

cepra-striben

TEMA: EVALUERING I KONTEKSTEN

■ Feedback i skolen – så enkelt, så komplekst?

■ LOV - en strategi for å fremme læring

■ Innovativ Evaluering og observation

■ U-valuering

■ "Shit! Skal vi kunne alt det?"
- Om SOLO-evaluering i praksis

■ Design i evaluering

■ LP-modellen og Evaluering – om at
evaluere sit eget pædagogiske arbejde

■ Anmeldelse · Kampen om evidens



Abonnement

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

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

Redaktion

Projektchef Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Helle Schjoldager, Evalueringskonsulent Trine Haslam.

Udgivet af

Center for evaluering i praksis, CEPRA, UCN

Henvendelse om CEPRAstriben rettes til mail: tlh@ucn.dk

Design: Clienti **clienti.** kunder til alle

Tryk: Dafolo
Oplag: 500 stk

ISBN 978-87-991408-3-1
ISSN 1903-8143

FORORD

Dette temanummer tager fat på evaluering med et særligt fokus på kontekstens betydning for evalueringsdesign, evalueringsspørgsmål og anvendelse i konteksten. Evalueringsresultater er altid kontekstafhængige, men nogle design og processer er mere egnede til at producere viden, der kan "flyttes" mellem kontekster. Og nogle metoder – f.eks. feedback – kan slet ikke flyttes, men fungerer kun i konkrete kontekster og situationer.

Professor Stephen Dobson har skrevet artiklen "Feedback i skolen – så enkelt, så komplekst?" Artiklen beskæftiger sig med spændinger mellem den kompleksitet og den enkelhed, der præger det at give og modtage feedback. Alle har erfaringer med at modtage feedback, og i de pædagogiske professioner hører det at kunne give en konstruktiv feedback til en af kernekompetencerne. Udfordringen består i på en og samme tid at give feedback på den omsorgsfulde måde og få sagt de ting, der skal siges, for at bringe den studerende, eleven eller barnet videre i sin læreproces.

Høgskolelektor, Roald Jensen bidrager med artiklen "LOV – en strategi for å fremme læring". Artiklen beskæftiger sig med et udviklings- og forskningsprojekt i norsk skole, hvor koblinger mellem aktivitet og læring søges optimeret. I artiklen beskrives LOV-strategien og det teoretiske fundament for denne. Artiklen bringer også tiltag, fund, fremgangsmåder og naturligvis resultater af forskningsprojektet.

Malene Skov Dinesen, indehaver af Ineva, og udviklingskonsulent Lisbeth Galtung, Herning Bibliotekerne, har skrevet artiklen "Innovativ evaluering og observa-

Feedback i skolen – så enkelt, så komplekst?

Af: Stephen Dobson

SIDE 4

LOV - en strategi for å fremme læring

Af: Roald Jensen

SIDE 12

Innovativ Evaluering og observation

Af: Lisbeth Galtung & Malene Skov Dinesen

SIDE 20

U-valuering

Af: Anni Stavnskær Pedersen

SIDE 30

"Shit! Skal vi kunne alt det?" - Om SOLO-evaluering i praksis

Af: Hanne Schilling

SIDE 40

Design i evaluering

Af: Anne Grønland Pedersen

SIDE 48

LP-modellen og Evaluering – om at evaluere sit eget pædagogiske arbejde

Af: Anne-Dorte Juul Bast

SIDE 56

Anmeldelse · Kampen om evidens

Af: Egon Petersen & Hanne Kathrine Krogstrup

SIDE 66

Evaluering i konteksten

tioner". Artiklen beskæftiger sig med, hvordan observation kan bruges som en aktiv del af Innovativ evaluering, og hvordan dette kan kobles med feedback og feedforward. Artiklen kobler først Innovativ evaluering og observation som dataindsamlingsmetode sammen med feedback og feedforward. Derudover beskrives det mere indgående, hvad observation egentlig er, og hvordan der konkret kan arbejdes med observation som en metode i evalueringssammenhæng.

Lektor Anni Stavnskær Pedersen, UCN, har skrevet artiklen "U-valorering" som en videreudvikling af den emergente evalueringssmodel. Artiklen beskæftiger sig med spørgsmål som: Hvordan kan begrebet emergent evaluering omsættes til en praksis kontekst? Hvordan kan noget så umiddelbart modsætningsfyldt som emergent evaluering, dvs. fremtidsorienteret evaluering, forstås? Hvilke metoder er anvendt som baggrund for den emergente evaluering i praksis? Disse spørgsmål er omdrejningspunktet for artiklen, som udspringer af en efterlysning af netop en omsætning af begrebet "emergent evaluering" til konkrete angivelser af metodiske veje.

Lektor Hanne Schilling, læreruddannelsen Blaagaard – KDAS, har skrevet artiklen "Shit! Skal vi kunne alt det? Om SOLO-evaluering i praksis". Artiklen er slet og ret et praksiseksempel fra læreruddannelsen, der viser, hvordan man kan skabe endnu mere tydelighed i sin undervisning, måle læringsudbyttet endnu mere præcist, forsøge at få de studerende til endnu tydeligere at forstå, hvad det er, man vil have, de skal lære, for problemet er jo, at man ikke ved, hvad det er, man skal forstå, før man – ja netop – har forstået det! Artiklen viser i praksis, hvordan SOLO-taksonomien kan inspirere og støtte læreprocesser og fungere som feedback til de studerende.

Designkonsulent Anne Grønland Pedersen har skrevet artiklen "Design i evaluering". Artiklen beskæftiger sig med helt konkret med, hvordan design som en del

af en skabende proces kan inspirere til i konkrete kontekster at udvælge traditionelle og især utraditionelle datakilder. Designtænkning kan være med til at inspirere evalueringssfeltets praktikere og udfordre traditionerne, mens designinspirerede metoder kan bidrage med nye kompetencer i evaluators værktøjskasse.

Lærer Anne-Dorte Juul Bast, Vestbjerg Skole, har skrevet artiklen "LP-modellen og evaluering – om at evaluere sit eget pædagogiske arbejde". Denne artikel kaster et kritisk blik på arbejdet med LP-modellen og særligt evalueringssdelen. Der argumenteres for vigtigheden af lærernes samarbejde i LP-grupperne og for, hvorledes dette samarbejde indeholder en potentiel mulighed for frembringelse af evidensbaseret viden. Artiklen henter empirien fra et casestudie og et fokusgruppeinterview udført på en skole, der arbejder med LP-modellen. Deltagerne var lærere; det kunne dog ligeså vel have været pædagoger. De indhentede data er bearbejdet gennem en metode hentet fra Kirsti Malterud, der benytter matricer i et forsøg på at få et overblik over dataene. I analysen er særligt John Dewey og Etienne Wenger benyttet.

Endelig bringes i dette temanummer en anmeldelse udarbejdet af ledelseskonsulent Egon Petersen, EP-Consulting. Anmeldelsen er af Hanne Kathrine Krogstrups bog Kampen om Evidens. Resultatmåling, effektvaluering og evidens, som er udkommet på Hans Reitzels Forlag i 2011. Redaktionen takker for den uopfordrede anmeldelse og håber, at det vil inspirere andre til at bidrage til CEPRA-striben med anmeldelse af evalueringssagligt litteratur.

Rigtig god læselyst

Ansvarshavende redaktør

Tanja Miller ph.d.

*Leder af Center for Evaluering i Praksis
Kampen om evidens (Hæftet)*





Feedback i skolen

– så enkelt, så **komplekst**?

Feedback er enkelt: alle har enten gitt det, eller mottatt det, og kan erindre når det har hatt betydning for deres videre utvikling. Men samtidig er det noe ved feedback som gjør det mer komplekst. Feedback kan ha flere hensikter, og kan gis på ulike måter. Innledningsvis vil jeg nå antyde denne variasjon, som bidrar til kompleksiteten. Noen har sagt at det er vanskelig å være bøddel, og dermed satt ord på det som er en av lærerens største utfordringer: å gi ærlig, faglig og objektiv feedback, og samtidig vise omsorg med følelsesmessig engasjement. Det er mulig at leseren vil reagere på uttrykket "bøddel", men det viser til noe som min veileder, Gordon Stobart, en gang i tiden omtalt som "killer feedback" (Stobart 2011). Dette er en form for feedback som går tett inn på mottakeren, slik at det påvirker hvordan de tenker om seg selv, og sin motivasjon for videre læringsarbeid. Dette perspektiv på feedback er dermed opptatt av å trekke en linje mellom motivasjon og læring. Det er ikke vanskelig å påstå at feedback alltid vil ha en tilknytning til motivasjon, enten i positiv eller negativ retning. Feedback kan også betraktes som en del av lærerens mer tradisjonelle strategi for klasseledelse, som vektlegger læreren i sentrum, disiplin og formidling pedagogikk (Pitsoe 2007, s 61). Med dette perspektiv risikerer feedback å bli underordnet lærerens behov for å styre og kontrollere elevens læring.

Et tredje perspektiv på feedback, ligger nærmere kjernten av det som opptar meg, nemlig hvordan feedback er knyttet til interessen for evaluering for læring; hvor

evaluering og læring ikke er adskilte aktiviteter. Tvert imot, evaluering for læring skal integreres og flettes in i hverandre, slik at evaluering gis underveis og formativt, mens læring foregår. Engh (2011), for å ta et eksempel, anser feedback som sentralt i to av de fem aktiviteter forbundet med evaluering for læring (punkt 4 og 5 nedenfor):

- Læringsplanforståelse (f. eks bryter ned kompetansemål i faget for å gjøre dem til didaktisk forståelig enheter som kan undervises og evalueres),.
- Fokus på læring (f. eks hvordan kan situert læring eller stillas tenkning inngår i evaluering for læring),.
- Relasjon/interaksjon i klasserom (f.eks. læreren leder undervisning, men våger å la elevene velge læringsmål som er differensiert etter eget behov),.
- Å forstå hvor de lærende befinner seg i læringsprosessen (men eleven skal delta aktivt i å finne hvor de er).
- Å gi hjelp til eleven, som bidrar til at til å komme videre i læringsarbeidet (f.eks., gir læreren ikke bare en tilbakemelding, men også en fremovermelding).



Stephen Dobson *Professor*

Mini CV *Professor Stephen Dobson (1963) har en doktorgrad i flyktningsarbeid, og en doktorgrad i evaluering. Han har tidligere arbeidet med flyktninger, både som miljøarbeider og fritidsleder. I 2011 ga han ut Dannelse. Utsikt over en ullent pedagogisk landskap, sammen med Kjetil Steinsholt. Han er for tiden aktuell med Feedback i skolen (2012), i samarbeid med Egil Hartberg og Lillian Gran. Denne boken er også oversatt til dansk. Email: Stephen.dobson@hihm.no*

konsekvensene av sine prøver, spesielt om eleven mister muligheten til å fortsette læring innen faget eller deler av faget de har vært testet i (Messick 1989).

I denne artikkelen vil jeg utforske feedback som et ledd i evaluering for læring, ved først å se på hvordan feedback kan defineres og hvilke praksis feedback kan inngå i. Deretter vil jeg se på en del aktuell forskning om feedback. Til slutt vil jeg presentere en teoretisk modell, som jeg har utviklet sammen med noen av mine kolleger i boken Feedback i skolen, der innhold, timing og roller, utgjør sentrale omdreingsmomenter (Hartberg m.fl. 2012). I denne boken er vi opptatt av å anvende modellen, og benytter halvparten av boken til å vise eksempler fra praksis i klasserom. Denne artikkelens lengde gjør det derimot vanskelig å gi detaljerte eksempler.

Definisjoner

Om konteksten er gitt, som klasseromsundervisning med evaluering for læring som siktemål, hvordan kan da feedback defineres innenfor denne konteksten? Utgangspunktet mitt er at feedback bør være enkelt og rette seg mot elevens interesser. Det vil si at feedback bidrar til økt motivasjon. Men samtidig kan og bør feedback utformes med stigende grad av kompleksitet, ikke minst for å strekke eleven til neste utviklingsone. Jeg har sammenliknet feedback med foringsituasjonen, der fulgemor gir fulgeungene mat. Denne metaforen viser at feedback skal være

Det er evaluering for læring som danner rammen for min hovedinteresse for feedback. Jeg er opptatt av hvordan feedback kan bli en del av evaluering for læring, nærmere sagt feedback som er gitt underveis og formativt. Jeg distanserer meg fra feedback som kommer alt forvww sent, i slutten av en undervisningsperiode, eller etter at eleven har tatt en test, der det ikke gis mulighet til å jobbe videre med resultat som er en karakter og/eller kommentar. En utfordring i evalueringsfelt har vært at de som utvikler prøver og tester, noen ganger er for lite opptatt av de sosiale

matnyttig, noe som kan brukes, være relevant og konkret for den det gjelder. Det handler om å fylle et gap mellom nåværende kompetanse og ønsket framtidig kompetanse. Samtidig må metaforen brukes forsiktig, fordi den fort kan gi inntrykk av at feedback skal fylle en kompetansemangel, og at eleven alltid lever i en mangeltilstand.

I den internasjonale debatten om feedback i skolen omtaler Hattie og Timperley

de nevnte prosesser 'to reduce the gap between current and desired understandings in response to feedback' (Hattie & Timperley 2007, s 86). Med dette perspektivet understreker de at feedback ikke bare skal peke bakover, men også fremover til målet (feed up) og svaret på spørsmålet 'hva er neste steg? (feed forward)'. Det vil si, både som en bakover og fremovermelding. Begrepet «feedback» kan slik virke noe ulogisk, da det indikerer å ha et blikket i to retninger. I norsk evalueringsforskrift for Individuell vurdering/evaluering, har Kunnskapsdepartement benyttet begrepet "melding", for slik å unngå begrepets tvetydighet¹.

I likhet med flere andre feedbackforskere, har Hattie og Timperley blitt inspirert av Sadlers klassisk formulering:

„ If the gap is perceived as too large by a student, the goal may be unattainable, resulting in a sense of failure and discouragement on the part of the student. Similarly, if the gap is perceived as too 'small', closing it might not be worth any individual effort. Hence, to borrow from Goldilocks, formative assessment is a process that needs to identify the 'just right gap'. „ (Sadler 1989, s 130).

Derimot kan feedback ha flere hensikter utover det å fylle et gap og påpeke kompetansemangel. Jeg vil derfor rette oppmerksomheten mot innholdet i den feedback som gis, og jeg tar dette opp i beskrivelsen av den teoretiske modellen som ble utviklet under arbeidet med boken «feedback i skolen».

Aktuelle forskning om feedback

Det finnes en rekke bidrag til feedback, , men det er ikke mulig å nevne alle i en kort artikkel. Når jeg henviser til aktuelle forskning, trekker jeg da frem forskning som ofte siteres, og som modellen i *Feedback i skolen* gir et motsvar til. Black og William (1998) bemerker at feedback er mest effektiv om det er gitt med det formål å kunne korrigere feil, og at feedback har best effekt om det rettes mot oppgaven eleven utfører, i stedet for eleven som person. I tillegg meder de at muntlig feedback er mer effektiv enn skriftlig feedback. I det siste er det Hattie (2009, 2011) som er mest profilert



med sine evidensbaserte globale metastudier av tiltak som kan øke læringsutbyttet. Han tilhører slik "det virker" bevegelsen. Feedback har en høy korrelasjon med et økt læringsutbytte, når elevene vurderer sitt eget arbeid før de leverer det inn. Dette minner mye om det som jeg har sagt om evaluering som læring (se innledning i Dobson m.fl. 2009), der elevene øker sin metakognitive kompetanse gjennom egevaluering. Hattie mener videre at det er en fordel om feedback blir knyttet til oppgaver som ikke er komplekse, og at feedback ikke kan gis før noe har blitt lært.

I boken *Feedback i skolen* (Hartberg m.fl. 2012, s 147-148) er vi skeptiske til flere av Hatties påstander:

- Han bygger konsekvent på evidensbasert kunnskap med dokumentert
- effekt, men mangler vitenskapelig belegg for et av hans hovedpoeng, nemlig at feedback fra eleven til læreren er av stor betydning.
- Hattie omtaler feedback som individrettet. Hva med feedback i forbindelse
- med gruppearbeid? Læring og feedback i grupper og sammen med andre kan være av stor betydning for motivasjonen, ikke minst med tanke på læring av sosial kompetanse som er tverrfaglig (det inkluderer samarbeid, holdninger og sosial kompetanse).
- Feedback som går på eleven som person, er Hattie skeptisk til (f. eks "Kerensa, du er en stjerne"), men vi vet at motivasjon, selvfølelse og læring henger tett sammen³, og i en slik sammenheng blir hans læringsteori innholdsmessig «fattig» om den ikke tar innover seg betydningen av feedback rettet mot selvet.
- Hvis feedback hele tiden rettes mot enkle oppgaver, og som ikke får eleven til å strekke seg, mister eleven muligheten til å ta steget inn i neste utviklingszone, der både medelever eller en lærer kan opptre som veiledere og gi feedback.

Vår kritikk må ikke tolkes slik at vi mener at læreren ikke skal bruke innsikt fra evidensbasert kunnskap med god dokumentert effekt, men kunnskapen må veies opp mot kontekstuelle/kulturelle forhold og verdier (hva er pedagogisk ønskelig?) og ens egne komplekse erfaringer (hva tror jeg på?). Læring og sosialt samspill er lite forutsigbart, og lærere opererer derfor i en hyperkompleks sammenheng, hvor kontekst og det som skjer for øyeblikk i klasserom er avgjørende. Da holder det ikke med enkle svar på hvilke enkeltelementer som virker og ikke virker.



En modell for feedback

I boken Feedback i skolen argumenterer jeg sammen med kolleger for at 'feedback skal ha læring som siktemål og anerkjennelse som ledetråd' (Hartberg m.fl. 2012, s 13). Dette er veiledende prinsipper i større grad enn en definisjon. Det første prinsippet knyttes til teorier som omtaler læringsprosesser, eller mer presist teorier som knytter evaluering til læring, gjennom en forståelse av blant annet motivasjon og læreplananalyse. Når det gjelder læringsteori er det nærliggende å vektlegge elevsentrert aktivitetslæring (Estes 2004), men denne må balanseres med læringsteori som vektlegger det sosiale, samt faglig utvikling innenfor elevens nærmeste utviklingszone i samarbeid med andre, og med læreren⁴ som ansvarlig for å legge til rette for gode prosesser. Med anerkjennelse tenker jeg på en sosial relasjon som underbygger læringsvirksomhet og samtidig fører til identitetsutvikling og på sikt personlig dannelse (Steinsholt & Dobson 2009). Det er en fin balansegang mellom anerkjennelse og

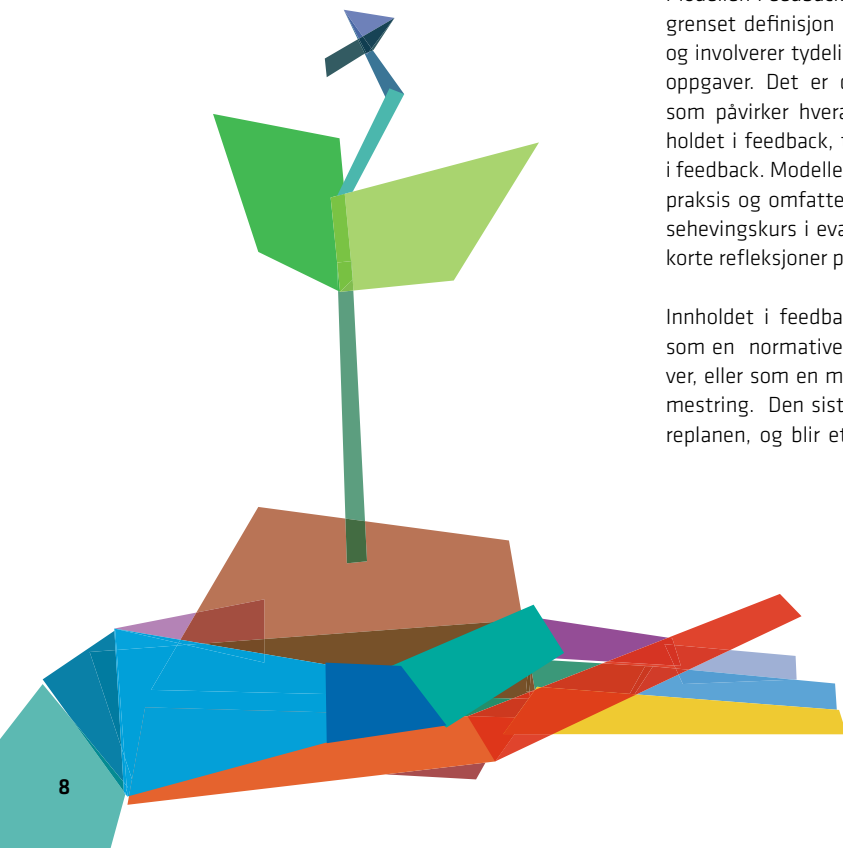
underkjennelse, der underkjennelse kan forstås som sosiale forhold hvor krenkelse er tilstede (Haaland & Dobson 1995). Det er som med kjærlighet, små irriterasjoner med partneren kan bygge seg opp til utbrudd av det motsatte.

R_{ros} **O**_{omformulere} **S**_{spesifikk}

Flere har utviklet pedagogiske modeller for feedback. Espedal (2010), for å ta et eksempel, har utviklet en modell som kan forkortes til ROS, der R står for ros, O for å omformulere og S for spesifikk. I praksis er læreren godt kjent med bruk av ros, gi elever mulighet til å bearbeide og omformulere, og at feedback bør være konkret, presis og avgrenset til oppgaven.

Modellen Feedback i skolen bygges rundt en noe avgrenset definisjon på feedback: den foregår over tid og involverer tydelige aktører med hver sine roller og oppgaver. Det er derfor tre omdreiningsmomenter som påvirker hverandre i et gjensidig forhold: innholdet i feedback, tidspunktet for feedback og roller i feedback. Modellen er utviklet på basis av forskning, praksis og omfattende erfaring gjennom kompetansehevingkurs i evaluering. Jeg vil komme med noen korte refleksjoner på hver av disse momenter.

Innholdet i feedback kan ha flere hensikter: enten som en normative evaluering i forhold til andre elever, eller som en målorienterte evaluering av elevens mestring. Den siste evalueringen knytter seg til læreplanen, og blir etter norske retningslinjer for eva-



luring en mer korrekt evaluering, kan det i praksis være vanskelig å forlate en form for sammenligning, spesielt når evalueringen også skal være rettferdig. Vi er vant til å tenke om feedback knyttet til ros, vel vitende om at ros kan gjøre mottakeren "ros-avhengig" i fremtiden. Hva med feedback som råd? Det finnes en definisjon av feedback som understreker hvordan feedback fremmer både en læringsrettet handling og noe å gruble over:

» Information which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure... domain knowledge, meta-cognitive knowledge, beliefs about self and tasks. » (Winne og Butler 1994).

Benjamin har noe linkende i tankene når han sier følgende:

» Et råd er jo ikke så mye svar på et spørsmål, men mer et forslag som handler om historiens fortsettelse, som i alle fall går sin gang. » (1991, s 182).

Disse forfatterne påpeker hvordan feedback som råd burde bekreftes, omskrives eller benektes. Det ligger i rådets vesen. Det vil alltid være usikkerhet knyttet til om feedbacken vil fremme elevenes læring. Her er det ikke primært den eksistensielle komponenten i feedback som er sentral, men det språklige innholdet. Det har likevel noe eksistensielt ved seg når feedback knyttes til og kan forandre

oppfattelsen av «selvet». Sagt på en annen måte: når feedback treffer en elev

på en dypt personlig måte, rokker det ved selvoppfattningen, og det skapes en åpning for forandring.

Når det gjelder perioden feedback skal gjelde og virke innenfor, kan perioden deles opp i et kort, mellomlangt og et langt tidsspenn. Logikken er enkel: feedback er annerledes for hvert tidsspenn. Det korte tidsspennet dreier seg om feedback som gis i løpet av en time. Feedback omfatter da alt fra Walt (what are we learning today) eller WILF (what I am looking for)⁵ i

begynnelse av timen, til utgangskort som leveres i slutten av timen med informasjon om det som er lært, slik at læreren kan tilpasse undervisning neste gang det skal undervises i faget. I det mellomlange tidsspennet kan det være undervisning i løpet av en periode (f.eks. over 4 ukers periode i et fag), med feedback på småprøver underveis, og med en større prøve mot slutten av perioden. Den store prøven må gjerne komme en uke før perioden er ferdig, slik at eleven kan bruke den feedback læreren ga til å justere sin læring. Prøven bør ikke komme helt i slutten, fordi elevene vil da først kjenne resultatet av egen læringsprosess når læreren underviser i et nytt tema.

Felles for det korte og det mellomlange tidsspennet er streben etter å konkretisere hva som skal læres, i den hensikt at elevene skal forstå hva som forventes av dem. Men det kan føre til at de helhetlige og langsiktige læringsmål glemmes eller blir uklare. Et eksempel kan illustrere: i et av mine kurs om evaluering ble lærere i en videregående skole bedt om å si hva som var de tre viktigste læringsmål for elevene i faget de undervist. Flere sa det viktigste av alt var å møte presist til timen. Jeg og mine kolleger ble bekymret; kunne det være sant og riktig? Hva med faglig mål? Lærerne som underviste i yrkesfag bekreftet nødvendigheten av at elevene fikk gjentatt feedback på presist oppmøte, fordi dette ble høyt verdsatt i yrkeslivet. Riktig nok rangert lærerne faglige mål etter å møte presis; de var ikke glemt. Eksemplet viser hvordan disse lærere holdt det lange tidsspennet i sikte hele tiden.

Den siste del av modellen tar for seg de ulike rollene i feedback situasjonen. Jeg har allerede signalisert at sosiale forhold basert på anerkjennelse er en viktig forutsetning for gode feedback. Det motsatte gjelder når forhold utvikler seg til underkjenning. Makt er en viktig del av disse forhold. Makt er vanligvis tenkt som noe læreren har i form av kunnskap, ferdigheter eller erfaringer, som læreren benytter for å gi feedback.

Men det er mer komplisert enn dette: Å omfavne rollen som den talende kan gi mer innflytelse enn det motsatte; det samme kan gjelde det å være aktiv framfor passiv. Læreren eller eleven kan være den aktive. Om vi følger logikken i denne argumentasjon

er det vesentlig hvordan man spiller rollen som lærer eller elev, med tanke på hvordan maktforholdet utøves. Men det må huskes at makt her, ikke er noe som bokstavelig knyttes til en person. Det er noe som etter Foucault (1999) finnes i nettverket av relasjoner som dannes mellom deltakere. I en feedbackprosess kan dette for eksempel være forholdet mellom den talende læreren og den lyttende eleven. Makt er dermed som et edderkoppnett, der forandring i en relasjon mellom to deltakere samtidig vil påvirke andre som er til stede i klasserommet, og deres vev av relasjoner. Det er viktig at eleven opplever økt makt og kontroll over feedback forhold. Med dette som mål blir det klart hvorfor egenevaluering og hverandre evaluering er så viktig. Den ene betyr selvrettet feedback, som på sikt påvirker hvordan eleven er ovenfor andre. Hverandre evaluering påvirker hvordan elevene tar hensyn og blir sensitive overfor hverandre.

