gensidige engagement skabe den indre energi, vi kalder motivation. Motivationen til at deltage i en kreativ proces omhandler desuden de ydre motivationsfaktorer - de målrettede ambitioner. Ambitioner kan man selv have med ind i en kreativ proces, eller de kan påføres udefra. Det er selvfølgelig et godt udgangspunkt at være ambitiøs, fordi det er en energikilde i arbejdet, men hvis ambitionerne medfø-

rer en værdikrampe, så man sidder fast i en idé eller forestilling om, hvordan det bør være, så kommer ambitionerne let til at stå i vejen for kreativiteten. Den kreative indstilling indebærer bl.a. at kunne hengive sig til en opgave eller proces uden at *ville det* så meget, at man får krampe af det.

Viden i evalueringer og i det skabende nærvær

Vores hjerne er så fantastisk til at organisere og systematisere viden, at det kan blive et problem for kreativiteten. For at vi som mennesker kan håndtere dagligdagens udfordringer, er vi nødt til at have let adgang til den relevante viden, som vi gennem livet har lært og optaget i os. Men vi har lært rigtig meget, og derfor skabes der sammenhæng og relationer i vores viden, således at vi ikke skal bruge energi på at gennemgå irrelevant viden for at finde frem til den relevante. Vi opbygger løbende en række mønstre, som gør tilgangen til den relevante viden let. Disse vil løbende blive forstærket i takt med, at vi anvender dem: Hvis vi gentagne gange anvender det samme mønster og den samme viden, vil dette mønster kunne anvendes i flere og flere sammenhænge, og ekspertviden vil opstå.

Denne evne er fantastisk, fordi vi på den måde ikke spilder vores tænke-ressourcer, vi tænker i stedet kritisk og rationelt. Man kan forestille sig disse mønstre som en lang række stier, som vi ubevidst kan vælge imellem, når vi møder en udfordring eller en opgave. Når vi gentagne gange vælger den letteste vej, vil denne sti efterhånden blive mere gangbar og velkendt. På et tidspunkt kan man forestille sig, at det vil blive til en vej og i sidste ende en motorvej. Når der er opstået en motorvej, kan man sige, at der er tale om specialiseret viden. Dette vil ofte være tilfældet inden for vores respektive fagområder. Vi kan nu hurtigt og effektivt løse komplicerede opgaver, eller med andre ord hurtigt finde fra A til B.

Problemet opstår, idet vi efterhånden får meget svært ved at vælge andre veje, og idet der i særdeleshed på motorvejen er langt mellem frakørslerne. Vi kan efterhånden kun komme fra A til B. Dette er uhensigtsmæssigt, idet andre "eksperter" indenfor

samme fagområde, som anvender den samme viden, ligeledes vil komme frem til B og dermed vil finde en lignende løsning. Vores idéer kommer altså til at ligne hinanden. Et andet problem er, at vi kender vejen fra A til B rigtigt godt: Vi ved, hvad der skal være der, og hvad der ikke skal være der.

Den form for tænkning, som finder sted via disse mønstre eller veje/motorveje, kaldes *vertikal tænkning*. Vertikal tænkning er kendetegnet ved sund, rationel og kritisk tænkning. Og denne form for tænkning trænes gennem hele livet: I skolen, hvor det forventes, at vi kommer frem til det "rigtige" svar hurtigst muligt, i jobbet og i hverdagen, hvor det forventes og er fordelagtigt hurtigt at kunne komme frem til en god løsning. Vertikal viden og vertikal tænkning dominerer evalueringer.

Man kan forestille sig, at den vertikale tænkning gennemløber en række trin fra problem til løsning, eller fra udfordring til mulighed. Hvert af disse trin bliver kritisk vurderet med baggrund i relevant viden, og man kan forestille sig, at hvert trin skal godkendes, før man kan nærme sig nye muligheder. Denne proces med en række trin foregår stort set ubevidst, og en lang række trin bliver gennemløbet på kort øjeblik. Møder man et trin i sin tænkning, som virker dumt, absurd eller forkert, forkastes idéen og dermed den potentielle mulighed, som ligger for enden af tanke-rækken.

På Den Kreative Platform er tænkningen "udvidet" fra vertikal til horisontal tænkning. *Horisontal tænkning* er at anvende al sin viden inklusive alt det, der ligger udenfor den vertikale viden. Det vil sige, at udover at anvende den relevante videnskabelige eller "fornuftige" viden til løsning af en given problemstilling, anvender man også viden fra andre fagområder samt løgn, drømme, misforståelser, og hvad vi ellers kan trække frem, når vi får mulighed for at anvende vores viden uhæmmet. Horisontal tænkning betyder i praksis at associere nye kombinationer af videnskonstruktions. Hvis fx vi har til opgave at pumpe en meget tykflydende væske fra A til B, vil horisontal tænkning se ud som følger: At pumpe er en specifik måde at flytte noget på. Hvordan ville fx en hund flytte noget



fra A til B? En mulighed er, at den spiser noget og senere afleverer det i den anden ende. Hvilket princip anvendte den til det? Den anvendte peristaltikken (tarmbevægelser). Hov, det er jo en slags pumpe. Lad os konstruere en pumpe, der gør det samme som hunden. Bemærk, at der i eksemplet trækkes (uhæmmet) på meget forskellig viden, og at viden forbindes gennem associationer.

På Den Kreative Platform tilstræbes det derfor at sammensætte grupper med stor (videns)diversitet. Dette kan eksempelvis være tilfældet ved produktudvikling, hvor scenariet kan være en problemstilling, som forklares af repræsentanter fra en virksomhed. En gruppe af studerende fra diverse studieretninger vil efterfølgende arbejde med problemstillingen, først individuelt, efterfølgende i par og til sidst i team eller grupper. Eksperterne eller repræsentanterne deltager i denne proces på lige fod med de studerende, og det er derfor vigtigt, at de får instruktioner om ikke at falde for fristelsen for at vælge kendte veje og bedømme eller forkaste idéer under processen. Målet er, at der bliver arbejdet med muligheder frem for konkrete løsninger.

Arbejdsformen på den kreative platform tilsigter, at fokus henledes på arbejdsopgaven. Derved bliver al energi i gruppen brugt på at finde løsninger og muligheder. Når dette sker, kommer deltagerne i flow og glemmer næsten sig selv. Det er hensigtsmæssigt, fordi individerne nu ikke skal bruge energi på at opretholde et selv billede og dermed deres normale rolle i gruppesammenhæng. Når det lykkedes for en gruppe

at komme i flow, kanaliseres al energi og viden mod arbejdsopgaven, hvilket virker selvforstærkende og skaber mere energi i gruppen, og en positiv og effektiv stemning vil kendetegne gruppen. Deltagerne mister fokus på sig selv og bliver blot brikker for processen. Dette gør, at alle er elementer for fremdriften, og at al den tilstedeværende viden kan flyde frit uden at være begrænset af en bestemt rolle i gruppen.

Den Kreative Platform er altså først og fremmest et sted, hvor viden og erfaring bringes i anvendelse gennem en nøje planlagt proces. Ved vertikal tænkning er der et begrænset udfaldsrum for anvendelsen, som er bestemt af de indenfor professionerne dominerende mønstre af viden. Det samme er ikke tilfældet for horisontal tænkning, som netop går på tværs af de dominerende mønstre. Her er der ingen grænser for anvendelsen - andre end dem, som fantasien og inspirationen sætter. Det er ikke den ene eller den anden konkrete viden, der er i spil, men det, der er midt imellem (det, der i blues kendes som de blå toner), eller det, der er ovenpå eller supplerer et andet vidensområde. De idéer, der fremkommer under horisontal tænkning, vil indeholde den samlede viden og erfaring, deltagerne har, kombineret på utallige nye måder. Det skal man tænke over, når man sammensætter en gruppe, der skal idéudvikle sammen. Det handler om at tilvejebringe stor diversitet.

Grupper

Problemet i grupper kan ofte være, at gruppens medlemmer varetager forskellige roller i forhold til individets personlighed, samt i forhold til de andre deltage-



Den Kreative Platform

res roller i gruppen. Herved opstår der let en situation, hvor det enkelte individ *kun* varetager den rolle, som er blevet "pålagt" personen. Herved opstår flere problemer, hvoraf et af de mere signifikante er, når en person har skabt sig en lederlignende rolle, og denne person fører gruppen i en bestemt retning. Hvis det lykkes at forføre gruppen, vil det ikke være muligt for gruppen at afsøge andre og potentielt mere interessante retninger, og dermed forsvinder muligheder for at søge nyt i form af radikalt nye produkter, løsninger eller forbedringer.

Dette vil af naturlige grunde ikke være et problem, hvis gruppemedlemmerne ikke har relationer til hinanden. Men mennesker lever af relationer og vil i nye og ukendte grupper hurtigt forsøge at skabe relationer og dermed en form for hierarki og positionering. Den Kreative Platform forsøger at undgå, at deltagerne i en gruppe får mulighed for at positionere sig selv, ved kontinuerligt at give opgaver med kort varighed efterfulgt af en ny opgave. Derved får deltagerne ikke tid til at positionere sig og skabe en fast rolle i gruppen. Ofte sker dette i en grad, som end ikke muliggør, at deltagerne bliver bekendt med, hvilket job de andre deltagere varetager, hvilken uddannelse de har, hvilken by eller område de kommer fra, og i yderste tilfælde ej heller deres navne. Dette kan umiddelbart virke diktatorisk og synes frustrerende for udenforstående, men det er vores erfaring, at det modsatte faktisk gør sig gældende for størstedelen af deltagerne: De nyder i stedet denne tilstand som et mentalt fristed. For det første er deltagerne altid bekendt med opgaven, fordi denne altid er opbrudt i små forståelige bidder med

korte deadlines. Dermed kan der ikke opstå forvirring og frustration omkring opgavens karakter. Desuden skal der ikke bruges energi på socialisering og positionering, og energien kan i stedet kanaliseres mod den fælles opgave. Dette skaber et enestående arbejdsklima, positiv energi og effektivt i gruppen. Den styrede proces giver en fornemmelse af mental frihed, og kreativiteten indenfor arbejdsfeltet kan hermed få de bedste arbejdsbetingelser.

Den Kreative Platform og evaluering

De ovennævnte principper bag Den Kreative Platform, i særdeleshed princippet om Ingen Bedømmelse, kan umiddelbart virke modstridende i forhold til, hvordan evaluering normalt opfattes. Følgende beskriver en potentiel proces på Den Kreative Platform: Der skabes et antal af initial-idéer på individuelt niveau; efterfølgende udvælges én idé fra hver deltagers samlede idé-pulje; idéerne bearbejdes herefter parvis, hvilket medfører nye idéer. Af par udvælges herefter én af de bearbejdede initial-idéer, som udvikles videre og igen medfører flere nye idéer; til sidst sammensættes grupper af to til tre par, og idéerne behandles; en idé udvælges, og denne bearbejdes grundigt og vil have karakter af et idékoncept, som kan implementeres eller overleveres til problem-ejeren.

Ved hvert trin i denne proces vil idéer blive fravalgt, men de valgte idéer vil ikke være genstand for bedømmelse fx i form af en evaluering, hvor der bliver skelnet mellem godt og skidt. I stedet vil der gennem forløbet blive fokuseret på, at deltagerne ikke tænker for meget over tingene og vælger intuitivt med hjertet

frem for gennem rationel, kritisk udvælgelse baseret på viden om, hvad der kan få succes, og hvad der ikke kan. Hvis dette er tilfældet, vil tænkningen ofte blive fanget i etablerede tænkemønstre, og det vil blive svært at tænke "ud af boksen" og frembringe radikalt nye idéer, som kan sikre sande forbedringer.

Lykkes det derimod, vil gruppen automatisk følge de idéer, som samler og generer energien. Disse idéer vil formentligt være dem med det største forbedringspotentiale. Når en idé er gennemarbejdet, og gruppen har en stolt og tilfreds ejerfølelse af idékonceptet, kan der imidlertid opstå et nyt problem, hvor gruppen er så fiksset på deres idé, at de ikke er i stand til eller har lyst til at tænke nyt i forhold til idéen. Gruppen er med andre ord fanget i en fælde, som umuliggør nytænkning inden for selve idéen. Her kan det være en god idé at udfordre gruppens idé ved at tvinge dem i nye retninger. Dette kan eventuelt ske ved at fjerne et grundlæggende element og stille spørgsmålet: Hvad sker der så med jeres koncept? Denne øvelse kan først virke meget frustrerende, men vil i de fleste tilfælde sikre nye og ofte bedre perspektiver og idéer til konceptet.

Idéen med denne arbejdsform er, at deltagerne tilskyndes til at vælge intuitivt og træne en uhæmmet anvendelse af viden og fralægge sig fornuftbetonet, rationel, kritisk tænkning, som kan afskære dem fra muligheden for at se en lang række mulige alternativer. Den rationelle, vertikale tænkning skal naturligvis ikke glemmes, men der er ringe chance for, at vi ikke i forvejen behersker denne disciplin til fulde.

Afrunding

Hvor bliver evalueringen så af i det skabende nærvær, som er kendetegnende for en proces på Den Kreative Platform? Evalueringens formål er først og fremmest at stille relevant viden til rådighed for kommende handlinger eller processer, så de løses på den bedst mulige måde. Denne viden indsamles traditionelt gennem refleksion over tidligere og nuværende processer og resultater samt gennem supplerende litteraturstudier. I det skabende nærvær består evalueringen i stedet af de praktiserendes uhæmmede anvendelse

af situationsspecifik viden tilpasset det unikke, som enhver opgave eller situation indeholder. Det er en evaluering, som ikke er påvirket af praksissens dominerende mønstre i form af relationer mellem deltagere eller fastlåsning af, hvordan det plejer at forholde sig i lignende situationer. I det skabende nærvær bliver evalueringen mere kreativ i den forstand, at den trækker på praktikerens totale viden. Den bliver derfor mere nuanceret og tilpasset det unikke i opgaven – og opgaverne bliver løst af personer, der hengiver sig arbejdet i stedet for (blindt) at følge regler og evt. fordomme. I det skabende nærvær på Den Kreative Platform findes kun engagerede og motiverede praktikere, der "er sig selv" og derfor gør arbejdet så godt, de kan, når de anvender al deres viden uhæmmet – så når vi tager in mente, at bedømmelse ødelægger det skabende nærvær - hvorfor så evaluere dem?

Uanset at et praksisområde bestrides af praktikere, der anvender al deres viden (horisontalt), og derfor ikke *kan* gøre det bedre, kan der være god fornuft i at evaluere praksissen. Det er jo ikke givet, at vores praktikere har viden nok om alle aspekter i opgaveløsningen. Måske er de begyndere eller mangler af andre grunde basal viden om området. Så hvilken form bør evalueringen have? Der er intet til hinder for, at en traditionel, refleksiv evaluering med fordel gennemføres sideløbende med en praksis, baseret på skabende nærvær. Den må bare ikke komme til at blokere for det skabende nærvær – sådan som evalueringens natur har det med at gøre, hvis man ikke passer på.

Referencer

Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

For uddybning om Den kreative Platform kan du læse bogen om Den Kreative Platform. Den finder du gratis på www.denkreativeplatform.aau.dk hvor der også findes en lang række andre materialer om Den Kreative Platform.

Malene Skov Dinesen

*Evalueringsekonsulent
ved NovaBerg*

Camilla Kølsten de Wit

*Forsknings- og
Innovationschef ved
Alexandra Institutet*

Innovativ evaluering

- meningsfuld anvendelse af evalueringsresultater



Der bliver investeret store summer i evalueringer og målinger, og mange professionelle praktikere føler, at det insisterende krav om dokumentation og vurdering er en belastning og en overvågning af deres indsats. Er dette, hvad evaluering kan og skal gøre i samfundet? Vores holdning er, at evaluering giver mening, hvis man måler fremad i stedet for at holde bogføring over fortidens gøren og laden. Vi har en innovativ tilgang til evaluering, som gør det muligt at udvikle og kvalificere den situerede, professionelle praksis gennem evaluering set som en systemisk og reflektiv aktivitet. Det er et tilbud om at se evaluering og dokumentation som en integreret del af den professionelle, daglige praksis. Vi kalder denne tilgang for *Innovativ evaluering*, og formålet med denne artikel er at præsentere de teoretiske overvejelser bag, samt at illustrere disse med et par praktiske eksempler.

Evaluering, kvalitetssikring, benchmarking, akkreditering samt målinger af indsats og ydelser bliver til stadighed mere dominerende i det nuværende samfund, i særdeleshed i den offentlige sektor. Sagen er, at alle disse krav om evaluering og evidensbaseret beslutning og udvikling ikke kommer fra institutionerne og organisationerne selv, men fra deres bevilgende myndighed, eller de er en faktor for institutionens konkurrenceevne. De negative associationer, der kobles på evaluering, og den dominerende tendens til, at evalueringsopgaven bliver stillet fra øvre myndighed, skaber evaluering, der ingen betydning har for praksis, og hvor udviklingspotentialet i brugen af ressourcerne udebliver.

I denne artikel har vi fokus på, hvordan der kan skabes et alternativ til dette, og præsenterer *Innovativ evaluering*, der henter sin inspiration fra den systemisk-konstruktionistiske teori og praksis så vel som fra *realistisk evaluering* (Pawson & Tilley 1997), samt fra begrebet *evalueringsskapacitet*. Centralt i *Innovativ evaluering* er evalueringens anvendelse i beslutnings- og udviklingsprocesser. For at kunne tænke og bruge evalueringen på denne måde er det nødvendigt, at evalueringen er tæt koblet til praksis (Nørreklit & de Wit 2008).

Evalueringsskapacitet og intern commitment

Koblingen til praksis i *Innovativ evaluering* er bl.a. inspireret af *evalueringsskapacitet* (*Evaluation Capacity Building*, de Wit & Wegener 2007, efter Compton m.fl. 2002), hvis formål er, at praktikerne skal trænes i selv

at kunne lave evalueringer af høj kvalitet af deres egen praksis og derefter kunne anvende evalueringerne til at innovere deres praksis med. Opbygningen af evalueringsskapacitet understøtter en form for ledelse, der beror på involvering af medarbejderne og intern commitment til organisationens opgaver. *Intern commitment* er, når medarbejdere er optaget af at udvikle deres praksis, fordi de er interesserede i at gøre deres job så godt som muligt. Modsat er *ekstern commitment* en holdning, hvor man udfører sit job i overensstemmelse med kriterier, som andre har bestemt (Krag & de Wit 2003, efter Argyris). Den eksterne commitment følges ofte ad med eksplicitte incitamentsstrukturer, som gør det vigtigere for praktikerne at opfylde målet end at reflektere over, hvorvidt målet overhovedet er meningsfuldt (Nørreklit & de Wit 2000).

Tanken om evalueringsskapacitet er baseret på et begreb om bæredygtig udvikling såvel som på læring i indsatsen og den omgivende organisation. Praktikerne anvendelse af evalueringerne fordrer på sin side igen en klar og eksplicit praksisteori for egen praksis: Hvordan fungerer min praksis? Hvilke antagelser har jeg om, hvordan mine handlinger påvirker andre mennesker eller det, jeg forsøger at opnå med min praksis? Hvad indeholder min praksis af begreber og virkninger? Når jeg reflekterer over min egen praksis, hvilke kategorier og mekanismer hægter jeg så mine refleksioner op på? Denne praksisteori er drevet af praktikerne eksplicitering af egne erfaringer og læring om egen praksis (de Wit & Wegener 2007). Ved at koble evalueringen og dens anvendelse sammen

med den fortløbende læring og refleksion over egen praksis skabes en særdeles meningsfuld ramme for evalueringer, der på alle måder er langt mere handlingsrettet og understøttende for den interne commitment. Dette har vi erfaringer for i samarbejdet med fx underviserteam, der sammen med os som evaluatore gennemgik en proces, hvor det handlede om at lave praksisteorier for studieordnings-mål som "inddragelse i undervisningen", "individuel tilrettelagt undervisning", "sammenhæng i undervisningen" og "vejledning". Beskrivelsen af praksisteorien indeholdt *fælles værdier*, dvs. målene i praksis for hvert team og metoder til at opnå målene såvel som tegn på målopfyldelse, hvilket derefter var afsæt for evaluering af de elementer af studieordningen. Denne måde at arbejde med evaluering gav intern commitment både til praksis og til evalueringen.

Dette giver mulighed for en definition af *evalueringskultur*, hvor evaluering ikke klistres sammen med kulturbegrebet for at opnå identitet og legitimitet (Dahler-Larsen 2006), men derimod opnår en egen berettigelse ved at være indlejret i en professionel praksis som praksisteori. At have en evalueringskultur er at have opbygget evalueringskapacitet og have en sammenhængende tilgang til evaluering og praksis, hvor evalueringen er en del af praksiskulturen, fx som en del af en undervisningskultur (se fx de Wit og Mayland 2006).

Organisatorisk modenhed til innovativ evaluering

Det er en væsentlig indsigt, at innovativ evaluering og evalueringskapacitet i en organisation ikke opstår, fordi man siger, at nu skal det være sådan. Innovativ evaluering hænger sammen med organisatorisk modenhed såvel som evalueringsfaglig modenhed. Derfor er det en forudsætning for innovativ evaluering, at en organisation forholder sig til sin egen modenhed og muligheder for at håndtere praktikernes efterspørgsel efter viden gennem evalueringsaktiviteterne. Dette involverer en konkret selvevaluering af organisationens evne til at medvirke til forsyningen af denne viden til praktikerne, givet den konkrete "vidensinfrastruktur" i organisationen. Modenheden kan beskrives som organisationens motivation for opbygning af evalueringskapacitet, dens konkrete kontekst,

behovet for professionel udvikling af medarbejderne, ressourcer og støttesystemer, samt organisationens evne til at lære af egne erfaringer med evaluering og anvendelse af evaluering til udvikling (de Wit & Wegener 2007). Følgende spørgsmål kan være eksempler på spørgsmål, som organisationen kan stille til sin egen modenhed i forbindelse med evaluering (Dinesen og de Wit in press). Det er en pointe, at organisationens evne til i det hele taget at reflektere over sin evalueringsfaglige modenhed og organisering af evalueringen er *tegn på modenhed*, såvel som svarene på spørgsmålene kan udtrykke forskellige grader af modenhed forstået som organisationens evne til refleksion over evaluering:

- Hvad er der af efterspørgsel på informationer fra organisationens omverden og internt i organisationen?
- Kan der være interne incitamenters for at udvikle organisationens evne til evaluering?
- Hvad er der af nuværende evalueringspraksis, der kan bygges på?
- Er det klart, hvad evalueringerne skal bruges til, og hvilken organisatorisk/ politisk rolle, de spiller (både for den evaluerende organisation og for de omgivende aktører)?
- Hvordan skal evaluator opnå indflydelse for evalueringen?

Det konkrete niveau af modenhed kan udvikles og kvalificeres gennem målrettede indsatser og en *tilpasset træningspædagogik*, hvilket er udfoldet i den kommende bog *Innovativ evaluering* (Dinesen og de Wit in press).

Validitet og brugen af evaluering

Innovativ evaluering finder megen inspiration fra både teori og praksis i den systemiske og socialkonstruktivistiske ledelses- og organisationsudvikling. Det systemiske felt har sit ophav i familierapien og har derfra udviklet sig til at være både en meget anvendt teori og en praktisk tilgang til ledelse og organisatorisk udvikling (Hornstrup m.fl. 2005). Dette bidrager til Innovativ evaluering med både en grundlæggende tilgang og en epistemologi, der har afgørende betydning for, hvordan evaluering betragtes, ligesom konkrete

værktøjer og redskaber skaber kvalificeret, fremadrettet evaluering. Denne inspirationskilde er suppleret med indsigt fra *realistisk evaluering* (Pawson og Tilley 1997), hvor det klart formuleres, at et resultat ikke opstår som følge af en indsats, men som følge af menneskers handlinger, beslutninger og interaktioner i et givet forløb, fx en elevs læringsresultat opnået i et undervisningsforløb. Et sådan læringsresultat er ligeledes afhængigt af lærerens og elevens handlinger og beslutninger i undervisningssituationens kontekst, og resultatet er ikke et produkt af fx varierede undervisningsformer i sig selv. Med andre ord er det nødvendigt at se realistisk på kompleksiteten i det, man evaluerer, og gøre en indsats for at forstå de menneskers handlinger, som man inddrager i evalueringen.

Det offentlige styringsmekanismer stiller et massivt krav om validitet, hvilket bl.a. kommer til udtryk i diverse resultatkontrakter mellem det offentlige og deres myndigheder. Der er fokus på, at evalueringer skal være evidensbaserede, og der er et helt legitimt behov for, at samfundet kan regne med de resultater, evalueringerne bibringer. Sagen er dog, at betragtningerne om validitet ofte bygger på en forståelse, der er hentet fra et naturvidenskabeligt og positivistisk paradigme, hvor objektivitet betragtes som både en mulighed og et ideal. Validitet anskues dermed som, *i hvor høj grad man kan betragte evalueringens konklusioner som generelt sande*, og i mange sammenhænge også som, at de kan anvendes til at sammenligne med evalueringer af tilsvarende institutioner eller programmer. Problemet med denne tilgang til validitet er, at evalueringerne skaber en reduktion af kompleksiteten i den realistiske situation, der har frembragt et resultat, hvilket gør, at resultaterne bliver løsrevet fra konteksten, og dermed forsvinder muligheden for at skabe udvikling.

Den systemiske teori bygger på en anden tilgang til validitet, der er hentet fra aktionsforskningen (Barge 2006). Hvad enten der arbejdes med ledelse, organisationsudvikling eller evaluering, ligger der i den systemiske tilgang en afgørende etisk forpligtelse til altid at arbejde frem imod en positiv udvikling, som af praktikerne anerkendes som en værdifuld udvikling af deres praksis (Lang, Little og Cronen 2005). Dermed er der ikke et universelt kriterium for den positive ud-

vikling, udover at praksis styrkes og kvalificeres gennem anvendelsen af evalueringsaktiviteterne, koblet sammen med et stigende bevidsthedsniveau hos praktikerne selv, vedrørende hvordan de målsætter og værdisætter deres praksis. Et konkret eksempel på en positiv udvikling fra vores egen praksis: Et lærerteam i indskolingen arbejder med målsætning af deres tværfaglige undervisning i forbindelse med et evalueringsprojekt af den tværfaglige undervisning. Herved skaber de klarhed over, hvad de forsøger at opnå med hvilke undervisningsmetoder, og skoleledelsen iscenesætter dem samtidig som ressourcepersoner i målsætning og værdisætning for de øvrige lærerteam på skolen.

Denne konstante opmærksomhed på positiv udvikling hænger sammen med det systemiske validitetskriterium, der fokuserer på *i hvor høj grad evalueringen bidrager til anvendelse i praksis* (Barge 2006). Denne betragtning af evaluering gør en markant forskel for, hvordan evaluering anskues, og hvordan den gennemføres. Det er efterhånden en fortærsket pointe både i evalueringslitteraturen og i diskussioner i praksis, at der bliver lavet mængder af evalueringer, der aldrig har reel anvendelse og indflydelse, men som blot samler støv på hylderne (fx Patton 1988). Dette kan lade sig gøre af forskellige årsager, bl.a. fordi evalueringerne ikke hænger sammen med praksis, herunder at de kriterier for kvalitet, der bruges i evalueringerne, ikke er *relevante* for praksis og de mål og værdier, praktikerne arbejder med. Det kan - ifølge ledere inden for det offentlige - føre til, at der skabes evalueringer, der ikke bidrager med ny viden, og hvis formål dermed udelukkende bliver at sikre fortsat økonomisk bistand (Dinesen 2008).

I det følgende vil særligt to afgørende elementer fra den systemiske teori blive inddraget i beskrivelsen af, hvordan man som praktiker kan starte sit arbejde frem imod at lave Innovativ evaluering og skabe øget evalueringsskapacitet i egen organisation. Til forskel fra intern evaluering, forstået som evaluering, hvor de praktikere, hvis praksis evalueres, er med til både at målsætte og udføre evalueringen, så har Innovativ evaluering et mere skarpt fokus på anvendelsen af evalueringens processer, aktiviteter og resultater til udvikling og innovation af praksis og på den meningsfuldhed, der lig-

ger i at blive bedre til arbejdet og professionen. Intern evaluering kan sagtens laves og bliver lavet, uden at evalueringen nødvendigvis bliver nyttig eller anvendelig for praksis. Det er, fordi evalueringens *kvalitet* såvel som *den organisatoriske modenhed* også spiller en stor rolle for dens potentiale for anvendelse.

Socialkonstruktionisme i evaluering

En central pointe i det systemiske felt er overbevisningen om, at verden er socialt konstrueret igennem de relationer, vi indgår i (Gergen 2004). Altså er vi ikke noget "i os selv", men udelukkende i forhold til andre. Gergen og Gergen beskriver den centrale idé i socialkonstruktionismen således:

"Den grundliggende idé i social konstruktion virker ret enkel, men den er også dyb. Alt, hvad vi regner for virkeligt, er socialt konstrueret. Eller sagt mere dramatisk, intet er virkeligt, før folk er enige om, at det er det." (Gergen og Gergen 2005:9)

Erkendelsen af, at alt opstår i relationer og er socialt konstrueret, betyder, at evaluering ikke kan opfattes som noget, der udføres af én person, nemlig af evaluatoren, men som noget, der *samskabes* mellem evaluator, respondenter og andre interessenter. Med afsæt i det systemiske validitetskriterium som værende brugen af evalueringen, betragtes evaluering ikke som en objektiv vurdering, der ikke påvirker praksis, men i stedet som en proces, der skal kvalificere praktikerne til at løse deres opgave bedst muligt. Som evaluator kan man ikke ikke-påvirke, og dermed rettes opmærksomheden i Innovativ evaluering på, hvordan påvirkningen kan være mest hensigtsmæssig for at skabe størst mulig brug af evalueringen (Maturana 1987). Dét at betragte medlemmerne i en organisation som evaluatore eller med-evaluatore kan understøtte koblingen mellem praksis og evaluering, fordi evalueringen konstant er til stede i praksis (jf. ovenstående definition af evalueringskultur) og er udtryk for en udviklet evalueringskapacitet.

En anden pointe er, at man i Innovativ evaluering aldrig vil lave endegyldige konklusioner og almenyldi-

ge sandheder (Gergen 2004), hvilket peger tilbage på etableringen af praksisteori og den proces, der ligger her. Evalueringens konklusioner er lokale og må betragtes i sammenhæng med den praksis og kontekst, de er skabt i. De kan således ikke generaliseres til andre mere eller mindre lignende organisationer. Innovativ evaluering vil dermed ikke være genstand for, at man evaluerer effekten af en indsats i én organisation, eksempelvis en skole, og med udgangspunkt i dét uden videre anbefaler andre skoler at "adoptere" det, der her har vist sig som velfungerende. Denne type overførsel af praksis er løsrevet fra konteksten. Derfor skaber adoptionen i bedste fald ikke de samme gode resultater som i værtsorganisationen og i værste fald frustration og mangel på mening hos medarbejderne. Det kan være absolut værdifuldt og udviklende at lade sig inspirere af resultater fra andre organisationer, men det skal "oversættes" til egen sammenhæng og kontekst frem for en direkte adoption. Dermed bliver det evalueringspraktikerne sammen med de relevante aktører i og omkring den enkelte organisations opgave at vurdere, hvilke elementer af en praksis der giver mening i mere eller mindre tilrettet form, herunder hvordan krav og kriterier, som bestemmes udefra, kan bruges til at operationalisere relevante dele af praksis i organisationens praksis. Dette er en forhandling, som i høj grad hænger sammen med, hvordan man som evaluator planlægger evalueringens indflydelse i organisationen og dens kontekst.

I forlængelse af betragtningerne om, at der ikke kan laves globalt sande konklusioner, er det værd at bemærke, at man i Innovativ evaluering ikke betragter kvantitet som grundlag for en konklusions vægtning. Et perspektiv er altså ikke mere rigtigt eller vigtigt, udelukkende fordi mange respondenter har sagt det, da der kan være et helt afgørende forhold i programmet eller indsatsen, som kun en enkelt respondent kan se. Vigtigheden af et perspektiv afgøres af, om det beskriver en del af praksis, der er kritisk for kvaliteten i organisationens praksis, og som samtidig er svært at udføre, hvilket også nogen gange benævnes som "kritiske hændelser" i praksis (de Wit 2000). Dermed vil konklusionerne og anbefalingerne i Innovativ evaluering være en uprioriteret, men ofte kategoriseret beskrivelse af de forhold og sammenhænge, som

evalueringen har vist. Et afgørende skridt er derefter at omsætte evalueringens resultater til udvikling i praksis, og derfor er dialogen og processen et vigtigt element af evalueringsarbejdet.

Anerkendelse og forstyrrelser

I systemisk perspektiv er en afgørende pointe, at udvikling bedst sker i et positivt defineret miljø (Cooper-ridger og Srivastva 1987). Dermed ikke være sagt, at det ikke er muligt eller hensigtsmæssigt at tale om det, der kan være vanskeligt, men det er vigtigt at holde fokus på at gøre det på en fremadrettet og anerkendende måde. Humberto Maturana skriver, at uden anerkendelse er positiv udvikling ikke en mulighed (Maturana og Poerksen 2004). Desuden beskriver han, at mennesker udelukkende udvikler sig igennem *tilpasse forstyrrelser* fra den omgivende verden og mennesker (Maturana 1987). Tilpas forstyrrelse opstår, når evalueringen bidrager med ny viden, der igangsætter udvikling og refleksion hos praktikerne, samtidig med at der opleves anerkendelse og kobling med det allerede eksisterende. Når evalueringen bidrager til, at praktikerne tager kvalificerede, nye, fremadrettede valg, er den tilpasse forstyrrelse opnået.

En forudsætning for at skabe den tilpasse forstyrrelse er anerkendelse, som kommer i spil i forskellige sammenhænge i Innovativ evaluering. En måske umiddelbart banal pointe er, at det er afgørende at være tydelig omkring, hvorfor og hvordan evalueringen skal gennemføres, herunder betydningen af inddragelse i evalueringen. Det opleves alt for ofte, at man bliver bedt om at deltage i en evaluering, som man ikke ved, hvad skal bruges til, og hvilken betydning resultaterne skal eller kan få. Det skaber frustration og dårlige evalueringer, fordi det både kan resultere i utryghed og ligegyldighed i forhold til deltagelsen og besvarelsen.

Et andet element i anerkendelsen og de tilpasse forstyrrelser er, hvordan anbefalinger og resultater af evalueringer skabes. I 2003 gennemførte Rigsrevisionen en undersøgelse af brugen af evalueringer i det offentlige, der påviste, at anbefalingerne i evalueringerne meget ofte er sammenfaldende – uafhængigt af, hvilken indsats, forvaltningsområde eller organisation, der evalueres i (Rigsrevisionen 2003). Listen over

anbefalinger indbefatter ting som "at efteruddanne medarbejderne" og "at gennemføre supplerende undersøgelser". Den slags generaliserede anbefalinger er ikke en tilpas forstyrrelse og igangsætter ingen udvikling i praksis. I Innovativ evaluering er validitetskriteriet, som beskrevet, brug i praksis, og dermed er det kravet til anbefalinger og resultater. Samtidig er det afgørende, at anbefalingerne bliver kvalificeret af praktikerne, fordi de igennem inddragelse og medbestemmelse på eksempelvis prioriteringen af indsatserne vil føle sig anerkendte og være åbne for de forstyrrelser, som evaluering bringer.