Avslutning

Feedback kan ha et enkelt mål og være "to the point". Men blir ganske snart mer komplisert da feedback også skal strekke eleven mot nest utviklingssoner: innholdet kan variere, tidspunkt må bestemmes (kort, mellomlangt eller langt tidsspenn) og rollene fordeles eller deles med andre (f.eks. hverandre evaluering). Mitt fokus har vært på formativ feedback, som gis underveis og ikke summativt. Det betyr at det er mulig for eleven å ta en mer aktiv rolle og slik mulighet til å drøfte feedback med enten læreren eller med elev over tid. Sagt på en annen måte, handler det om feedbackkjeder som utvikles av og med deltakere. La meg utvikle dette poeng.

Jeg har alltid vært fasinert av muntlig evaluering, 'oral assessment' eller 'the viva' som det heter på engelsk. Og jeg mener alle forskjellige former for muntlig prøver, f.eks. i skolesammenheng i både det korte, mellomlange og lange tidsspenn, i ulike former for fagbrev, prøver i erhvervsutdanning, i og utenom skolesammenheng, slik som i et jobbintervju... osv. Noe av det interessante i slike former for evalueringshandlinger (Eriksen m.fl. 2011) er graden de åpner for feedbackkjeder der deltakere responderer på hverandres feedback. Slike sekvenser er bevis på evaluering som et ledd i evaluering for læring, hvor feedback spiller på stemme, mimikk, fakter, samt deltakernes evne til å spille sosiale roller og tar hensyn til den andre, i tillegg til det tematiske innhold i feedback. Sagt på en annen måte, kan vi være vitne til rike evalueringssoppgaver (rich assessment tasks; se Plummer 1999) gjennom feedback, som gir mye informasjon; noen ganger mer enn det er behov for i utarbeidelsen av evalueringen. Det er mulig å konkludere med at feedback kan ha en ambisjon om å være enkel, men det er sjelden tilfelle i praksis hvor mange hensyn spiller inn.





Referencer

- Benjamin, W. (1991): "Fortelleren" I Kunstverket i reproduksjonsalderen og andre essays. Oslo: Pax Forlag.
- Black, P. og Wiliam, D. (1998): "Assessment and classroom learning" I *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Bind 5, nr. 1, s. 7-74.
- Dobson, S., Eggen, S. og Smith, K. (red) (2009): "Innledning" I *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Engh, R. (2011): *Evaluering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig evalueringskultur*. Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Eriksen, S., Nes, K. og Sand, S. (2011): *Elevevaluering og tilpasset opplæring*. Hedmark University College Rapport nr. 7.
- Espedal, G. (2010): *Ros. Om anerkjennende ledelse og hvordan skape verdsettende arbeidsmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Estes, C. (2004): "Promoting Student-Centred Learning in Experiential Education" I *Journal of Experiential Education*, bind 27, nr. 2, s. 141-161.
- Foucault, M. (1999): *Seksualitetens historie*. Bind I: *Vilje til viten*. Oslo: Pax forlag.
- Haaland, Ø. og S. Dobson (1995): *The Pedagogics of Ressentiment: the Experience of Hamlet*. Lillehammer: Lillehammer College.
- Hartberg, E., Dobson, S. og Gran, L. (2012): *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag. Dansk utgave er utgitt av Dafolo Forlag.
- Hattie, J. og H. Timperley (2007): "The Power of Feedback" I *Review of Educational Research*. Bind 77, nr. 1, s. 81-112.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2011): *Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Messick, S. (1989): "Validity" I Linn, R. (red.): *Educational Measurement*. New York: Macmillan. 3. utgave, s. 13-103.
- Pitsoe, V. (2007): *A Conceptual analysis of Constructivist Classroom Management*. Pretoria: University of Pretoria.
- Plummer, F. (1999): "Rich assessment tasks: exploring quality assessment for the school certificate. I, Scan. Bind 18, nr. 1, s14-19.
- Roeser, R. og Peck, S. (2009): "An Education in Awareness: Self, Motivation, and Self-Regulated Learning in Contemplative Perspective" I *Educational Psychologist*. 2009; bind 44, nr. 2: s. 119-136.
- Sadler, D.R. (1989): *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems*. I, *Instructional Science*. Bind 18, s119-144.
- Steinsholt, K. og S. Dobson (red.) (2011): *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir forlag.
- Stobart, G. (2011): *Feedback in assessment for learning*. Foredrag for utdanningsdirektoratet, Oslo 9.2.11.
- Winne, P.H. og Butler, D.L. (1994): "Student cognitive processing and learning" I Husen, T. og Postelthwaite, T.N. (red.): *The international encyclopedia of education*, s. 5739-5745. Oxford. UK: Pergamon

(Endnotes)

- 1 §3-11: *Undervevalueringa skal inneholde grunnleggjende informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling* (<http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#map004>)
- 2 Det kan være relevant å notere at Hattie har muligens i tanker en kultur hvor individ heller enn gruppe er i fokus når det gjelder læring og vurdering.
- 3 De henger sammen med teorier av selv (f.eks. meg/jeg), motivasjon (volition/vilje eller self-efficacy) og former for selvregulerte læring. Se Roeser & Peck (2009).
- 4 Lærere sentrert undervisning med vekt på formidlingspedagogikk.
- 5 Shirley Clarke har sagt følgende: *Walt you can't really go wrong with, but Wilf was a bit of a disaster – it meant teachers were giving children the success criteria instead of asking children to generate them. It made children think, 'This is about doing what the teacher wants us to do.'* (Times Education Supplement, 13.8.09).

LOV - en strategi for å fremme læring

Virksomheten i norsk skole har blitt beskrevet som sterkt aktivitetspreget med svake koblinger mellom aktiviteter og læring (Kjærnsli et al. 2004, Klette 2003). Gjennom tre ulike tiltak i LOV-strategien har vi sett nærmere på muligheten for å øke bevisstheten om læring hos lærere ved fire barneskoler. Funn så langt viser at tiltakene bidro til økt bevissthet og refleksjon over praksis hos lærerne, økt elevmedvirkning og endring av praksis. I artikkelen beskrives LOV-strategien og det teoretiske fundamentet for denne. Videre utdypes tiltak, funn og fremgangsmåte, før resultatene drøftes.

Hva er LOV?

LOV er en strategi for kvalitetsutvikling i skolen og fokuserer på hvordan man kan kvalitetsutvikle gjennomgående faktorer av betydning for læring i lærernes klasseromspraksis (kvaliteter i læringsarbeidet) og i skolens virksomhet (virksomhetskvaliteter). Kvalitet henspeiler i denne sammenheng på prosesskvalitet slik det i norsk sammenheng er definert i NOU 2002: 10. Der er tilrettelegging av skolens virksomhet og praksis i klasserommet sentrale elementer.

Når det gjelder praksis i klasserommet har vi fokusert på *læringsfremmende kvaliteter og strukturer i lærernes tilrettelegging av læringsarbeidet*. Eksempler på slike kvaliteter er raskt fokus på læring i timene, elevmedvirkning i læringsarbeidet, om elevene utfordres på å fungere som læringsressurser for hverandre, elevrefleksjon over læring og formative aspekter i undervisvurderingen. Deci og Ryan (1985, 2000) argumenterer i sin teori for at medbestemmelse/medvirkning er et sentralt element i motivasjon. Black og William (1998) peker på betydningen av at undervisvurdering fungerer formativt (læringsfremmende), og Hattie (2009) finner at læringsrefleksjon (metakognisjon) har betydning for elevs læring.

Tiltakene i LOV er ellers basert på konstruktivistisk og sosiokulturell læringsteori og teori om lærende organisasjoner. Det konstruktivistiske aspektet ivaretas gjennom at alle aktører utfordres på refleksjon over egen læring og utvikling. Det gjelder både elever og lærere. Dermed kobles ny læring sammen med ak-



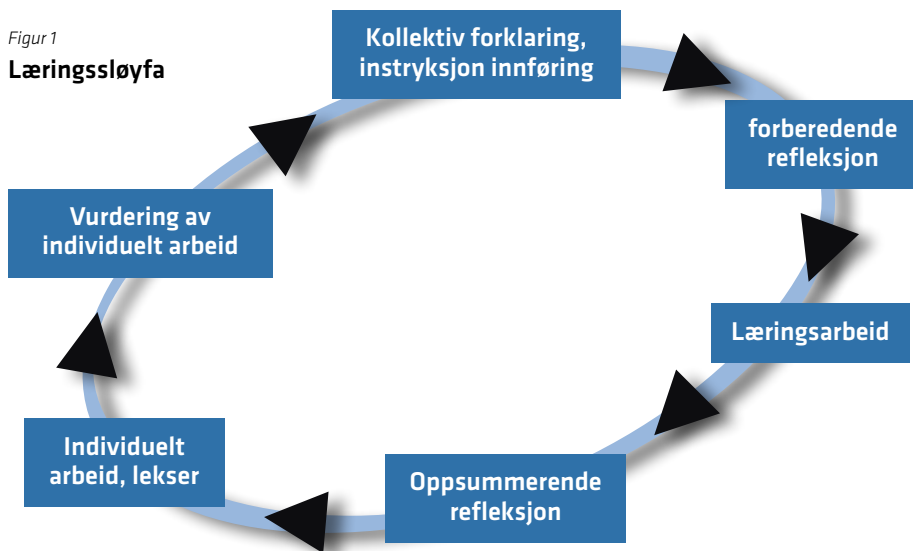
tørenes tidligere erfaringer og referanser og gis individuell forankring. Dette kan gjøre aktørene bedre rustet til å løse oppgaver, problemer og utfordringer på klassroms- og skolenivå gjennom å kunne nyttiggjøre organisasjonens samlede kompetanse og erfaringer i større grad (Dahler-Larsen, 2006).

Det sosiokulturelle aspektet kommer til syne gjennom at tiltakene i stor grad baseres på kollektiv erfaringsdeling og refleksjon og ved at alle aktører fungerer som læringsressurser for hverandre og hjelper

hverandre i læringsarbeidet. Læring og utvikling skjer individuelt og gjennom samhandlende arbeidsformer (Vygotsky 1978, Bruner 1997, Kolb 1984). Aktørene utfordres når det gjelder å drøfte klasseromspraksis og skolens virksomhet med utgangspunkt i erfaring og ny kunnskap som de får gjennom refleksjon, både på lærer- og elevnivå.

Virksomhetskvaliteter er i denne sammenheng *analyse av praksis og virksomhet*, som skal bidra til *intern kompetanseutvikling* gjennom *aktørmedvirkning* i en

Figur 1

Læringsløyfa

prosess hvor *aktørene* nyttes som *ressurser* for hverandre i lærings- og utviklingsarbeidet. Prosessene ivaretas gjennom å sette *erfaringsdeling* og *refleksjon* i system. Skolene utfordres når det gjelder å utvikle *kollektiv forståelse*, *bevissthet* og *praksis* (*kollektiv orientering*) ved at gjennomgående faktorer i læringsarbeidet i større grad blir satt i system.

Argyris (1990) sin teori om dobbelkretslæring i organisasjoner er sentral i utviklingen av virksomhetskvaliteter. Det handler om refleksjon over organisasjonens virksomhet, og om den er i tråd med verdier og føringer for organisasjonen. I norsk skole er det påkrevet fordi det er relativt ensidig fokus på elevers prestasjoner i fag, og mindre fokus på dypere forståelse og bevisstgjøring av verdier. Senge, Scharmer, Jaworski, og Flowers (2005) argumenterer for at aktørene i organisasjonen bare kan komme til en slik dypere forståelse gjennom kollektiv refleksjon som er satt i system, slik Schein (1991) også peker på når det gjelder å utvikle en begrunnet praksis i organisasjoner. Schön (1983) peker på at dette kan skje gjennom utprøving av ny praksis.

Tiltakene

Tiltakene som er prøvd ut ved skolene er tilrettelegging av læringsarbeidet etter bestemte prinsipper (læringsløyfa), kollegaobservasjon hvor det fokuseres på kvaliteter og strukturer i læringsarbeidet, samt elevobservasjon som virkemiddel for bevisstgjøring og ansvarliggjøring av elevenes rolle i læringsarbeidet (Jensen 2012).

«Læringsløyfa» beskriver noen enkle prinsipper for tilrettelegging av læringsarbeidet *Figur 1*

Læringsøktene starter vanligvis med at læreren henvender seg kollektivt til hele klassen eller gruppa med forklaring, introduksjon av nytt tema eller oppsummering fra en tidligere læringsøkt. Før elevene går i gang med læringsarbeidet foreslås det at læreren lar elevene starte læringsarbeidet med å reflektere over spørsmål som hvordan det er klokt å legge opp arbeidet, hva som er kriterier for å vite hva de har lært, hvorfor det er viktig å lære det som skal læres, og om det er klart hva som skal læres (forberedende refleksjon). I læringsarbeidet oppfordres lærerne til i større grad å la elevene være ressurser for hverandre gjennom samhandlende arbeidsmåter, medelevvurdering og kollektiv refleksjon som et integrert element i læringsarbeidet. Læringsøkta foreslås avsluttet med en oppsummerende refleksjon, hvor formålet er at elevene drøfter hva de har fått til og forstått, hvordan de skal jobbe videre med det som er vanskelig, beskrive for hverandre hva de har lært og hva de bør jobbe mer med for å få til god læring. Lekser plasseres inn i en logisk sammenheng i forhold til det elevene arbeider med på skolen, blant annet ved å bruke undervisningstid på skolen til å vurdere elevenes hjemmearbeid, primært gjennom medelevvurdering. Lærerne blir oppfordret til å reflektere over og dele erfaringer fra egen praksis, sett opp mot prinsippene i læringsløyfa. Hvorvidt det bør medføre endringer i praksis, er det opp til lærerne å avgjøre. Skolene utfordres på å sette av tid til planmessig praksisrefleksjon for at ak-

tørene skal komme inn i en systematisk læringsprosess med erfaringsdeling, refleksjon, utvikling av ny forståelse og utprøving av ny praksis, slik Kolb (1984) beskriver det.

Det andre tiltaket er kollegaobservasjon. Skolene fikk et skjema med oversikt over elementer som beskriver kvaliteter og strukturer i læringsarbeidet. Eksempler på slike kvaliteter er presist frammøte, raskt fokus på læringsarbeidet, tydelighet i mål, at elevene hjelper hverandre, formative aspekter i vurdering m.m. Også her bes lærerne om å reflektere over egen praksis med utgangspunkt i kvaliteter og strukturer som er beskrevet i skjemaet. Observasjoner av kolleger vil gi et begrunnet utgangspunkt for refleksjon. Det bærende elementet i strategien er erfaringsdeling og refleksjon også i dette tiltaket.

Det tredje som ble prøvd ut er elevobservasjon, hvor to elever observerer læringsarbeidet og deretter legger fram observasjonene for resten av klassen. Deretter drøfter alle om det er behov for endringer, og hva som kan gjøres for å få til det. Til dette brukes en enklere variant av skjemaet som lærerne nytter til kollegaobservasjon. Elevobservasjoner skal bevisstgjøre elevene på ansvar og oppgaver for å sikre kvaliteter i læringsarbeidet, samtidig som det er en måte å tilrettelegge for elevmedvirkning (Jensen, 2012).

Strategien

På organisasjonsnivå utfordres lærerne til å reflektere over egen praksis. Refleksjonen vil kunne bidra til at lærerne får bekreftelse på eksisterende praksis, eller de kan finne grunnlag for å endre denne. Refleksjon og erfaringsdeling kan slik bidra til læring gjennom tilbakemelding og diskusjoner i lærerteam og i felles kollegium. Gjennom at LOV-strategien er forankret i teori og gyldig forskning, vil erfaringsdeling og refleksjon måtte foretas mot teori og empiri. Det kan bidra til at refleksjon over praksis blir begrunnet og ikke tilfeldig.

Undersøkelse og metode

For å finne ut hva LOV-strategien bidro til, ba vi fire barneskoler om å gi oss tilbakemelding på erfaringene de hadde etter å ha benyttet LOV i ca. to år, gjennom å skrive brev.

104 lærere ble bedt om å si noe om hvordan LOV hadde påvirket deres praksis. Vi fikk 74 brev. Skolene bestemte selv hvem som skulle svare (lærere, assistenter, miljøarbeidere), og brevskriverne ble bedt om å redegjøre for hvilken funksjon de hadde ved skolen. Svarene viste at det bare var lærerne som skrev brev. Når en del lærere ikke svarte, ble det opplyst at de ikke hadde mottatt informasjon fra skolens ledelse om at de skulle skrive brev.

Forskningsspørsmålet var om LOV ville føre til økt bevissthet om læring hos lærerne. Clandinin og Connelly (1994) beskriver brevmetoden under kategorien "Personal Experience Methods". Her er formålet å skaffe kunnskap om menneskers virkelighetsforståelse, og om deres tanker, erfaringer og meninger. Brev gjør det mulig å samle kvalitative data fra et større utvalg (Berg, 1999).

Brev er skrevet ut fra en kontekst som det ikke nødvendigvis er redegjort for. En kan derfor komme til å miste informasjon av betydning når en del utsagn ikke blir benyttet i analysen, fordi de vurderes til ikke å gi informasjon om det forskeren er opptatt av. Likevel må det gjøres slik for at analysen skal bli relevant i forhold til forskningsspørsmålet og praktisk mulig å gjennomføre. Når utsagnene ble plassert i kategorier, forsøkte vi å motvirke slike feil ved kritisk å gjennomgå analysene flere ganger der det har vært tvil. Analysene er gjennomført som en kollektiv arbeidsprosess. Det er for å motvirke at forskeren tolker innholdet ut fra egne erfaringer, og dermed skaper en kontekstuell ramme som avviker fra brevskriverens opplevelse:

„ The situation is controlled by us because we have brought the passage forward, and its experiential status depends on what we choose to convey (trekke fram) contextually. „

(Clandinin og Connelly, 1994:413).

En utfordring i arbeidet blir dermed ikke å tolke utsagnene, men å analysere brevene ut fra hva brevskriveren faktisk formidler.

Analise og resultater

Analiseapparatet er utviklet ut fra teori, forskningsresultater og hypoteser, og brevenes innhold har hatt betydning for å bestemme kategoriene i analyseapparatet, samtidig som utvikling av apparatet har hjulpet oss i analysen av brevene. Personalet fikk følgende spørsmål: "Hvordan har LOV påvirket din praksis?" Utsagnene ble sortert i to kategorier, praksis i klasserommet og *skolens virksomhet*, som hver fikk fire underkategorier. Ingen utsagn er plassert i mer enn en kategori. Hovedkategorien «praksis i klasserommet» utgjøres av fire underkategorier. Her ble *pedagogisk bevissthet* samt medvirkning og læring i klasserommet vektlagt. De to siste underkategoriene ble tydeliggjort gjennom utsagn om at lærerne reflekterte over egen praksis og at LOV hadde medført endringer og eller bekreftelse på lærernes pedagogiske praksis.

Den andre hovedkategorien viste om tiltakene også førte til endringer i skolens virksomhet. Utsagnene ble sortert etter kollektiv bevissthet/organisasjonsbevissthet, og deltakelse/organisasjonslæring som beskriver hvordan lærerne opplever hverandre og seg selv som ressurser i virksomheten. Krittisk refleksjon handler om å se egen praksis og skolens virksomhet opp mot skolens mål og mandat. Den siste kategorien ble bekreftelse/endring av virksomheten. Utsagnene her viser om LOV bekreftet eller bidro til endring i virksomhetens praksis.

Det er nedenfor trukket fram utsagn for å eksemplifisere hva lærerne gir uttrykk for. Når det gjelder bevissthet om praksis, forteller brevene om økt pedagogisk bevissthet ved at lærerne i større grad tenker gjennom hvordan de legger opp undervisningen:

» Alt i alt er arbeidet med LOV noe som jeg opplever som veldig positivt. Det er egentlig en bevisstgjøring rundt egen praksis som er både nyttig og viktig. » (lærerutsagn)

Utsagnene kan i hovedsak relateres til didaktisk bevissthet, læreplanbevissthet og utvikling av læringsfellesskap.

Brevene indikerer også at LOV har bidratt til økt *elev-medvirkning*, samt økt bevissthet hos lærerne om at elevene skal fungere som ressurser for hverandre:

» I felles lyttekrok viser vi ofte frem eksempler på supert elevarbeid. Dette er effektivt og motiverende. Elevene vurderer også hverandres arbeid. Elevene oppfordres til å hjelpe hverandre. Mye læring i dette. » (lærerutsagn).

Medvirkning kommer til uttrykk gjennom samhandling mellom elevene og at elevene tar ansvar for egen og hverandres læring.

Den største effekten er knyttet til at LOV har påvirket praksis i klasserommet. 77 utsagn bekrefter at lærerne i større eller mindre grad har endret praksis som følge av LOV:

» Det er helt klart at arbeidet med LOV har endret min praksis. Føler selv at jeg har blitt mer bevisst i forhold til å følge opp hver enkelt. » (lærerutsagn)

Tabell 1

viser antall utsagn som var relatert til de ovennevnte kategoriene, fordelt på hhv. praksis i klasserommet og virksomheten ved skolen.

Det er også utsagn som dokumenterer at LOV har påvirket den kollektive virksomheten ved skolen gjennom økt organisasjonsbevissthet:

» Jeg synes det er utmerket at vi får en felles plattform å undervise etter og tror at det er meget viktig for skolene i Halden. » (lærerutsagn)

Brevene forteller også om lærere som deltakere, ressurser for hverandre og bidragsyttere til organisasjonslæring:

» Gjennom denne refleksjonen får vi en fin mulighet til å lære av hverandre. Vi får snakket om hva som fungerer og det som ikke fungerer så bra. Vi har også hatt erfaringsutveksling på hele skolen. Dette har vært veldig positivt, da vi får gode ideer og tanker fra de andre trinnene. Det gir en fellesskapsfølelse om at dette er noe vi alle jobber sammen om. » (lærerutsagn)

Lærerne kan slik bidra til å utvikle skolen som organisasjon og til at hele skolen fungerer som et læringsfellesskap gjennom erfaringsdeling og refleksjon.

Kritisk refleksjon over virksomheten er bare rapportert hos noen få lærere.

Vi finner også eksempler på at det har skjedd noe på skolenivå:

» Skolen fokuserer på: At elevene hjelper hverandre å lære. Erfaringer: Elevene skal alltid spørre en på gruppa hvis de lurer på noe, før de spør læreren. Man unngår at de skuler på hverandre når de jobber individuelt. Man unngår at elever prøver å gjemme svarene for hverandre. Det blir en hyggeligere tone elevene imellom. Man ufarliggjør at man ikke får til noe, elevene liker å hjelpe hverandre. Elevene lærer mye av å lære bort. Flere elever får hjelp.

» (lærerutsagn)

Tabell 1.

Antall utsagn som plasserte seg i de ulike kategoriene.

Skolens virksomhet	Klasserommets praksis
Kollektiv pedagogisk bevissthet Organisasjonsbevissthet 41 utsagn	Pedagogisk bevissthet 52 utsagn
Deltakelse organisasjonslæring og organisasjonsutvikling 17 utsagn	Medvirkning/læring i klasserommet 12 utsagn
Kritisk refleksjon over virksomheten 3 utsagn	Refleksjon over praksis 29 utsagn
Bekreftelse/endring av virksomheten 39 utsagn	Bekreftelse/endring av pedagogisk praksis 80 utsagn

Drøfting og konklusjon

Det primære i undersøkelsen var å avklare om tiltakene i LOV kunne bidra til økt fokus på læring hos lærere, og om de eventuelt ville bidra til endring i praksis. Siden det er snakk om en innholdsanalyse av brevene, har vi lagt vekt på å få fram hva brevskriverne egentlig forteller uten å fortolke innholdet, og nyttet det som et kriterium på validitet. Vi har ikke tatt hensyn til stilistiske forhold, engasjement, brevets lengde eller kontekstuelle forhold ved den enkelte skole. Det er heller ikke lagt vekt på hvor mange brev vi fikk fra de respektive skolene.

Med dette utgangspunktet forteller brevene at LOV øker bevissthet og refleksjon over praksis i klasserommet og at de fleste lærerne også har endret praksis i tråd med det som beskrives i LOV-tiltakene. LOV-strategien vektlegger at lærerne primært skal identifisere læringsfremmende praksis og virksomhet gjennom erfaringsdeling. Hvis det kan dokumenteres at eksisterende praksis bidrar til å nå skolens mål, er det viktig å synliggjøre denne for hele skolen. Deretter må lærerne selv se hvor det er behov for endringer.

Tiltakene har hatt effekt på både praksis og virksomhet, men størst effekt på praksis i klasserommet. Der tiltakene har ført til mer lik og kollektiv praksis, går det ikke fram av brevene om det gjelder hele kollegiet. Flere brev antyder at det skjer en endring i teamene i første omgang. Vi finner støtte for at LOV har bidratt til endringer, men at ikke alle lærere har beveget seg like mye og like raskt. Lærerne er ikke blitt spurt spesifikt om hva LOV har bidratt til på skolenivå, slik at det kan forklare hvorfor brevene sier mindre om påvirkning på virksomheten totalt sett. I tillegg ser det ut til at kritisk refleksjon må settes i system gjennom styring fra rektor eller skoleeier, fordi lærerne ser ut til å ha hovedfokus på klasserommets praksis. Kritisk refleksjon over virksomheten handler i denne sammenheng om å vurdere hvorvidt skolens totale virksomhet er i tråd med de overordnede føringer og intensjoner som uttrykkes gjennom styringsdokumentene, også beskrevet som samfunnsmandatet. Det dreier seg om bevisstgjøring av verdier hos elevene gjennom arbeid med fagene, i tillegg til elevmedvirkning, læringsrefleksjon, arbeidsmåter

hvor elevene utvikler sosial kompetanse i arbeid med fagene og at det legges til rette for jevnlig dialog med og mellom elevene.

Det overordnede målet er at elevene utvikles til kompetente mennesker som kan forvalte framtidens samfunn til det beste for den enkelte og fellesskapet. Det krever vektlegging av forståelse, holdninger og verdier i tillegg til fag. Dette er svakt rapportert og det ser ikke ut til at LOV har bidratt til denne kritiske refleksjonen på skolene i noen særlig grad.

Reliabilitet er knyttet til om en kan stole på at brevene gir uttrykk for brevskrivernes ærlige oppfatning/svar på det som etterspørres. Av brevenes form ser en at enkelte virker å ha et mer "lunkent" forhold til tiltakene, samtidig som noen hevder å ha jobbet i tråd med tiltakene i lang tid. Imidlertid kan vi konkludere med at rundt 95 % av brevene innholdsmessig gav uttrykk for at LOV ble opplevd positivt, og de aller fleste oppga å ha endret praksis.

Det var frivillig å skrive brev og det var anledning til å svare anonymt. En kan imidlertid ikke se bort fra at enkelte kan ha følt seg forpliktet gjennom at rektor har satt av tid til dette, eller at det kan ha forekommet "mildt press". Vi har ikke sett at brevskriverne har problemer med å formulere seg, slik at det har vært vanskelig å finne ut hva de har ønsket å gi uttrykk for.

Resultatene er hentet fra barnetrinnet, og har sin begrensning i forhold til det.

Tiltakene er nå utprøvd på ungdomstrinnet og i videregående opplæring og analyseres i skrivende stund. Formålet er å finne ut hvordan tiltakene kan fungere i alle de ulike skoleslagene. Det trengs videre utprøving for å få dokumentert hvorvidt tiltakene kan influere på elevenes læringsutbytte. Det er også aktuelt å se om LOV kan ha en funksjon som alternativ dokumentasjonsform når det gjelder lokale tiltak for kvalitetsvurdering.



Referanser:

Argyris, C. (1990): *Overcoming Organizational Defences*. New York: Allyn and Bacon.

Berg, G. (1999): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Black, P. og Wiliam, D. (1998): *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education. University of London.

Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Clandinin og Connelly (1994): "Personal Experience Methods." I Denzin N.K. og

Lincoln. Y.S. (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.

Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringskultur. Et begrep bliver til*. Odense:

Syddansk Universitetsforlag.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2000): "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Jensen, R. (2008): *Læring og vurdering (LOV). Virksomhetsvurdering – et innspill til vurdering i skolen. Delrapport 1: Validering og funn*. Høgskolen i Østfold. Rapport 2008:4.

Jensen, R. (2012): *...om å sette læring i system. Om læring og kvalitet i skolen*. Vallset:

Oplandske Bokforlag.

Kjærnsli, M., Lie, S, Olsen, R.V., Roe, A. og Turmo, A. (2004): *Rett spor eller*

ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i Pisa 2003. Oslo: Universitetsforlaget. forskningsråd. Oslo: Unipub.

Klette, K. (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform – 97. Det utdanningsvitenskapelige fakultet og Norges forskningsråd*. Oslo: Unipub.

Kolb, D. (1984): *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall.

NOU 2002: 10. *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt*

kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Kunnskapsdepartementet.

Schein, E.H. (1991): "What is Culture?" I Frost, P., Moore, L., Louis, M., Lundberg, C. og

Martin, J. (red.): *Reframing Organizational Culture*. Newbury Park: Sage.

Schön, D. (1983): *The reflective practitioner*. New York: Basic Books

Senge, P., Scharmer, C.O., Jaworski, J. og Flowers, B.S. (2005): *Presence. Exploring profound change in people, organizations and society*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

I evalueringsarbejdet kan interviews ofte kombineres og suppleres med observationer, fordi observationer giver nye vinkler og understøtter de fortalte historier fra interviews og øvrigt datamateriale. Denne artikel handler om, hvordan observation kan bruges som en aktiv del af Innovativ evaluering og hvordan dette kan kobles med feedback og feedforward. Artiklen kobler først Innovativ evaluering og observation som dataindsamlingsmetode sammen med feedback og feedforward. Derudover beskrives også mere indgående, hvad observation egentlig er, og hvordan der konkret kan arbejdes med observation som en metode i evalueringssammenhæng.

Innovativ Evaluering og observation

Lisbeth Galtung
Udviklingskonsulent,
Herning Bibliotekerne

Malene Skov Dinesen
Indehaver og evalu-
eringskonsulent i Ineva



Innovativ evaluering og observation

„ Alle mennesker lever i og med relationer til en omverden, der består af andre mennesker, institutioner og materielle forhold. „

(Hostrup, 2004: 422)

Citatets relationelle og kontekstuelle erkendelse er præmissen for både observation som dataindsamlingsmetode og for evalueringstilgangen Innovativ evaluering (Dinesen og de Wit, 2010), og bliver derfor også i denne artikel udgangspunktet for koblingen mellem Innovativ Evaluering, observation, feedback og feedforward.

Feedback og feedforward er en læringsproces, hvor de involverede tilegner sig viden om, hvad der er sket i fortiden og bruger denne viden målrettet i forhold til fremtiden. Ifølge Mads Hermansen er enhver handling derfor forbundet med feedback, hvor vi kontinuerligt justerer vores handlinger ud fra feedback (Hermansen, 2003). Feedforward er den proces, hvor vi forsøger at etablere en sammenhæng mellem det, der er sket, det vi gør i nuet, og de antagelser, vi har om, hvad der vil komme til at ske i fremtiden (ibid). I feedforward handler vi således ud fra en antagelse om, hvad der vil ske, hvis vi handler på en given måde. Ifølge Hermansen kan feedback og feedforward ses som en iterativ læringsproces mellem fortid, nutid og fremtid, der gør det muligt for individet at justere og udvikle sin praksis ud fra de tre positioner (ibid). Feedback og feedforward er således også kendetegnet ved den relationelle og kontekstuelle præmis, der kendetegner Innovativ Evaluering (Dinesen og de Wit, 2010).

I evalueringer dominerer den feedback-orienterede del ofte, fordi genstandsfeltet i klassisk forstand er, hvad der allerede er sket. Innovativ Evaluering er netop karakteriseret ved både at have øje for feedback og feedforward i evalueringer og har dermed både et bagudrettet og et fremadrettet fokus. Innovativ Evaluering er en tilgang, hvor vi forsøger at forstå praksis for at kunne komme med kvalificerede bud på, hvordan praksis kan styrkes fremadrettet.

Evalueringen skal altså understøtte det evaluerede, hvad end det handler om den daglige praksis, et udviklingsprojekt eller noget helt tredje. Derfor arbejdes der i Innovativ Evaluering ikke kun med at bevise, om indsatsen virker, men også på at forbedre praksis, hvilket blandt andet skabes igennem evalueringen ved at få nuanceret viden om, hvad det er, der virker ved en indsats – og for hvem. Hermed kan vores antagelser og forforståelser forstyrres, og læring skabes.

Innovativ Evaluering er en tilgang, som knytter sig ovenstående og dermed til anvendelse af evaluering, mere end et sæt på forhånd definerede metoder. Metodevalget vil altid afhænge af evalueringens kontekst og den tilsigtede anvendelse for evalueringen. Observation er en del af den palet, der kan bringes i spil i forhold til Innovativ evaluering, ligesom interviews, processer og spørgeskemaundersøgelser anvendes, når det understøtter forsyningen af den efterspørgsel, som er til stede netop i den evaluering (Dinesen og de Wit, 2010).

Observation er en dataindsamlingsmetode, hvor en given kontekst observeres med henblik på at beskrive, hvad der sker i den givne kontekst (Gulløv og Højlund, 2010). Formålet med at gennemføre observationen i forbindelse med Innovativ evaluering er at udvide perspektiverne og dermed forståelserne for det evaluerede. På samme måde som øvrige dataindsamlingsmetoder er der helt klare styrker ved observation, fordi det kan bidrage til nuancer og handlinger, som er vanskelige eller umulige at fange på andre måder. Modsat er der også, som også i andre dataindsamlingsmetoder, faldgruber, som man skal være opmærksomme på. Eksempelvis må man i observationer være meget opmærksom på, hvad observatørens tilstedeværelse i feltet betyder for det observerede. Et andet opmærksomhedspunkt er, hvorvidt og i hvor høj grad man som observatør skal tilstræbe "fuld integration" med feltet, og hvad det betyder for det observerede og den efterfølgende analyse. Vi vender tilbage til disse perspektiver.

Objektet for observation er altid i relation til noget andet. Relationer kan være meget forskellige for eksempel en relation mellem to kolleger eller en relation

mellem en tavle og en underviser. Det giver med andre ord derfor ikke mening at undersøge objektet isoleret, men derimod altid i samspillet med kontekstens relationer (McDermott, 1996). I feedback- og forward-processer er det relevant at inddrage observation som metode, da den kan bruges til både at skue bagud og fremad: En analyse af observationsnoterne kan både fortælle noget om, hvad der blev gjort og sagt på et givent tidspunkt, og på samme tid præsentere antagelser om, hvilke fremadrettede handlinger der vil understøtte hvad fremadrettet. På den måde kan kombinationen understøtte en fremadrettet udvikling i organisationen.

Observation

” The ethnographer enters the field with an open mind, not an empty head. ”

(Fetterman, 2010)

Citatet ovenfor viser kernen i observation, der handler om at være åben for den nye felt og på samme tid ikke forkaste den eksisterende viden. Felten i den antropologiske forståelse er den kontekst, antropologen undersøger (Hastrup, 2003). Felten er på den måde ikke blot et afgrænset fysisk sted, men rummer også individerne og deres handlinger, refleksioner og interaktioner. Felten er det, vi i evalueringssammenhænge kalder evaluanden.

Observation er en balancegang mellem på den ene side ikke at lade forforståelser (eksempelvis fra tidligere gennemførte interviews i felten) præge observationen, men på samme tid acceptere, at netop forforståelser og den viden, der ligger bag dem, altid vil være til stede og kan bruges i og efter observationer. Jævnføres denne balancegang til feedback og feedforward handler det således at være opmærksom på ikke at lade feedbacken være for styrende, så der ikke er plads til de antagelser, der kan skabes i feedforward, så der på den måde skabes rum for udvikling af ny praksis. Det handler i tråd med Innovativ evaluering om at insistere på at være nysgerrig, også når felten føles kendt og sikker. Ved at insistere man på at være

nysgerrig vil der blive ved med at dukke nye perspektiver op. I relation til evalueringer og inddragelse af observation som metode kan observation derfor bruges til at understøtte videngenerering ved at få nye vinkler på allerede kendt stof. Det handler altså om at have et åbent sind, men ikke ”et tomt hoved” både i forhold til teori, fokus og tilgang.

Observation som metode til indsamling af data bliver særligt anvendt som dataindsamlingsmetode i antropologens feltarbejde. Feltarbejdet er grundstenen i antropologisk forskning, hvor forskellige metoder som blandt andet observation og interviews tages i brug for at skabe viden om felten (Gulløv og Højlund, 2010). Den antropologiske viden skabes på baggrund af tilstedeværelse i felten, hvor man igennem længere tid opbygger relationer til de mennesker, hvis liv man undersøger (informanterne) for at få et så fyldestgørende indtryk af deres liv, handlinger og opfattelser som muligt. Det efterstræbes ofte, at feltarbejdet foregår over længere tid – nogle gange i flere år (Eriksen, 2001). Længden på feltarbejdet er vigtig faktor, da det dels gør det muligt at skabe sig en accepteret position i felten, hvor informanterne får tillid til antropologen, og dels får et indgående kendskab til rutiner og regler. Feltarbejde stiler med andre ord mod ”indlevelse i mennesker hverdag for at få blik for de prioriteringer og logikker, der motiverer til handling og giver mening lokalt, uanset om de er erkendte eller ej.” (Gulløv og Højlund, 2010). I feltarbejdet anvendes mange metoder, der også anvendes i en evaluering for eksempel interviews og observation og den systematiske analyse og databearbejdning, der efterfølger. Selve formålet med feltarbejde adskiller sig dog fra evaluering ved at undersøge og analysere felten og ikke evaluere eller foretage den vurdering, der ligger i evaluering. Tidsligheden er også forskellig; oftest er der langt mere tid til at gennemføre feltarbejde end evaluering. Derudover er feltarbejde ofte forskningsmæssigt funderet, hvilket også kan være tilfældet ved evalueringer, men de gennemføres også ofte på grund af opdragsgivers krav om evalueringer eller for at understøtte organisationens efterspørgsel på en given viden. Der synes dog også at være en tendens til at det udelukkende forskningsrettede i feltarbejdet er ved at ændre sig, da der er flere organisationer i privat

og offentligt regi, som efterspørger den viden, feltarbejde kan generere i en ikke-akademisk kontekst, herunder i evalueringer.

Observation kombineres ofte med andre dataindsamlingsmetoder som strukturerede eller semi-strukturerede interviews. Kombinationen af for eksempel observation og interviews er brugbar, fordi den kan generere noget andet data, end hvis der kun laves interviews. Dette skal ses i lyset af, at der sjældent er en komplet sammenhæng mellem det, vi siger, vi gør, og det, vi rent faktisk gør. Grundpræmissen for observation er derfor også den implicite kontrast mellem det, informanterne ved om sig selv og deres verden, og så den viden, vi skaber gennem observation (Hastrup, 2004). Gennem observation kan vi finde betydningsmættede huller mellem det sagte og gjorde. Måden, disse huller findes på, er gennem detaljerede beskrivelser af informanternes handlinger, interaktioner og dialog. Det efterstræbes at gøre disse beskrivelser så deskriptive som muligt, så selve analysen først sker, når man sidder med det færdige indsamlede data, hvor den egentlige fortolkningsproces starter. Ved at kombinere for eksempel feltnoter med interviews kan vi i analysen skabe nye perspektiver på vores forforståelser, der som tidligere nævnt kan kobles med feedback og feedforward.

Et eksempel på denne diskrepans mellem det sagte og det gjorde kom frem under et feltarbejde blandt unge kriminelle og socialarbejdere i Østlondon. I interviewene lagde socialarbejderne stor vægt på, at det var de unges eget valg, hvorvidt de ville fortsætte den kriminelle løbebane eller ej. Dette frie valg blev gentaget igen og igen over for de unge. Gennem observationer blev det imidlertid tydeligt, at dette frie valg reelt ikke eksisterede, fordi der kun var én rigtig vej, og det var at undgå kriminalitet. Dette kom blandt andet til udtryk ved, at socialarbejderne anerkendte de unge, der tog afstand fra kriminalitet og lavede rollespil med tilbagevendende fokus på den kriminelle karriere som den forkerte vej, og på den måde konstruerede de, hvad der reelt var det rigtige valg. Hvis det udelukkende havde været interviews, der var brugt som dataindsamlingsmetode, havde det ikke været muligt at finde frem til denne diskrepans mellem det, socialarbejderne sagde

og gjorde. Men med observationerne blev det muligt at vise et andet perspektiv på virkeligheden, der forstyrrede socialarbejdernes egen fortælling om det frie valg, fordi det perspektiv viste, at der også blev italesat et rigtig valg. På den måde eksisterede det frie og rigtige valg diskursivt på samme tid i arbejdet med de unge.

Til trods for, at der ofte er en diskrepans mellem det sagte og det gjorde, så er det ikke ensbetydende med, at observationen er "dårlig", hvis ikke der kan findes en diskrepans. Et eksempel på dette er en evaluering i forbindelse med et ungemiljø, hvor der var fokus på ungeinddragelse. Pædagogerne lagde stor vægt på, at de unge skulle inddrages fra start til slut. Da analyseprocessen var færdig, bekræftede både interviews med de unge og observationer af interaktionen mellem de unge og pædagogerne, at de unge rent faktisk blev inddraget.

Observationsformer

Der er flere forskellige former for observationsmetoder, som her kort skal gennemgås med fokus på, hvilken form for viden der efterstræbes under observationen. De forskellige observationsmetoder kan ikke adskilles, snarere kan de ses som bølger, der har fulgt hinanden igennem tiden, hvor alle bølger i større eller mindre grad er forbundne (Eriksen, 1998).

Den første form for observation beskrives som "fluen på væggen", hvor idealet er at observere felten uden at påvirke den og dermed heller ikke deltage i aktiviteterne (Hastrup, 2003). Dette ideal var fremherskende i den positivistiske filosofi, hvor idealet var at finde den objektive sandhed, oftest hos eksotiske folkeslag under fjerne himmelstrøg. Antagelsen er, at der med "fluen på væggen-observationer" kan genereres en form for objektiv viden om informanternes gøren og laden. Antropologens rolle er altså at få information fra informanterne, og den viden, der skabes, kan derfor kaldes informativ (Hasse, 2003).

Et eksempel på denne form for observation er, hvis informanter observeres, uden at de ved det. Det kan for eksempel være på et lærermøde, hvor interaktionen mellem lærere observeres for at undersøge lærer-



teamets dynamikker. Formålet med sådan en form for observation er oftest at undgå at forstyrre feltet, så det er så "realistisk" og validt som muligt. Der er dog store etiske komplikationer ved dette, da informanter altid bør give deres tilladelse, inden der foretages observationer. Derudover er det vores vurdering, at et læreteams dynamikker sagtens kan observeres med informantens accept, og den data, der generes, er lige så "realistisk" og valid, som hvis informanterne ikke var informerede.

Antropologer erfarede efterhånden, at det ikke kunne undgås at påvirke feltet under observation. På den måde forandrede observation sig fra at være en objektiv handling uden indflydelse på de observerede til accepten af, at den blotte tilstedeværelse påvirker feltet og dets aktører. Denne bevægelse minder meget om den, der er set i evalueringsfeltet med bevægelsen fra den klassiske positivistiske "virker det-evaluering" til evalueringstyper, hvor man er både mere opmærk-

som på og optaget af evalueringens påvirkning af feltet, herunder Innovativ evaluering (Dinesen og de Wit, 2010).

Derfor blev den næste bølge i observation til begrebet "going native", hvor der stræbes efter at mærke på egen krop, hvad informanterne oplever. Det er med andre ord en meget dyb form for deltagerobservation, der ikke blot handler om at vide, hvad informanterne gør, men at antropologen skal mærke på egen krop, hvad disse handlinger gør. Det er en observationsmetode, der kræver meget af antropologen, da det er hele antropologen, der sætter sig selv i spil for at generere viden om informanterne. På denne måde bliver det altså en form for kropsliggjort viden, der skabes gennem observation og genererer en inkorporeret form for viden (Hasse, 2003). Et eksempel på dette kan være at blive optaget som stammemedlem på Papua Ny Guinea for at få en kropsliggjort viden om, hvad det egentlig betyder at være stammemedlem på Papua Ny Guinea. Dette fokus har dog vist sig at have visse udfordringer, fordi der vil være mange sfærer, som antropologer ikke kan få adgang til, hvis det skal være en kropsliggjort form for viden. Her vil det således være umuligt at lave feltarbejde blandt børn, hvis ikke man er et barn, blandt lærere, hvis man ikke er uddannet lærer, eller blandt kriminelle, hvis man ikke er kriminelle. Dette ideal om den kropsliggjorte viden lægger således begrænsninger for, hvilken felt der kan undersøges. Men selve præmissen om at gå ind i feltet for at mærke på egen krop er stadig et ideal for antropologer i dag, og det efterstræbes stadig af antropologer at blive "indfødte", da det indikerer, at de har opbygget en dyb og detaljeret viden om det felt, der undersøges.

Der er dog også nogle dilemmaer i at "go native", hvilket knytter sig til de tidligere beskrevne forforståelse og påvirkning af feltet. Når fuld integration med feltet er idealet, vil det også betyde blinde pletter, som man som observatør skal være yderst opmærksomme på. I evalueringssammenhæng kan det at "go native" bedst associeres til det at lave observationer som en del af en intern evaluering. Her er man jo "native", idet man evaluerer sin egen organisation, og det kræver en stor opmærksomhed og uærbødighed på egne for-

forståelser og en bevidst holden fast i nysgerrigheden for at være i stand til at se bredden af perspektiver.

I dag er den mest fremherskende forståelse af deltagerobservation som en metode, hvor der genereres viden i relationen mellem observatør og antropolog (Baarts, 2003). I deltagerobservation er der hele tiden to formål: På den ene side at deltage i de aktiviteter, som finder sted i konteksten, og på den anden side at observere aktiviteterne og informanterne (Spradley, 1980). Her er idealet at lave en så detaljeret observation som muligt med accepten af, at observatøren altid påvirker feltet. Antropologens rolle er således ikke længere informativ, men en performativ medspiller, der er med til at skabe scenen og ikke blot beskrive den (Hasse, 2003). Et eksempel på deltagerobservation er at arbejde som rengøringsassistent eller servicetekniker for at få indblik i, hvad dette arbejde indebærer. Det kan også være at lege med i børnenes leg i frikvarteret for at undersøge, hvilke positioner børnene forhandler sig frem til eller noget helt fjerde.

På den måde har feltet også åbnet sig for antropologer: Det er ikke længere udelukkende stammekonstruktioner i Papa Ny Guinea, der er et interessant felt, men også børns interaktioner under træning i foreninger, ledige kontanthjælpsmodtageres relationer til deres jobkonsulenter, forbrugeres indkøbsmønstre i en butik og så videre. Det nære er således blevet det fjerne i dag, netop fordi antropologen gennem blandt andet observation kan se på kendte dagligdagsituationer med nye vinkler.

Observation og evaluering

» What works for whom under which circumstances. » (Pawson og Tilley, 1997)

I Innovativ evaluering tager vi blandt andet afsæt i Realistisk evaluering, hvor formålet er at forbinde intervention og virkning ved at spørge: *Hvad virker for hvem hvornår og under hvilke omstændigheder?* Det er således ikke tilstrækkeligt at undersøge, hvad der virker, men hvorfor og hvordan netop denne ind-

sats virker over for en given målgruppe i en given kontekst (Pawson og Tilley, 1997). Gennem artiklen har vi tydeliggjort, at netop afsættet i konteksten også er præmissen for observation, og derfor er det muligt at kæde observation sammen med Realistisk evaluering, så der på den måde kan skabes en mere nuanceret forståelse af intervention og virkning.

Når der observeres i forbindelse med evalueringer, er den viden, der skabes, en kontekstbestemt relationsviden, fordi når feltet skifter ændres konteksten. Den viden, der skabes, er således ikke en viden i sig selv, men først og fremmest en viden i relation til noget andet, for eksempel mellem observatør og observerede eller en kaffemaskines funktion som kaffemaskine og uformelt møderum. Her er det ikke tilstrækkeligt at spørge, hvad der laves ved kaffemaskinen, men også hvordan der skabes relationer mellem kaffemaskinen og medarbejderne og medarbejderne imellem. Hvis der kun spørges til *hvad* og ikke *hvordan* og *hvorfor*, risikerer vi at få en viden, der er tingsliggjort frem for relationel (Hastrup, 2004). Den tingsliggjorte viden bliver efterstræbt i den positivistiske filosofi, men i den socialkonstruktionistiske tankegang er det den relationelle viden, der efterspørges, fordi vi arbejder ud fra en antagelse om, at det er konteksten og relationerne, der definerer evalueringens genstandsfelt og dermed evalueringens konklusioner.

Et eksempel på dette er fra en evaluering af et projekt, hvor en af indsætterne er familierapi. I evalueringen arbejdedes der ud fra praksisteori, hvor vi fokuserede på, hvilke antagelser medarbejderne havde om deres praksis for at bruge denne viden til udvikling af praksis. Derudover evalueredes selve indholdet i projektet også blandt andet af brugerne. For at skabe en evaluering, der både rummede brugernes oplevelse af praksis og medarbejdernes antagelser om praksis, byggede vi evalueringen op ud fra særskilte fokusgruppeinterviews med medarbejderne og brugerne og fra observation under samtalerne i familierapien. Vores antagelse var, at vi kunne bruge den viden, der blev genereret under fokusgruppeinterviewene til at styrke fokus på udvalgte temaer under observationer og bruge den viden, der blev genereret under observationer, til uddybning og nuancering af, hvad der reelt

foregik i praksis, og sammenholde dette med brugerens oplevelser og medarbejdernes antagelser om praksis.

Observation som dataindsamlingsmetode kan således anvendes til at understøtte formålet med i Innovativ evaluering, så den endelige evaluering bliver så fylldigt beskrevet som muligt med henblik på, at konteksten og relationerne træder tydeligt frem.

Observation i praksis

Observation som dataindsamlingsmetode kan bruges til at blive klogere på andres og egen praksis. Med observation kan vi stille skarpt på, hvad der fungerer, og hvad kan der blive endnu bedre. I egen organisation kan observation bruges til at forstyrre egne antagelser gennem nye perspektiver for på den måde at skabe læring, der kan understøtte udvikling i praksis. Observation kan bidrage med nye vinkler i mange kontekster: Måske har en kollega brug for feedback på en vejledningssamtale, måske mangler et projekt fremdrift, måske mangler du selv inspiration til at gøre noget andet. Observationer er således anvendelige, når der skal ny inspiration på et kendt genstandsfelt, som det kan være svært at blive ved med at forholde sig åbent og nysgerrigt til.

Observation som dataindsamlingsmetode kan være tidskrævende, da observatøren ofte vender tilbage til genstandsfeltet flere gange for at få flere perspektiver, der kan forstyrre forforståelser og allerede etablerede perspektiver. Som tidligere beskrevet kan tiden dog være godt givet ud, fordi observationer kan give perspektiver, som det ikke ville være muligt at få uden observation.

Når den konkrete observation foregår, handler det om at insistere på at være deskriptiv i beskrivelserne af individerne, interaktionerne og konteksten. Udgangspunktet er som tidligere nævnt et åbent sind, der *beskriver*, hvad der sker. I observation stræbes der derfor også efter, at analysen først finder sted bagefter, hvilket betyder, at tolkninger undervejs ikke skal fylde i data. Rent menneskeligt er det ikke muligt at beskrive hverken sin egen eller andres organisation som en tom tavle uden viden og forforståelser, men det er vigtigt

at gøre sig disse forforståelser bevidst inden observationen.

Helt konkret kan observation foregå på mange måder alt afhængig af, hvad der giver mening i konteksten. Med pen og papir kan der skrives ned, hvad der sker i en given situation for eksempel ved at beskrive, hvilket rum - både fysisk og socialt - vi befinder os i, hvem der er til stede, og hvad der foregår. En anden mulighed er at tegne bevægelses- og interaktionsmønstre for eksempel over elevers færden i et klasseværelse i timen.

Der kommer ofte tolkninger undervejs, og det er hensigtsmæssigt at være kritisk over for egen tolkning under observationen. Det kan derfor også anbefales at "slippe" tolkningen ved at skrive den ned på siden på papiret, så det dermed ikke fylder i bevidstheden længere. Et eksempel kan være, at man som observatør bliver så optaget af, hvordan eleverne forhandler med læreren i timen, at alt andet tolkes ind i en forhandlingskontekst. Selve tolkningen kan være yderst relevant, men det kan være svært at beskrive andre perspektiver, hvis det hele tiden er denne tolkning, vi ubevidst søger at få bekræftet. Derfor kan det være en god idé at tvinge sig selv til at se på nye vinkler. I det valgte eksempel kan det være at åbne op for at undersøge, om temaer som lærerens og elevernes køn, sociale status og så videre også spiller ind i timerne.