Afsluttende kommentarer

Evaluering er et element af organisationernes liv, der er kommet for at blive. Enten kan det skabe frustration og spild af ressourcer, eller også kan det skabe udvikling og innovation i organisationerne. Det afgørende er den tilgang, man tager afsæt i, og de evalueringdesign, man laver og gennemfører. Evaluering kan være et stærkt værktøj til at drive virksomheden eller organisationen frem og skabe den bedst mulige opgaveløsning for kunder eller brugere.

En del af succesen i brugen af Innovativ evaluering handler om at skabe et andet udgangspunkt for evalueringer. De gængse forestillinger om og modstand mod evalueringer skal udfordres og ændres til en opfattelse af, at evaluering er en vigtig del af den fortløbende organisationsudvikling og et afgørende ledelsesredskab til at motivere og styrke medarbejdere og organisation. Der er dermed ikke et metodisk "quick fix" til Innovativ evaluering, idet Innovativ evaluering er en tilgang og en metodologi og ikke en step-by-step løsning på, hvordan evaluering gøres meningsfuldt.

Første skridt mod en innovativ evalueringsskabel handler om at styrke organisationens modenhed og evalueringsskabel. Evalueringen skal være en naturlig del af den daglige refleksion over praksis, og med inspiration fra tilgangene og opmærksomhederne fra det systemiske felt og realistisk evaluering er der et solidt fundament at bygge sin evalueringsskabel på.

Referencer

Paowson & Tilley (1997): *Realistic Evaluation*. London: Sage.

Nørreklit, H & de Wit, C. K (2001): "Økonomistyringsretorik - fra radiatorstyring til sokratisk styring". I: Jönsson, S. og B. Larsen (red.): *Teori og Praksis - Skandinaviske perspektiver på ledelse og økonomistyring*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag.

de Wit, C. K. og Wegener, C: *Opbygning af evalueringskapacitet i praktikuddannelser*. MDC-rapport nr. 30, Center for Undervisningsmidler, JCVU.

lokaliseret på: <http://www.konsulenter.acu-aarhus.dk/pt/MDC/Håndbog%20%20praktik.pdf>

Dinesen, M.S. og de Wit, C. K. (2010): *Innovativ Evaluering*. Dansk Psykologisk Forlag (in press).

Krag, L. & de Wit, C. K (2003): "Ledelse af videnmedarbejdere - et spørgsmål om commitment?" I: Bukh, Christensen og Mouritsen (red.): *Videnledelse - et praksisfelt under etablering*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag: 173-200.

Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringskultur - et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

de Wit, C. K. og Mayland, L.(2006): "Evalueringsdidaktik - sammenhængen mellem mål og evaluering". I: Lund, J.H. og Rasmussen, T.N. (red.): *Almen didaktik - kendetegn og temaer i professionsrettede fag*. Forlaget KvaN.

Barge, J. K. (2006): "Living Systemic Constructionist Management Research". I: *Human Systems* nr. 17: 257-280.

Hornstrup, C. m.fl. (2005): *Systemisk Ledelse - Den reflektsive praktiker*. Gylling: Dansk Psykologisk Forlag.

Lang, P.; Cronen, V.; Little, M. (2005): "Den systemisk professionelle - handlingsdomæner og spørgsmålet om neutralitet". I: *Erhvervspsykologi* Vol. 3, nr. 2: 36-53.

Patton, M. Q. (1988): "The Evaluator's Responsibility for Utilization". I: *Evaluation* Vol. 9, nr. 2: 5-24.

Dinesen, M. (2008): *Systemisk evaluering*. (Ikke udgivet).

Gergen, K. (2004): *Virkelighed og relationer*. Gylling: Dansk Psykologisk Forlag.

Gergen, K. og Gergen, M. (2005): *Social konstruktion - ind i samtalen*. Gylling: Dansk Psykologisk Forlag.

de Wit, C. K. (2000): *Kritiske succesfaktorer i innovative IS projekter*. Ph.d.-afhandling fra Handelshøjskolen i Århus, Århus Universitet.

Cooperrider, D. L. and Srivastva, S. (1987): "Appreciative Inquiry in Organisational Life". I: *Research in Organizational Change and Development* Vol.1: 129-169. JAI Press Inc.

Maturana, H. R. og Poerksen, B. (2004): *From Being to Doing - The origins of the Biology of Cognition*. Heidelberg: Carl-Auer.

Maturana, H. R. og Varela, F. (1987): *Kundskabens træ - den menneskelig erkendelses biologiske rødder*. ASK

Luhmann, N. (1995): *Sociale systemer*. Gyldendal (elektronisk version).

Rigsrevisionen (2003): *Beretning om statens anvendelse af evalueringer*. Lokaliseret på: <http://www.folketinget.dk/doc.aspx?Samling/20042/MENU/00976044.htm>



EVALUERING
- ET U-TURN



Ann-Merete Iversen

*Cand.mag i Dansk og Psykologi
og Lektor ved University College
Nordjylland, CEPRA*

Anni Stavnskær Pedersen

*Cand.mag i Kommunikation og
Psykologi og Lektor ved University
College Nordjylland, CEPRA*

Artiklen giver et bud på, hvordan nye strategier indenfor evaluering kan udvikles med udgangspunkt i Otto Scharmers U-teori. Scharmer er tilknyttet MIT og har speciale i innovation og organisationsudvikling, og U-teorien er udviklet som en reaktion på, hvordan forandringsprocesser i organisationer bliver håndteret. Ofte prøver vi at forholde os til fremtiden ved blot at revidere og justere eksisterende metoder og tilgange. U-teorien opererer med metoder til innovation og udvikling, der integrerer fremtiden i løsningen af eksisterende problemer – metoder, der tillader individer og organisationer at operere med og i den spirende fremtid. Sammenstilling af U-teori og evalueringsbegrebet er således vores eksperiment og ikke Scharmers mission.

Scenarie

Se på dig selv udefra – som var du en anden person: Hvad er de tre til fire vigtigste udfordringer eller opgaver du har med dig i dit videre studie fra din praktik?" 25 studerende skriver koncentreret, der er helt stille i lokalet, kun en lejlighedsvis rømmen eller en stol, der rykkes, bryder tavsheden. Facilitator kigger ud over gruppen. Et par minutter går – herefter følger næste spørgsmål: Skriv tre til fire vigtige fakta om dig selv. Hvilke vigtige ting har du opnået i din praktik – hvilke kompetencer har du udviklet?

Koncentrationen fortsætter i de næste cirka 30 minutter, hvor gruppen føres igennem et antal spørgsmål, der dels afdækker deres nuværende personlige og faglige tilstand, dels indkredser det fremtidige potentiale hos den enkelte i forhold til den fortsatte uddannelse – begge dele anskuet i sammenhæng med det samfund og den kontekst, den enkelte er en del af, og begge dele pegende frem mod konkret handling i en nær fremtid. Metoden er enkel: En række spørgsmål, som deltagerne individuelt besvarer skriftligt, kom-

bineret med en simpel visualiseringsøvelse, samlet under betegnelsen U journaling Practice.

Rammen omkring de skrivende er Innovationsprofilen på Pædagoguddannelsen i Aalborg. Inspiration til metoden har artiklens forfattere fra et ophold på et slot i Sydtykland, hvor facilitatoren var Otto Scharmer, og deltagerne var kommet fra det meste af verden for at lære mere om Scharmers tænkning og metoder – om Theory U.

En ny tid – presencing

"The turbulent challenges of our time force all institutions and communities to renew and reinvent themselves. To do that we must ask: Who are we? What are we here for? What do we want to create together? The answer to these questions differ according to the structure of attention (and consciousness) that we use to respond to them." (Scharmer 2007: 14).

Otto Scharmers udgangspunkt er, at vi ikke kan løse nutidens problemer med fortidens viden og erfaringen alene. Udfordringen har for ham været at udvikle metoder til innovation og udvikling, der integrerer fremtiden i løsningen af eksisterende problemer – metoder, der tillader individer og organisationer at operere med og i den spirende fremtid: I Scharmers terminologi presencing, der er en kombination af presence og sensing, af nærvær og sansning eller fornemmelse, der i kombination bliver en særlig forholdemåde, der åbner en sprække ind til fremtiden.

"Presencing as we have already briefly touched upon, is the state we experience when we have opened our minds, our hearts and our intentions or wills and can, as a result, view things from the source. It allows us to connect and move with emerging new realities and rapid change that cannot be adressed by reflecting on past experience." (Scharmer 2007: 62).

Presencing er som tanke besnærende – og det er indlysende rigtigt, at vi ikke kan løse problemer udelukkende med den tænkning, der skabte dem. Centralt i Scharmers teori står opmærksomhed og perception, enkelt beskrevet som det, vi retter vores opmærksomhed mod, og den måde vi opfatter og forholder os til vores iagttagelser. Forskellige iagttagelsesmodi giver

forskellige undersøgelsesresultater, og et brud med vanetænkning kræver en øget bevidsthed om vores iagttagelsesmodi. Med en brugt frase: "Som du spørger, får du svar". Hvis vi åbner perspektivet mod evaluering og evalueringsmetoder, vil vi forsøge at definere en evalueringstilgang, der, inspireret af Scharmers U-teori og her særligt begrebet *precensing*, spørger fremad – en tilgang, der inddrager den potentielle fremtid i evalueringen. Vi kalder den *emergent evaluering*.

Emergent evaluering

Evert Vedung, professor ved Uppsala universitet, skriver om evaluering, at det grundlæggende formål er udvikling, og at al evaluering mest overordnede pointe er læring. Men han skriver blandt andet også omkring evalueringens begreb: "Ud over udvikling kan evaluering også have kontrol og grundviden som formål" (Vedung 2009: 8). Den form for evaluering, vi vil have fokus på i denne artikel, er den, hvor formålet er udvikling. Vedung beskriver endvidere to udviklingsorienterede evalueringer, den formative og den summative, som han knytter til Chris Argyris og Donald Schöns organisationsudviklingsbegreber *single-loop læring* og *dobbelt-loop læring*. Der eksisterer forskellige opfattelser af begreberne *formativ* og *summativ evaluering*. Vores hensigt er ikke diskussion af definitioner, så vi vælger at arbejde ud fra Vedungs forståelse. Om sammenhængen mellem *formativ evaluering* og *single-loop læring* skriver Vedung: "Målene flyttes ikke, de bringes ikke på bane. Er midler, metoder, strategier og handlinger overensstemmende med formålet for at opnå de givne mål? Det er hovedspørgsmålet i en *formativ evaluering*. Ideen er at opnå *single-loop læring*." (Vedung 2009: 11). Det er således små ændringer og forbedringer indenfor målene, der foretages ud fra *formativ evaluering*.

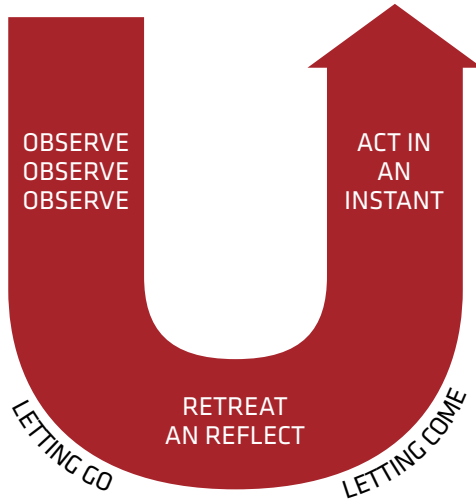
Under betegnelsen den lærende organisation opererer man med, at både individet, gruppen og organisationen må blive "lærende" - forstået som "double-loop-lærende". Chris Argyris og Donald Schön definerede *double-loop læring* således: "Double-loop learning occurs when error is detected and corrected in ways that involve the modification of an organisation's underlying norms, policies, and objectives" (Argyris & Schön 1978: 3). Vedung skriver ligeledes om *summativ evaluering* og

sammenhængen med *double-loop læring*: "Summarisk evaluering bringer ikke bare midlerne, men også målene og måske også det underliggende problem på bane. Summativ evaluering indebærer *double-loop læring*" (Vedung 2009: 11). Den *summative evaluering* giver *summativ udvikling*, som er en mere omfattende udvikling og forbedring af praksis. Vores påstand eller hypotese og erfaring er, at der må tilføjes yderligere en kategori i forhold til den udviklingsorienterede evaluering, for at innovation kan opstå, nemlig den *emergente evaluering*. Det må der, fordi den *double-loop læring*, som opnås ved *summativ evaluering*, stadig er forankret i refleksioner over fortiden og i de erfaringer, man har med sig herfra. Når institutioner skal blive i stand til at navigere i fremtidens uforudsigelige landskab, er det ikke længere nok at stille spørgsmålstejn ved det eksisterende og reflektere, - dvs. *double-loop læring* i Argyris' og Schöns terminologi og *summativ udvikling* i Vedungs fremstilling omkring evaluering.

Letting go ... letting come

I fremtidens samfund bliver det nødvendigt at inkludere en læreproces i organisationen, hvor man ikke kun lærer af det eksisterende og af fortiden, men skaber noget nyt igennem at tænke og handle kreativt, interaktivt og skabende. Vi mener, med udgangspunkt i ovenstående argumentation, at fremtidens udviklingsorienterede evaluering ganske vist stadig skal være *formativ* og *summativ*, men for at blive egentlig *innovativ* også nogle gange må tilføjes en *emergent dimension*. At der i stil med nye forståelser af, hvordan *innovativ læring* opstår i organisationer, også må tænkes i nye evalueringsformer, der svarer til disse læringsforståelser. Mary James skriver generelt omkring evaluering og læring: "Mens der sker spændende nyudviklinger i vores forståelse af læring, halter udvikling i evalueringssystemer og evalueringsteknologier somme tider bagud." (James 2009: 46).

Når individer, grupper, systemer således stilles overfor nye udfordringer, der ikke kan løses med fortidens strategier, er det nødvendigt at give slip på gamle antagelser og forestillinger: *letting go*. I overført betydning må noget gammelt dø, for at vi kan lade det nye bryde frem: *letting come*. (Scharmer 2007: 180).



Modellen understreger, hvorledes grundige observationer er en forudsætning for forandring. I sin helhed er den en skitse, der anskueliggør grundfaserne i innovationstænkningen hos Scharmer. I forbindelse med evaluering er det spændende i første omgang u'ets venstre side og til dels bunden af u'et. Det er her, Scharmer anbefaler anvendelsen af de sociale teknologier (www.presencing.com).

Sociale teknologier

Til teknologierne hører: U-journaling practice (se beskrivelse ovenfor), sensing journeys (studier i felten, hvor et bredt spektrum af observationer indsamles), shadowing (hvor en observatør følger relevante personer i felten som en slags skygge), dialog interviews (en interviewmetode, hvor kommunikationsformen afspejler Scharmers grundtænkning), case clinics (en sparringsmetode, hvor en lille gruppe giver sparring på en case givet af et gruppe-medlem), stakeholder interviews (kvalitative interview gennemført i relevante målgrupper) og prototyping (første udkast til

handlingsdesign med udgangspunkt i observationerne). Flere af metoderne vil umiddelbart forekomme bekendte, og det kræver en grundigere gennemgang end den, vi giver her, at vise de særlige kendetegn ved Scharmers metodik. Gennemgående er dog det særlige fokus på tænkning, perception og kommunikation i processen. Og helt afgørende er processerne på bunden af U'et, processer, Scharmer beskriver med begreber som generative flow, generative listenin og collective creativity, samlet under betegnelsen precensing og førende til skift i individuel og kollektiv bevidsthed og identitet. At U-processerne fører til skift i bevidsthed og identitet, er et andet vigtigt omdrejningspunkt hos Scharmer. Han inddrager konsekvent den enkeltes motivation og identitet i forandringsprocesser. Det er hans tese, at vi overser menneskers motivation for at handle, som de handler. Han kalder det the blind spot of leadership - med en bred betydning af lederskab, både forstået som ledelse i klassisk forstand, procesledelse og selvledelse. Derfor inddrager de sociale teknologier kommunikation, lytning, skabende processer og sågar spiritualitet eksplicit.

Det er samtidig en vigtig pointe hos Scharmer, at al udvikling af praksis må inddrage de mennesker, der på forskellig vis er en del af denne praksis. Et eksempel på denne strategi er en omlægning af sundhedssystemet i Lahn-Dill, en region med 280.000 indbyggere nord for Frankfurt (Kaeufer, Scharmer & Versteegen 2003), hvor en undersøgelse blandt patienter og sundhedspersonale afdækkede et markant sammenfald i både den måde, de opfattede det nuværende system, og deres ønsker for et fremtidigt system. Begge parter fandt det nuværende system uhensigtsmæssigt og ønskede sig store forandringer i kontakten mellem personale og patient. Undersøgelsens resultater blev præsenteret på en konference, hvor både patienter og personale var repræsenteret - og det fælles fundament for udvikling af systemet var sammenfaldet i ønsker for det fremtidige system. Det gav ingen mening at opretholde et system, som ingen af de involverede parter fandt hensigtsmæssigt, men forudsætningen for denne erkendelse var evalueringen gennem de sociale teknologier. Erkendelsen åbnede en sprække til den potentielle fremtid, og parterne gik sammen i gang med at udvikle systemet.

	Formativ evaluering & Formativ udvikling	Summativ evaluering & Summativ udvikling	Emergent evaluering & Emergent udvikling
Læringsforståelser	Single-loop læring	Double-loop læring	Emergent læring
Krav til individet	Reaktiv	Proaktiv	Interaktiv
Kommunikationsformer	Debat	Dialog	Den skabende kommunikation
Tids orientering	Nutiden	Fra nutid til fremtid	Fremtiden
Forhold til udvikling, læring og forandring	Fejlopdagelse og små forbedringer indenfor det givne mål og den eksisterende struktur	Udnytter forandringer. Stiller spørgsmålstegen ved de eksisterende metoder og mål og skaber omfattende udvikling	Skaber forandringer via et generativt flow. Radikal udvikling og innovation

Eksemplet fører os frem til et bud på, hvorledes den emergente evaluering kan ses i det samlede evalueringslandskab (Stavnskær 2009: 200). Vi er bevidste om, at modellen langt fra er fyldestgørende, men da hensigten i denne artikel ikke er et sammenlignende studie af forskellige evalueringsformer, vover vi forsøget.

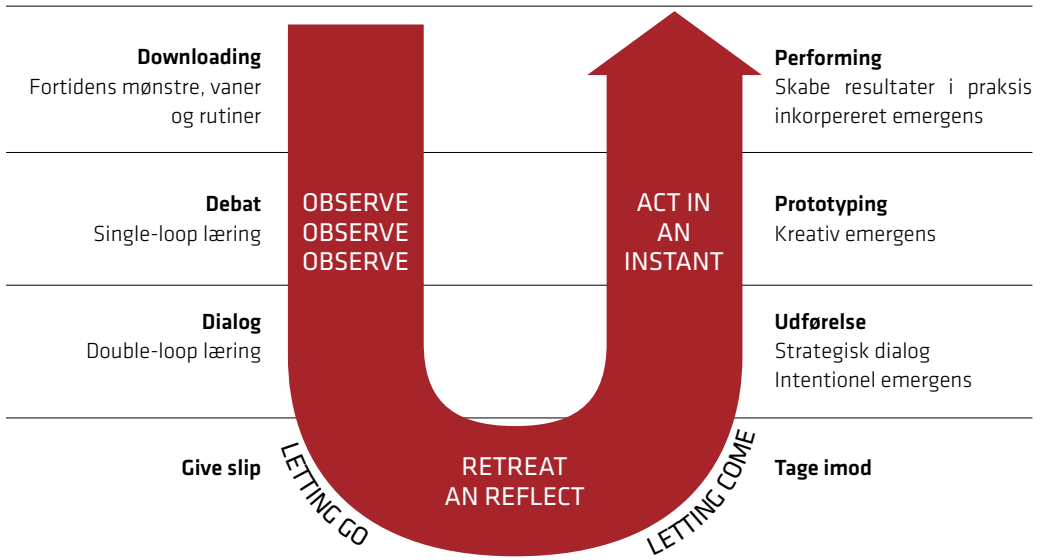
Denne overblikmodel indeholder vores bud på en placering af vores begreb emergent evaluering, inspireret af Scharmers begreb om emergens. Vi har endvidere forsøgt at indplacere de i skemaet skitserede læringsforståelser, og hermed indirekte vores opfattelser af de forskellige evalueringsformer, i forhold til Scharmers U-model. Pointen hos Scharmer er, at udviklingen i de fleste organisationer kun sker i små justeringer i bevægelsen fra downloading og over til performing, hvor man reagerer på problemerne ved at handle ud fra eksisterende vaner, rutiner og fortidens mønstre, og i bevægelsen ned til næste niveau, single-loop læring. Kritikken hos Scharmer består i, at ca. 70 % af alle omstruktureringer i 1990'erne er slået fejl, fordi de opererer på de første to niveauer i modellen: "Grunden er, at tænkningen om omstrukturering overvejende har opereret på de to første af de nævnte niveauer. De

involverede parter tænker ganske simpelt ikke problemet grundigt nok igennem og skaber derfor ikke nogen ny forståelses-ramme." (Scharmer 2008: 59).

Scharmers fremstilling anerkender double-loop læringens egentligt udviklende karakter, fordi der her er tale om, at der må skabes en ny ramme og reflekteres over de grundlæggende antagelser. Men samtidig er opfattelsen, at der må ske en tilføjelse, for egentlig innovation kan opstå: "Indtil nu har organisatorisk læring primært drejet sig om at bygge, opfostre og vedholde læringsprocessen ud fra single- og double-loop læring, dvs. baseret på fortidens erfaringer." (Scharmer 2008: 59). Den tilføjelse, Scharmer har i forhold til de hidtidige læringsforståelser, er, som tidligere beskrevet, begrebet presencing.

Emergent evaluering i praksis

Artiklens indledning giver et eksempel på en emergent evaluering. Via journaling practice stilles studerende en række spørgsmål, der dels retter sig tilbage mod den nyligt overståede praktikperiode, og dels retter sig mod deres fremtidige læring og praksis. Vi oplevede, at metoden gav en frugtbar evaluering af



de studerendes erfaringer, udfoldet i en intentionel læringskontekst. Spørgsmålene rettede sig mod forskellige aspekter af praktikken og inddrog den studerendes motivation og selvforståelse, kombineret med fagområder og begreber, der knytter an til den pædagogiske profession. Oplæsningen af spørgsmålene med relativt korte tidsintervaller gav et koncentreret flow i de studerendes skriveproces. Efterfølgende delte de studerende de refleksioner, der var opstået under skriveprocessen, med henblik på at definere deres individuelle, læringsmæssige udviklingspotentialer. Set i forhold til mangeårige erfaringer med evalueringer af praktikperioder på pædagoguddannelsen giver journaling practice den enkelte studerende en effektiv ramme for emergent selvevaluering. I det konkrete tilfælde oplevede vi, at de refleksioner, den enkelte studerende italesatte, efterfølgende på klassen bidrog til at skabe et generativt flow, hvor der i summen af erfaringer lå fremtidigt potentiale for den enkelte. Sagt på en anden måde bidrog individets refleksioner og erfaringer i processen til fælles erkendelser indenfor den faglige ramme af pædagogisk praksis med relevans for individ og gruppe.

Et forsøg med at anvende emergent evaluering med henblik på organisationsudvikling blev gennemført i september 2009 på University College Nordjylland. Fokus for evalueringen var organisationens strategier under gennemførelse af udviklingsprojekter. Deltagere på dagen var en lille gruppe ansatte med erfaringer fra udviklingsprojekter. Dagen var tilrettelagt med henblik på at indsamle data til videreudvikling af organisationens strategi, og den bærende del af metoderne var udvalgt blandt Scharmers sociale teknologier. Til afdækning af en enkelte deltagers erfaringer anvendte vi journaling practice med en række spørgsmål, der dels rettede sig mod deltagerens egen motivation for at deltage i udviklingsprojekter, deres drivkraft, dels mod deres oplevelse af organisationen i forbindelse med udviklingsprojekter og dels mod selve det udviklingsprojekt, de havde været eller var en del af. Den individuelle erfaringsafdækning førte over i dialog-interview, hvor deltagerne i par interviewede hinanden med udgangspunkt i forhåndsformulerede spørgsmål. Intervieweren noterede undervejs, og afslutningsvis fremlagde alle i kort form hovedpointer fra de gennemførte interview. Noterne blev efterfølgende indsamlet. Næste fase var case clinics, hvor de

behandlede cases var deltagerne egne. I hver gruppe var der en observatør til stede fra teamet bag undersøgelsen, der noterede fra processen. Som afslutning fremlagde casegiveren resultatet af clinic'en. Undervejs blev de sociale teknologier suppleret med energizers, fokusøvelser, en metaforøvelse og afslutningsvis silent feedback, hvor deltagerne individuelt skriftligt besvarede et par opsummerende spørgsmål, beregnet på indsamling. Det samlede indtryk fra dagen var, at deltagerne bevægede sig ind og ud af det generative flow, afhængigt af metoderne og sammensætningen af personer. Flere af processerne krævede stram processtyring med henblik på at sikre emergensen. Det blev tydeligt, at vi ofte rutinemæssigt udelukkende inddrager fortid og nutid, når opgaven er at evaluere. For eksempel kan problemer, som deltagerne har oplevet, og som eventuelt genkendes af andre i gruppen, blokere for fremtidsperspektivet. Men når det generative flow opstod, var der små og store gennembrud til fremtiden og til ideer med potentiale. Data fra dagen skal nu bearbejdes, og resultaterne skal omsættes ind i vores organisation. Det er samtidig intentionen at bruge iagttagelser, der kan have relevans i den fortsatte udvikling af emergente evalueringsmetoder.

De hidtidige erfaringer med at anvende Scharmers sociale teknologier som evalueringsredskab er således, at deltagerne udover formativ og summativ udvikling også i glimt opnår egentlig emergent læring og udvikling. Det er der, hvor det fremtidsorienterede og egentligt innovative og skabende opstår hos fokuspersonerne, med baggrund i bevægelsen ned i venstre side af U'et med de forskellige observationsniveauer og ved anvendelsen af de forskellige sociale teknologier. Det er samtidig i vores forståelse her, den egentligt innovative evaluering opstår. At der med baggrund i grundigt analysearbejde, single-loop og double-loop læring glimtvis opstår emergent læring og med den de små og store gennembrud til en potentiel fremtid, der er forudsætningen for innovation.

Vil I med på rejsen?

Vi vil gerne med denne artikel, hvor vi har knyttet U-teorien til evalueringsbegrebet, indlede den interaktive rejse – mod at skabe fremtidens innovative evaluering, der kan skabe forandringer af praksis. På rejsen vil vi gerne have rejsekammerater, bidrag til, kritik-punkter af og ønsker for fremtidens evaluering. Vi vender tilbage med rejsebeskrivelser fra felten, rejser, hvor I måske har været med.



Referencer

Argyris, Chris og Donald Schön (1978): *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Hildebrandt, Steen (2006): "Fremtidens viden- og oplevelsessamfund". I: *Fusionabel – tekster om fusionsprocesser*. Pædagogseminariet, Aalborg.

James, Mary (2009): "Evaluring, undervisning og læringsteorier". I: *Cepra-striben, tidsskrift for evaluering i praksis*, nr. 4.

Scharmer, Otto (2005): *Theory U: Leading From the Emerging Future. Presencing as a Social Technology of the Future*. MIT.

Scharmer, Otto (2007): *Theory U: Leading From the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*. Published for SOL (The Society for Organizational Learning), Cambridge.

Scharmer, Otto (2008): *Teori U: Lederskab der åbner fremtiden*. Forlaget Ankerhus.

Stavnskær, Anni (2009): "Den skabende institution og innovation i professionsuddannelsen". I: *Skogen, Kjell og Sjøvoll, Jarle (red.): Pædagogisk entreprenørskab – innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Tapir Akademisk Forlag.

Vedung, Evert (2009): "Evaluering som udvikling". I: *Cepra-striben, tidsskrift for evaluering i praksis*, nr. 4.

<http://www.solonline.org/>

<http://www.presencing.com/index.html>

<http://www.ottoscharmer.com/>

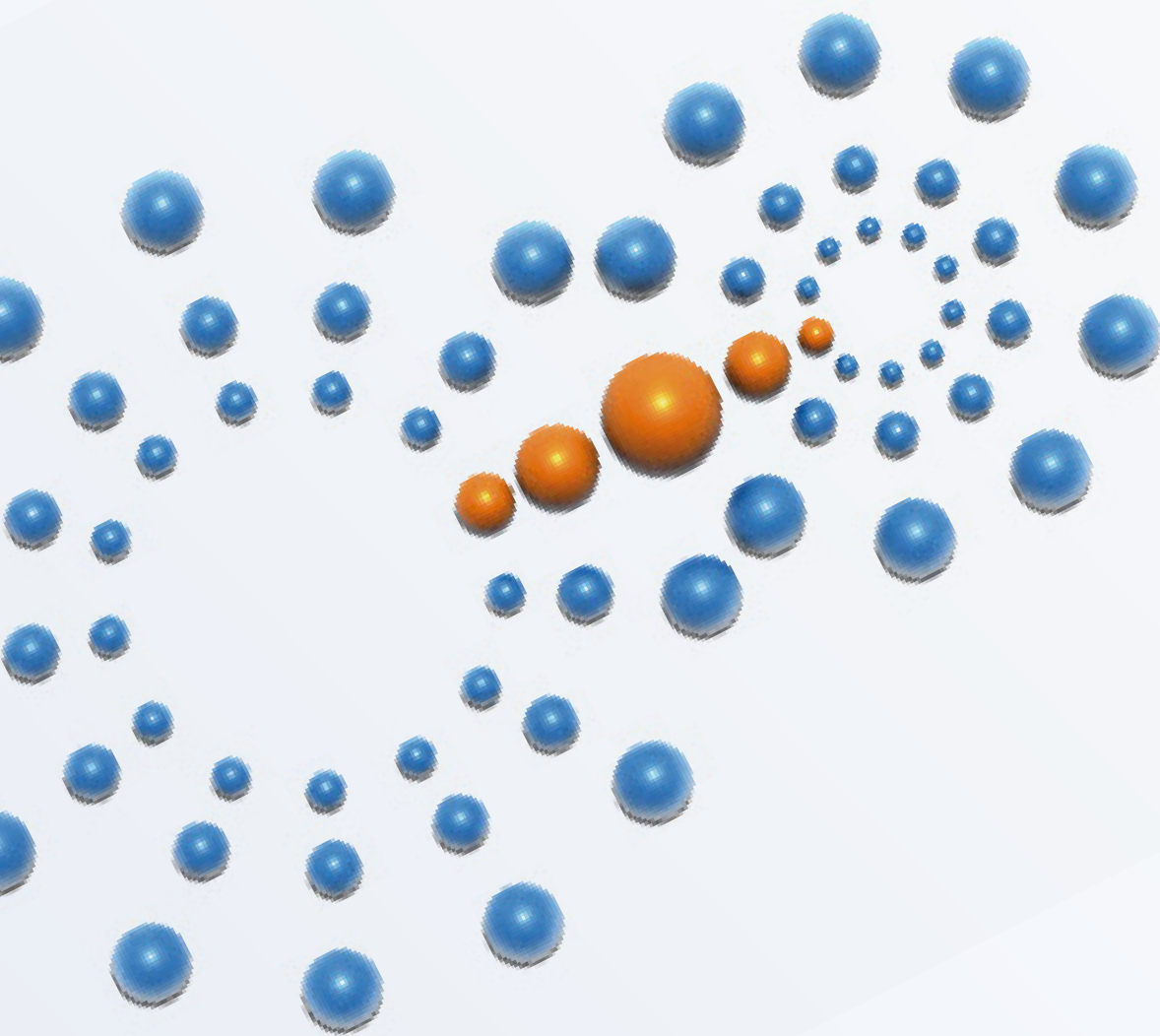
<http://www.dialogonleadership.org/>



Evaluering, refleksion og skoleudvikling

Justine Grønbæk Pors

er Ph.D. stipendiat på Institut for Ledelse, Politik og Filosofi på Copenhagen Business School samt tilknyttet Center for Skoleledelse samme sted. Justine forsker i ledelse af uddannelsesinstitutioner med fokus på relationer mellem forvaltninger og institutioner. Justine udgav i februar bogen *Evaluering Indfra* på forlaget Nyt Fra Samfundsvidenskabene.



– hvordan hænger det sammen?

Evaluering og evalueringskultur er i dag en væsentlig del af den måde, vi diskuterer skoleudvikling. Hvad vi forstår ved evaluering, er derfor tæt koblet til, hvordan man kan forstå og praktisere ledelse og styring i og af skoler og pædagogisk praksis. Denne artikel beskriver, hvordan det, vi forstår ved begrebet evalueringskultur, har ændret sig over tid, og hvilken indflydelse dette har haft for, hvordan eksempelvis Undervisningsministeriet har forsøgt at styrke skolernes arbejde med evaluering. Forfatteren viser, at evaluering i dag ofte kædes sammen med refleksion, og diskuterer, hvilke fordele og ulemper dette kan have for skoleudvikling.

Indledning

Evalueringskultur er i dag en væsentlig del af, hvordan vi i Danmark tænker og praktiserer udvikling af skoler og pædagogisk praksis. Særligt en OECD-rapport fra 2004 satte fokus på, hvordan en styrket evalueringskultur kan være med til at hæve standarder i den danske folkeskole. Fra 2004 og frem til i dag har vi været vidne til en mængde af forskellige tiltag rettet mod at styrke evalueringskulturen i de danske folkeskoler. Mange aktører har meldt sig på banen med mange forskelligartede initiativer, og dette medfører, at hvad vi forstår ved evalueringskultur, hele tiden forandrer sig. Kigger man alene på, hvordan Undervisningsministeriet har brugt begrebet fra 2004 og frem til i dag, finder man, at hvad der forstås ved evalueringskultur, og hvordan en sådan kan styrkes, har forandret sig radikalt. Fordi vi i dag kæder evalueringskultur og skoleudvikling sammen, påvirker vores definitioner af evalueringskultur den måde, vi tænker skoleudvikling. I denne artikel vil jeg beskrive, hvordan begrebet evalueringskultur har udviklet sig fra 2004 og frem til i dag. Jeg vil vise, hvordan begrebet evalueringskultur i dag ofte anvendes sammen med begrebet refleksion. Formålet er at kunne diskutere, hvilke muligheder for skoleudvikling der skabes, når evalueringskultur i dag i så udpræget grad forbindes med evnen til at reflektere.