I forbindelse med observation i evalueringer er der nogle etiske overvejelser, der bør overvejes af de der skal lave observationerne, allerede inden den egentlige observation går i gang. Det er vigtigt at lave en tydelig kontekstafklaring for alle berørte. Det er en smagssag, hvor meget eller hvor lidt man som evaluator vil fortælle de involverede om de observationer, der skal foregå. Men et minimumskrav er at fortælle, at observationerne finder sted, andet vil ganske enkelt ikke være etisk forsvarligt. En undtagelse til dette er, hvis man observerer i det offentlige rum, eksempelvis på en banegård eller i et supermarked, hvis evalueringen eksempelvis omhandler en ny teknologi/vare/struktur eller andet. Her vil det være ganske uløseligt at informere hver enkel, og samtidig kan man argumentere for, at det ikke er den enkelte,

der er genstand for observation, men gruppens interaktion med det observerede.

Inden observationsmetode vælges som metode i dataindsamling i forbindelse med evaluering, kan følgende med fordel overvejes:

- Hvad er formålet med observationen?
- Hvad skal observationen bruges til?
- Hvem skal observeres – hvorfor og hvordan?
- Hvem skal observere – hvorfor og hvordan?
- Hvem skal vide hvad om hvem i hvilken sammenhæng?
- Hvordan beskyttes informanterne?

Ved at stille de ovenstående spørgsmål skabes større tydelighed om, hvad observationen skal bruges til, og på den måde skabes der både klarhed i evalueringssignet og for de involverede

Det næste spørgsmål, som skal svares på i forbindelse med besvarelsen af de ovenstående, handler om, *hvad observationen skal bruges til*. Dette knytter sig som sådan ikke til observation som metode, men det generelt at lave kvalificerede evalueringer med brugbare data generelt (Dinesen og de Wit, 2010). Som tidligere skrevet går vi ind i observationen med et åbent sind, men ikke et tomt hoved. Og det ikke-tomme hoved skal meget gerne være fyldt af kvalificerede tanker om evalueringens efterspørgsel og tilsigtede anvendelse. Her stiller anvendelse af observation i evaluering sig altså anderledes end den klassiske antropologi, fordi der i evalueringen er evalueringsspørgsmål, som skal besvares igennem den føromtalt vurdering. Vi har altså en klar referenceramme for vores observation, som vi både skal have med, men ikke lade "overtage" observationen, hvilket i praksis er en vanskelig balancegang. Det handler om at kende sin efterspørgsel, så observationen kan være med til at forsyne denne viden, men samtidig være så åben over for det observerede, at perspektiver, man ikke ledte efter, også får plads. Netop når fokus er på feedforward og udvikling af praksis er sideeffekterne af eksempelvis en indsats typisk mindst lige så interessante i en evaluering som det tilsigtede. Her har observation en stor styrke, fordi vi netop ved at observere kan få øje på noget uventet eller noget, der foregår ubevidst, som i det tidligere eksempel med kriminelle i London.

Den kvalificerede viden om evalueringens efterspørgsel kombineret med det åbne sind giver mulighed for at indsamle nuancerede data, som vi i analysefasen kan knytte til det observerede med de øvrige data i evalueringen, så vi kommer frem til realistisk viden om det evaluerede, der gør det muligt både at give feedback og feedforward til praksis og opdragsgivere.

Litteratur

- Boarts, Charlotte (2003): "Håndværket. Opbygning af viden." I: Kirsten Hastrup (red.): *Ind i verden – en grundbog i den antropologiske metode*. Hans Reitzels Forlag.
- Dinesen, Malene Skov og De Wit, Camilla Kølsen (2010): *Innovativ evaluering*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Eriksen, Thomas Hylland (2001): *Små steder, store spørgsmål. Innføring i sosialantropologi*. 3. udgave. Universitetsforlaget.
- Fetterman, David (2010): *Ethnography. Step By Step*. 3rd Edition. Sage Publications.
- Gulløv, Eva og Højlund, Susanne (2010): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Gyldendal.
- Hasse, Cathrine (2003): "Mødet: Den antropologiske læreproces". I: Kirsten Hastrup (red.) *Ind i verden – en grundbog i den antropologiske metode*. København: Hans Reitzels Forlag
- Hastrup, Kirsten (2003): "Introduktion. Den antropologiske videnskab". I: Kirsten Hastrup (red.): *Ind i verden – en grundbog i den antropologiske metode*. Hans Reitzels Forlag
- Hermansen, Mads (2003): *Omlæring*. Forlaget Klim.
- McDermott, Ray P. (1996): "The acquisition of a child by learning disability". I: Chaiklin, S. og Lave, J. (red.): *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Pawson, Ray og Tilley, Nick (1997): *Realistic Evaluation*. Sage Publications.
- Spradley, James (1980): *Participant Observation*. Wadsworth Thomson Learning.



-Value riNg

En videreudvikling af den emergente evalueringsmodel ville være at inddrage interview med lærerne

Hvordan kan begrebet *emergent* evaluering omsættes til en praksis kontekst? Hvordan kan noget så umiddelbart modsætningsfyldt som emergent evaluering, dvs. fremtidsorienteret evaluering, forstås? Hvilke metoder er anvendt som baggrund for den emergente evaluering i praksis? Disse spørgsmål vil blive omdrejningspunkt for denne artikel, som udspringer af en efterlysning af netop en omsætning af begrebet "emergent evaluering" til konkrete angivelser af metodiske veje.

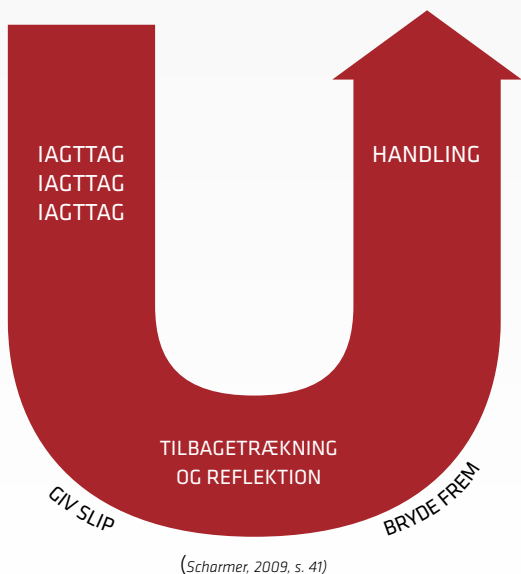
Emergent evaluering opstod som begreb hos min kollega Ann-Merete Iversen og jeg i forbindelse med en omsætning af Carl Otto Scharmers Teori U i forskellige praksiskontekster, og det er således blevet til i et samarbejde mellem os. Emergent betyder direkte oversat (af latin *emergentia*, afledt af *emergere*) "dukke op, komme frem". Scharmer anvender begrebet om den frembrydende fremtid. Sammenstillingen af U-teori i forhold til evalueringsbegrebet er disse forfatteres eksperiment og ikke Scharmers mission. Dog er inspirationen til at nytænke evaluering hentet med udgangspunkt i Scharmers begreb om emergens og U-modellens tilgang til innovation på såvel individ-, gruppe-, organisations- og samfundsmæssigt niveau. Scharmer mener netop, at dette at lære fra fremtiden er vitalt for innovation. Derfor må en innovativ evaluering inddrage fremtidsperspektivet, og den metodiske tilgang til den fremtidsorienterede emergente evaluering er de sociale teknologier.

Innovativ evaluering

I forhold til evalueringsfeltet placerer den emergente evaluering sig således i det, der af Malene Skov Dinesen bliver betegnet som innovativ evaluering, der har "improve-fokus" (forbedre), og hvor man også er rettet imod fremtiden og optaget af at få tingene til at virke (Dinesen og de Wit, 2010). Modsat evalueringer med "prove-fokus" (bevise), hvor der måles på, om tingene virker. Den emergente evaluering har ligeledes det fælles felt med Dinesens innovative evaluering, at begge

vil give evaluering tilbage til praktikerne og sikre, at evaluering bliver en meningsfuld del af den organisatoriske hverdag. Fokus er, som navnet indikerer, at skabe evalueringer, der bidrager til innovation af praksis. Behovet for at nytænke evaluering argumenteres der for hos Mary James: "Mens der sker spændende nyudviklinger i vores forståelse af læring, halter udvikling i evalueringssystemer og evalueringsteknologier somme tider bagud." (James, 2009, s. 46) Denne artikels bud på en ny evalueringsmodel er således den emergente evaluering, der er inspireret af nyere teori inden for organisationsudviklingsfeltet og især Scharmers Teori U.

Hvordan skriver denne emergente evaluering sig ind i forhold til en mere klassisk definition på evaluering, der ikke inddrager innovation? Evert Vedung definerer evaluering således: "Evaluering er en systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske beslutningssituationer." (Vedung, 1998). I forhold til denne definition på evaluering er ligheden med den emergente evaluering, at den starter med en systematisk vidensindsamling og følges op af en vurdering af det indsamlede med henblik på et anvendelsessigte. Et bud på forskellen imellem den emergente evaluering og Vedungs forståelse af evaluering er, at genstanden for en mere klassisk evaluering er mere tydelig forud for evalueringen. Hvor der i den emergente evaluering levnes der mere plads til, at et nyt tema "dukker frem" i forbindelse med vidensindsamlingen. I interview-formerne af de sociale teknologier bliver der direkte spurgt til deltagerens visioner for fremtiden, altså ikke kun en refleksiv samtale, men tilføjet et generativt element i interviewet. Samtidig er der i den klassiske evaluering fokus på det fortidige, eller som Vedung udtrykker det: "retrospektiv vurdering", hvor den emergente evaluering, efter at den har anvendt tid på det fortidige og retrospektive med baggrund i de data, der er indsamlet, transformerer disse på bunden af u'et til noget fremtidigt i form af strategier, prototyper og handlinger.



Iagttag, iagttag, iagttag

En grundmodel hos Scharmer er netop U-bevægelsen hen imod forandring og innovation. U-modellens indholdsdimensioner og perspektiver er mangfoldige, men fokuseret på at beskrive transformations- og innovationsprocesser. Vi har taget udgangspunkt i følgende model til udformningen af begrebet emergent evaluering.

Bevægelsen ned i venstre side af modellen iagttag, iagttag, iagttag skal forstås således, at en grundig undersøgelse af et felt er nødvendig som baggrund for forandring og innovation. (Scharmer, 2008, s. 420). Scharmer skriver "Iagttag, iagttag og iagttag og så simpelthen trække mig et skridt tilbage" (Scharmer, 2008, s. 40)

Det er netop denne meget grundige forundersøgelse af et felt, en form for evaluering af feltet, som danner baggrund for forandring af feltet. Scharmers tanke er, at al udvikling af praksis må inddrage de mennesker, der på forskellig vis er en del af denne praksis. Grundige evalueringer af det felt, man vil udvikle, er en forudsætning for emergens. Metoderne til denne grundige evaluering er Scharmers sociale teknologier.

De sociale teknologier er således tilgangen til, hvordan emergent evaluering kan fungere i praksis.

De sociale teknologier

"Det vi gør, er ofte baseret på vanemæssige handlings- og tankemønstre. En kendt stimulus fostrer en kendt respons. Hvis vi skal bevæge os hen imod en åbning til en fremtidig mulighed, må vi forstå, og opgive den fremherskende "downloading-modus", der får os til kontinuerligt at reproducere fortidens adfærdsmønstre" (Scharmer, 2008, s. 121).

Metoderne, som vi har anvendt til emergente evalueringsprocesser i praksis, er netop inspireret af de sociale teknologier og U-modellen. De sociale teknologier kan oversættes således: "Hvilke principper og handlemåder kan hjælpe mig og andre til at knytte forbindelse til og realisere den optimale fremtidige mulighed?" (Scharmer, 2008, s. 361).

I den følgende metodiske beskrivelse af de sociale teknologier vil de blive placeret i en praksis kontekst, og denne transfer til praksis vil omfatte både et af Scharmers praksiseksempler og egne praksiseksempler. Vi har nu i flere projekter anvendt netop de sociale teknologier og emergent evaluering med henblik på kompetenceudvikling og organisationsudvikling. Her vil omdrejningspunktet være beskrivelser og design af to forløb med elementer af emergent evaluering fra perioden 2010-2011.

Hvordan kan man lave brugerinddragelse i sundhedssystemet?

Hvad der konkret metodisk menes med iagttagelserne i venstre side af U'et findes hos Scharmer i en omlægning af sundhedssystemet i Lahn-Dill, en region med 280.000 indbyggere nord for Frankfurt (Kaeufer, Scharmer og Versteegen, 2003 fra Scharmer, 2008, s. 137-143 og s. 145-146), hvor en evaluering blandt patienter og sundhedspersonale afdækkede et markant sammenfald i både den måde, de opfattede det nuværende system på, og deres ønsker for et fremtidigt system.

Netop patienternes opfattelse af sundhedsvæsenet var hidtil blevet overset. At inddrage dem, som dagligt anvendte systemet i en forandring af systemet,

var ikke tidligere sket: "Indtil da havde dette været en betydelig blind plet i den nuværende resultatbaserede medicinske erkendelse" (Scharmer, 2008, s.139-140). Metoden var blandt andet *dialogiske* interview med 100 patienter med fokus på, hvordan de oplevede deres sygdom, deres sundhed og deres relation til de 35 læger, som var involveret i behandlingen af dem. Ligeledes blev der foretaget dialogiske interview med lægerne. I forhold til udarbejdelsen af disse dialogiske interview var spørgsmålene lavet med baggrund i en to ugers observation eller "skygning" af feltet, hvor en observatør følger relevante personer i felten som en slags skygge.

Evalueringens resultater blev præsenteret på et daglangt feedbackseminar. Deltagelsesprocenten var forholdsvis høj, da 90 af deltagerne i undersøgelsen bidrog på dette seminar. Seminaret benyttede sig didaktisk af metoden dialogforum. Dialogforummet bestod dels af endnu et interview med alle deltagerne, hvor de fortalte mere livshistorisk om den kontekst, de kom fra. Samtidig bestod forberedelsen i, at deltagerne, forud for seminaret og for at få dem til at åbne for undren undervejs i dialogforummet, blev inddraget i de andres livshistoriske fortællinger. Ligeledes blev der undervejs i dialogforummet anvendt direkte citater fra patienterne: "Der er ikke noget så enkelt og stærkt som at bruge folks egne oplevelser til at udtrykke betydningsfulde aspekter af den kollektive oplevelse". Selve designet af patient-læge-dialogforummet bestod af metodiske overvejelser, der kan have generel værdi som prototypningsredskab for facilitatorerne af denne type brugerinvolverede processer, det kan handle om:

- **Det fysiske sted:** Hvordan skal det se ud?
- **Tidsrummet:** Hvordan planlægger vi forløbet helt konkret? Hvordan kan der skabes en tidslinje for forløbet?
- **Det relationelle rum:** Hvordan skabes den personlige relation? Hvordan fordeles rollerne? Hvordan styrer du processen som facilitator? Hvem kan du som deltager inddrage til at facilitere denne type processer

• **Infrastrukturen:** Mad? Drikke? Pauser?

• **Det intentionelle rum:** Hvordan klarlægges, hvad intentionen, formålet og hensigten er med projektet/forandringen? Hvilke fremtidige muligheder ønsker du at fremme?

(Scharmer, 2008, Marbach)

Resultatet var, at begge parter fandt det nuværende system uhensigtsmæssigt og ønskede sig store forandringer i kontakten mellem personale og patient. Det fælles fundament for udvikling af systemet blev sammenfaldet i ønsker for det fremtidige system. Det gav ingen mening at opretholde et system, som ingen af de involverede parter fandt hensigtsmæssigt. Forudsætningen for denne erkendelse og forandring var anvendelse af Scharmers metoder, nemlig de sociale teknologier. Erkendelsen åbnede en sprække til den potentielle fremtid, og parterne gik sammen i gang med at udvikle systemet.

Emergent evaluering i en folkeskole

De følgende to eksempler på anvendelsen af de sociale teknologier i praksis er kendetegnet ved at være inden for den offentlige sektor og er anonymiseret af hensyn til både de professionelle og brugerne. Praksiseksemplerne er stadig i den eksperimenterende fase, altså "work in progress", og ikke en færdig evalueringsmodel, da vi stadig vil videreudvikle begrebet emergent evaluering.

Skygning af lærer og elever

Projektet med skoleområdet startede med flere runder af samtaler med skolelederen og viceskolelederen. Det blev til flere runder af disse interview, fordi der var tale om en proces med en afklaring af det intentionelle rum hos lederne. I løbet af disse samtaler skete et perspektivskifte fra at lade det være lederens forståelse af lærernes behov for udvikling til at starte netop med en forundersøgelse af, hvad der var lærernes behov og virkelighed. Ønsker om en intervention fra os som konsulenter ændrede således karakter fra en konsulentopgave, hvor indholdet blev bestemt af ledelsen uden forudgående undersøgelse, altså baseret på ledelsens observationer af praksis, til at vi

dialogisk kontrakterede med ledelse og lærere om at lave en emergent evaluering. Forventningen blev en emergent evaluering, hvor vi brugte tid på at indhente data om lærerne, som dagligt var en del af systemet, for med baggrund i disse data at se, hvilke behov for forandring der emergerede her ud fra. Det var således en ledelse med en stor åbenhed for, hvad der udkry-stalliserede sig af innovationspotentialer.

Her benyttede vi os af den sociale teknologi *skygning* (Scharmer, Marbach, 2008). At skygge betyder at følge en person i et tidsrum, f.eks. en halv dag, for at observere vedkommende arbejde og for at lære gennem disse observationer. At skygge giver den, der skygger, i denne situation os, mulighed for at observere en erfa-ren praktiker, i denne situation lærerne, og derved opnå en dybere forståelse for dennes praksis. Samtidig fik vi identificeret de muligheder og begrænsninger i lærernes praksis, der dannede grundlag for udarbejdelse af en plan for det videre kompetenceudviklingsforløb. Med baggrund i observationsmetoden skygning, der blev anvendt som evalueringsform af lærernes praksis, lod vi lærernes fælles fremtid emergere. Forud for at anvende skygning anbefales følgende forberedelse, som vi har ladet os inspirere af i praksis:

Opgaver i forhold til målpersonen - her læreren:

- Lav en aftale med målpersonen
- Lad personen forstå, at du er interesseret i at følge en almindelig dag (de daglige rutiner og den almindelige daglige praksis) – og at der ikke skal arrangeres noget særligt på dagen
- Gør målpersonen opmærksom på, at vedkommende ikke skal sætte tid af til dig i løbet af dagen. Den eneste ekstra tid, der er påkrævet, er tid til et debriefing-interview (30-60 min.). Dette kan også gøres under en frokostpause eller i en kaffepause
- Gør opmærksom på, at alt du iagttager, vil blive behandlet fortroligt og kun anvendt efter aftale med målpersonen

- Gennemfør et kort debriefing-interview, når dagen er slut – eller i frokostpausen. Stil de spørgsmål, der er dukket op som følge af observationerne

(Scharmer, 2008, Marbach)

Opgaver for observatøren:

- Når du ankommer, bør du skabe gennemsigtighed og tillid i forhold til formålet med skygningen. Skab en personlig relation. De spørgsmål, der kan besvares, er: Hvad er formålet med skygningen? Hvilken udstrækning af fortrolighed om observationer vil der være? Hvordan vil du som observatør forholde dig undervejs? Hvor lang tid vil du være der? Har målpersonen nogle spørgsmål til det at blive skygget? Brug spørgsmålene til at skabe en gensidig forventningsafklaring. Lad målpersonen forstå, at alt, hvad du observerer og oplever, er til din personlige brug – og at det ikke vil blive delt med andre
- Tag 10-20 minutter før skygningen til at:

- Fokuser på formålet med skygningen – hvad er det du ønsker at lære?
- Forbind dig med den fremtid, du ønsker at skabe, og forestil dig, hvordan denne skygning kan være det første lille skridt i den retning
- Når du skygger, så lyt og iagttag med dit sind og dit hjerte åbent, tag noter

(Scharmer, 2008, Marbach)

Vi trådte ind i lærernes daglige arbejdsfering på en uformel måde, hvor vi ikke var på "scenen". På den måde fik vi allerede her en relation til de lærere, vi observerede, og vi mødte nogle af de øvrige lærere på lærerværelset. Observationer af lærerne på lærerværelset gav også mulighed for at se deres indbyrdes interaktion. De lærere, vi skyggede, blev udvalgt i tæt samar-

bejde med pædagogisk råd på stedet, så vi "skyggede" så bredt et udsnit af lærerne som muligt med hensyn til alder, køn og anciennitet i organisationen. I forhold til det videre kompetenceudviklingsforløb var det meget værdifuld viden, vi havde indsamlet om lærerne, som vi anvendte til planlægning af forløbet med dem. Vi havde opnået en unik indsigt i lærernes dagligdag, som ud over data til det videre forløb gav en stor forståelse for deres arbejdsvilkår. På flere punkter var det et helt andet forløb, der opstod med baggrund i vores vurdering af praksis og i dialog med lærerne, end det, som ledelsen i første omgang havde foreslået.

Med baggrund i vores færden i organisationen oplevede vi at have en relation til lærerne allerede ved starten af processen. En af lærerne sagde i en pause: "Det var så dejligt, at I havde gidet sætte jer ind i, hvem vi var, og hvad vi lavede." Derudover anvendte vi U-modellen i det konkrete design af de tre dages organisationsudvikling for skolen.

Vi inddrog direkte observationer fra skygningen specielt i opstarten af de tre dages undervisning, hvilket betød, at det var deltagerens hverdag, som dannede udgangspunktet for den videre proces.

Indledende anvendte vi *journaling*, hvor vi stillede fælles spørgsmål, som hver enkelte deltager forholdt sig til individuelt og på skrift. Journalingen handlede om lærernes og ledernes refleksioner over de fremlagte observationer fra praksis. Efterfølgende delte lærerne de refleksioner, der var opstået under skriveprocessen med henblik på at gå i dialog om deres egne oplevelser af de temaer, skygningen havde frembragt. Således opstod der undervejs ide tre dages undervisning hos deltagerne yderligere nye temaer for forbedring af praksis med baggrund i fremlæggelsen af vores evaluering af deres praksis. Således er denne evalueringsmodel en dynamisk læreproces, der skifter mellem at fremlægge observation og vurderinger af praksis (fortiden) og på dialogisk og skabende vis i samspil med lærernes i praksis, at udvikle praksis (fremtiden).

Case-clinic

Vi anvendte også den sociale teknologi *case-clinic* i løbet af de tre dage (Scarmer, Marbach, 2008). Case-

clinic er en sparringsmetode, hvor en gruppe på fire til seks personer giver sparring på en case givet af en kollega. Varigheden af metoden er 60-90 minutter. Der er seks faser i metoden, der rummer meget nøje instruktioner af, hvilken rolle alle deltagerne har i hver fase. I en kort udgave er de seks faser følgende:

1. Vælg case-giveren – den person, der fortæller om sin udfordring fra praksis (ca. 5 min)
2. Hvad er intentionen med samtalen for case-giveren – casegiveren taler (10-15 min)
3. Gruppen fortsætter med 2-3 minutters stilhed. Derefter holder hver af de øvrige deltagere et spejl op i forhold til case-giveren (10 min)
4. Case-giveren reflekterer over det foregående, og de øvrige deltagere stiller spørgsmål. Herefter en generativ dialog og løsningsforslag via brain- og heart-storm fra alle deltagerne (30 min)
5. Opsummerende fra deltagerne: Hvilke løsnings- og handlingsmuligheder ses der for case-giveren (10 min)
6. Konkluderende kommentarer fra case-giveren (10 min)
7. Individuelt skriver alle deltagere ned, hvad de har lært (5 min)

(Scharmer, 2008, Marbach)

Forløbet på skolen sluttede med, at alle i grupper lavede en handleplan for det videre forløb for de kreative ideer til innovation, der var opstået. Da vi forlod gruppen, var det vores fortolkning, at der bestemt var begyndende sprækker til en fremtidig innovation på skolen. Denne udvikling var opstået med baggrund i evaluering af den nuværende situation. En videre udvikling af den emergente evalueringsmodel ville være også at inddrage interview med lærerne og observationer af og interview med børn og forældre. Denne

mere grundige evaluering af skolen ville måske have ladet endnu flere punkter for fremtidig udvikling af praksis emergere.

Det fremtidsorienterede og egentligt innovative og skabende opstår med baggrund i bevægelsen ned i venstre side af U'et med de forskellige observations-niveauer og ved anvendelsen af de forskellige sociale teknologier. Men den egentlig innovation er der først tale om, når der handles med baggrund i alle de fantastiske ideer og handleplaner, der opstod i løbet af de tre dage.

Det brugerdrevne perspektiv inden for det sociale område

» Vær aldrig i tvivl om, at en lille gruppe engagerede samfundsborgere kan forandre verden – sådanne er de eneste, der nogensinde virkelig har forandret den. »

(Margaret Mead fra Scharmer, 2008, s. 396)

Det forløb, der vil blive beskrevet inden for det sociale område, er et længerevarende kompetenceudviklingsforløb, der strækker sig over et helt år og havde ca. 60 professionelle deltagere. I dette kompetenceudviklingsforløb var kontrakten fra starten en emergent evaluering inspireret af Teori U og med anvendelse af de sociale teknologier. Forløbet har vi ligeledes designet med inspiration fra i U-modellen og de sociale teknologier. De sociale teknologier, der er anvendt, vil kun blive beskrevet i det omfang, de ikke er beskrevet tidligere i artiklen.

Forundersøgelse

Inden startdagen foretog vi en evaluering blandt de professionelle inden for det sociale område f.eks. socialrådgivere, ledere, vejledere og lærere. Den anvendte sociale teknologi var *dialoginterviewet*. Formålet med interviewet var at afdække, hvilke aktuelle perspektiver der var hos aktørerne i feltet, og hvad deres visioner var for udvikling. Disse data bidrog samtidig til en væsentlig indsigt i fagligheden i feltet.

En anden del af forundersøgelsen var, at de professionelle som forberedelse til kompetenceforløbet gennemførte et *interessent-interview* med en fra deres målgruppe af unge. Formålet med interessent-interviewet er at skabe en ny forståelse af de unges perspektiv på og vurdering af værdien af de professionelle arbejder. Samtalerne giver den professionelle mulighed for at "være i den interviewedes sko" – og at se sin egen rolle med deres øjne. Samtidig kan denne sociale teknologi give ideer til forandring af de professionelle praksis og styrke relationen til den enkelte person i målgruppen. Spørgsmålene vedrører bl.a.: Hvad ønsker målgruppen? Hvad har de behov for? Interessentinterviews gennemføres ansigt til ansigt, og tidsforbruget er 30-90 minutter. Dertil lægges 30 minutters forberedelse samt 30 minutters gennemsyn af noter efter interviewet.