Evalueringskultur

– fra test af elever til lærerens tanker

Hvad vi forstår ved evalueringskultur i dag, er et produkt af en længere udvikling. Jeg vil her skitsere, hvordan Undervisningsministeriet har anvendt begrebet fra 2004 til i dag, men lad mig først nævne, at begrebet naturligvis har haft et liv før 2004. Lad mig blot give et enkelt eksempel. I en rapport om fremtidens

faglighed i folkeskolen anvendes evaluering både i en specifik betydning af forskellige former for test og i en bredere betydning af dialog mellem elev, klasse og lærer. Rapportens forfattere er kritiske over for indførelse af centralt foranstaltede evalueringer som nationale test, idet de argumenterer for, at test er stærkt styrende for undervisningen i et fag. I rapporten er kultur hæftet på evalueringsbegrebet for at trække det væk fra en snæver forståelse af evaluering som prøver og test af pensum og hen imod en forståelse, der vægter den lærendes egen personlige vurdering og lokale målsætninger (Undervisningsministeriet 2004:35-38). Evalueringskultur forstås således på dette tidspunkt som noget, der skal erstatte en traditionel evaluering forstået som test og prøver af elever.

Som de fleste ved, blev en sådan forståelse af evalueringskultur udfordret, da begrebet for alvor blev sat på den politiske dagsorden i 2004 takket være en efterhånden legendarisk OECD-rapport. Den daværende undervisningsminister, Ulla Tørnæs, foreslog kort efter afprøvning af elever og diagnoser af deres faglige standpunkter som en måde at opnå en styrket kultur for evaluering. Begrebet evalueringskultur blev således brugt i en betydning af systematisk afprøvning af elever i forhold til faglige standarder.

Men så simpelt blev det ikke ved med at være. Kort efter meldte Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) sig på banen med sin undersøgelse af folkeskolen og med nye definitioner på god evalueringspraksis. Evalueringsinstituttet konstaterede, at evaluering ikke fyldte meget i den daglige praksis på skolerne, og at evaluering var løsrevet fra den almindelige undervisning (Danmarks Evalueringsinstitut 2004). Dermed

blev evaluering noget andet end blot at fastlægge standarder og afprøve elever. Evalueringskultur blev til et spørgsmål om lærerens vedvarende interesse for evaluering og hans villighed til at integrere evaluering i den daglige undervisning. Evalueringskultur kom med andre ord til at betyde bestemte tænke- og handlemåder hos lærere, og den ønskede forandring blev mere tydeligt placeret hos lærere og i deres evne og villighed til at tage evaluering til sig.

Evalueringskultur som refleksion

1. marts 2007 oprettede Skolestyrelsen en evalueringsportal tilknyttet Undervisningsministeriets hjemmeside (www.evaluering.uvm.dk). Portalen blev oprettet med det formål at fremme evalueringskultur i folkeskolen ved at stille oplysning og baggrundsviden om evalueringsværktøjer til rådighed for lærere, ledere, elever, forældre og skolebestyrelser. Evalueringsportalen indeholder en bred vifte af materiale, der spænder vidt fra film og pjecer over semi-videnskabelige rapporter til helt konkrete evalueringsværktøjer. På portalen dukker evalueringskultur op i flere forskellige betydninger. Nogle gange henviser begrebet til forskellige modeller for at målstyre et undervisnings- eller udviklingsforløb, og andre gange tilbyder portalen skolelærere og -ledere forskellige værktøjer til at iagttage og evaluere lærere i lærerteam. Men fælles for store dele af portalens materiale er, at evalueringskultur kædes sammen med refleksion. Refleksion defineres ofte som det at iagttage egne og andres udtalelser og handlinger og kædes sammen med metaforer om blik og synlighed. Se blot dette eksempel:

”Centralt er skolens mulighed for at iagttage sig selv gennem de spejlinger, som evaluering tilbyder, og muligheden for at etablere rammer om refleksions- og læreprocesser...” (Undervisningsministeriet 2007: 1).

I citatet beskrives formålet med evaluering som at tilbyde skolen spejlinger af egen praksis for at give den en mulighed for at etablere refleksion og læring.

Når evalueringskultur handler om refleksion, sætter de forskellige initiativer for at styrke evaluering fokus på skolers og læreres evne til at iagttage og udvikle sig selv. Initiativer retter sig mod læreres evne til at

iagttage sig selv på en refleksiv måde og gøre såvel sig selv som sin evne til at evaluere til genstand for udvikling. Samtidig skabes et billede af en kompetent lærer som en, der hele tiden træder et skridt tilbage og betragter sig selv og egne handlinger fra nye vinkler.

Evalueringskultur som 1., 2. og 3. ordens refleksion

I det følgende vil jeg vise omfanget af den måde, hvorpå evalueringskultur og refleksion kædes sammen. De empiriske citater stammer fortsat fra den førnævnte evalueringsportal. Eksemplet kan synes radikalt og en anelse polemisk, men formålet er at demonstrere, hvordan refleksionsidealet har et potentiale til at gennemsyre aktiviteter og tankegange, for senere at kunne diskutere fordele og ulemper ved refleksionsbegrebets centrale status i den måde, vi i dag tænker evaluering og skoleudvikling.

Når evalueringskultur kædes sammen med et ideal om selviagttagelse og refleksion, skabes et element af evig utilstrækkelighed. Opnåelse af evalueringskapacitet forskydes i det uendelige:

”Evalueringskapacitet er således ikke en ting, man kan opnå – det er derimod en fortsat bæredygtig udvikling” (Undervisningsministeriet 2007: 2).

Evalueringskapacitet kommer for det første frem som noget uopnåeligt og for det andet som en udvikling, der fortsat kan videreudvikle sig selv. Denne fortsatte forskydning af opnåelse af den ønskede udvikling skyldes, at refleksion dukker op på flere niveauer. For det første kommer evaluering frem som refleksion over undervisningspraksis og lærerens handlinger. Det handler om, at læreren evaluerer ved at undersøge handlinger og undervisningsforløb og ved at reflektere over, om de havde de ønskede virkninger (Undervisningsministeriet 2007: 1). For det andet anråbes læreren til at gøre sig selv til en reflekteret evalueringspraktiker ved fortsat at stille spørgsmål til egen evalueringspraksis:

”At have evalueringskapacitet på en skole vil sige, at skolens lærere og ledere arbejder **refleksivt** med deres egen evalueringspraksis og hele tiden gennem refleksion over deres evalueringspraksis og opfølgende hand-

linger arbejder på at blive bedre til at evaluere og bruge evalueringerne." (Undervisningsministeriet 2007: 2).

I citatet introduceres begrebet *evalueringskapacitet* forstået som, at lærere formår at reflektere over egne evalueringshandlinger. Evalueringskapacitet betyder, at lærere arbejder reflektivt med deres egen evne til at reflektere. Evalueringskampagnens ideal om refleksion indeholder en 2. ordens refleksion. Evalueringskultur bør ikke blot være refleksion over et undervisningsforløb og lærerens handlinger, men bør også samtidig være en refleksion over lærerens evne til at reflektere over undervisning eller egne handlinger.

Faktisk dukker evaluering også op som refleksion af 3. orden. Her bliver det 2. ordens refleksionen, evalueringskapaciteten, der er genstand for refleksion og udvikling. Ifølge semantikken er det ofte et problem, at "(...) man mangler en egentlig træningspædagogik for udviklingen af evalueringskapacitet." (Undervisningsministeriet 2007: 2).

Med en træningspædagogik for udviklingen af evalueringskapacitet menes, at læreren reflekterer over egen evne til at reflektere over refleksionen over egen undervisning. Med begrebet træningspædagogik anråbes lærere til at formulere, hvordan de vil udvikle deres evalueringskapacitet, forstået som refleksion over egen evne til at reflektere.

Evalueringskultur bliver dermed til refleksion på 3 niveauer. På et 1. ordens niveau anråbes lærere til at reflektere over egne handlinger (evaluering). På et 2. ordens niveau anråbes lærere til at reflektere over egen evne til at reflektere over egne handlinger (evalueringskapacitet). Og på et 3. ordens niveau anråbes lærere til at reflektere over egen evne til at reflektere over refleksion over egne handlinger.

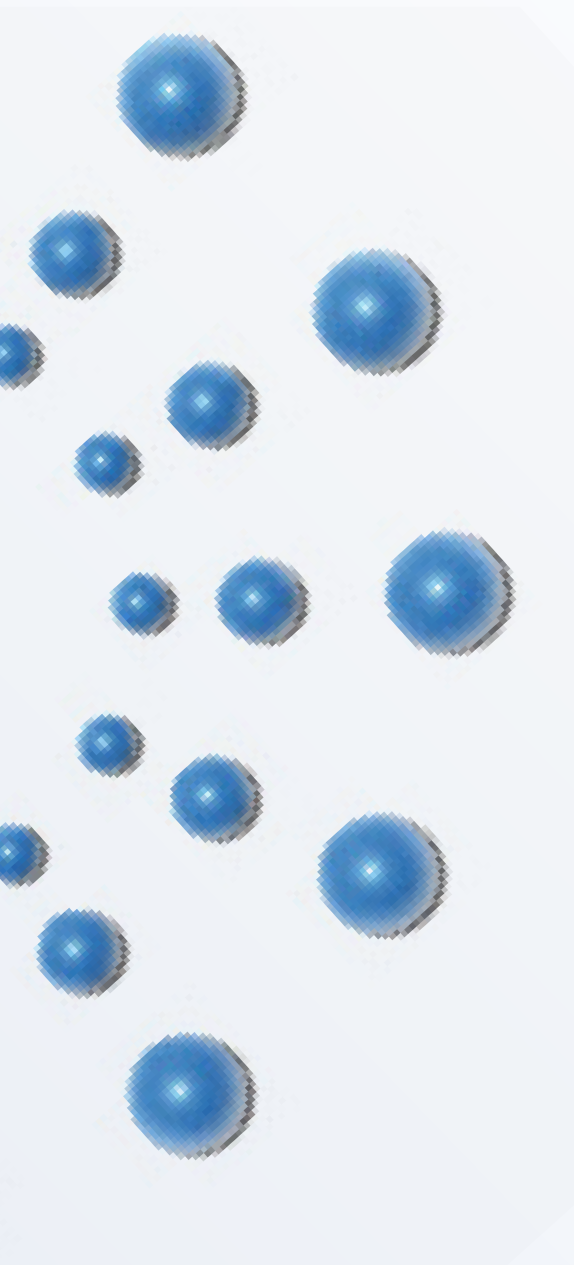
Når evalueringskultur kædes sammen med evaluering, får vi altså denne lidt mystiske figur, hvor refleksion hele tiden kan fortsætte på nye niveauer. Man kan som evalueringspraktiker hele tiden gøre den måde, man netop har iagttaget og evalueret en situation eller et forløb til genstand for nye iagttagelser og evalueringer. På den måde kan der skabes et

spejlkabinet af selviagttagelser, hvor bevægelsen fra iagttagelse til iagttagelse og fra evaluering til evaluering er potentielt uafsluttelig.

Hvordan evalueringskultur forandrede betingelser for at styre

Når vi i dag taler om evalueringskultur, handler det således ikke længere snævert om prøver og test af elever. Begrebet henviser i dag til en mængde af måder at lede og vurdere undervisningsforløb, en lærers undervisning samt måder at lede og vurdere de måder, hvorpå vi leder og vurderer forskellige forløb. Mit bud er, at to parallelle udviklingstræk har gjort sig gældende for denne udbredelse af betydningerne af evalueringskultur. På den ene side udbredtes begrebet evalueringskultur, så et væld af forskellige nationale og kommunale aktører begynder at udvikle metoder og initiativer i forhold til at styrke evalueringskulturen i de danske skoler. Dermed oversættes begrebet evalueringskultur til en række lokale og konkrete kontekster, hvor det også får sin betydning af at blive sat sammen med pædagogiske idealer om kompetenceudvikling og udvikling via evalueringspraktikernes selv-iagttagelse og refleksion. Og på den anden side begynder centrale og kommunale myndigheder at bemærke den modstand, som lovændringerne medfører. Når evalueringskultur forstås som særlige tankegange hos lærere, er de ønskede forandringer ikke længere af en så simpel karakter, at eksempelvis Undervisningsministeriet blot kan tvinge nationale test eller elevplaner igennem. Undervisningsministeriet begynder at tematisere, hvordan en succesfuld evalueringskultur kun kan opstå, hvis lærere selv ønsker at arbejde med at udvikle deres evne til at evaluere, og hvis de selv tager ansvar og ejerskab for, hvordan evalueringsværktøjer skal anvendes. Dermed bliver de nationale og kommunale aktører også opmærksomme på begrænsningerne ved at styre folkeskoler og lærere. Udvikling i, hvad vi forstår ved begrebet evalueringskultur, former simpelthen den måde, hvorpå der kan tænkes styring og ledelse på folkeskoleområdet.

Når refleksion og evalueringskultur sammentænkes, opstår et styringsparadoks. Hvis vi med evalueringskultur mener evalueringspraktikernes vilje og evne til at tage særlige idealer til sig og gøre dem til deres egne, bliver



det simpelthen vanskeligt for styring at styre. Fordi evalueringskultur nu handler om skolerens indstilling til og oprigtige ønske om at arbejde med refleksion og udvikling, kan man ikke længere blot via lovgivning tvinge forandringer igennem. Hvis centrale eller kommunale initiativer genkendes som styring, kan der opstå modvilighed. Det kender vi fra den modstand, der opstod på skoleområdet i kølvandet på elevplanerne og de nationale test. Det er et dilemma uden løsning: Hverken hvis man søger at tvinge lærere til en bestemt adfærd, eller hvis man lader være, kan man opnå en styrket evalueringskultur. Det vil sige, at selve det at styre står i vejen for styring. Jo mere man som leder forsøger at tvinge tiltag igennem, jo mindre bliver effekten. Det bevirker også, at styringshierarkiet vendes om. For styring bliver pludselig afhængig af de styrede og deres vilje og evne til at udføre og implementere de tankegange, de styrende taler for. Situationen er paradoks, fordi det er selve det at styre, der står i vejen for det, der søges opnået med styringen. Fordi lærere genkender forsøg på at styre som politisk indblanding, bliver styringens virkning umuliggjort. Med andre ord sætter sammenkædningen af refleksion og evalueringskultur spørgsmålstegn ved, *om styring overhovedet styrer.*

Kultur- og kampagnestyling

Hvis vi betragter de måder, hvorpå evalueringskultur i dag forsøges implementeret i folkeskolen af nationale og kommunale aktører, får vi øje på styringsstrategier, der har forholdt sig til ovenstående styringsparadoks og udviklet alternative styringsstrategier. Snarere end som detailstyring og kontrol kan disse diagnosticeres med sociologen Mitchell Deans begreb om *kulturstyring*. Denne styreform virker ved at ændre kulturelle opfattelser af, hvordan en kompetent lærer bør handle og tænke. Det er ikke en styring, der vil begrænse lærerens frihed, men opdyrke lærerens eget ønske om at bruge sin frihed til at forandre sig selv. Kulturstyring er ifølge Dean en moderne måde at styre på, som søger at omdanne og forbedre individuelle og kollektive handlemåder, så de bliver modtagelige for denne type styring. Kulturstyring retter sig imod at kultivere individets kapaciteter til at lede sig selv. Det er en måde at styre, der udøves i overensstemmelse med individernes frihed, værdier og valg og med de lokale kontekster, de lever og arbejder i. Kulturstyrin-

gen opererer dermed ved, at der iværksættes tiltag, som kan hjælpe individer til at forandre sig selv ved hjælp af eksperter eller ekspertviden, træning og supervision (Dean 2007).

Når ledelse af evaluering bliver til kulturstyring, kan styring ikke længere begribes som noget, der indskrænker de styredes frihed eller undergraver deres identitet. Styring opererer ved at anvende lærernes frihed og værdier og ved at opdyrke lærerens identitet. Styring forhindrer ikke lærere i at handle i overensstemmelse med egne pædagogiske idealer, men kultiverer lærerens kapaciteter til at tænke, handle og vælge - med andre ord til at lede sig selv.

Videre implementeres evalueringskultur i dag via kampagnestyling. En sådan styreform kan beskrives med sociologen James Marchs ord som "(...) a concern with the generation and diffusion of belief" (March 1978:242). Med kampagner søger forskellige aktører at sprede idealer om særlige måder at være evaluerende på og skabe konsensus omkring bestemte sociale og professionelle normer. Dette kan ske ved hjælp af to virkemidler: For det første ved at præsentere sig selv som rammesættende for samtaler og udvikling, som det er op til lærere at udfylde med egne valg og handlinger. Og for det andet ved at stille roller til rådighed for lærere, som de kan anvende til at kommunikere om sig selv som dygtige og succesfulde lærere. Ifølge March kan styringstiltag, der virker ved diffusionen af idéer optimere deres gennemslagskraft, hvis de roller, der kommunikerer, når man gør sig til fortalere for idéerne, kommunikerer kommunikatørens succes (March 1978). Tilsvarende er et af den ovenfor beskrevne evalueringsportals stærkeste virkemidler, at de roller, der tilbydes læreren som fortalere for kampagnens værdier, samtidig er billeder, der kommunikerer en dygtig, reflekterende og tidssvarende lærer. Eksempelvis foreslås ofte i kampagnen, at den lokale ledelse udnævner de lærere, der formår at tage en evaluerende væremåde på sig, til "ressourcepersoner", som andre lærere opfordres til at bruge som forbilleder og til hjælp til selv at tage den evaluerende væremåde på sig.

Når vi diskuterer evalueringskultur og ledelse og styring af en sådan i dag, er det således vigtigt at holde

sig for øje, at evalueringskultur har en mangfoldighed af betydninger, og at disse på forskellig vis involverer et ideal om refleksion. Videre hører det med til en debat om styring og ledelse i og af folkeskolen eller andre pædagogiske institutioner, at moderne ledelse ofte foregår via kultur- og kampagnestyling.

Hvad kan refleksion?

At evalueringskultur i dag hænger sammen med refleksion, har vist sig at have mange fordele. Det er for det første indlysende, at et øget refleksionspotentiale hos evalueringspraktikere giver mulighed for, at initiativer gennemtænkes både før, under og efter et undervisningsforløb. At have kompetencer, tid og rum til refleksion giver mulighed for, at flere mulige strategiske veje overvejes, og at aktører får blik for sammenhænge mellem deres egne handlinger og tanker og det sociale rum, de navigerer i. Ligeledes giver det at lede via kultur- og kampagnestyling mulighed for, at initiativer kan have større effekt i den specifikke lokalitet, hvor de implementeres, fordi det er de lokale aktører selv, der engageres og gives ejerskab.

Men samtidig er der en fare for at sammenkædningen mellem evalueringskultur, refleksion og skoleudvikling i dag er så selvfølgelig, at vi ikke længere forholder os til de muligheder og begrænsninger, som eksempelvis et ideal om refleksion medfører.

Sociologen Michael Lynch problematiserer i en artikel fra 2000 den idé, at refleksion skulle være en særlig epistemologisk bedrift, der på en kritisk måde kan myndiggøre (empower) aktører eller gøre dem i stand til at se dem selv og deres omverden i et klarere lys (Lynch 2000). Lynchs artikel markerer et opgør med refleksion som en garanti for mere objektiv vurdering samt som vejen til privilegeret viden. Hans argument er, at refleksion er en uundgåelig del af de måder, handlinger begås, bliver tildelt mening og inkorporeret i sociale sammenhænge. Ifølge Lynch er det simpelthen umuligt for mennesker ikke at være refleksive, og refleksionsbegrebet kan dermed ikke udgøre et særligt mål eller antages at have nogen særlig virkning på de måder, mennesker omgås hinanden i udviklingsprocesser.

Refleksion vinder på mange måder sin status som ønske-

lig og som en egenskab ved en kompetent evalueringspraktiker ved at distancere sig fra noget som benævnes ikke-refleksivt. Således producerer idealet om refleksion ikke bare sig selv, men også sin egen modsætning, som dermed kommer frem som noget ikke-ønskeligt og som en egenskab ved en ikke-kompetent evalueringspraktiker. Hvis vi kigger på evalueringsportalen på den måde, finder vi, at refleksion får sin mening af at afgrænse sig fra tradition, erfaring og intuition. På portalen beskrives, hvordan en refleksiv praktiker er det modsatte af en praktiker, der trækker på traditioner og erfaring eller anvender intuition. For at kunne give mening til, hvad refleksion er, er man nødt til at markere en afstand til, hvad det i hvert fald ikke er. Og måske medfører vores til tider uklare begreb om refleksion, at vi ikke altid er lige reflekterende omkring, hvad vi udelukker. Det er jo ikke umuligt at forestille sig, at erfaring eller intuition kan spille produktivt ind i udviklingsprocesser.

Videre kunne man påpege, at refleksion har en vis tendens til at sætte fokus på fortiden. Refleksion handler ofte om at iagttage handlinger og episoder, der allerede er foregået. Så måske er der brug for et refleksionsbegreb, der i højere grad indfanger nutiden eller fremtiden.

Endelig kunne man spørge, om idealet om refleksion simpelthen passer for godt ind i pædagogiske idealer om livslang læring og fortsat udvikling til at kunne forstyrre os. Måske passer refleksion for godt ind i skoleverdenens rationaliteter til at kunne udfordre disse. I så fald kunne man spørge, om refleksionsprocesser i virkeligheden refererer mere til dem selv end til den praksis, man forsøger at reflektere over. Jævnfør hvordan refleksion i evalueringsportalens materiale foregår på både et 1., 2. og 3. ordens niveau.

Hvad vil vi med refleksion

Formålet med denne artikel har været at opløse selvfølgheden i den måde, man i dag sammenkæder evaluering, refleksion og skoleudvikling. Jeg har forsøgt at beskrive, hvordan evalueringskultur har udviklet sig i retning af refleksion, og hvordan dette medfører nye styringsstrategier som kultur- og kampagnestyling. Videre har jeg påpeget, at selvom der er en række klare fordele ved at sammenkoble evaluering

og refleksion, har vi alt at vinde ved fortsat at forholde os kritisk til en sådan sammenkobling. Der er fortsat brug for at diskutere fordele og ulemper ved refleksion ved at præcisere positivt, hvad refleksion indeholder i specifikke sammenhænge, samt ved at rette refleksion mod nutid og fremtid. Følgende spørgsmål kan udgøre et konkret bud på, hvordan en kritisk forholden sig til refleksionsbegrebet kan se ud:

- Er der en fare for, at man glemmer at kvalificere, hvad der menes, og hvad formålet er med refleksion, når man antager at refleksion fører til udvikling?
- Hvilke kompetencer ekskluderes i ønsket om at skabe mere refleksion?
- Hvordan kan vi sikre, at refleksion også indfanger nutid og fremtid? Kunne man forestille sig et begreb om *profleksion*?
- Hvordan kan man sikre, at refleksion ikke blot kommer til at bekræfte allerede eksisterende idealer og praksisser?

Med sådanne spørgsmål kan sammenhænge mellem evalueringskultur, skoleudvikling og refleksion på ny diskuteres og kvalificeres. At evalueringskultur og skoleudvikling sammenkøbes med refleksion skaber på godt og ondt et magtfuldt billede af, at en kompetent praktiker er en refleksiv praktiker. Men hvis vi ikke fortsat kvalificerer, hvad vi ønsker at opnå med refleksion, samt hvordan refleksion spiller sammen med den kerneopgave, den refleksive praktiker står med, skaber refleksion ikke nødvendigvis udvikling.

Referencer:

Danmarks Evalueringsinstitut (2004): Løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen i folkeskolen. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Dean, Mitchell (2007): Governing Societies: Political perspectives on domestic and international rule. New York: Open University Press.

Lynch, Michael (2000): "Against Reflexivity as an Academic Virtue and source of Privileged Knowledge". I: Theory, Culture and Society, 17: 26.

March, James G. (1978): "American Public School Administration: A short analysis". I: The School Review, Vol. 86, no. 2. (February 1978): 217-250. The University of Chicago Press.

OECD (2004): OECD-rapport om grundskolen i Danmark - 2004. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5. Undervisningsministeriet. Udfærdiget af Mortimore, Peter; David-Evans, Maria; Laukkanen, Reijo; Valjarvi, Jouni.

www.evaluering.uvm.dk

Undervisningsministeriet 2007; 1: Evaluering og skoleudvikling.

Undervisningsministeriet 2007; 2: Udvikling af skolens evalueringskapacitet.

Undervisningsministeriet (2004): Fremtidens uddannelser. Den ny faglighed og dens forudsætninger. Rapport udfærdiget af Busch, Henrik; Frydensbjerg Elf, Nikolaj og Horst, Sebastian.

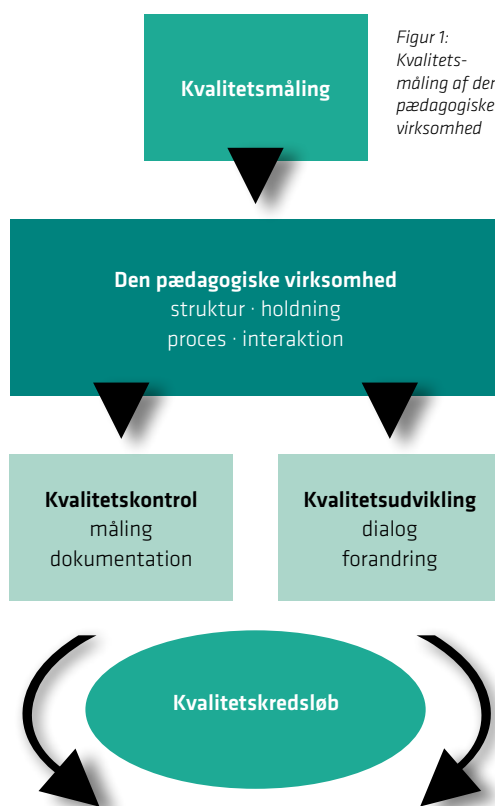
Kvalitetsmålinger kan skabe udvikling

Kvalitetsmålinger har for alvor vundet indpas i den samfundsmæssige virkelighed. Både inden for den private og offentlige sektor er der etableret adskillige instanser, som kontrollerer kvalitet på en række områder. Indimellem kan det synes som om, man kvalitetskontrollerer med kontrol for kontrollens skyld. Det kan være med til at dræbe fremtidig udvikling og kreativitet, påpeger evalueringsforsker Peter Dahler-Larsen (2008). Frederikshavn Kommune har igennem en større kvalitetsevaluering i kommunens daginstitutioner forsøgt at kombinere kontrolperspektivet med et udviklingsperspektiv. Kvalitetsmålingen, der har taget udgangspunkt i metoden ECERS, har vist sig at kunne skabe mere end blot kontrol af den pædagogiske praksis. Kvalitetsmålingen har skabt udvikling og innovative processer i den pædagogiske virksomhed.

Frederikshavn Kommune har som den første kommune i Danmark igangsat en kvalitetsmåling af alle daginstitutioner i kommunen igennem metoden ECERS.

ECERS er et internationalt forskningsbaseret evalueringsværktøj til kvalitetsmåling af den pædagogiske virksomhed i daginstitutioner

Metoden ECERS åbner mulighed for at stille skarpt på kvaliteten i den pædagogiske virksomhed samt igangsætte innovative processer.



Elsbeth Wiwe*Kvalitetskonsulent ved
Børne- og Kulturforvalt-
ningen i Frederikshavn
Kommune*

Vi er i øjeblikket vidne til en samfundsmæssig kvalitetsdiskurs, der breder sig med lynets hast. Kvalitetsbegrebet synes allestedsnærværende, og snart sagt alle livsområder forventes at have kvalitet. Forskere er da også begyndt at tale om en samfundsmæssig udvikling af et offentligt kvalitetsbegreb, hvor mange af samfundets anliggender ansues som noget, der trænger til en kvalitetsreform. Udfordringen er i den sammenhæng at finde frem til en fælles forståelse af, hvad der er kvalitet på konkrete områder. Dernæst består udfordringen i at blive enige om, hvordan kvaliteten fremmes og udvikles.

Man kan i den sammenhæng vælge at indtage en henholdsvis kontrollerende eller udviklende position. Kvalitet kan med andre ord betragtes som noget, der skal måles med henblik på kvalitetskontrol eller med henblik på kvalitetsudvikling. Kvalitetskontrol vil ofte læne sig op af kvantificerede dokumentationsformer, mens kvalitetsudvikling mere lægger op til dialog og forandring.

Vi har i Frederikshavn Kommune forsøgt at kombinere de to perspektiver i en kvalitetsmåling af dagtilbud med børn i alderen 3-6 år. Igennem metoden ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) har Frederikshavn Kommune i samarbejde med CEPRA gennemført en større evaluering af den pædagogiske virksomhed. Evalueringen betragtes som en kvalitetsmåling, hvor formålet dels er at indfange kvaliteten af den pædagogiske virksomhed, dels at ansøre til kvalitetsudvikling i den videre pædagogiske praksis. Evalueringen er kaldt "Et øjebliksbillede" for at understrege kontekstens betydning i forhold til evalueringens resultater. Det antages dermed, at evalueringens resultater vil afhænge af, hvornår man har målt kvaliteten i den pædagogiske virksomhed. Mange daginstitutioner har fx mere fokus på udeliv

i forårs- og sommermånederne og tilsvarende mindre fokus på indendørs aktiviteter i samme periode.

Kvalitetsforståelse

Metoden ECERS, der tidligere er beskrevet i CEPRA-sriben (nr. 2, 2008), inviterer til fire kvalitetsforståelser og sætter ind i forhold til følgende områder i den pædagogiske virksomhed:

- **Struktur:** Pædagogens håndtering og anvendelse af strukturelle faktorer som ramme for børns læring, deltagelse og indflydelse, fx: fysiske rammer, materialer, økonomi, dagsrytme, planlægning, formel uddannelse, indhold osv.
- **Holdning:** Pædagogens værdier, filosofiske og teoretiske perspektiver på læring og på opgaven - og bevidsthed om egen livs/læringsforståelse.
- **Proces:** Fokus på barnets læreproces samt interaktion mellem barn og pædagog og børn imellem. Bevidsthed om de metoder, der anvendes.
- **Interaktion:** Mødet mellem børn og voksne i form af gensidig anerkendelse, der udfolder sig som fælles opmærksomhed, involvering og medieret læring, og som fremmer kognitiv læring.

Selve kvalitetsmålingen foretages ud fra otte kategorier, der læner sig op af de danske læreplanstemaer (omsorgsrutiner, inventar, sprog, krop og bevægelse, skabende aktiviteter, natur og naturfænomener, social udvikling og udsatte børn).

De otte kategorier udkrystalliseres i flere underkategorier, der konkretiserer den overordnede kategori igennem kriterier for henholdsvis den utilstrækkelige praksis, den minimale praksis, den gode praksis og den udmærkede praksis. Det vil med andre ord sige, at det handler om at placere den pædagogiske virksomhed på en skala fra 1 til 7. Den utilstrækkelige praksis angives med talværdien 1, mens den udmærkede praksis angives med talværdien 7.



Eksemplet her over tager udgangspunkt i kategorien *Omsorgsrutiner*, der er delt ind i tre underkategorier, hvoraf den ene hedder Ankomst og afhentning. Institutionerne bliver i kvalitetsevalueringen bedt om at forholde sig til fire udsagn i forhold til hver underkategori, hvor de i fællesskab skal finde frem til det udsagn, der passer bedst til deres pædagogiske virksomhed. Der er syv scoremuligheder, dvs. at institutioner kan placere sig mellem to udsagn, hvis de føler, at deres praksis ligger lidt over eller under et bestemt udsagn.

ECERS byder ind med nogle kvalitetsindikatorer for "best practice" på daginstitutionsområdet (scoren 7). Disse indikatorer henter hjemmel i international anerkendt forskning, og Frederikshavn Kommune har som den første kommune i Danmark implementeret metoden som et led i et større kvalitets kredsløb på dagtilbudsområdet.

Processen

Kvalitetsundersøgelsen blev præsenteret for daginstitutionerne primo maj 2008. Daginstitutionerne gennemløb herefter en proces i perioden fra maj til november 2008, hvor alle medarbejderne på de løbende personalemøder i fællesskab scorede deres kvalitet ud fra de otte kategorier. Sideløbende hermed førte daginstitutionerne logbog over deres kvalitative oplevelser af processen og arbejdet med metoden ECERS.

I perioden fra december 2008 til januar 2009 bearbejdede CEPRA resultaterne, der efterfølgende blev præsenteret for daginstitutionerne på en temadag i februar.

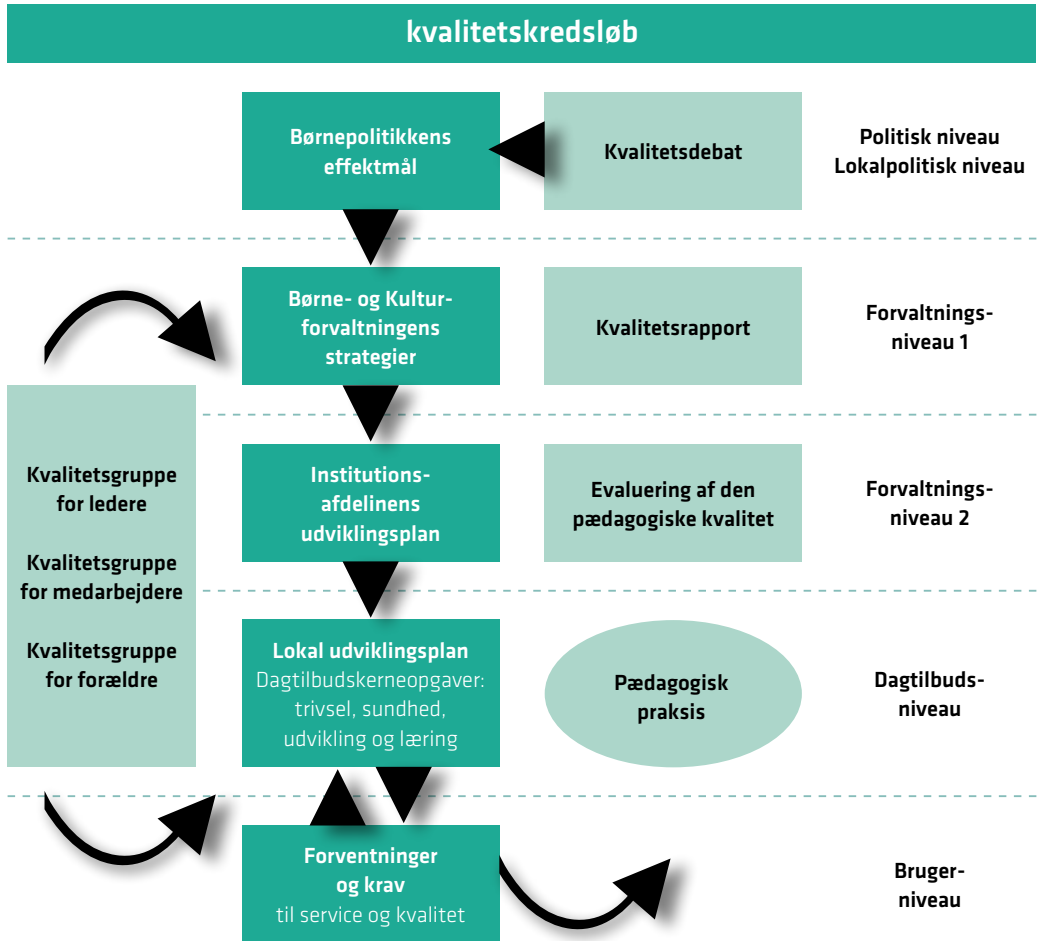
Resultaterne

Kvalitetsundersøgelsen har dels givet nogle kvantitative resultater i form af daginstitutionernes scoringer ud fra de otte kategorier, dels nogle kvalitative resultater, der retter sig mod daginstitutionernes oplevelse af processen og initiativ til videreudvikling af den pædagogiske praksis.