Workshop 1

Der blev afholdt en workshop på én dag, hvor alle de professionelle samt et næsten ligeså stort antal af målgruppen var samlet. I denne tilgang var vi inspireret af Teori U's antagelser om, at et skridt i retning af egentlig nytænkning og innovation inden for området var, at de forskellige deltagere kom i dialog med hinanden. Sådan en dialog kan danne udgangspunkt for, at nye perspektiver på feltet opdages, og dagen benyttede sig af den form for *dialogforum*. Det var en helt unik oplevelse og i modsætning til, hvad de professionelle havde forestillet sig, var repræsentanterne for målgruppen både trygge i den store sammenhæng og havde rigtig mange holdninger til, hvilke behov de havde i forhold til de professionelle. Øvelserne lagde op til, at der ved bordene konstant blev arbejdet skriftligt, så yderligere data blev indsamlet. En form for begyndende co-creation imellem målgruppen og de professionelle opstod. Ordet co-creation betegner en skabende proces, hvor nye løsninger produceres *med* mennesker ikke *for* dem (Bason, 2010, s. 9). Co-creation forankrer den kreative proces hos de mennesker, den vedrører, og denne forankring øger i høj grad muligheden for succes og kan føre til radikale løsninger, der overkommer de "siloer" og dogmer og den gruppetænkning, der begrænser en stor del af vores nuværende tænkning og giver os mere kvalitet for pengene.

En kommentar fra en af de professionelle var: "Jeg har været i det her felt i 30 år, og jeg har været til et utal af konferencer, men jeg har aldrig oplevet noget, der inddrog målgruppen på den her ligeværdige måde". En fra målgruppen udtalte følgende om, hvad han havde brug for fra den professionelle inden for det sociale område: "Lyt og se mennesket inde bagved. Lad være med at afkræve mig svar om, hvad jeg vil, før jeg har fundet ud af, hvem jeg er! Giv mig hjælp til at finde ud af, hvem jeg er!"

Workshop 2

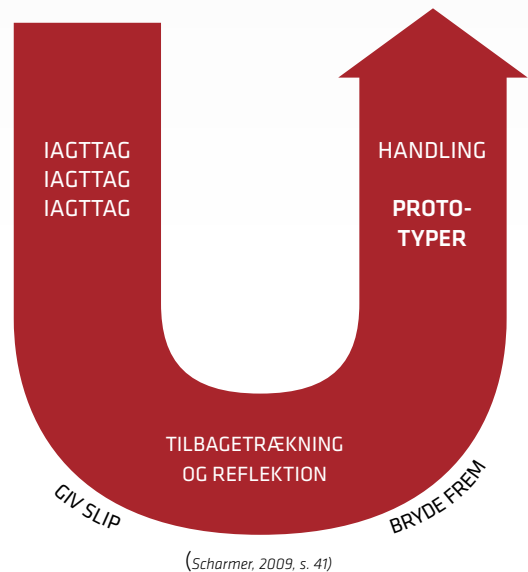
Vi startede en dialog med de forskellige faggrupper af professionelle med baggrund i forundersøgelsen og de indsamlede skriftlige data fra første workshop. Vi havde struktureret de allerede indsamlede data i nogle overskrifter. Der blev struktureret omkring de overskrifter, der var vokset frem fra den foregående dataindsamling, dialoginterviewet og interessentinterviewet. Altså evalueringer fra den nuværende praksis, der begyndte at pege på, hvilke områder for fremtidig udvikling der begyndte at emergere. På dagen inddrog vi endnu en af Scharmers sociale teknologier, *world cafe*, der netop med baggrund i de indsamlede data begynder at pege fremad mod områder for innovation.

World cafe-metoden

En kort beskrivelse af *world cafe-metoden*: De temaer, der var dukket op fra den foregående evaluering af den nuværende praksis blev placeret på bordene sammen med alle de data, der hørte under de enkelte temaer. Fordeling af deltagerne ved borde. Ved hvert bord blev der udpeget en "bordvært". Det var værtens opgave at notere samt at styre ordet. Runde 1: Der roteredes. Halvdelen af bordet roterede videre til næste bord. Halvdelen blev tilbage. Bordværten informerede de nye om, hvad der var blevet snakket om ved bordet. Bordværterne ved samtlige borde udpegede en ny bordvært blandt de nye ved bordet. Runde 2. Der roteredes osv. Afsluttende blev deltagerne sendt tilbage til deres eget bord, hvor de hørte, hvad der var kommet af input til deres tema. Herefter startede de med ideer til de innovative tiltag, der skulle foretages inden for det enkelte tema, en form for udkrystallisering i højre-side af U'et.

Workshop 3

Denne dags kompetenceudvikling indeholdt udarbejdelsen af en egentlig prototype for de ideer, der opstod på workshop 2. Efter bevægelsen i venstre side af U'et iagttag, iagttag, iagttag, som var en del af forundersøgelsen og den første workshop, var intentionen her på tredje workshop, at ideerne fra workshop 2 hos de professionelle nu blev samlet til egentlige prototyper, som er skitseret i højre side i nedenstående U-model.



På dette tidspunkt i U-processen blev der ad de professionelle skabt konkrete prototyper. De prototyper, der emergerede, var meget forskellige. Nogle prototypeideer involverede to personer, andre involverede tværgangsbaseret samarbejde. Prototyperne var både af materiel og immateriel karakter, og der var tale om både produktinnovation og social innovation. Prototyperne kan uden at afsløre feltet karakteriseres, som små justeringer, inkrementelle innovationer over noget, som kan betegnes som havende egentlig radikalt innovativt potentiale (Darsø, 2003). Om disse prototyper bliver til innovation inden for det sociale område, bliver nervepirrende interessant at følge i fremtiden.

Workshop 4

Denne fjerde dag er endnu ikke afviklet. Planen er, at dagen bliver en opsamling på, om alle de nye ideer og prototyper er begyndt at blive til handling. Det handlingsorienterede er jo altid den afgørende faktor for, om ideer bliver til innovation og herved skaber mer-værdi for de unge.

I forhold til den ovenstående model bliver det virkelig interessante ved denne dag at undersøge, om de professionelle er godt i gang med at skabe noget værdifuldt for målgruppen og er gået til den øverste højre side - nemlig handling. Eller om prototypen har brug for justeringer inden, at den bliver til noget værdifuldt for målgruppen.

En del af enhver forandringsproces er jo realistisk set også præget af, at eksperimenter ikke altid i første forsøg bliver succesfuldt. "Eksperimentering og fejltrin, der begås i dag, er roden til succes i morgen..." (Scharmer, 2008, s. 305). Den sidste bid i U-modellen fra prototyper til handling kan således være få dage eller flere år afhængig af karakteren af prototypen. Scharmer selv omtaler det således: "Jeg taler om de mange år, der ofte ligger mellem at få en ide og til slut føre den ud i livet og realisere den." (Scharmer, 2008, s. 367). En del af denne dag vil således også på meta-kommunikativt plan få de professionelle til at reflektere over det at realisere ideerne. Samtidig vil nogle repræsentanter fra målgruppen igen deltage for at give feedback på ideerne fra målgruppens perspektiv.

U-valuering

Et bud på, hvordan de sociale teknologier kan sætte ind i forhold U'et, er inspireret af Scharmers eget bud på dette på prescening institutes hjemmeside. Det er således forskellige metoder, der kan lede til innovation i praksis. De sociale teknologier kan placeres forskellige steder i U'et, da det afhænger af måden, de bliver anvendt på. U-processen er ikke en lineær transformationsproces. I nedenstående model er placeringen af de sociale teknologier foretaget i forhold til fortolkningen af deres anvendelse i de tre praksiseksempler på emergent evaluering, der er gengivet i artiklen. De sociale teknologier, der vedrører evaluering eller forundersøgelse, er placeret i venstre side som konkrete eksempler på den første model i artiklen "iagttag, iagttag, iagttag". I bunden af U'et er sociale teknologier placeret til at forbinde disse evalueringsredskaber med det fremtidige perspektiv. De sociale teknologier, der vedrører det fremtidige perspektiv og handling, er placeret i højre side.

Vores begreb emergent evaluering kan placeres således i U-modellen:

Interessant
Interview

Dialog
Interview

Skygning

Evaluering

Denne model er således forfatterens egen fortolkning af Teori U. I modellens venstre side er forundersøgelse og evalueringsdelen, hvor man ser på det fortidige via de sociale teknologier, men samtidig spørger fremtidsorienteret. I modellens højre side er det emergerende, fremtidsskabende element og de dertil knyttede sociale teknologier. I bunden af U'et sker transformationen fra det fortidige til det fremtidige. I bunden af U'et er placeret to eksempler på sociale teknologier, der kan have denne transformerende effekt. Her kan også anvendes mere æstetiske tilgange. Det er processerne i venstre side, evalueringselementerne, som danner baggrund for den innovation, der sker på vej op igennem den højre side, handlingssiden af U'et. Forfatterens begreb emergent evaluering kunne også betegnes U-valuering, fordi den anvender U-bevægelsen som et vejkort til en innovativ, "improve-fokuseret" evaluering.



Emergent

**Prototypings
redskab**

Case-clinic

Litteratur

- Bason, Christian (2010): *Leading public Sector innovation*. Policy Press.
- Dinesen, Malene Skov og de Wit, Camilla Kølsen (2010): *Innovativ evaluering*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Darsø, Lotte : *Findes der en formel for innovation*. Børsen Ledelseshåndbøger.
- Iverson, Ann-Merete og Stavnskær, Anni (2009): "EvalUering – et U-turn." I CEPRA-sriben, nr.7, december 2009.
- James, Mary (2009): "Evaluering, undervisning og læringsteorier." I CEPRA-sriben, nr. 4, januar 2009
- 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. Mod en ny social teknologi – presencing*. Forlaget Ankerhus.
- Scharmer, Otto (2008) *3 dages workshop med Scharmer og kollegaer ved Marbach i Tyskland, samt udleverede materialer fra workshoppen*.
- Senge, Peter, Scharmer, Otto, Jaworsky, Joseph og Flowers, Betty Sue (2007): *Skabende nærvær – om nutidsforståelse og fremtidsvisioner*. Klim.
- Stavnskær, Anni (2009): "Den skabende institution og innovation i professionsuddannelsen" i Skogen, Kjell og Sjøvoll, Jarle (red.): *Pedagogisk entreprenørskab – innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Tapir Akademisk forlag
- Vedung, Evert (1998): *Utværdering i politik og forvaltning*. Samfundslitteratur
- <http://www.solonline.org/>
- <http://www.presencing.com/index.html>
- <http://www.ottoscharmer.com/>
- <http://www.dialogonleadership.org/>

Structure of Observed Learning Outcome

SOLO



Denne artikel bygger ikke på en forskningsbaseret undersøgelse.

Den er slet og ret et praksiseksempel fra læreruddannelsen, der viser, hvordan man kan prøve på at skabe endnu mere tydelighed i sin undervisning, måle læringsudbyttet endnu mere præcist og forsøge at få de studerende til endnu tydeligere at forstå, hvad det er, man vil have de skal lære. For problemet er jo, at man ikke ved, hvad det er, man skal forstå, før man – ja netop – har forstået det!

”Shit! Skal vi kunne alt det?”

- Om SOLO-evaluering i praksis

Transparent og dynamisk planlægning af undervisningen

Hvad vil det egentlig sige, at man som læreruddanner skal undervise ”eksemplarisk”? På den ene side skal man i hvert fald ikke undervise sine studerende på samme måde, som de skal undervise i 5.b, men på den anden side skal man alligevel rammesætte og italesætte sin undervisning på en måde, der lader sig transformere til undervisning ude i skolen.

En af mulighederne er at synliggøre sin tænkning i forbindelse med egen planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen på læreruddannelsen, eftersom de studerende skal lære at gøre det samme, når de en dag selv skal undervise. Denne synliggørelse af de refleksioner, der ligger bag de valg, som er truffet, kan bruges til at vise de studerende, hvor kompleks undervisning er, hvor mange hensyn der må tages, og hvor mange valg der må træffes.

En del af disse valg kan først træffes, når vi som undervisere har besluttet os for, hvor vi vil hen med vores undervisning. Altså hvilke formål vi har med det, vi gør.

Imidlertid er formål, der er formuleret som ”kende til, få indsigt i, få viden om” og lignende ikke præcise nok, når vi skal måle udbyttet. Vi kan ikke måle, hvad det vil sige at ”kende til” noget eller at ”have fået indsigt i” noget. Derfor er det hensigtsmæssigt i *studieplanen* for et forløb at skelne mellem formål og mål, hvor for-

målene er undervisningsmål (de studerende skal kende til, få indsigt i, få viden om osv.), og hvor målene er målbare størrelser, læringsmål, der kan evalueres. Målene kan formuleres forskelligt, men de skal være målbare som f.eks. ”kunne gøre”, ”kunne nævne”, ”kunne forklare”. Her kan underviseren se, om målene er nået.

Hvis man skal kunne indtænke og påvise progression i undervisningsforløbet (og lære de studerende dette), må den daglige *lektionsplan* også rumme opstillede formål og mål for den konkrete undervisningsgang. Her er et eksempel:

Formål:

- at få kendskab til leksikogrammatikkens centrale begreber
- at introducere de nye begreber ”situationskontekst” og ”felt, måde og relation”
- at få kendskab til relevante tekstaktiviteter

Mål: (efter endt forløb i dag skal de studerende)

- kunne forklare ”stratifikationsmodellen”
- kunne give eksempler på forskellen på ”hverdagssprog” og ”skolesprog”
- kunne give eksempler på ”sprog, der er ledsagelse til handling” og ”sprog, der er kontekstuaafhængigt”
- kunne løse opgaver, der viser, at de har forstået begreberne ”situationskontekst” og ”felt, måde og relation”

Tid	Indhold	Undervisningsform	Undervisningsmidler og -materiale	Ramme-faktorer	Andet/husk
8.00	Diverse	Oplæg fra lærer			
8.15	Opsamling fra sidst	Fælles			
8.20	Præsentation af begrebet situations-kontekst	Lærer + gruppediskussion			
8.40	"Køb-og-salg-øvelse"	Grupper + plenum			
9.05	"Situationskontekst, måde, felt og relation"	Gennemgang lærer	Kopier/fil		
9.35	Pause				
9.50	Oplæg om "sprog som ledsagelse til handling" vs. "kontekstafhængigt sprog"	lærer	Dias 1-11		
10.15	Øvelse	Grupper + fremlæggelse	Dias 12		
11.00	Videoklip			Tjek at det virker	
11.20	Nåede vi målene?	Gruppeopgave + øvelser			

De studerende har i kraft af ovenstående mulighed for at følge planlægningen og se, når læreren undervejs i undervisningen vælger at afvige fra den oprindelige plan. Mulighed for at diskutere såvel valg under planlægningen som afvigelserne har de studerende kun, hvis de kan "kigge over skulderen" på underviseren og opdage disse afvigelser (lektionsplaner er til for at brydes!). Det at de studerende også selv kan være med til at vælge evalueringsform i forhold til de opstillede mål, træner dem i at planlægge og evaluere undervisning: Det er et nødvendigt værktøj, når de er i praktik eller skal ud i skolen og fungere som undervisere. Og med formål, mål, lektionsplaner og evaluering bliver det meget tydeligt hvad de studerende skal lære og de skulle gerne kunne se sammenhænge fra de enkelte lektionsplaner til hele forløbets formål og mål, som er beskrevet i studieplanen.

Teori-praksis-problemet

På trods af denne transparens af undervisningsovervejelser, der giver mulighed for fælles diskussion af og refleksion mellem studerende og underviser over de trufne valg, viste det sig alligevel for et par år siden, under en grundig evaluering, at en del af de studerende for det første ikke kunne se en tydelig relevans af det, vi foretog os i dansktimerne på læreruddannelsen i forhold til deres kommende virke som dansklærere i skolen, og at de for det andet ikke forstod, at når der stod i lektionsplanen eller studieplanen, at de efter endt lektion eller forløb nu forventedes at kunne

et eller andet, ja, så var det sådan set alvorligt ment! Det, at denne gruppe af studerende ikke kunne se relevansen, betød, at de ikke var i stand til at overføre den viden, vi arbejdede med på læreruddannelsen, til noget, der hang sammen med og gav mening i forhold til det, de skulle ud i skolen og gøre.

De studerende forstod med andre ord ikke, HVAD de skulle lære (at opdele i formål og mål er åbenbart ikke præcist nok). De forstod ikke, HVORDAN de skulle lære det (at arbejde med synliggørelse af egen undervisning er åbenbart ikke præcist nok), og de forstod ikke, HVORFOR de skulle lære det (at sætte dem til at læse relevant teori og arbejde med analyse af undervisningsmaterialer, elevtekster, og hvad man ellers arbejder med i læreruddannelsens danskfag er åbenbart ikke præcist nok).

Til trods for alle gode hensigter og al synlig planlægning kunne det altså konstateres, at noget ikke var godt nok.

Hvordan tydeliggøres mål og sammenhæng?

Som underviser kan man stille sig selv følgende spørgsmål: Hvordan kan man få den didaktiske trekantens **hvad - hvordan - hvorfor** til at fremstå så tydeligt, at der kommer (i hvert fald mere!) overensstemmelse mellem, hvad man som lærer mener, når man opstiller formål og mål, og hvad de studerende forstår, når de læser disse formål og mål?

For det første er det væsentligt at være i stand til at kunne skelne mellem formål og mål, og dernæst kan svaret muligvis ligge i arbejdet med evaluering. Det handler om læring og om synliggørelse af læring og læringsmål.

Tre typer af læringsmål

I Bologna-processen, som er en fælleseuropæisk standardisering af uddannelsessystemet, der er i gang med at blive implementeret frem mod 2020 (se f.eks. CEPRA-striben nr. 9), opererer man med de tre kategorier færdigheder, kundskaber og kompetencer. Det kan give god mening at lave en tydeligere skelnen i sine målbeskrivelser og forsøge at rette ind i forhold til Bologna-processen. Altså må målene udformes i disse tre kategorier.

Det er ikke helt enkelt, når det kommer til stykket, for er det f.eks. kundskaber eller færdigheder eller begge dele, der skal til, for at kunne give en elev respons på en skriftlig opgave? Og hvordan skal kompetencebegrebet defineres i en læreruddannelsessammenhæng? Man kan f.eks. skelne således:

Færdigheder er det, de studerende viser, når de gør noget: Når de selv kan skrive i diverse genrer, når de kan instruere deres medstuderende i noget og vise medstuderende, hvordan man gør noget. De skal om man så må sige "have hænderne op af lommen".

Viden er, når de studerende kan berette, diskutere og redegøre for – med udgangspunkt i læst teori – hvorfor noget er, som det er, hvordan noget hænger sammen, eller hvorfor de anser noget for at være bedre/dårligere/anderledes end andet.

Kompetence: Her blev udtrykket "didaktisk transformationskompetence" opfundet for at fastholde de studerende i at holde fokus på forholdet mellem teori og praksis og for at minde dem om, at der er en væsentlig grund til, at de er på læreruddannelsen og ikke udelukkende ude i skolen.

Didaktisk transformationskompetence er evnen til at omsætte den tillærte viden og de tillærte færdigheder til noget, der har relevans for de studerendes virke ude

i skolen. Her tvinges de studerende altså til hele tiden at øve sig på at foretage den transformation, der er så vanskelig: Hvordan overfører jeg min seminarieviden til mit virke som dansklærer i skolen, og i hvilken grad mestrer jeg dette? Det er centralt, at de studerende bliver opmærksomme på, at denne transformationsevne er en, de selv skal udvikle, og ikke en, som læreren på læreruddannelsen bare kan give dem.

Færdigheder, kundskaber og didaktisk transformationskompetence må betragtes som indbyrdes afhængige, hvor færdigheder og kundskaber er ligestillede størrelser, der udgør grundlaget for at kunne skabe den didaktiske transformation.

Om taksonomier og taksonomisk tænkning

Blooms taksonomi har været dominerende inden for undervisningssektoren i mange år. Imidlertid har adskillige tilsyneladende haft behov for at lave om på hans taksonomiske stige, hvor viden kommer før anvendelse, og hvor forståelse kommer før analyse (Bloom 1956). Således har især humaniora og samfundsfag taget Bloom til sig i sin helt egen version, hvor der kun er tre niveauer: "Det redegørende, det analyserende og det vurderende". Dette er blevet så institutionaliseret, at det danner grundlag for store dele af evalueringspraksis såvel i gymnasiet som på læreruddannelsen uden yderligere diskussioner. Mange har dog efterhånden sat spørgsmålstegn ved denne taksonomiske tradition (Hobel 2009).

Og der findes et klart alternativ til Bloom, nemlig SOLO-taksonomien, der er udviklet af John Biggs (2007). SOLO står for **Structure of Observed Learning Outcome** og er udviklet som en anden måde (end Blooms) at måle læring på. Denne variant ser ud til at rumme mange fordele. Bl.a. er det en fordel, at de fem niveauer beskrives i processer (f.eks. misses point/ identify/combine/analyze/create). De opstillede mål, der nu er inddelt i færdigheder, viden og didaktisk transformationskompetence, må altså hver for sig kunne måles på de fem solo-niveauer.

Structure of Observed Learning Outcome

SOLO

"Assessment of, for og as learning"

Begrundelsen for at opstille disse rammer er som nævnt ovenfor et forsøg på at gøre det mere klart for de studerende, hvad de skal lære, og hvordan de skal lære det, samt give dem en bedre mulighed for at se, på hvilket niveau de nu har lært det, de forventes at lære. På dansk kan man savne de nuancer, man har på engelsk, hvor man skelner mellem "assessment of learning", "assessment for learning" og "assessment as learning", hvor den første er summativ, de to næste er formative. Den summative evaluering finder sted, når et studieprodukt skal godkendes, og når de studerende skal bestå diverse prøver og eksamener. Denne form for evaluering er ikke relevant her. I denne artikel opfattes "assessment for learning" som den formative

evaluering, hvor det er læreren, der har opstillet målene og handler og ændrer sine planer på baggrund af evalueringerne (f.eks. SMTTE-modellen). "Assessment as learning" anses som den evaluering, der har de studerendes perspektiv (f.eks. "kan ikke - kan næsten - kan-modellen"). Her kan den enkelte studerende blive opmærksom på eget faglige niveau og egne styrker og svagheder. Når læreren opstiller formål og mål (opdelt i viden, færdigheder og didaktisk transformationskompetence), er der tale om "assessment for learning", hvor læreren må tage konsekvenserne af de evalueringer, der kommer ind efter endt lektion eller forløb og handle på dem. Når de studerende bliver bedt om at lave en SOLO-evaluering og vurdere deres eget læringsniveau, er det "assessment as learning" (Bennett 2011).

Første forsøg

I et forløb om sprog og skrivning blev målene inddelt i de tre kategorier; her er et eksempel på nogle få af målene:

Mål - efter endt forløb skal de studerende have erhvervet sig følgende:

Færdigheder

- Kunne lave hurtigskrivning
- Kunne transformere stof fra brainstorm til mindmaps
- Kunne nævne mindst tre vigtige responsregler

Kundskaber

- Kunne forklare forskellen på tænkeskrivning og formidlingskrivning
- Kunne forklare de begreber, der hører til i intro-fasen af SFL (Systemisk Funktionel Lingvistik): situationskontekst - felt - måde - relation - deltagere - processer - omstændigheder - forbindelser - domæne
- Kunne forklare, hvad de fem tekstaktiviteter er, og hvordan man arbejder med dem

Didaktisk transformationskompetence

- Kunne transformere sine nye færdigheder og kundskaber på en relevant lærerfaglig måde til brug i skolen (i praktikken) bl.a.:
- kunne instruere børn på mellemtrinnet i hurtigskrivning, brainstorm og mindmaps
- kunne opstille relevante responsregler for elever på mellemtrinnet
- kunne begrunde og diskutere sin undervisningsplanlægning med udgangspunkt i de erhvervede kundskaber

Målformuleringen ville få et uoverskueligt omfang, hvis der skulle opstilles fem SOLO-niveauer til hvert af målene, så ved evalueringen blev det til to mål inden for kategorien "kundskaber". Disse mål skulle så formuleres i fem SOLO-niveauer. Eftersom der er mange handleleverber at vælge mellem til hvert niveau, blev valget af verbum tilpasset bedst muligt (færdigheder blev testet gennem de studerendes portfolio-mapper med deres skriveøvelser i).

Structure of Observed Learning Outcome

SOLO

Evaluering ud fra SOLO-taksonomiens niveauer

Kunne forklare de mest centrale begreber inden for den kreative, kognitive og sociale retning inden for procesorienteret skrivning

Præstrukturelle niveau er ikke rigtig klar over, at der er tre retninger, og hvordan de adskiller sig fra hinanden (misses point)

Unistrukturelle niveau har nogenlunde fat i den ene retning (identify, recognize)

Multistrukturelle niveau ved, at der er tre retninger, og kan forklare, hvad de går ud på, og hvad der karakteriserer dem (classify, describe)

Relationelle niveau kan gøre rede for de tre retningers historiske udspring og for fordele og ulemper ved dem (explain, compare)

Udvidede niveau kan gennemskue, hvilke retninger der ligger bag diverse øvelser og undervisningsmaterialer og kan kompensere for diverse mangler via egne tillægsøvelser og forklare, hvilke formål de hver for sig er gode til at opfylde (reflect, create)

Kunne forklare, hvad SFL står for, og tage stilling til dette sprogsyn

Præstrukturelle niveau: ved ikke, hvad SFL står for, eller hvilket sprogsyn der ligger bag (misses point)

Unistrukturelle niveau: kan overfladisk gøre rede for nogle af de begreber, der knytter sig til SFL (identify, recognize)

Multistrukturelle niveau: kan sammenhængende forklare, hvad det vil sige, at SFL har et funktionelt sprogsyn, samt forklare brugen af leksikogrammatikkens grundbegreber (deltager – proces – omstændighed) (classify, describe, select)

Relationelle niveau: kan forklare, hvordan ovenstående indgår i (stratifikationsmodellen) samt forklare karakteristika for de fem tekstaktivitetstyper: beretning, informerende fagtekst, instruktion, argumentation, forklaring (explain, compare)

Udvidede niveau: Kan med udgangspunkt i xx-litteratur og yy-litteratur diskutere det funktionelle sprogsyn sat over for det normative ved brug af såvel teori som praksiseksempler (reflect, create)

De studerende fik derefter til opgave at placere sig selv på det niveau, hvor de mente at befinde sig.

Nu viste der sig så et indbygget problem: Hvordan skal man måle sin egen progression, hvis niveauerne er beskrevet inden for et bestemt emneområde? Hvis man ved, hvor man ligger inden for "sprog og skrivning", hvor fokus har været på systemisk funktionel lingvistik og procesorienteret skrivning, hvordan kan man så se, at man udvikler sig, når næste forløb handler

om børne- og ungdomslitteratur, og hvor fokus er på litteraturlæsning og litteraturteori?

De fem niveaues formuleringer må med andre ord ikke være så specifikt formuleret, at de kun kan anvendes på et bestemt emne.

Da det er de studerendes generelle læringsniveau og -progression, som er i fokus, må de mål, der opstilles, altså først være generelle og derefter kunne tilpasses et bestemt emne.

Næste forsøg · SOLO-evaluering generelt

Viden – (Kundskaber)

Præstrukturelle niveau: kan nævne tilfældige begreber og/ eller teoretikere

Unistrukturelle niveau: kan nævne og evt. skabe forbindelse mellem (identify, match) nogle/enkelte teorier/teoretikere og nogle/enkelte relevante begreber

Multistrukturelle niveau: kan skelne/skabe sammenhæng mellem bevidst valgte begreber, teorier og teoretikere (select, separate)

Relationelle niveau: kan præcisere, forklare og sammenligne (explain, summarize, compare) de foreliggende teorier og ubesværet jonglere med begreberne

Udvidet abstraktionsniveau: kan reflektere og generalisere samt forholde sig kritisk og kreativt til teorier og begreber, kan skabe/tænke nye sammenhænge og/eller pege på nye problemfelter og evt. løsninger (theorize, generalize, reflect, create, solve new problems).

Færdigheder

Præstrukturelle niveau: kan anvende tilfældige værktøjer på en tilfældig måde

Unistrukturelle niveau : kan anvende nogle få hensigtsmæssige værktøjer på en relevant måde (identify,match)

Multistrukturelle niveau: har overblik over de værktøjer der er gennemgået i forløbet og kan anvende dem ud fra hensigtsmæssige valg (select, separate)

Relationelle niveau: Har ejerskab til et arsenal af værktøjer og kan forklare valg mellem dem, valgte konsekvenser og anvende dem så det opsatte mål nås. (explain, compare)

Udvidet abstraktionsniveau: som ovenfor, men kan selv kreativt kombinere og udvikle nye løsninger. (create, solve)

Didaktisk transformationskompetence (Til denne kategori er Biggs verber desværre ikke særlig velegnede)

Præstrukturelt niveau: Kan anvende konkrete eksempler fra forløbet til undervisningsideer

Unistrukturelt niveau: Kan transformere adskillige kundskaber og færdigheder fra forløbet til relevante undervisningsideer og/eller finde relevante undervisningsideer i materialer Multistrukturelt niveau: Kan udvikle og begrunde relevante undervisningsforslag – egne som andres – på baggrund af de erhvervede færdigheder og kundskaber

Relationelt niveau: Kan udvikle og forholde sig kritisk til såvel egne som diverse undervisningsmaterialers undervisningsideer og begrunde ændringsforslag

Udvidet abstraktionsniveau: Kan kreere undervisningsforslag/-materialer der opfylder de mål, der er opstillet.

Ved SOLO-evalueringen ved årets udgang fik de studerende udleveret målene for alle forløbene igennem året samt denne generelle SOLO-taksonomi, og de blev derefter bedt om at sætte de relevante og konkrete begreber, teoretikere, teorier, værktøjer for hvert forløb ind i det generelle taksonomi-skema. På den måde kunne der måles ud fra de fem SOLO-niveauer. Holdet valgte at dele områderne ud i mellem sig, så det endte med at være fire meget forskellige evalueringsskemaer, der kom ud af det. Men alle var meget detaljerede, og man kunne være bekymret for, at dette simpelt hen blev for omstændeligt (der endte med at være otte sider!). Samtlige målinger blev udført og sendt (når det gøres elektronisk, kan begge parter se det udfyldte skema). Nogle studerende havde lagt sig på et SOLO-niveau inden for et helt område, mens andre placerede sig ind på niveauer helt ned i detaljebeskrivelser.

Howdan er det så gået?

Ved årets allerførste SOLO-evaluering kom der to reaktioner fra de studerende: Første dag: "Shit! skal vi kunne alt det og på så højt niveau? Er det virkelig kravene her? Jamen det kan jeg/vi jo slet ikke..." Næste dag: "I dag er vi endnu mere i panik end i går: Det er gået op for os, at det jo også forholder sig sådan i alle de andre fag – der aner vi bare ikke, hvordan kravene er – og det er endnu værre!"

Kommentarerne til evalueringen af hele året arbejde (de otte sider) var (forbløffende!) positive. Her var der kommentarer som "dette bliver et eminent repetitionspapir til næste år", "nu ved jeg helt præcist, hvor jeg har huller, og hvor jeg skal læse op", "dette giver mig en virkelig god følelse: hvor har jeg lært meget på et år" og måske især kommentaren "lige siden jeg gik i folkeskole har vi evalueret. Vi har sat smileyer, stjerner, skrevet kommentarer, og jeg ved ikke hvad. Det er første gang nogensinde, at jeg virkelig føler, at jeg får et udbytte af en evaluering – og det er fedt!"

I årets "tilfredshedsundersøgelse" spurgte jeg til denne måde at arbejde på. Svarene kan ses herunder (det er de studerendes egne formuleringer, og tallet ud for formuleringen angiver antallet af studerende der har svaret sådan):

I årets løb har vi arbejdet med at synliggøre jeres læring ud fra en SOLO-taksonomisk tænkning. Hvad har det betydet for (dit overblik over) din egen læring?

- Enestående mulighed for at evaluere mig selv præcist: 8 studerende
- Vigtigt for at se, hvad jeg forventes at kunne: 6 studerende
- Skal øve mig for at kunne bruge det ordentligt: 5 studerende
- Stressende at blive konfronteret med: 2 studerende
- Usikker på SOLO: 3 studerende
- Kommentar: "Det har fjernet en del af hovmodet!"

De studerendes svar og kommentarer lægger for mig at se klart op til at fortsætte med dette arbejde. I skrivende stund venter læreruddannelserne på at få kompetencebeskrivelserne til den nye læreruddannelse. Bologna-kategorierne bliver altså nu meget synlige fra UVM's side, hvilket må signalere endnu flere grunde til at arbejde med evaluering på denne måde. Men der mangler forskning og evidens på området. Hvis CEPRA-striben kan betragtes som et mødested, har nogen måske fået lyst til at udvikle videre herfra?

Litteratur

- Bendixen, Carsten (2005): Evaluering og læring. Krogshus Forlag.*
- Bennett, Randy Elliot (2011): "Formative assessment: a critical review." Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, vol. 18, nr. 1, februar 2011.*
- Biggs, John (2007): Teaching for Quality Learning at University. Open University Press.*
- Black, Paul og William, Dylan (1998): "Assessment and Classroom Learning." Assessment in Education, vol. 5, nr. 1.*
- Bloom Benjamin S. (red.) (1956): Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I. Cognitive Domain New York: McKay.*
- Hattie, John og Timperley, Helen (2007): "The Power of Feedback." Review of Educational Research.*
- Hobel, Peter (2009): "Innovationskompetence hos eleverne i forbindelse med fagligt samspil på tværs af grænserne mellem de tre hovedområder." SDU, 2009*
- Miller, Tanja (red.) (2011): CEPRA-striben nr. 9, august 2011.*
- Andreasen og Dalsgaard, 2009: https://fou.emu.dk/119465_synopsis_i_almen_studieforberedelse.docx*
- <http://www.learningandteaching.info/learning/solo.htm>*



Design i evaluering

Designfeltet har rykket sig meget, siden Arne Jacobsen designede sine smukke klassikere, og design primært forholdt sig til skabelsen af fysiske genstande med æstetik som udgangspunkt. Fokus er blevet skærpet på den kreative proces, der ligger bag et design, og designs potentiale i samfundsudviklingen bliver hyppigt diskuteret. I mit speciale fra Designskolen Kolding har jeg undersøgt de muligheder, der opstår i krydsfeltet mellem design og evaluering. Mine undersøgelser viser, at der er en stor interesse og åbenhed for design inden for evalueringsfeltet. Designtænkning kan være med til at inspirere evalueringsfeltets praktikere og udfordre traditionerne, mens designinspirerede metoder kan bidrage med nye kompetencer i evaluators værktøjskasse. Jeg mener, at det er relevant at afsøge disse muligheder nærmere, og denne artikel er ment som en opfordring til at indlede en nærmere dialog mellem design- og evalueringsfeltet.

Et designfagligt mind-set

Hvor design tidligere var stærkt forbundet med formgivningen af fysiske produkter, har den faglige profil fornyet sig, og faget er nu for alvor begyndt at vise sit værd på det strategiske plan.

En voksende interesse for den bagvedliggende proces og eksperimentelle tilgang har introduceret begrebet designtænkning og sat fokus på, hvordan denne tilgang kan overføres til nye fagområder.

Designtænkning er kort sagt en holistisk og fremadrettet tænkemåde, som Thomas Lockwood beskriver meget præcist i bogen *Design Thinking* fra 2010: "Designthinking is a human centered process that emphasizes observation, collaboration, fast learning, visualisation of ideas, rapid concept prototyping, and concurrent business analysis, which ultimately influences innovation and business strategy." Det er en faglig filosofi med et udviklingsorienteret sigte, som sætter mennesker i centrum. Der lægges stor vægt på at have en grundig forståelse for omverdenen og den kontekst, man designer til, at arbejde kreativt og eksperimenterende i udformningen af nye tiltag og at formidle arbejde, viden og resultater på en imødekommende, let forståelig og anvendelsesorienteret måde.

Designtænkning er interessant, fordi det sætter mennesker i centrum. De bedste ideer og resultater kan

falde til jorden, hvis de ikke er tænkt ind i en anvendelsesmæssig sammenhæng. Med fokus på intuition, eksperimenter og visualisering stræber designtænkning fremad mod løsninger, som ikke kun er bedre i teorien, men som inddrager interessenter og slutbrugere for at sikre en succesfuld implementering. Jeg mener, at denne interesse og åbenhed over for mennesker - i alle faser af processen - er meningsfuld i forhold til arbejdet med evaluering, både hvad angår dataindsamling, analyse og formidling af resultater.

Designproces og metoder

Designprocessen er den ramme, som skal omsætte designtænkning til handling. Designfeltet er ekstremt eklektisk, og der eksisterer en lang række af procesmodeller og metoder, som er lånt, videreudviklet og tilpasset. Gennemgående for de forskellige procesmodeller er en undersøgende, en udviklende og en implementerende del.

Den indledende fase i mange designprocesser kan betegnes som Discovery. Den vigtigste forudsætning for en god designproces er at starte blandt brugerne. I denne fase arbejdes der med at indsamle viden blandt respondenter i forbindelse med researchmetoder som interviews, observationer, workshops og design probes. Respondenterne, altså svargiverne i forbindelse med en undersøgelse, udvælges ofte blandt interessentgrupper som eksperter eller brugere efter projek-

tets behov og undersøgelsens formål. Ved at komme ud at tale med målgruppen, observere, hvad de gør, og forsøge at forstå deres verden og dagligdag indsamles uvurderlig viden og inspiration, som skaber fundamentet for hele den kommende proces.

I den efterfølgende fase, *Interpretation*, behandles og fortolkes den indsamlede viden. Her omdannes data til indsigter, og essensen af de gennemførte undersøgelser transformeres via storytelling og visualisering til handlingsorienteret materiale.

Under den tredje fase, *Ideation*, udvikles og diskuteres ideer. Det er en proces, hvor man tillader sig selv at tænke højtflyvende tanker. Her tilskyndes kvantitet frem for kvalitet for at opnå et rigt idelandskab. Ideerne konkretiseres ved hjælp af tekster og tegninger, hvorefter de diskuteres og sorteres, og de stærkeste ideer udvælges.

Den efterfølgende fase, *Experimentation*, danner platform for formgivning og test af de udvalgte ideer. Diverse interessenter som brugere og eksperter kan med fordel inviteres til at deltage i test, evaluering og videreudvik-

Research

Design probes

Design probes er små specialopgaver sammensat i en pakke til respondenter. De kan for eksempel indeholde fotoopgaver, tegneopgaver og dagbøger.

Rekvisitter

Rekvisitter kan anvendes til at understøtte et interview. Ud fra respondents situation og interviewets fokus og kontekst kan materialer som tegnegrej, legetøj eller spil agere dialog-starter og skabe et fælles udgangspunkt for respondent og interviewer.

Spil

Spil kan skabe en ramme og et fiktivt univers, hvor deltagerne kan forholde sig til spørgsmål og udfordringer på legende og risikofrie betingelser.

Deltagelse

At deltage i hverdagsliv, arbejdsdage og aktiviteter med en respondent gør det muligt at afprøve vedkommendes virkelighed på egen krop.








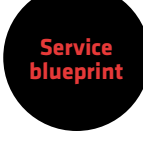
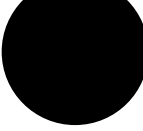

Interessent-drevet research

Interessenter som eksperter eller brugere har en anden indsigt i feltet og bidrager derfor som researchpartnere med en værdifuld vinkel og en viden om kultur og normer.

ling af koncepterne. I denne fase omsættes de diffuse ideer til noget virkeligt og testes. Derved undersøger man, hvordan de virker, inden de sendes ud over rampen.

I den afsluttende fase, *Evolution*, skal forløbet dokumenteres, og ideen kommunikeres ud til omverdenen. Det er helt essentielt at gøre arbejdet tydeligt, at klarlægge indsigter, ideer og resultater på en let forståelig måde. For at sikre sig den ønskede virkning kan man teste dem i mindre skala i et naturligt miljø og tilpasse dem løbende.

Designprocessens faser er de samme i de fleste projekter, men vægtes mere eller mindre alt efter det enkelte projekts behov. Derimod varierer metoderne ofte. De vælges ud fra projektets mål og brugergruppe. Designerens værktøjskasse bugner med metoder, som kan være både lånt, tilpasset eller udviklet specielt til et konkret projekt. Den følgende model giver en kort introduktion til et udvalg af dem som eksempel på nogle af de metodiske virkemidler, designere arbejder med.

	Udvikling		Formidling
	En brainstorming genererer mange ideer på kort tid. Forudsætningen er en ukritisk tilgang og et fokus på kvantitet frem for kvalitet. Ved at associere og bygge på hinandens ideer kan man opnå en omfattende mængde af løsningsorienteret materiale.		Viden og resultater kan kommunikeres ved hjælp af historiefortælling for at gøre formidlingen mere fængende, indlevende og vedkommende.
	Rapid prototyping er en metode til hurtigt og i grove træk at bygge idéer som ting, strukturer eller interaktioner op. Metoden imødekommer flere intelligenser, gør ideer håndgribelige og muliggør test af i mindre skala.		Illustrationer kan formidle budskaber og følelser, så alle forstår det. De skaber liv og koger informationen ned til det vigtigste, da illustrationer ofte kræver en skarphed i budskabet. Fremhæv pointer og underbyg tekst med visuelle virkemidler
	Experience prototyping gør det muligt at afprøve en ide eller scenarie i 1:1. Ved at bygge oplevelsen op og gennemleve et scenarie kan man afprøve og tilpasse en service eller interaktion i større skala.		Datavisualisering er anvendelsen af illustrationer og grafik i forbindelse med formidling af data. Det kan være et stærkt redskab til at støtte og underbygge en pointe og gøre data forståeligt for en given bruger.
	Skitsering er en hurtig og nem måde at formidle tanker og ideer på. Billedsproget er universalt og skaber en klar repræsentation for en tanke eller et produkt.		Et service blueprint er et skema, som formidler forløb, interaktioner og touchpoints i forbindelse med en service på en klart struktureret, visuel og let aflæselig måde.
			

Designmetoder som disse kan selvfølgelig ikke bare flyttes fra et felt til et andet uden nøje eftertanke og visse forbehold, hvad angår validitet og fortolkningsmetoder. Fordelen ved at have fokus på metoderne er til gengæld, at det skubber os derud, hvor snak bliver til handling. Metoderne er meget konkrete og handlingsanvisende og kan fungere som direkte inspiration til praksis.

Design og evaluering

Efter at have beskrevet designfeltets mind-set og proces, vil jeg redegøre for, hvorfor jeg mener, at evaluering feltet er åbent for en udvikling i denne retning, samt introducere de potentialeområder, jeg har identificeret i min undersøgelse.

Evaluering er et felt, som konstant skal imødekomme den foranderlige kompleksitet og bredde, der eksisterer i genstandene for evaluering. Feltet kendetegnes blandt andet ved, at den ene tendens ikke tager over for den anden, men lever sideløbende og tager form efter de samfundsmæssige behov og trends. Dette ses i Guba og Lincolns teori, som opstiller fire generationer af evaluering betegnet som: måling, beskrivelse, bedømmelse og læring (Guba & Lincoln, 1989). De fire generationer fungerer som fire sideløbende paradigmer inden for et stadigt voksende evaluering felt. Ydermere beskriver Gro Emmertsen Lund i artiklen "Femte Generations Evaluering - nye muligheder og perspektiver" - fra 2011 en femte generation, som hun mener, bør sætte retningslinjerne for et nyt evaluering paradigme (Lund, 2011).

"Der er brug for bedre, mindre ressourcetunge og mere brugbare evalueringer [...] For at kunne få dette, skal vi først og fremmest slippe ideen om, at 'viden om alt' er det bedste grundlag for beslutninger. Vi skal også slippe ideen om at for at kunne løse et problem må vi 'til bunds i sagen'. Vi må i stedet løfte blikket opad og fremad og sammen skabe en mere ønskværdig fremtid."

Hun ser et behov for evalueringer, som er mindre ressourcekrævende og nemmere at anvende i praksis, og hun forsøger med femte generation at imødekomme dette. Femte Generations Evaluering er, ifølge Gro Emmertsen, en omkostningslet, resultatskabende og involverende evalueringstilgang, som anerkender bidragyderne og tager et positivt og fremadrettet udgangspunkt.

Ifølge disse teorier eksisterer der altså fem overordnede paradigmer inden for feltet. Hvor evaluering tidligere har fokuseret på måling, beskrivelse og bedømmelse, har fjerde og femte generation tilføjet en mere brugerinddragende og udviklingsorienteret tilgang. Feltet har på det teoretiske plan udvidet sig i takt med samfundsudviklingen. Denne udvikling peger på en åbenhed over for tilføjelsen af nye tilgange og metoder. Særligt fjerde og femte generations mere brugerinddragende og innovative tilgange til evaluering taler for designmetoders potentiale inden for feltet.

Jeg har under mit speciale fra Designskolen Kolding gennemført indledende undersøgelser af de muligheder, der ligger i krydsfeltet mellem design og evaluering. Interviews med interessenter inden for både evaluering- og designfeltet samt eksperimenter med anvendelsen af designmetoder i forbindelse med evaluering peger på, at der er interessante muligheder i kombinationen af design og evaluering inden for særligt fire områder: research, udvikling, brugerinddragelse og formidling.

Research er ét område hvor design kan være med til at inspirere evaluering feltet. Hvor evaluering oftest indsamler data gennem spørgeskemaer og interviews, opstår der kontinuert nye design-research metoder. Designere låner også fra andre fagområder som antropologien og sociologien og tilføjer eller tilpasser metoder efter behov. Som beskrevet i metodeafsnittet arbejdes der med metoder som design probes og specialudviklede spil, ligesom der tages højde for fordelene ved at opleve ting på egen krop, deltage aktivt og rekruttere researchpartnere blandt interessenterne. Behovet for nye metoder i forhold til dataindsamling særligt blandt svage samfundsgrupper bliver udtrykt af flere respondenter i forbindelse med mit speciale: "Dem, vi gerne vil have fat i, er ofte de svageste. Det er også dem, som er sværest at fange med de traditionelle metoder. Mange udfylder ikke spørgeskemaer. De, der gør, svarer tit ikke det, de tror, de svarer. Metoder, som kan gøre noget omkring den sociale ulighed, ville være et stort fokus!" En anden respondent fra evaluering feltet bekræfter denne iagttagelse og fremhæver probes som en måde at nå de svage respondentgrupper: "Vi bruger cultural

probes i evalueringer. Dem har vi brugt som en måde at samle data ind på for at få et rigere billede fra folk, som ikke kan begå sig i f.eks. et spørgeskema.”

Det kan være en udfordring at navigere blandt så mange og alsidige metoder. Fordelen er til gengæld, at den frihed, der eksisterer i designfaget til at tilpasse og udvikle metoder, ofte resulterer i mere imødekommende og situationsbestemte undersøgelser.

Udvikling er det andet område, hvor design og evaluering kan spille sammen. I situationer, hvor evalueringer har et udviklingsmæssigt sigte, er det oplagt at finde inspiration hos designfaget. Grundprincippet i design er at skabe nyt, og derfor eksisterer der en lang række metoder, som er gode til at understøtte en udviklingsproces. Ifølge en respondent fra erhvervslivet er det helt essentielt, at evalueringer kan understøtte den dynamiske udviklingsproces, som et projekt ofte gennemgår i dag og være en bidragsyder i forhold til innovation og udvikling: ”Det altoverskyggende er, at en evaluering skal kunne understøtte den iterative natur i udviklingsprocessen og danne grundlag for løbende re-prioritering. Der er ikke ret mange, der ved, hvordan man evaluerer ud fra denne nye dynamik.” Dog påpeger vedkommende, at dette kræver, at evaluering implementeres i projektet fra starten, for at den løbende kan bidrage med konstruktiv viden til udvikling og genprioritering: ”Problemet er, at hvis evaluering bliver et projekt i sig selv, bliver det ikke værdiskabende. Det [...] kommer til at stå parallelt i forhold til det reelle projekt. [...] Evaluering skal være en del af hovedprojektet.”

Respondenten fremhæver dermed et behov for at gentænke den måde, man evaluerer på, så evalueringen bliver en implementeret del af et projekt og startes op samtidigt med dette. Metoder til at udvikle og materialisere ideer kan fungere som instrument til at omdanne indsigter til aktiv viden, som det er beskrevet i metodeafsnittet om rapid prototyping. Dermed kan den nye viden kanaliseres ind i et projekt og være med til at sikre værdiskabelse.

Brugerinddragelse er det tredje område, hvor design kan inspirere evaluering. At inddrage brugerne kan

være med til at styrke implementering og anvendelse af et projekts resultater. Dette anvendes ofte inden for design for at sikre, at de nye tiltag tilpasses brugerne behov, og at brugerne bliver omstillingsparate. En respondent fra evalueringsfeltet udtalte i forbindelse med mit speciale: ”Jo mindre evaluering der er fra os eller dem, det handler om, jo større er chancen for at resultatet kommer op på hylden at stå. Hensigten er, at der skal stå nogen, som føler ansvar for det, når evaluator er ude ad døren.” Brugerinddragelse kan altså plante et ansvar for og et ejerskab til evalueringen og dens resultater, som vil leve videre blandt deltagerne efterfølgende, hvilket også pointeres af en anden respondent fra evalueringsfeltet: ”Folk føler sig ikke så meget imod det, der kan blive resultatet af processen, fordi de føler sig inddraget i det.”

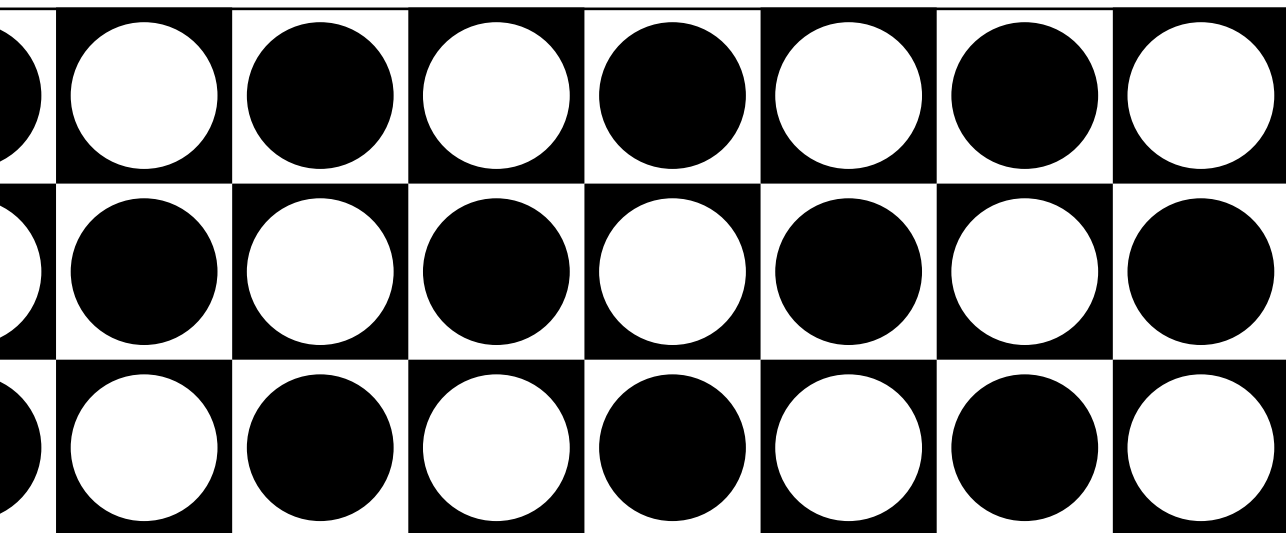
Designfeltet har stor erfaring med brugerinddragelse på mange forskellige planer. Feltet vrimer med begreber som participatory design, human centered design og lead user innovation, og der er udviklet designmetoder til alt fra indsamling af input blandt brugerne til at lægge designprocessen direkte i hænderne på dem. Hvis brugerne inddrages og får ansvar i evalueringsprocessen, vil selve processen og ikke kun resultatet være med til at skabe udvikling. En respondent fra designfeltet nævner eksempelvis serious gaming som en måde at indhente data fra blandt andet børn: ”Spil kan anvendes som en måde at indhente følelser hos børn, men også som et kommunikationsredskab.”

Yderligere kan metoder som probes, prototyping og lead user innovation bidrage i brugerinddragende processer til anderledes dataindsamling og ideudvikling.

Formidling er det fjerde og sidste identificerede potentialeområde. At kommunikere resultater, således at kompleksitet og forståelighed er velfabalanceret, er udfordrende. I denne sammenhæng er Apple et blændende, om end gennemtærsket, eksempel på, hvordan godt design præsenterer simplekse og intuitive resultater som taler for sig selv og kan aflæses og forstås af næsten alle. Formidling er altså et vigtigt parameter i design såvel som evaluering. En respondent fra erhvervslivet udtaler i forbindelse med mit speciale: ”Mange kommuner er interesse-

rede i at brede resultaterne ud over grænserne, så det ikke bliver for indspist og navlepillende. Man bliver nødt til at sætte tingene i perspektiv også for udefrakommende." En evaluering er ofte et omfattende og omkostningsfuldt arbejde, og det er vigtigt, at den akkumulerede viden viderefremmes, så den kan gøre mest muligt gavn. En respondent fra Designfeltets introduktion til datavisualisering antyder, at dette kunne være et oplagt eksempel på et supplement til de eksisterende metoder i evalueringsfeltet: "Hvis du har en tabel med tal, kan du med datavisualisering vise, hvad det er, der sker. Du kan vise noget, der er meget kompliceret på en enkel måde." De anvendte formidlingsmetoder inden for evaluering er ofte forholdsvis traditionelle og taler i mange sammenhænge til de få rå, der forstår at afkode en videntung evalueringsrapport med et skyhøjt lixtal. Storytelling og datavisualisering kan bidrage til at gøre det lettere og mere fængende at sætte sig ind i en evaluerings resultater, men der ligger en lige så spændende udfordring i, hvordan den enorme viden, som evalueringer producerer, kan håndteres på en meningsfuld måde.