De kvantitative resultater viser, at der er en samlet, gennemsnitlig score på 5.1 i Frederikshavn Kommunes daginstitutioner. Det vil sige, at der er en god kvalitet i forhold til kvalitetsparametrene i ECERS. En score, hvor der samtidig er mulighed for udvikling i retning af en udmærket pædagogisk praksis.

De kvantitative resultater giver samtidig forvaltningen et billede af, hvilke områder der med fordel kan sættes på i et udviklingsperspektiv. Kvalitetsevalueringen viser således, at daginstitutionerne i Frederikshavn Kommune generelt kan arbejde mere med temaerne kulturel mangfoldighed, planlægning, strukturering og systematisk refleksion. En viden, der inddrages i den fortløbende udviklingsplan for området.

De kvalitative resultater, der er opsamlet i logbøger fra daginstitutionerne, viser, at daginstitutionerne oplever ECERS som en metode til både udvikling og kontrol. Logbøgerne giver dog langt overvejende positive tilbagemeldinger på processen omkring kvalitetsundersøgelsen, samt ønsker om at bruge ECERS i et fremtidsperspektiv.



Et kvalitetskredsløb

Det er et langsigtet mål i Frederikshavn Kommune, at ECERS skal danne grundlag for en udvikling, der forbinder daginstitutionerne med forvaltningen, brugerne samt det politiske system. Der arbejdes således i øjeblikket med implementeringen af et kvalitetskredsløb, der skal udvikle og debattere kvalitet i dagtilbud ud fra flere perspektiver. Der opereres i den forbindelse med fem niveauer.

For det første er der et politisk niveau, hvor politikere både lokalt og regionalt beskæftiger sig med børnepo-

litikker og lovgivning på dagtilbudsområdet. Her udstikkes kommunale rammer for det lovgivningsmæssigt vedtagne.

For det andet er der to forvaltningsniveauer, hvor det ene, forvaltningsniveau 1, henviser til Børne- og Kulturforvaltningen i sin helhed. På dette niveau udvikles nogle generelle strategier for kvalitetsarbejde og udvikling i Børne- og Kulturforvaltningen som samlet enhed. Børne- og Kulturforvaltningen har på dette niveau en fælles ledelse, der består af en Børne- og Kulturdirektør og en række fagchefer, der har ansvaret

for hver deres fagspecifikke område (dagtilbud, skoler og ungdom, kultur og fritid samt administration).

På forvaltningsniveau 2 befinder sig institutionsafdelingen, der betjener dagtilbuddene i kommunen, men som også har et fagspecifikt ansvar for etablering og implementering af en udviklingsplan for dagtilbudsområdet i kommunen.

Det fjerde niveau består af alle dagtilbuddene i kommunen – både daginstitutioner og dagplejen. Her forholder man sig til kerneopgaven: børns trivsel, sundhed, udvikling og læring.

Endelig er der et femte niveau, der består af brugerne. Det vil med andre ord sige forældre til børn i dagtilbud. Alle dagtilbuddene har forældrebestyrelser, der fastsætter principper for dagtilbuddenes arbejde og for anvendelse af en budgetramme for dagtilbuddene.

Kvalitetsindikatorer

Kvalitetskredslobet arbejder med kvalitetsindikatorer både i et bottom/up og et top/down perspektiv. Det vil for det første sige, at forældre, medarbejdere og ledere i kommunens dagtilbud, nedsat i tre kvalitetsgrupper, arbejder med deres definition af kvalitetsindikatorer i dagtilbud: Hvad er god kvalitet i dagtilbud set i et forældreperspektiv? Hvad er gode lærings- og udviklingsmiljøer samt gode faglige kompetencer? Hvad er god ledelse? De tre kvalitetsgruppers arbejde kan betragtes som en bottom/up bevægelse, hvor praksis- og brugerniveauet giver deres stemme til kvalitetsdebatten og udviklingen i dagtilbud.

Samtidig har institutionsafdelingen som fremført igangsat evalueringen af den pædagogiske kvalitet i Frederikshavn Kommunes dagtilbud med børn i 3-6 års alderen igennem metoden ECERS. Dermed er der igangsat en top/down bevægelse, hvor forvaltningen igennem ECERS' fastlagte kvalitetsindikatorer lægger et snit for, hvad der er god tilrettelæggelse af den pædagogiske praksis i forhold til læreplanstemaerne i dagtilbudsloven.

Resultatet af evalueringen formidles til de øvrige niveauer i kvalitetskredslobet for at igangsætte kvali-

tetsdebatter samt nye strategier og udviklingstiltag, der kan styrke kvalitetsarbejdet i den pædagogiske praksis. Samtidig inviteres kvalitetsgrupperne til løbende at komme med indspark til kvalitetsdebatten, således at der er en konstant vekselvirkning mellem top/down og bottom/up bevægelser.

Kvalitetsstandarder som endegyldige sandheder

Evalueringsforsker Peter Dahler-Larsen (2008) påpeger, at der er sket en abstraktion af kvalitetsbegrebet. Det er blevet værdiladet og yderst komplekst, hævder han. Det er et problem, at tilhængere af et givent kvalitetsperspektiv som oftest betragter deres synsvinkel som den rette gældende. Man kan derfor stille spørgsmålstejn ved kvalitetsstandarder og kvalitetsperspektiver, der ofte synes at basere sig på valg af sandhedsdefinitioner. Kunne Frederikshavn Kommune ikke lige så godt have valgt en anden kvalitetsstandard end ECERS, fx?

Dertil er der kun at sige: Jo, det kunne Frederikshavn Kommune. Når ECERS er valgt som evalueringsmetode, og dermed også de kvalitetsstandarder metoden rummer, er det fordi ECERS baserer sig på forskningsmæssig anerkendt viden fra dagtilbudsområdet. Samtidig læner ECERS sig op ad de pædagogiske læreplanstemaer, som er lovgivningsmæssigt gældende, og dermed naturligt henvender sig til områdets evaluanter. Frederikshavn Kommune har dermed lagt op til et fælles kvalitetsbegreb, der vinder genklang i den øvrige organisation.

Risikoen ved at indføre en kvalitetsstandard top-down i en organisation vil altid være modstand fra praksisniveauet/evaluanterne. Kritiske spørgsmål vil kunne forstyrre den gode evalueringsproces, fx: Hvad vil I bruge vores svar til? Er evalueringen anonym? Hvad får vore svar af konsekvenser? Spørgsmål, der alle indeholder en forventning om, at nogen "oppe" i systemet er ude på at kontrollere nogen "nede" i systemet.

For at imødekomme en negativ tilgang til kvalitetsevalueringen er det vigtigt at være meget tydelig omkring kvalitetsmålingens bestemmelse. I Frederikshavn Kommune har vi således gjort meget ud af at sige, at vi afprøver kvalitetsværktøjet ECERS. For-

valtningen har opfordret institutionerne til at anføre forslag til ændrede evalueringskategorier i deres logbøger under processen. Dermed inviteres til alternative kvalitetsdefinitioner i en bottom-up bevægelse.

Hvis kvalitetsevaluering skal skabe udvikling

Peter Dahler-Larsen fremfører endvidere i sin bog *Kvalitetens beskaffenhed* (2008), at kvalitetsstandarder kan være med til at dræbe fremtidig udvikling og kreativitet. Lidt sat på spidsen hævder han, at samfundet, anført af politikere uden megen indsigt i kvalitetsbegrebet, er på vej tilbage til en unuanceret kvalitetskontrol med kontrol for kontrollens skyld. Både inden for den private og den offentlige sektor er der etableret et uoverskueligt antal instanser, som kontrollerer kvalitet baseret på deres egne koder og egne sondringer. Der er i dag endog organisationer, der kontrollerer organisationer, der kontrollerer.

En sådan tilgang efterlader ikke meget rum til udviklingsprocesser på baggrund af kvalitets-evalueringer. Så hvordan sikrer man, at kvalitetsevalueringer, baseret på kvalitetsstandarder som ECERS, fører til andet end blot kontrol af praksis?

I Frederikshavn Kommune har vi forsøgt at anspore til kvalitetsudvikling ved at bruge tid på opsamlende processer efter selve kvalitetsevalueringen. Samtidig lægger metoden ECERS i sig selv op til pædagogiske kvalitetsdebatte igennem meget konkrete udsagn, der forholder evaluanterne til deres nuværende og fremtidige praksisforståelse af den pædagogiske virksomhed. Man kan på den måde sige, at metoden, trods de fastlagte kvalitetsindikatorer, indeholder elementer af både kvalitative og kvantitative evalueringstilgange. ECERS spørgeskemaet skal besvares af en gruppe mennesker, der i en kvalitativ dialog skal fremkomme med et kvantitativt svar. Netop denne kobling mellem tilgange inviterer i højere grad til udviklingsprocesser end traditionelle anonyme spørgeskemaer, der som regel kun giver et tælleligt resultat, der kan anvendes til kontrol og effektmåling.

Tiden umiddelbart efter kvalitetsevalueringens afslutning har især rettet sig mod institutionernes oplevelse af processen omkring kvalitetsevalueringen

såvel som initiativ til videreudvikling. Mange institutioner forventer at gøre brug af ECERS kategorierne i deres udviklingsplaner. De fleste kobler dem til deres øvrige arbejde med de pædagogiske læreplaner, hvilket ECERS otte evalueringskategorier også helt naturligt inviterer til. Nogle institutioner har også valgt at inddrage forældrebestyrelsen i arbejdet med ECERS. Forældrene scorer i disse institutioner også den pædagogiske virksomhed ud fra ECERS kategorierne, og på den måde skabes grobund for frugtbar kvalitetsdebatte forældre og personale imellem.

Men hvad med kontrolperspektivet i kvalitetsevalueringen, er det helt forsvundet i de gode udviklingsprocesser i Frederikshavn Kommune? Dertil er svaret, at kontrolperspektivet rent faktisk har fyldt meget lidt i den foreløbige kvalitetsevaluering. Forvaltningen har dog valgt fremadrettet at tage institutionernes resultater med i de pædagogiske tilsyn i institutionerne. Viser institutionen således helt usædvanlige resultater i top eller bund, spørges der ind til disse i tilsynet. Resultater i top giver anledning til videndeling i organisationen, og resultater i bund giver modsat anledning til drøftelse af nye strategier for området.

ECERS vil med stor sandsynlighed blive brugt som evalueringsmetode for fremtiden i Frederikshavn Kommune. Foreløbig afventer forvaltningen spændt de udviklingsprocesser, mange institutioner har givet i udsigt. ECERS kan ved fremtidige evalueringer eventuelt suppleres med nye kategorier, således at spørgsmål og kategorier forbliver virkelighedsnære og relevante i en pædagogisk, moderne kontekst.

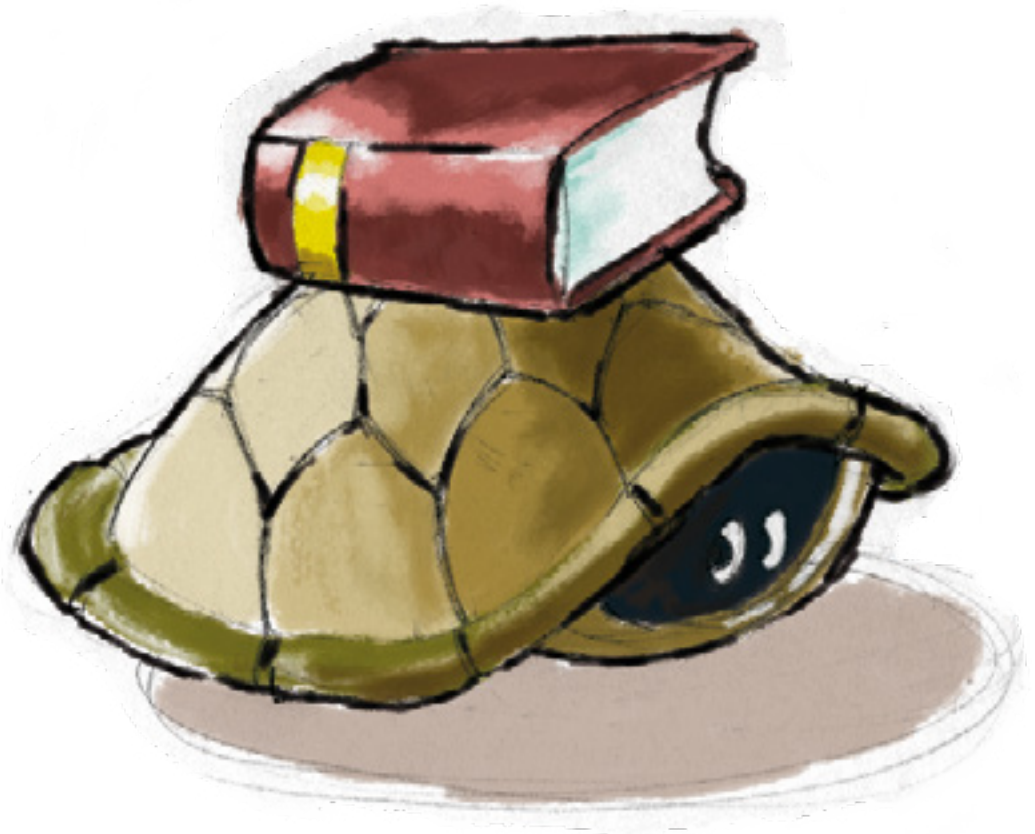
Referencer

- Dahler-Larsen, Peter (2008): *Kvalitetens beskaffenhed*. Syddansk Universitetsforlag.
- Larsen, Gitte og Andersen, Elisabeth (2008): "Et spørgsmål om KVALITET – pædagogisk KVALITET. Refleksioner i forbindelse med et udviklingsprojekt". I: *CEPRA-striben, tidsskrift for evaluering i praksis*, nr. 2.
- Skytte, Karsten (2008): "Early Childhood Environment Rating Scale – en præsentation af ECERS i en dansk kontekst". I: *CEPRA-striben, tidsskrift for evaluering i praksis*, nr. 2.

Omnis
determinatio
est negatio

[AI definition indebærer afgrænsning]

Evert Vedung er professor emeritus i statsvidenskab, især boligpolitik, ved Uppsala Universitet. Han er en af grundlæggerne af den svenske evalueringsforening. Han er adjungeret professor ved Københavns Universitet og har gæstet RUC, Odense Campus, Århus og Aalborg Universitet samt Professionshøjskolen University College Nordjylland. Han er æresmedlem af Dansk Evaluerings Selskab.



Om minimale og **kontekstuelle definitioner** af evaluering

I denne artikel fortsætter Evert Vedung sin diskussion af definitioner af evaluering ved at sætte Charlotte Jensens søgen efter en kontekstuel definition af evaluering op mod sin egen minimale definition.

Charlotte Jensen har skrevet en saglig og indsigtfuld artikel om definitioner af begrebet *evaluering* (*Cepra*, nr. 1, januar 2008). Hendes hovedtanke er, at den definition, hun søger, skal være *kontekstuel*. Derfor diskuterer hun indgående min definition af evaluering, som jo er minimal. Det er underholdende at se sig selv taget alvorligt og diskuteret med en sådan generøsitet.

"Evaluering er blevet en gennemsyrende del af den pædagogiske verden, men en kontekstuel definition af pædagogisk evaluering er tilsyneladende stadig en mangelvare." Sådan indleder Jensen sin artikel. Med ordet "kontekstuel" tror jeg, hun mener, at definitionen ikke skal være generel (eller minimal, som jeg siger), men specifik. Den skal være beregnet til uddannelsesområdet, men være mere specifik end det. Definitionen bør afhænge af den sammenhæng, hvori evaluering indgår, skriver hun. Derfor vil hun kortlægge uddannelsesverdenen i forhold til evaluering.

Jensens diskussion af min definition

Jensen citerer min definition af ordet evaluering som følger:

"En systematisk retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse, præstation og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlings-situationer."

Ordet "retrospektiv"

Definitionen har fokus på allerede gennemførte processer, skriver hun. Dette er korrekt, men jeg må dog komme med en berigtigelse. Med retrospektiv (tilbageblikende) mener jeg, at det objekt, der undersøges i evalueringen, må være indført i den forstand, at det er besluttet. *Retrospektiv* står her for *ex post*, og dette *ex post* dækker over et besluttet indgreb. Jeg vil udelukke interventioner, som kun overvejes og undersøges, men som endnu ikke er indført. Dette kaldes ofte *prospektiv* evaluering eller evaluering *ex ante*. En evaluering drejer sig om noget, der er indført, ikke noget som kun befinder sig på undersøgelsesstadiet. Omnideterminatioestnegatio. Al evaluering udeluk-

ker noget. Min definition udelukker interventioner på undersøgelsesstadiet. Dette er det første.

For det andet behøver den pågældende intervention ikke være gennemført i betydningen perfekt implementeret, før man kan lave en evaluering. Det er tilstrækkeligt, at den er besluttet (indført).

Organisering-gennemførelse-præstation-udfald og programteori

Min definition er bygget op omkring organisering, gennemførelse, præstation og udfald, konstaterer Jensen. Det er helt korrekt. Dette betyder, at den har fokus på programteori, fortsætter hun. Det er også korrekt, eftersom en del forfattere ligestiller begrebsstrukturen gennemførelse-præstation-udfald med programteori. Det er dog ikke min opfattelse. Jeg kalder begrebsstrukturen tilstrømning-gennemførelse-præstation-udfald for den *udvidede systemmodel* for at adskille den fra den *enkle systemmodel* tilstrømning-gennemførelse-udstrømning (input-conversion-output). Denne systemmodel anvendes af alle forfattere, jeg kender til, til at strukturere en særskilt aktivitetsteori eller programteori. Når en rå programteori, som er indlejret i et program, er blevet struktureret ved hjælp af systemmodellens kategorier, så bliver det til programteori. Den udvidede systemmodel er et *hjælpemiddel til at strukturere* en programteori, men er ikke i sig selv programteori. Sådan vil jeg fremstille det.