Der eksisterer mange forskellige tilgange til det at evaluere, og der arbejdes med mange forskellige kompetencer inden for feltet. Det helt essentielle er en følsomhed over for den givne kontekst. Altså bør efterspørgslen styre evalueringsdesignet, ikke vice versa. Jo flere kompetencer en evaluator besidder, og jo mere alsidigt et metodesæt hans værktøjskasse indeholder, jo bedre kan han imødekomme en dynamisk efterspørgsel. Derfor er det helt relevant at udvikle sig metodemæssigt for at kunne adressere nye og fremtidige behov. Evaluering og design har, som tidligere nævnt, en del fælles interesser. Men dette krydsfelt har ikke været udforsket, og det er derfor interessant at se nærmere på, hvordan designfaget kan inspirere og være med til at sætte evaluering på kanten. Hvor evalueringer ofte kigger bagud og undersøger virkningen af det, vi har gjort, stræber design fremad og udvikler løsninger til, hvordan vi kan gøre det bedre. Jeg mener, at kombinationen af evaluering og design kan muliggøre en øget inklusion af evalueringsdeltagerne i en fremadrettet og visuel evalueringsproces, hvor evaluering bliver en katalysator for bruger- og med-



arbejderinddragende udvikling. Ydermere kan design være med til at inspirere den måde, man formidler evalueringsresultater, så de bliver let forståelige og dermed lettere anvendelige.

Sammenfatning

Mine undersøgelser peger på, at der er interessante muligheder i arbejdet med design i evalueringer, og at det vil være relevant at undersøge dette potentiale nærmere. Tværfaglig inspiration kan udvikle og inspirere os alle, og hvad angår anvendelsen af design i evaluering, handler det ikke om at overdygne evalueringsfeltet med design, men om at inspirere til udvikling og eftertanke. Kan researchmetoder være mere imødekommende over for respondentgruppens forudsætninger? Kan udvikling og formgivning bidrage til mere fremadrettede evalueringer? Bør deltagerne inkluderes mere i evalueringsforløbet? Bør vi overveje den måde, vi formidler evalueringsresultater og håndterer viden på? På trods af evalueringsfeltets åbenhed for fornyelse er det et område med mange traditioner og traditioner bør til tider udfordres.

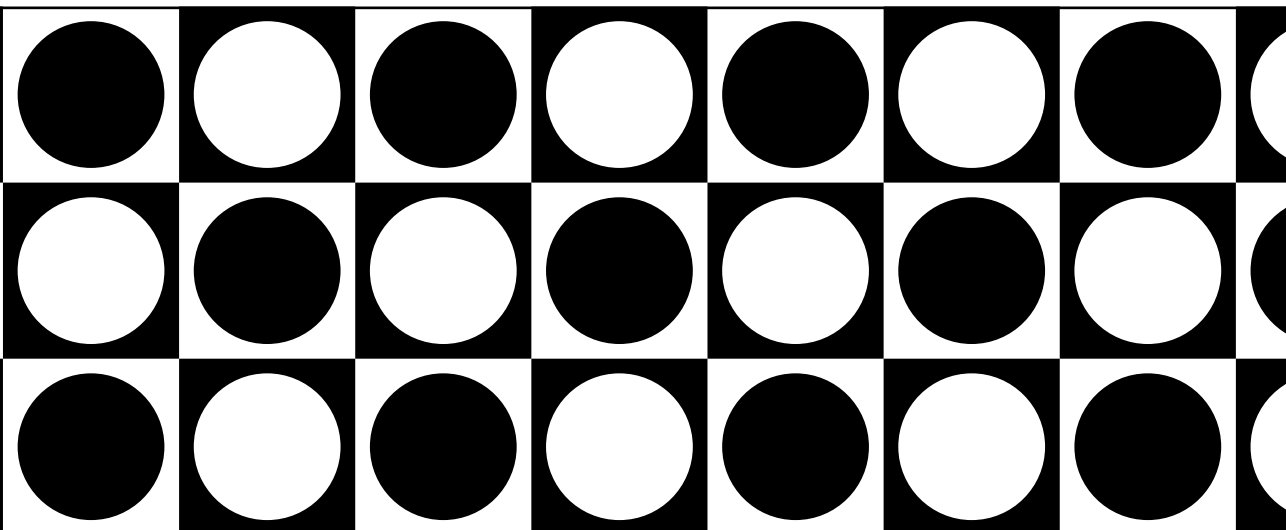
Inddragelsen af design i evalueringer skal dog gribes velovervejet an. Design er ikke nøglen til at løse alle problemer, og i kombinationen af fagfelterne skal der tages højde for nye udfordringer i forbindelse med blandt andet validitet og fortolkningsmetoder. Det er min generelle holdning, at tværfaglighed kan bidrage positivt til udvikling på mange måder, og jeg mener, at det i et bredere perspektiv er relevant for alle fagfelter at løfte blikket og afsøge mulighederne i tværfaglig inspiration og samarbejde.

Litteratur

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage.

Lockwood, T. (2010): *Design Thinking: integrating innovation, customer experience and brand value*. New York: Allworth Press.

Lund, G.E. (2011): "Femte generations evaluering". *Cepra-striben*, nr. 10, s. 58-65.





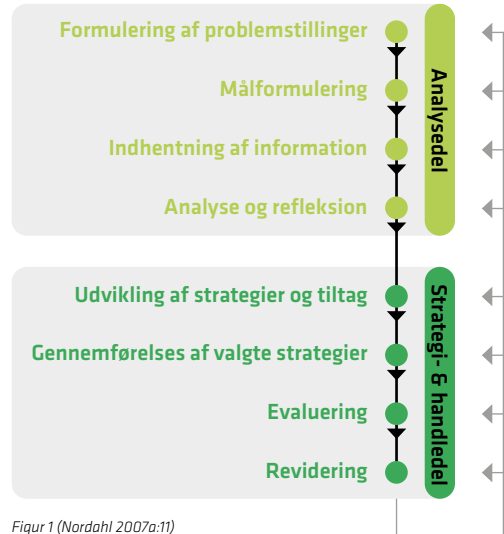
LP-modellen og Evaluering

- om at evaluere sit eget
pædagogiske arbejde



Denne artikel drejer sig om arbejdet med LP-modellen og særligt evalueringsdelen i særdeleshed. Modellen betragtes med et kritisk blik i forhold til dette. Der argumenteres for vigtigheden af lærernes samarbejde i LP-grupperne og for, hvorledes dette samarbejde indeholder en potentiel mulighed for frembringelse af evidensbaseret viden.

Artiklen henter empirien fra et casestudie og et fokusgruppeinterview udført på en skole, der arbejder med LP-modellen. Deltagerne var lærere; det kunne dog ligeså vel have været pædagoger. De indhentede data er bearbejdet gennem en metode hentet fra Kirsti Malterud, der benytter matricer i et forsøg på at få et overblik over dataene. Analysen er funderet på John Dewey og Etienne Wengers teorier. Artiklen er baseret på masterspecialet Evalueringsdelen i LP-modellen, der er udarbejdet af artiklens forfatter.



Figur 1 (Nordahl 2007a:11)

LP-modellen

LP-modellen (LP står for læringsmiljø og pædagogisk analyse) er udviklet af professor Thomas Nordahl fra Høgskolen i Hedmark, Norge. I dag implementeres modellen på mere end 550 skoler og i over 100 dagtilbud i Danmark (www.lp-modellen.dk). Modellen har til formål at hjælpe til at finde frem til hensigtsmæssige pædagogiske tiltag med udgangspunkt i de udfordringer, som findes i skolehverdagen. På den skole, hvor jeg har foretaget min undersøgelse, påbegyndtes implementeringen af modellen i 2008.

LP-modellen bygger på et systemteoretisk grundlag. Det betyder, at man ikke blot ser på enkeltindivider, når man arbejder med problemstillinger i læringsmiljøet, man ser i stedet på faktorer, som er med til at opretholde adfærdsmønstre, der ikke er hensigtsmæssige for et godt læringsmiljø. Modellen er udviklet på baggrund af en viden om sammenhænge mellem omgivelserne på skolen og elevernes handlinger, således som disse kommer til udtryk gennem adfærd og læring (Nordahl, 2007b:10). Som en konsekvens af denne viden er der ikke bestemte metoder inden for LP-modellen, som lærerne skal anvende for at skabe et godt læringsmiljø. Skoler, elever og lærere er forskellige, hvorfor det er nødvendigt at anvende analysemodellen for at finde ud af, hvad der er hensigtsmæssige metoder.

I arbejdet med LP-modellen fordres det dog, at lærerne vælger metoder og tiltag, der er vidensbaserede, hvilket vil sige, at "der skal iværksættes tiltag, som man på baggrund af forskningsbaserede resultater ved, med stor sandsynlighed har den ønskede virkning" (Nordahl 2007a:13). Der lægges dermed vægt på, at synsninger og holdninger ikke er tilstrækkeligt i det pædagogiske analysearbejde.

Arbejdet med LP-modellen omfatter hele skolen, dvs. skoleledelse og alle pædagogiske medarbejdere. Lærere og pædagoger arbejder i grupper med typisk fem-seks deltagere, og skolens ledelse skal sørge for, at der er sat tid af til arbejdet med modellen. Hver LP-gruppe har en tovholder, som har deltaget i et særligt uddannelsesforløb med henblik på at skulle lede lærergruppen. Tovholderen har det overordnede ansvar for tilrettelæggelsen af gruppens arbejde og for, at modellens faser anvendes som intenderet (Nordahl, 2007a).

Arbejdet med LP-modellen

Ifølge Thomas Nordahl er målet med LP-arbejdet *faglig refleksion* (Nordahl 2007b:42). Dette er interessant set i forbindelse med promoveringen af modellen med udtrykket: "*Vi gør det, der virker*". Der må stilles krav til faglig begrundelse for de påstande, man som lærer kommer med i forbindelse med det pædagogiske arbejde. Nordahl påpeger, at lærerne gennem refleksion vil kunne opnå, at den generelle kompetence udvikles, og at specifikke situationer forstås bedre (ibid.:42). Refleksionen kan således forstås som et redskab i arbejdet med at omdanne teori til praksis. Dette mål ligger ligeledes i det, at lærerne skal gøre det, der virker.

Jeg har i mit masterspeciale og i nærværende artikel fokus på evalueringsdelen i LP-modellen. Modellen lægger op til, at man skal evaluere gennemførelsen af de tiltag, man er kommet frem til gennem sin analyse. Det er vigtigt at have for øje, at man ikke blot skal evaluere effekterne af dette arbejde. Processen er mindst lige så vigtig, idet de kontekstuelle faktorer i det pædagogiske arbejde er af stor betydning i arbejdet med LP-modellen.

Man ser ikke blot på enkeltindivider, når man arbejder med problemstillinger i læringsmiljøet. I stedet ser

man på de faktorer i miljøet, som er medvirkende til at opretholde adfærdsmønstre, der ikke er hensigtsmæssige for et godt læringsmiljø. De opretholdende faktorer figurerer i et komplekst system, idet der er uanede mængder af faktorer, der kan påvirke elevernes læring og adfærd. Det er svært for lærerne at påvirke et miljø, som de ikke selv er en del af, eksempelvis elevens hjem. Fokus må derfor være på de faktorer i skolen, der har indflydelse på læringsmiljøet. Lærerne må gennem arbejdet med LP-modellen skille disse faktorer fra helheden og analysere dem enkeltvis, men med tanke på, at hver enkelt del er en del af en helhed. En elevs sociale vanskeligheder kan bunde i faglige mangler, men også i en større problematik i klassen. Mange faktorer spiller ind, hvilket man må arbejde i dybden med under analysen.

Det er "evalueringens fornemmeste formål at tilvejebringe evidensbaseret viden, der kan danne grundlag for formulering af best practice." (Krogstrup, 2006:28). Med dette citat kan man se arbejdet med LP-modellen fra en anden vinkel. Lærerne gør det, der virker, men dette arbejde går ikke kun én vej, idet deres arbejde har mulighed for at lægge grund for en viden, der er evidensbaseret og dermed en viden, der virker.

Evalueringsdelen i LP-modellen

Det kan være vanskeligt at evaluere sit arbejde med LP-modellen, eftersom det er svært at sige, hvad der skal evalueres; arbejdet med modellen foregår i en kompleks virkelighed. Alle elever (og lærere) er forskellige og interagerer i en hverdag, der er under konstant forandring. Det er en problematik, der kan kategoriseres som et vildt problem: Man kan ikke klart definere målet, og der er derfor ikke klare succeskriterier for, hvornår den bedste løsning er fundet. Et tamt problem ville i forhold hertil have en optimal løsning, som er både objektiv og målbar. Det vilde problems optimale løsning er baseret på en normativ vurdering afhængig af de lærere, der foretager vurderingen (Krogstrup, 2006:26).

Evert Vedung har formuleret en anerkendt definition af evaluering: "Evaluering er en systematisk retrospektiv vurdering af gennemførelse, præstationer og

udfald af offentlig politik, som tiltænkes at spille en rolle i praktiske beslutningssituationer.” (Vedung 2009: 22). Med systematisk menes, at evalueringen ikke skal være en rodet snak om, hvad man synes om den problematik, man har arbejdet med. Evalueringen må nødvendigvis være struktureret og systematiseret. Lærerne er værdidommere. Der er en værdidimension i evalueringsdefinitionen, idet man kan sige, at evaluering er en vurdering. Det er lærerne, der skal være dommere over, hvilke værdier de vil evaluere deres arbejde ud fra. Denne opgave kan være kompleks, fordi de forskellige lærere i en LP-gruppe kan have forskellige definitioner på, hvad et godt læringsmiljø er, og på den gode løsning på problemstillingen (Dahler-Larsen 2006:21).

Hvordan arbejde med evaluering?

LP-modellen kan ses som en evalueringsmodel, idet man allerede ved målformuleringen påbegynder evalueringsarbejdet. Det vil sige, at selve evalueringspunktet i modellen kommer til at fungere som en påmindelse om evalueringen frem for et punkt for sig selv. Man mindes således om, at man må gå tilbage til forrige punkter for at finde frem til de ting, der kan revideres, hvis problematikken ikke er løst. Vurderes det, at problematikken er løst, vil evalueringen være et redskab i forhold til at finde frem til, hvad det var, der virkede.

LP-modellen lægger op til, at lærerne i fællesskab kan arbejde med de problemstillinger, som viser sig som oplevede vanskelige situationer i hverdagen, der kan være i konflikt med erfaringen: Hvordan kan man få en dreng til at få lyst til at lære at læse og blive glad for at gå i skole? Spørgsmålet opstår i forbindelse med en observation af en LP-gruppe, der har arbejdet med modellen i fire år. Lærerne møder en usikker situation, som de ikke umiddelbart har en løsning på. De definerer denne situation, hvorefter de gennem udforskning forsøger at finde frem til en løsning.

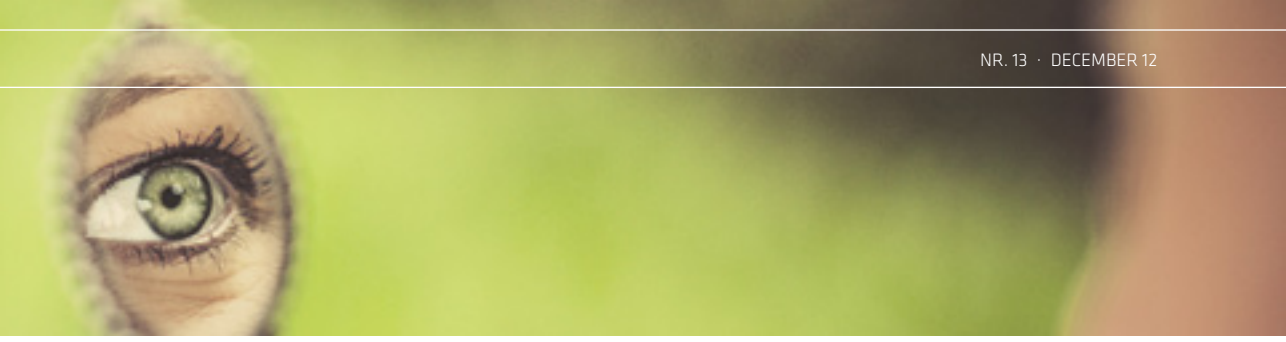
Problemstillingen er umiddelbart meget abstrakt; hvad vil det sige, at drengen skal *blive glad for at gå i skole*? Problemstillingen er ikke klart defineret, og læ-

rerne kommer til at stå i en ”gaffel-formet” situation (Brinkmann 2006:120). Dette udtryk beskriver en situation, hvor der er flere forskellige fremgangsmåder til at finde frem til en mulig løsning. Ifølge John Dewey må lærerne billedligt udtrykt kravle op i et træ for at få et overblik over situationen (Dewey 2009:22). Her må påbegyndes en refleksiv tænkeproces, hvilket ifølge Thomas Nordahl netop er formålet med LP-arbejdet.

Når målformuleringen er på plads, påbegyndes informationsindsamlingen. Ifølge Vedungs definition på evaluering er det vigtigt, at denne indsamling foretages systematisk. Dette betyder ikke, at dataindsamlingen skal være kvantitativ; hvis målet lyder, at eleven skal blive glad for at gå i skole, giver det ikke meget mening eksempelvis at måle antallet af smil. Det ville derimod give mening at tale med eleven, forældre og lærere, dvs. at foretage kvalitative interviews. Fungere de valgte strategier ikke, har man mulighed for at revidere: Var der noget, der blev fejlfortolket? Fik man ikke nok information fra de interviewede? Måske skal man lave målformuleringen om, fordi man gennem dataindsamlingen har fundet frem til, at problemet har en anden karakter, end man havde regnet med.

Man kan spørge, hvorfor det ikke er nok, at lærerne taler sammen om, hvad de ved om problematikken, frem for at skulle indhente information flere steder fra. Svaret på dette findes i det systemteoretiske grundlag, som LP-modellen bygger på. Hvis lærerne skal have fuldstændig indsigt i de kontekstuelle faktorer, må de lytte til og forstå elevens og forældres virkelighedsopfattelse, idet denne kan være noget anderledes end deres egen (Nordahl 2007b:21).

Når informationen er indhentet, påbegyndes en analyse og tolkning, hvilket er næste punkt i modellen. Der gives i modellen plads til dette punkt ved at adskille analysedelen og strategi- og handledelen (se figur 1). Lærerne arbejder her frem mod en synliggørelse af de kontekstuelle faktorer, som har betydning for problematikken. Disse faktorer skal være kortlagt, inden der udvikles og gennemføres strategier og tiltag (Nordahl, 2007b).



Evalueringsarbejdet kan karakteriseres som formativt. Der lægges vægt på de kontekstuelle faktorer, som gør det sociale problem komplekst. Der er sjældent en *sum*, selv om man har været igennem samtlige punkter i modellen, idet den sociale virkelighed ændrer sig konstant. Den sociale problematikks komplekse karakter gør det vanskeligt at finde frem til en optimal løsning, idet den optimale løsning altid vil være afhængig af de personer, der arbejder med problematikken (Krogstrup 2006:28). Det er deres vurderinger, og det er ikke sikkert, at disse stemmer overens med de vurderinger, andre ville komme frem til.

Evalueringsdelen ligger ikke som sidste punkt i modellen, idet netop *revidering* følger efter. Den summative evaluering er *summen* af noget og dermed noget endeligt, hvor der i modellen blødes op for dette gennem revideringen og pilene, der peger op til de forrige punkter. Arbejdet med modellen kan således siges at lægge op til et *cirkulært* arbejde frem for et *lineært*. Hermed mener jeg, at revideringspunktet leder tilbage til de forrige punkter i modellen og på denne måde støtter det formative evalueringsarbejde. Der kunne måske med fordel sættes mere fokus på dette ved eksempelvis at markere pilene med rødt frem for gråt.

Hvad er vigtigt i arbejdet med evaluering?

LP-modellen fordrer, at man følger punkterne i den rækkefølge, som de er sat op, og ifølge Vedungs definition på evaluering er systematikken vigtig. I arbejdet med LP-modellen er det tovholderens ansvar, at punkterne følges i den intenderede rækkefølge. I en af de observerede LP-grupper har tovholderen taget et program i brug, som hedder Mindmeister. Programmet hjælper lærerne til at holde styr på de forskellige faser i modellen. De synes, at det virker let og overskueligt at finde ud af, hvad de skal huske at komme omkring, når programmet er åbnet på smartboardet, og de alle kan følge med. Under interviewet kommenterer en lærer: "Vi har lavet en LP-skabelon, og så kører vi bare slavisk gennem det." Udtrykket slavisk klinger umiddelbart af noget negativt, idet det kan lyde som om, lærerne ikke reflekterer over det, de gør i arbejdet med modellen. Man kan se udtalel-

sen som en ide om, at LP-modellen kan indarbejdes som en mekanisk rutine. Man kan se den mekaniske rutine som en vej til et mål, der hedder ensartede *ydre handlemåder* (Dewey 2009:78). John Dewey taler i den forbindelse om den misvisende tolkning af begrebet *disciplin*, som en vej til dette mål.

Ifølge Dewey skal *disciplin* forstås som noget positivt og konstruktivt. Lærerne må i arbejdet med modellen arbejde disciplineret for at kunne styre og bruge de redskaber, som modellen tilbyder.

Over for begrebet *disciplin* stiller Dewey begrebet *frihed* (ibid.). Frihed bliver i arbejdet med LP-modellen en evne til at beherske denne. Det er en evne, der skal opøves, og som på sigt giver lærerne mulighed for at gennemføre pædagogisk analyse uden ekstern hjælp. Frihed må dog ikke ses således, at det betyder en frigørelse for enhver form for forstyrrelse, idet frihed netop opnås ved at overvinde de forhindringer, der kontinuerligt opstår i den foranderlige og komplekse verden, som lærerne opererer i: "Virkelig frihed er kort sagt intellektuel; den hviler på den skolede tænkeevne, evnen til at 'vende ting'; at undersøge ting bevidst, at vurdere, om der er tilstrækkeligt gode beviser til stede for at afgøre noget, og hvis der ikke er dette, at vide, hvor og hvordan man kan søge sådanne beviser" (Dewey 2009:79-81).

Man kan kalde LP-modellen for *formen*. Når formen er der, må lærerne vide, hvordan de skal bruge den; modellen er en rettesnor og en vejledning for deres pædagogiske arbejde. Dette er dog ikke nok. Det er vigtigt, at modellen ikke blot bruges automatisk, idet modellen ikke fortæller lærerne, hvor de skal hen – deres egne ønsker og planer bestemmer deres mål, ligesom deres fortid bestemmer, hvor de skal hen, og hvor de må tage deres udgangspunkt (ibid.: 68-69). Modellen kan siges at være et hjælpemiddel for den logiske tænkning. Med den logiske tænkning menes, at man må anstrenge sig for at være omhyggelig og at sikre, at man har en række beviser at gå ud fra: Når man når en konklusion, må man efterprøve den ved at se på de beviser, der synes at kunne støtte konklusionen (ibid.:70).

I denne forbindelse citerer Dewey digteren William S. Gilbert: "Things are seldom what they seem, skim milk masquerades as cream" (ibid.:71). Lærerne kan ikke forvente, at tingene er, som de ser det. De bliver nødt til at finde beviser for deres formodninger og synsninger, hvilket LP-modellen med sine forskellige faser kan ses som et hjælpemiddel til. Her kan igen refereres til Vedungs definition på evaluering.

Man kunne diskutere, hvorvidt det er nødvendigt med en *form*. Er det nødvendigt, at skolerne implementerer en model, for at lærerne skal kunne omdanne teori til praksis i det pædagogiske arbejde? Jeg vil på baggrund af mit syn på LP-modellen som et hjælpemiddel tale for dette. Det giver desuden lærerne en retfærdiggørende grund til at forlange mere tid til refleksion og en glimrende grund til at samarbejde. Her tænker jeg både på samarbejde i LP-grupperne, grupperne imellem og skolerne i LP-fællesskabet imellem.

Forpligtigelse og sparring

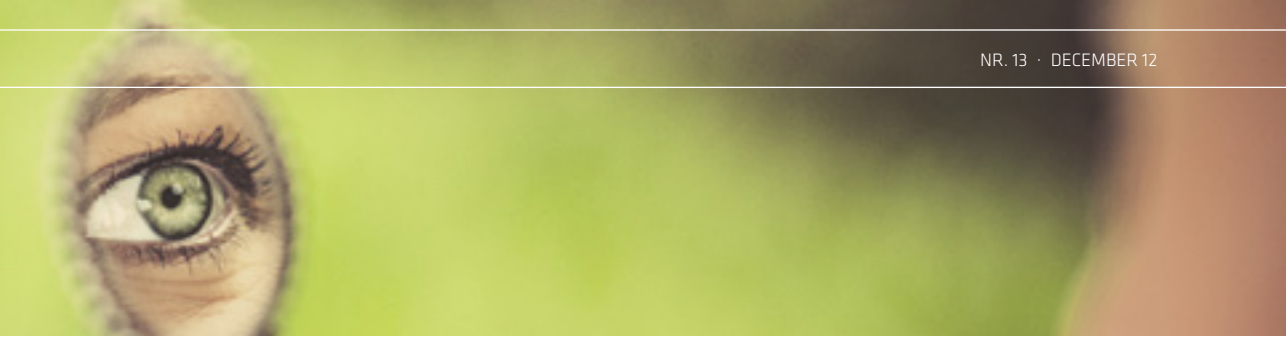
LP-grupper kan sammensættes på forskellig vis. På den pågældende skole er lærerne sat sammen i team på tværs af årgange, det vil sige, at de både sidder sammen med lærere, som de arbejder tæt sammen med, og lærere, som de normalt ikke samarbejder med. Lærerne taler under interviewet meget om, at de føler sig forpligtigede i forhold til deres kollegaer i LP-gruppen, men også om, hvor rart det er, at man ikke står alene med problematikker og beslutninger vedrørende disse.