"Er programteori relevant i forbindelse med evaluering af uddannelse på individ- og gruppeniveau?" Er den udvidede systemmodel relevant, ville jeg spørge. Jensens svar er ja. Mit svar er naturligvis også ja, ligesom Peter Dahler-Larsens var i hans ræsonnement i forhold til dette emne, som hun refererer til (12). En uddannelse kan puttes ind i den udvidede systemmodel. Gennemførelsen handler om uddannelsesprocesser, præstation om de endelige kundskaber og færdigheder, som undervisningen skal lære fra sig, og udfald om, hvad de studerende lærer eller tillærer sig. Jensen anvender nogle lidt andre opfattelser her, men jeg vælger at tolke hende som i det ovenstående. Jensen og jeg er nok enige på dette punkt, selv om jeg ikke taler om systemmodellen som et makroniveau og uddannelse som et mikroniveau. Jeg siger i stedet,

at den udvidede systemmodel anvendes som redskab til at systematisere uddannelsesprocesser, således at evaluering gøres lettere, dvs. som et redskab, der kan blotlægge uddannelsesprocessers programteori.

Jensen siger senere, at denne tilgang har mangler, set ud fra et kommunikationssynspunkt. "Spørgsmålet er, hvor brugbar [Vedungs definition] er med henblik på kommunikation omkring evaluering." Hun mener, at fagets udøvere har svært ved at kommunikere omkring evaluering med en sådan definition af begrebet. Begrebet er svært at gennemskue i forhold til uddannelse, skriver hun. Derfor vil hun til den pædagogiske sammenhæng komme med en definition, som indeholder lignende aspekter af evaluering, men som har fokus på kontekstualitet og kommunikationsvenlighed.

Holm-Larsen, Jørgensen, og Meyers definition af "hverdagsevaluering"

Som et alternativ fremhæver hun en definition af Signe Holm-Larsen, Anne-Marie Lund Jørgensen og Isabella Meyer:

"Hverdagsevaluering kan defineres som den interne evaluering, enhver lærer foretager med sine elever før, undervejs i og efter et forløb som et systematisk led i fastlæggelsen af den kommende periodes læringsmål for den enkelte elev."

"Holm-Larsen, Jørgensen og Meyers definition illustrerer det kontekstuelle aspekt, som Vedungs definition ikke besidder," konstaterer Jensen. Jeg er enig. I de fleste henseender er deres definition meget mere afgrænset end min. I en enkelt henseende, men en vigtigt én, er den imidlertid mere generel.

Man kan først notere sig, at denne forfattertrio definerer ordet "hverdagsevaluering", ikke ordet "evaluering". Hverdagsevaluering er naturligvis bare en *type* af evaluering. Jeg har villet skrive en bog om evaluering, dvs. hele feltet inklusive hverdagsevaluering, men ikke *udelukkende* hverdagsevaluering. I denne henseende er de tre forfatteres definition meget smallere end min. Den er også smallere på den måde, at den specifikt udpeger lærere og elever som ud-



øvere af evaluering. I mit tilfælde kan hvem som helst udføre en evaluerende undersøgelse, og det vil stadig være en evaluering. Hvis *skoleledelsen* påbegynder en undersøgelse, som skal evaluere et forløb, og undersøgelsen udføres systematisk og med henblik på at blive anvendt til at forbedre skolen i den pågældende henseende, så er det *ikke* en evaluering ud fra de omtalte forfatteres definition. Hvis *forskere* gør det samme, så er det *ikke* en evaluering. Hvis *socialarbejdere* på et socialkontor eller *professionelle* i sundhedssektoren eller *fængselspersonale* søsætter lignende undersøgelser, så er det således ikke evaluering. En *hverdagsevaluering må jo per definition udføres af lærere*. Det behøver dog ikke at være forkert i det hele taget at definere et udtryk meget kontekstspecifikt. Men man bør være bevidst om, at hvad man vinder i kontekstspecificitet, det taber man i generalitet. Min definition, som gælder evaluering, og som ikke peger på en bestemt gruppe, der skal udføre evalueringen, for at det er en evaluering, bliver på denne måde meget bredere og omfatter meget mere.

For mig som forfatter af en bog om evaluering i almindelighed har det været nødvendigt at definere netop ordet evaluering (og fx ikke evaluering af miljøarbejde eller socialt arbejde) og at gøre dette så generelt, at det omfatter evaluerende undersøgelser, som udføres på foranledning af nationale politikere og forvaltninger som fx Danmarks Evalueringsinstitut, fuldmægtige i kommuner eller byråd, institutionsledelser, konsulenter, forskere, men også "(...) enhver lærer (...) med sine elever før, undervejs i og efter et forløb som et systematisk led i fastlæggelsen af den kommende periodes læringsmål for den enkelte elev".

Det eneste, som jeg udelukker, er evaluering *før* et forløb. Jeg har udelukket evaluering på forhånd, evaluering *ex ante*, for at begrebet evaluering ikke skulle få for stor spændvidde. På dette punkt er min definition derfor smallere end de tre forfatteres. Hvis evaluering før et forløb også indgår i evaluering, så bliver evaluering næsten ensbetydende med tankevirksomhed i den offentlige sektor, og så er næsten ingenting udelukket fra definitionen. Husk: omnisdeterminatioest-negatio. Noget må udelukkes fra en definition. Jeg har

i bogen argumenteret udførligt for, at ordet evaluering bør afgrænses på denne måde (Vedung 2009:21-34).

Niels Egelunds uddannelsesspecifikke definition

Til sidst tager Jensen Niels Egelunds uddannelsesspecifikke definition op.

"Den bredest tænkelige term, der rummer den systematiske proces med at indsamle, analysere og fortolke information [på uddannelsesfeltet] for at måle, i hvilken udstækning systemer opnår de intendede formål."

Af Jensens diskussion fremgår det, at definitionen gælder evaluering på uddannelsesområdet, selv om det ikke udtrykkeligt fremgår af den citerede definition. Jeg har derfor føjet dette til definitionen ovenfor i de kantede parenteser.

Evalueringskriterierne er her begrænset til "intenderede formål", dvs. intenderede eller gældende mål. Jensen tolker det sådan, at frasen fremhæver udfald, men udelukker proces. Den er summativt orienteret, siger Jensen, og udelukker evaluering for udvikling. Hun siger da, og henviser på dette punkt til Tanja Miller, at en evaluering kan handle om udvikling, men også om effekter i udfald. Jeg er enig med hende. Jeg har inkluderet dette i min definition ved at påpege, at evaluering kan handle om ikke bare organisering, gennemførelse og præstation, men også om udfald.

Her vil jeg også påpege en anden ting. Målopfyldelse er et vigtigt kriterium i evaluering, men ikke det eneste. En undersøgelse, der ser på målopfyldelse og i øvrigt opfylder de angivne kriterier, er naturligvis en evaluering set ud fra mit synspunkt. Men det gælder også en undersøgelse, der evaluerer i forhold til brugernes (fx elevernes evalueringskriterier), personalets (fx lærernes), skoleledelsens (fx rektors) eller skolepolitikernes mål. Jeg har villet holde min definition så åben, at de sidstnævnte typer af undersøgelser også kan kaldes evalueringer. Evalueringer behøver ikke udelukkende at evaluere i forhold til mål set ud fra mit synspunkt. En undersøgelse, der opfylder vilkårene for at være en evaluering, men som retter sig mod et andet evalueringskriterium end mål, er stadig en

evaluering set ud fra mit synspunkt. Men ikke ifølge Egelunds definition.

Forslag til en "kontekstuel definition af pædagogisk evaluering"

"(...) en kontekstuel definition af pædagogisk evaluering er tilsyneladende stadig en mangelvare", hævder Jensen som sagt i indledningen til sin artikel. Den, der forventer en sådan fra Jensens side, bliver imidlertid skuffet. Hun benytter nemlig ikke sine ræsonnementer til at lave sin egen definition. Hendes artikel havde unægtelig været mere elegant, hvis hun havde gjort det.

Her vil jeg imidlertid foreslå sådan en kontekstuel definition, som er specielt orienteret mod uddannelsesområdet. Ganske vist taler Jensen flere steder om det pædagogiske område, men jeg tror, at uddannelsesområdet bedre rammer det, hun er ude efter. Jeg vil ikke konkludere på hendes tanker. I stedet tager jeg udgangspunkt i min egen definition af evaluering, men udskifter ordene "offentlig politik" (som også kunne have været "offentlige sektorer" eller "offentlige interventioner", da det er det, jeg mener) med ordene "interventioner på uddannelsesområdet". Det bliver som følger:

"Evaluering på uddannelsesområdet = def. en systematisk, retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse, præstation og udfald af offentlig politik *interventioner på uddannelsesområdet*, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer."

Man behøver ikke flere ord i selve definitionsudtrykket. Det er en fordel, at selve definitionen er kort og skarp. Så kan man efterfølgende forklare, hvad hvert enkelt ord i definitionsudtrykket indebærer. Dette er væsentligt at tænke på, når man definerer: Gør selve definitionen kort, men forklar udførligt i en efterfølgende tekst, hvad ordene i definitionen betyder.

Her kunne Jensen indvende, at begreberne er "svært gennemskuelige i relation til uddannelse". Det har jeg forståelse for. I allerhøjeste grad. Men samtidig mener jeg, at den enkle og den udvidede systemmodel er så centrale for evaluering, at terminologien herfra bør bibeholdes. Med andre ord bør pædagoger og de, der evaluerer på skoler, lære sig noget, som de måske ikke

kendte til i forvejen. Og det er vel ikke forkert at lære noget nyt, hvis man er pædagog? Derudover er Jensen selv inde på systemmodellen, når hun skelner mellem proces og udfald. Det er jo netop også hovedindholdet i den udvidede systemmodel. Organisering, gennemførelse og præstation er jo proces, og udfald er udfald. Er det så svært at kommunikere?

Kommunikations- og forståelsesaspektet må den, der definerer, tage højde for ved at beskrive, hvad de forskellige termer betyder i den tekst, der følger efter selve definitionen. I dette tilfælde er "interventioner på uddannelsesområdet" vigtigst. Med dette menes der undervisning i klassen, ekskursioner, eksperimenter, en elevs fremtræden for klassen, lærerens læreplan, skoleledelsens læreplan, kommunens og statens læreplan og meget, meget mere. Med retrospektiv eller tilbageskuende menes der, at den pågældende intervention skal være besluttet. Det, der udelukkes, er altså evaluering på forhånd. Det er vigtigt at evaluere på forhånd, men det kaldes planlægning, ikke evaluering. Evaluering skal være en vurdering, men dette ord bør ikke specificeres yderligere, da en vurdering kan udføres af læreren, eleverne, forældrene, skolen, ledelsen, kommunens politikere, nationale myndigheder på uddannelsesområdet, nationale politikere osv. Hvis de nationale myndigheder på skoleområdet laver en systematisk undersøgelse og bedømmelse af, hvad der foregår på en bestemt skole i fx Gilleleje Kommune, bør dette efter min mening kaldes en evaluering, hvad man også vil kalde det, når lærere og elever på en skole i Gilleleje sammen udfører en systematisk undersøgelse af tiltag på denne skole.

Eftertanke nr. 1 af Charlotte Jensen

I en kommentar til en forudgående version af denne artikel skriver Charlotte Jensen: "(...) det undrer mig, at EV's definition ikke eksplicit har indbygget et begreb om læring, når det opfattes som det overordnede formål med evaluering (s. 2)."

Hendes undren er berettiget. Jeg har forsøgt at inkludere dette aspekt med frasen: "(...) som tiltænkes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer". Med dette mener jeg følgende: For at en undersøgelse kan være en evaluering, må hensigten med den være, at

nogen skal lære noget af den pågældende undersøgelse, samt at dette skal spille en rolle i praktiske handlingssituationer. Nogen behøver ikke lære noget af undersøgelsen, for at den er en evaluering. Ej heller behøver nogen at anvende den i praksis, for at det er en evaluering. Det er tilstrækkeligt, at den, der udfører undersøgelsen, har til hensigt, intenderer, at det skal ske. Det er med andre ord en evaluering, selvom ingen lærer noget af den, og ingen anvender den, hvis bare ophavsmanden har haft til hensigt, at nogen skal kunne lære noget af den, og at den skal kunne anvendes.

Måske burde jeg skrive: "(...) som tiltænkes at *lede til læring* og spille en rolle i praktiske handlingssituationer". Det vil jeg overveje i fremtidige publikationer.

Eftertanke nr. 2 af Charlotte Jensen

Charlotte Jensen skriver også følgende: "Det kunne måske være en god idé at skrive, *hvorfor* det at beskæftige sig med definitioner så indgående, som artiklen gør, kan være vigtigt, og hvordan man potentielt kan *lære* noget af det - fx ud fra den pointe, at brugen af bestemte definitioner fortæller noget om, hvilket virkelighedsbillede man har, og at definitioner bidrager til at forme virkeligheden. Pointeres dette, kan man måske fange endnu flere læsere og forhindre, at nogle stopper læsningen ud fra en tanke om, at det blot er en "teoretisk" og alt for detaljeret diskussion mellem to personer."

Også denne kommentar er højst relevant. Hvorfor skrive så meget om en definition? Jeg vælger her at overse, at Charlotte Jensen selv satte dagsordenen ved netop at skrive om min definition. Hvorfor er det vigtigt at klarlægge, hvordan ord anvendes, dvs. definere ord? Jeg mener, at motivationen er klarhed. Jeg har skrevet en bog om generel evaluering i den offentlige sektor. Jeg tænkte, at min definition ikke skulle være specifikt rettet mod en sektor, fx skolesektoren, trafiksektoren eller miljøsektoren. Jeg ville indfange fællestrækkene i en vis kategori af undersøgelser, der benævnes evalueringer. Min bagtanke med dette var, at praktikere i sektorerne dermed skulle løfte blikket og indse, at det, de selv arbejder med, er der andre, der også arbejder med i mange andre sektorer og

discipliner. Tanken bag min definition var at skabe overblik.

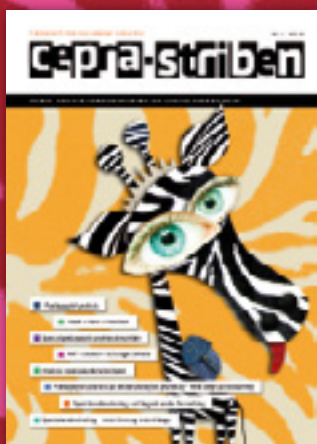
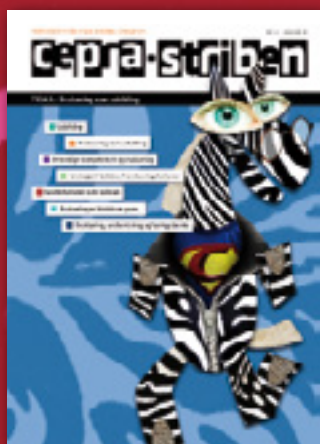
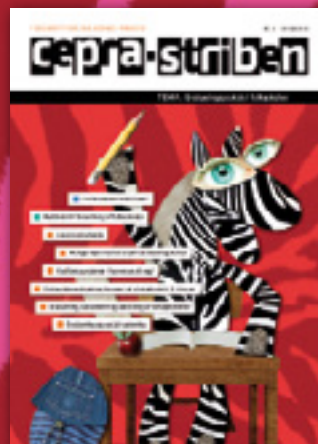
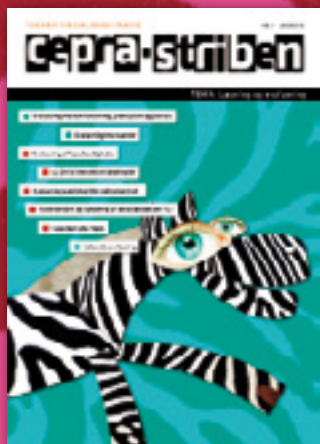
For at opnå dette måtte ordet evaluering defineres minimalt. Minimaldefinitioner har netop stor betydning for mig. Jeg ville finde det mindste fællestræk på tværs af alle mulige slags undersøgelser og arbejder, som dog alle kunne falde ind under kategorien evaluering. Heri ligger der en slags paradoks. Ved at definere minimalt bliver definitionen mere dækkende, generel og inkluderende, end hvis man definerer maksimalt, dvs. lægger mange egenskaber i definitionsudtrykket.

Trods dette kan jeg forstå, at mange i branchen vil læse om andre problemer, end om, hvad ordet evaluering betyder.

Omnis
determinatio
est negatio

Referencer

- Jensen, Charlotte (2008): "Evalueringens nuancer - et blik på evalueringens definition indenfor uddannelsesverdenen". I: *Cepra-triben, tidsskrift for evaluering i praksis*, nr. 1: 9-15.
- Vedung, Evert (2008): "Evaluering som udvikling". I: *Cepra-triben, tidsskrift for evaluering i praksis*, nr. 4: 8-13.
- Vedung, Evert (2009): *Utværdning i politik och förvaltning. (3. omarbejdede og udvidede udgave)*. Lund: Studentlitteratur.



Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.dafola-online.dk.

Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Tidsskriftet koster 125,- ved bestilling af et enkelt nummer og 460,- ved bestilling af fire numre.

Henvendelse om cepra-sriben Tidsskrift for Evaluering i Praksis rettes til mail: yvm@ucn.dk eller på tlf.: 72 69 03 35

cepra-striben