Det at føle sig forpligtiget kan umiddelbart klinge negativt, men det er ikke altid tilfældet her. Lærerne taler blandt andet om, at de føler sig forpligtet til at gennemføre det arbejde, de er blevet enige om i gruppen. Hvis ikke de gør det, de skal, går de andres arbejde måske til spilde. Lærerne føler dermed, at de kommer til at stå til regnskab over for gruppen. Et nyt tiltag på skolen er, at der skal laves interventioner i forbindelse med indstilling af elever til PPR. Dette betyder, at lærerne ikke længere blot skal stå til regnskab over for deres egen gruppe, men ligeledes over for en ekstern instans, f.eks. ledelse, skolepsykolog og PPR.

I *Arbejdet med LP-modellen*, et af to hæfter, som lærerne har fået udleveret i begyndelsen af implementeringsforløbet, udtrykkes det klart, at der i den pædagogiske praksis må være en høj grad af integritet og loyalitet blandt lærerne (Nordahl 2007b:43). Dette betyder ikke, som en af lærerne siger under interviewet, at man skal være hinandens *arbejdsgiver* og dermed lade én lærer være *arbejdstager*. Lærerne skal ikke blindt gennemføre, hvad andre har besluttet uden selv at reflektere over det og tilpasse til egen kontekst. Lærerne er ansvarlige over for hinanden, idet de ikke vil have, at en anden lærers arbejde skal være spildt, fordi de ikke selv har lavet det, de skulle. Dette aspekt af gruppens samarbejde kan kaldes gensidig ansvarlighed. Det er en vigtig del af deres fælles virksomhed og en af forudsætningerne for, at deres fællesskab i praksis overhovedet kan fungere (Wenger 2004:99).

Når lærerne går fra mødet holder de ikke op med at være en del af fællesskabet. Deltagelsen i fællesskabet er ikke noget, lærerne sådan uden videre kan tænde og slukke for. Deltagelsens virkninger på lærernes erfaringer er ikke begrænset til den specifikke kontekst, der udgøres af mødets rammer. Det særlige engagement, som lærerne lægger i arbejdet med modellen under selve mødet, er særligt betydningsfuldt, men når lærerne går fra mødet, bærer de stadig rundt på de erfaringer, der er udviklet under meningsforhandlingen i praksis (ibid.:71). Ifølge Wenger er den meningsfuldhed, der kan siges at karakterisere vores engagement i verden, ikke "en tingenes tilstand, men en kontinuerlig genforhandlingsproces" (ibid.:68).

Under arbejdet med en problematik giver lærerne hinanden ideer og gode råd. I den proces må der ligge en vis forventning om, at der lyttes til de givne ideer uden fordomme, selvom det kan betyde, at man må erkende, at en gammel opfattelse kan være forkert. I denne forbindelse er det vigtigt, at lærerne forholder sig helhjertet til problematikken. Dette kan dog være en udfordring, når problematikken handler om en elev eller en situation, som man ikke selv har noget med at gøre. Begrebet *forpligtigelse* dukker her op. Det må



dog tænkes positivt; man er forpligtiget til at engagere sig helhjertet i den fælles praksis og til at forholde sig fordomsfrit til nye ideer. Tovholderen har her en vigtig rolle, idet han eller hun må sikre gennemførelsen af de pædagogiske tiltag. Dette betyder ikke, at de nødvendigvis skal gennemføre tiltagene, men at de har en central rolle i forhold til at skabe forpligtigelse hos de andre lærere (Nordahl, 2007b:44).

Lærerne giver under interviewet udtryk for, at man er hinandens arbejdsgiver, og at det ofte er klasselæreren, aben ender ved: "Det kan godt komme til at virke sådan, at man bliver hinandens arbejdsgiver, sådan var det i hvert fald lidt sidste år. Ikke fordi man vil være hinandens arbejdsgiver, men man sparrers i, om man har gjort det og det. Den person, der har taget et problem op, kommer hjem og synes egentlig, at hvis jeg nu bare havde holdt min mund, så skulle jeg ikke sidde og ringe og skrive. Jeg har også oplevet nogen, der siger, at jeg orker ikke lige at have et problem i dag. Hvad kan vi gøre? For selv om det er et fælles problem, så... Så er det ofte én, der handler... Det er klasselæreren, aben ender ved."

Oplevelsen kan blive negativ, hvis ikke lærerne hjælper hinanden hele vejen; det gensidige engagement definerer lærernes fællesskab i praksis.

Under interviewet siger en af lærerne: "Jeg synes, at vi i vores gruppe er rigtig gode til at finde på tiltag. Vi finder på gode, brugbare ting. Nye forslag, hvad siger du til... ville det være en god ide, at... hvortil en kollega kan svare: Det vil jeg gerne..." Ifølge Dewey skal man ikke med det samme acceptere en ide om eksempelvis et muligt tiltag, fordi det standser dømmekraften (Dewey 2009:116). Lærerne foreslår hinanden forskellige ting i deres arbejde med modellen. Disse ideer rummer muligheden for at kunne styre udforskningen og undersøgelsen: "Hvis en ide kun blev opfattet som sikker, ville den stoppe undersøgelsen. Hvis den derimod opfattes som en mulighed, der er behæftet med tvivl, tilbyder den et perspektiv, en platform, en undersøgelsesmetode" (ibid.:116). Det, at lærerne er gode til at give hinanden ideer, som de selv udtrykker det, kan

således ses som initierende for en refleksiv tænkning, hvilket netop fordres i arbejdet med modellen. Der er dog en risiko for, at ideerne gennem vanemæssig brug kan miste deres intellektuelle kvalitet. Ideer genbruges og accepteres, fordi de har virket i et tidligere tilfælde (ibid.:117). Arbejdet med LP-modellen fordrer, at man i arbejdet med hver enkelt problematik indsamler information og laver en analyse af de opretholdende faktorer, der måtte være. Konteksten er vigtig, hvorfor man ikke ukritisk kan genbruge ideer, selv om de har virket i et tidligere tilfælde.

Toppen af isbjerget

Lærerne diskuterer under interviewet, hvorvidt implementeringen af LP-modellen har kvalificeret arbejdet med de pædagogiske problematikker. Der er udtalelser både for og imod, selv om alle umiddelbart er positive over for modellen.

Modellen kan kaldes en tingsliggørelse af den forskning, som Thomas Nordahl har praktiseret. LP-modellens karakter som tingsliggørelse ligger ikke kun i dens form, men også i de processer, hvorigennem den integreres i lærernes praksis. Den fungerer som fokus for meningsforhandlingen. Etienne Wenger beskriver gennem et metaforisk isbjerg, hvordan man kan forestille sig, at modellen som tingsliggørelse blot udgør den øverste lille del, der ligger over vandet. Den største del er de betydningskontekster, som realiseres i lærernes praksis (Wenger 2004:76).

Modellen giver kun mening gennem det gensidige engagement i praksis, ellers bliver den blot et objekt som en erstatning for en dybere forståelse af og forpligtigelse over for det, den står for. Man kan diskutere, hvorvidt arbejdet med modellen kan blive for automatisk. Arbejder lærerne sig ukritisk gennem de forskellige punkter, kan den intenderede mening med denne miste værdi. Umiddelbart er automatiseringen af modellen dog faciliterende for den pædagogiske analyse, idet der ikke skal bruges tid og energi på at forhandle meningen med de forskellige punkter. Der kan bruges tid og energi på problemstillingen i stedet. Det er dette, Dewey mener med begrebet frihed.

Modellen vil ifølge Wenger altid være defineret med hensyn til specifikke former for deltagelse, der kan kontekstualisere meningen (Wenger 2004:79). Lærerne bruger ikke modellen fuldstændig på samme måde, idet de har tolket den ind i deres egen kontekst. Denne tolkning er ikke statisk, men er i en kontinuerlig genforhandlingsproces, fordi lærerne konstant udvikler sig, lige som eleverne og miljøet gør det (ibid.:68).

Med bogen under armen

Lærerne taler under interviewet om det, man har med i sin kuffert, for eksempel uddannelse og tidligere erfaringer. En af lærerne påpeger: "Den (modellen) lagde op til, at vi skulle prøve nogle pædagogiske metoder af. Det tror jeg også, at vi gør, jeg tror bare ikke, at vi gør det med bogen under armen hver gang."

I arbejdet med LP-modellen fordres det som nævnt, at lærerne vælger metoder og tiltag, der er vidensbaserede. Der ligger en opfordring til lærerne om, at de må opsøge viden, som er forskningsbaseret; lærerne må række ud over egen praksis. Man må her være opmærksom på, at den viden, lærerne opsøger, ikke giver mening, hvis ikke de forhandler denne gennem deltagelsen i praksis. Den viden, som lærerne tilstræbes at basere deres LP-arbejde på, må være generaliserbar, så de har mulighed for at bruge den i deres egen praksis.

Vi gør det, der virker

LP-modellen promoveres ved udtrykket *vi gør det, der virker*. Hermed lægges op til, at forskning inden for skolefeltet udnyttes i egen praksis, fordi det er videnskabeligt bevist, at det virker.

De lærere, der deltager i interviewet, er enige om, at de mangler en del uddannelse. De ved det samme som før, men gør måske tingene på en anden måde. Man kan diskutere, hvorvidt det ville være en fordel for lærerne, at der blev oprettet en form for vidensbank med evidensbaseret "best practice" for LP-modellen. Med en sådan vidensbank kunne man i arbejdet med den pædagogiske analyse slå op undervejs og undersøge, hvad der eksempelvis er det bedst mulige tiltag til en

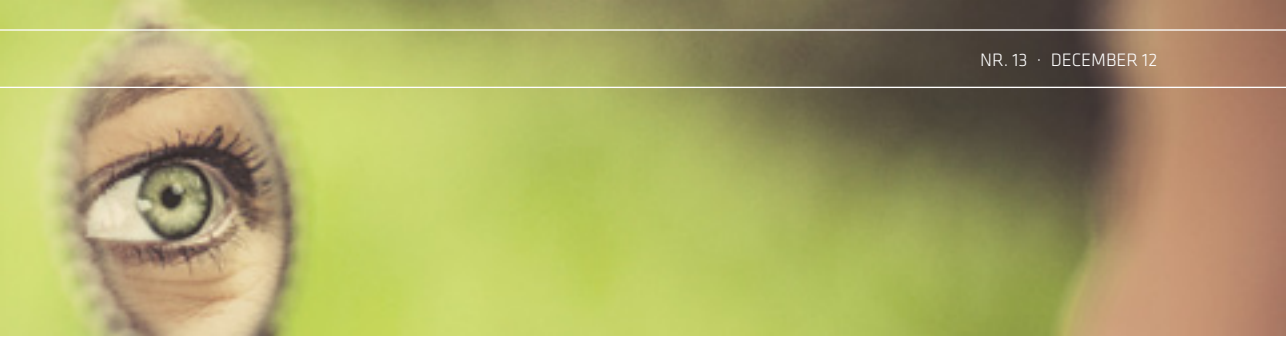
given problematik. Det betyder, at man kan se vidensbanken som en samling kagebogsopskrifter, som man mekanisk vil kunne følge. Det ville dog også betyde, at man skal kunne forestille sig, at årsags-virkningssammenhænge er temmelig generelle (Dahler-Larsen 2006:107). En sådan ide må revideres i lyset af, at verden er foranderlig, og at lærerne påvirker og lader sig påvirke af verden. Man kan ikke skabe objektiv viden om det foranderlige (Krogstrup 2001:97).

For ikke at opgive tanken om vidensbanken kan man tage afsæt i Peter Dahler-Larsens ord: "En professionel er en, som bruger en kompleks og omfattende vidensbase til at træffe beslutninger i komplekse situationer" (Dahler-Larsen 2006:110). Man kan se denne vidensbase som en skriftliggjort samling af læreres erfaringer med brugen af LP-modellen. En sådan vidensbase kan være i konstant udvikling. Har man som lærer mulighed for at bruge en sådan, er det vigtigt, at man ikke lader sig diktere og bruger ukritisk. Man må bruge vidensbasen eller vidensbanken med øje for de særtræk, der ligger i den enkelte, kontekstbundne situation.

Den viden, som lærerne producerer gennem deres arbejde i LP-grupperne, er kontekstbunden, men ved en nøje beskrivelse af de kontekstuelle faktorer vil der være mulighed for, at andre lærere, pædagoger og interesserede kan tolke denne viden ind i egen praksis, skabe forstyrrelse og dermed en mulighed for læring. Den viden, som produceres, vil i en vis forstand være generaliserbar, idet der inden for LP-landskabet er en fælles forståelsesramme i form af arbejdet med LP-modellen. Man kan tale om analytisk generalisering, hvilket indebærer en grundig bedømmelse af, hvordan de resultater, man er kommet frem til, kan være vejledende i forhold til, hvad der kan ske i en anden kontekst (Kvale og Brinkmann 2009:289). Man kan således sige, at: "Det er modtageren af informationen, der afgør, om et resultat kan overføres til en ny situation" (Kvale og Brinkmann 2009:290).

Evaluerbare mål

En lærer siger under interviewet lidt for sjov, at hvis man er rigtig god, sætter man kun evaluerbare mål.



Det er en interessant tanke, for er alle mål, der søges opnået, ikke evaluerbare? Spørgsmålet må i stedet gå på, hvad man gerne vil have ud af evalueringen, og hvilken slags mål man sætter. Evalueringen kan som svar på første spørgsmål anvendes på flere forskellige måder, hvoraf blandt andet kan nævnes læring som anvendelsesform (Dahler-Larsen og Larsen 2001:214). Anvendelsen af evaluering er centralt, idet det er et af aspekterne ved definitionen af evaluering (Vedung 2009:255). Den læringsorienterede anvendelse af evaluering er per definition formativ, idet den fokuserer på de løbende forbedringer af indsatsen (Dahler-Larsen og Larsen 2001:215). Som et svar på det andet spørgsmål kan man sige, at skolens virkelighed er kompleks og foranderlig. I arbejdet med LP-modellen er dette en faktor, som lærerne må være bevidste om. Dette hjælper de til gennem arbejdet med de opretholdende faktorer, som er et redskab til at belyse de årsags-virknings-forhold, der eksisterer i skolen. I forbindelse hermed vil der altid være en eller anden effekt af det arbejde, lærerne udfører i LP-gruppen, idet der er et kausalt forhold mellem indsats og resultat (Dahler-Larsen 2006:102). Dette kausale forhold er som oftest både ustabil og komplekst, hvorfor man ikke kan regne med, at det mål, man har sat i begyndelsen af processen, bliver ved med at være interessant længere inde i processen.

Lokal og global evidens

Ud over den læringsorienterede anvendelse af evaluering bør i denne artikel nævnes den *oplysende anvendelse*, som i al sin enkelthed går ud på at *oplyse* andre om evalueringens resultater. I forbindelse med LP-arbejdet tilstræbes en systematik, som er vigtig i det komplekse og ustabile forhold mellem indsats og resultat. Hvis lærerne skal gøre sig håb om at tilvejebringe en evidensbaseret viden, må der efter hver gennemarbejdede LP-problematik foreligge en samling data, der kan dokumentere de kontekstuelle faktorer, som betyder noget for arbejdet med problematikken. Denne dokumentation er vigtig, hvis den tilvejebragte viden skal kunne generaliseres, således den kan benyttes i en anden kontekst. Det vil sige, at lærerne gennem brug af en viden, der virker, vil kunne skabe lokal evidens, der kan begribes globalt: "Det kan godt være, at den lokale evidens kun gælder lokalt, men den kan alligevel begribes globalt. Hvis den ikke kan forstås af fornufts svæsener i en bredere kreds, kan der næppe være tale om 'evidens'" (Dahler-Larsen, 2006:109).

Litteratur

Brinkmann, Svend (2006): *John Dewey. En introduktion*. Hans Reitzels Forlag.

Dahler-Larsen, Peter og Larsen, Flemming (2001): *"Anvendelse af evaluering - historien om et begreb, der udvider sig." I: Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag.

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

Dewey, J. (2009): *Hvordan vi tænker - en reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Klim.

Krogstrup, Hanne Katrine (2006): *Evalueringsmodeller*. Hans Reitzels Forlag.

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009): *Interview - introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.

Nordahl, Thomas (2007a): *LP-modellens vidensgrundlag - forståelsen for elevernes læring og adfærd i skolen*. Tryk: PrintNord.

Nordahl, Thomas (2007b): *Arbejdet med LP-modellen - beskrivelse af analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Tryk: PrintNord.

Vedung, Evert (2009): *Utværdning i politik og forvaltning*. Studentlitteratur.

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag. www.lp-modellen.dk

Anmeldt af ledelses-
konsulent

Egon Petersen
EP-Consulting, ep-
consulting@mail.dk
og ekstern lektor på
Aalborg Universitet.

Hanne Kathrine Krogstrup
Kampen om Evidens. Resultatmåling, effektevaluering og evidens.
Hans Reitzels Forlag, 2011

ANMELDELSE

Kampen om evidens

Henry Mintzberg konkluderede for en del år siden, at målebaserede tilgange ikke har resulteret i bedre ledelsesmæssig adfærd eller fokus på resultater. Ikke desto mindre måles der som aldrig før. Robert Kaplan, der er kendt for Balanced Score Card, siger: "kan det måles, kan det ledes". Det er almindeligt anerkendt, at der f.eks. ikke kan ledes, medmindre der hele tiden foregår en bevidst evaluering, måling og justering af lederadfærd og ledelsesmetoder, men selvfølgelig også af måle- og evalueringsmetoderne selv. Mange politikere og embedsfolk leder efter "den rigtige metode" til at vurdere effekten af konkrete beslutninger og spørger om, hvad det er i indsatsen, der virker for hvem, hvornår og under hvilke betingelser?

I de senere år har New Public Management som "styringsfilosofi" for alvor været inspirationskilden til præstationsmålinger og evaluering med anbefaling og legitimering af omfattende styringsinstrumenter for alle dele af den offentlige sektor. Den offentlige sektor skal styres. Begreber såsom "resultatmåling", "effektevaluering" og "evidens" er blevet nye centrale "honnørord" og begreber, der indgår i de styringsredskaber og magtmidler, ikke blot i den offentlige sektor, men i ledelse og politik generelt. Mange af de New Public Management, der er på rejse, har præstationsmålinger og evaluering som indbyggede superstandarder. Der er nærmest tale om en bevægelse fra ledelse til styring, hvor mange ledere oplever, at præ-



stationsmålinger er udtryk for mistillid, målemanier eller et tælleregime, der ikke skaber sammenhæng mellem den gode arbejdsindsats og det daglige arbejde, produktivitet og økonomi.

Selvom "resultatmåling", "effektevaluering" og "evidens" nu indtager centrale roller i ledelse og politik, så betyder det ikke nødvendigvis, at de er veldefinerede, eller at der er entydige retningslinjer for deres anvendelse. I bogen *Kampen om evidens* skrevet af Hanne Kathrine Krogstrup, ph.d., leder af Forskningscenter for Evaluering og dekan ved Det Samfundsvidenskabelige Fakultet på Aalborg Universitet, forsøges der at skabe et kritisk analyserende overblik og transparens

i dette komplekse begrebsapparat. Hun siger: "Kampen om evidens – resultatmåling, effektevaluering og evidens er primært en begrebsafklarende og begrebsudviklende bog, der forholder sig til nogle ord, som i styringssammenhæng har fået karakter af hitord. De forekommer for de flestes vedkommende uigennemsigtige, samtidig med at de promoveres som metoder til udvikling og effektivisering af den offentlige sektor." (s. 11).

Hanne Kathrine Krogstrup har været prorektor på Aalborg Universitet i fire år, og det er erfaringerne herfra, der har ansporet hende til at skrive bogen, idet selve oplevede krav til resultatstyring, måling og dokumen-

tation ofte forekom hende uigennemtsigtige, samtidig med at de blev lanceret som metoder til udvikling og effektivitet af den offentlige sektor. Med baggrund i denne "praktiske interesse" bliver læseren ført igen- nem evalueringens teoriehistorie fra 1960 og frem til i dag, forskellige evalueringebølger med efterfølgende fokus på præstationsledelse, resultatmålinger og monitorering som redskaber i resultatstyring af den offentlige sektor. Herefter præsenteres effektevaluering, mens den sidste del af bogen kritisk analyserer begrebet evidens og evidensbaseret politik og ledelse.

Bogen er skrevet ud fra en metodologisk tilgang, hvor der forsøges at skabe gennemtsigtighed i begreberne primært med reference til amerikansk evalueringslitteratur. Begrundelsen for dette valg er, at inspirationen til de offentlige styringsredskaber, herunder måling og evaluering, primært hentes fra den amerikanske kontekst, og at disse erfaringer spidsformulerer tendenser, som måske kommer til udfoldelse i Europa og Skandinavien lidt forsinket. De amerikanske myndigheder har udnævnt det eksperimentelle design som "Golden Standard" for effektevalueringer og evidens inspireret af medicinsk forskning. Metodologien hierarkiseres og defineres uden overvejelser om validitet, mener Hanne Kathrine Krogstrup. Det svarer til, at "man skal bruge reglerne for tennis, uanset om man spiller fodbold, håndbold eller tennis." (s. 148). Hanne Kathrine Krogstrup fremhæver, at al forskning tyder på, at evalueringensviden ikke anvendes instrumentel, hvilket jo er forudsætningen for "Golden Standards" "magt".

Evidensbegrebet er kendt fra den medicinske verden, hvor det er kritikken af forskellige behandlingstyper, der har medført en stigning i efterspørgslen efter dokumenterede effekter, men her er der typisk tale om én bestemt forståelse af evidens. Der kan være forskellige forståelser af evidens og forskellige rationaler, afhængig af om der er tale om "tamme" eller "vilde" problemer, simple eller komplekse problemer, sikker effekt eller sandsynlig effekt, kontekstafhængig eller uafhængig viden. Der er jo meget stor forskel på f.eks. et medicinsk og et socialt problem. Menneskelige handlinger er influeret af mening og konstrueret af mennesker i tid og rum, og social viden er ikke rationel og entydig, men fortolket og kontekstbestemt. Med det stigende politiske fokus, der er på økonomi og resultater af konkrete initiativer, har evidensbegrebet bredt sig til især uddannelsessektoren og den sociale verden. Evidens er imidlertid ikke nogen entydig og objektiv størrelse. En lejr tilslutter sig det eksperimentelle design med et tilknyttet "objektivt" evidensbegreb, og en lejr fremhæver det ikke-eksperimentelle design, der i højere grad ser evidens som socialt konstrueret. At udnævne det eksperimentelle design til "Golden Standard" vil betyde, at denne type evaluering vil få lettere adgang til finansiering fra de offentlige myndigheder og samtidig indsnævre evalueringsforskningen. I Europa er det eksperimentelle design ikke udnævnt som "Golden Standard", men noget tyder på, at det vil nå andre områder også, hvilket forskere, herunder Hanne Kathrine Krogstrup, er kritiske over for og problematiserer. I den forstand vil der være en kamp om evidens jf. bogens titel. Forestillingen om, at der kan bygges bro mellem evidens og politik, holder ikke, da det er sjældent at videnskabelige studier fører til et skifte i politikken.

I bogen bliver der sat kritisk fokus på New Public Management, der bl.a. er kendetegnet ved, at præstationsmålinger har en fremtrædende rolle i styringen af den offentlige sektor. "Resultater kan måles, det kan effekter derimod ikke, fordi det kræver, at det er muligt at påvise en sammenhæng mellem intervention og resultat." (s. 47). Præstationsmålinger repræsenterer en forsimpning af virkeligheden, samtidig med at resultaterne kun sjældent kan påvise sammenhænge mellem intervention og effekt, ligesom målinger og

effektresultater ikke kan løsrives fra den politiske kontekst. Målinger og effektresultater er en del af den politiske dagsorden. Viden fra evalueringer får kun betydning, hvis de forskellige aktører vil anvende denne viden til at ændre adfærd. Empiriske undersøgelser tyder på, at evalueringsviden i højere grad vil indgå i den politiske beslutningsproces, hvis denne tilbydes i de helt indledende faser i beslutningsprocessen. Evalueringsviden har derved en chance for at komme til at udgøre et fælles vidensgrundlag for beslutningstagerne. En tankevækkende pointe i bogen er, at New Public Management-bølgen ofte argumenterer for sine styringsinstrumenter med henvisning til den private sektors praksis, men samtidig overser, at den private sektor i stigende grad fokuserer på "svært at måle-faktorer" såsom innovation og læring.

Bogens styrke er, at den er kritisk analyserende og opregner og gennemgår de centrale faldgruber og kritikpunkter, der kan rettes mod forestillingen om, at der findes simple snuptagsmetoder til det evidensbaserede samfund. Bogen konfronterer læseren til refleksion over det paradoks, at når empiriske undersøgelser viser, at evaluering kun i meget begrænset omfang anvendes instrumentelt, sådan som det forudsættes i evidensbaseret politik, hvorfor er der så en stigende efterspørgsel efter evidensbaseret politik og praksis?

Bogen er et akademisk bidrag, der med fordel kan indgå i undervisningen inden for de samfundsvidenskabelige og humanistiske uddannelser, både på kandidat- og masteruddannelserne. Den kan også være relevant for mange aktører i alle dele af den offentlige sektor f.eks. ledere og konsulenter. Det er universitetsforskeren, der skriver til kolleger med mange gode eksempler, som tydeliggør pointerne. Der bliver stillet krav til læseren om tid til fordybelse.

Kampen om evidens (Hæftet)

- Resultatmåling, effektevaluering og evidens
(Krogstrup: Kampen om evidens)

Forfatter:

Hanne Kathrine Krogstrup

ISBN 13: 9788741255163

Forlag: Hans Reitzel

Indbinding: Hæftet (Info)

Udgave: 1

Oplag: 1

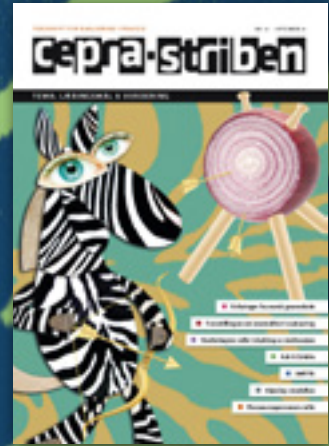
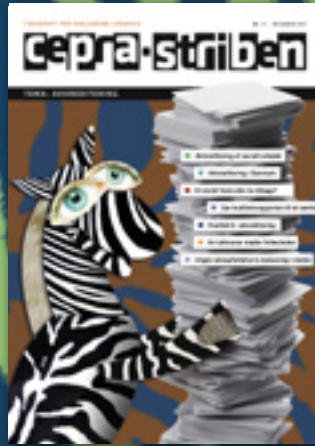
Trykt i: 2011

Mål: H: 240mm B: 170mm V: 306g

Sider: 170

Sprog: Dansk

Udgivelsesdato: 27/04-2011



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

Henvendelse om CEPRa-Striben rettes til mail: tlh@ucn.dk

cepra-striben

