

# cepra-striben

TEMA: Evaluering som udvikling

■ Udvikling

■ Evaluering som udvikling

■ Personlige kompetencer og evaluering

■ Strategisk ledelse af evalueringskulturen

■ Kvalitetsmodel som redskab

■ Evaluering er faktisk en gave...

■ Evaluering, undervisning og læringsteorier



## Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på [www.dafolo-online.dk](http://www.dafolo-online.dk). Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

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

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

## Redaktion

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

**Design & illustration** Par No. 1

**Tryk** Dafolo

**Oplag** 1000 stk.

## Udgivet af

CEPRA, University College Nordjylland

Søhngårdsholmsvej 51A

9000 Aalborg

[www.cepra.dk](http://www.cepra.dk)

I samarbejde med Dafolo.

Henvendelse om Tidsskrift for Evaluering i Praksis rettes til mail: [yvm@ucn.dk](mailto:yvm@ucn.dk) eller på tlf.: 70235003

ISBN 978-87-991408-3-1

# FORORD

**Dette temanummer hedder "Evaluering som udvikling" og indeholder en samling meget forskellige artikler der har det ene tilfælles, at de anskuer evalueringer som redskaber eller mentale tankkort i en udviklingsproces. Man kunne spørge om evaluering da kan anvendes til andet? Her er svaret at mange evalueringsredskaber tager sigte på at få styr på fortiden fx som kontrol, monitorering, styring, planlægning eller med mere symbolske mål.**

Derfor har redaktionen vurderet at et fokus på en bestemt anvendelse af evalueringsviden, nemlig som drivkraft og grundlag for udvikling, fortjener at blive sat i centrum. Udvikling skal her forstås bredt. Det kan være af personen, organisationen, sektoren eller af processer. Men altid forbundet med læring og refleksion.

Temanummeret indeholder desuden en artikel af Mary James, der er oversat fra engelsk. Artiklen henvender sig til alle, der ønsker et større indblik i sammenhænge mellem læring, undervisning og specielt formative evalueringsmetoder.

## Temanummerets artikler

1. Professor Palle Rasmussen, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, Aalborg Universitet har skrevet en leder, hvor udviklingsaspektet ved evaluering betragtes som et alment træk. Der gøres rede for, at udviklingsaspektet kan træde i baggrunden til fordel for andre formål. Artiklen beskæftiger sig med evaluering som udvikling inden for flere væsentlige områder

2. Professor Evert Vedung, Statsvidenskab, Uppsala Universitet bidrager med en artikel, hvor udvikling opfattes som det grundlæggende formål med evaluering. Al evaluering handler om feedback, det vil sige tilbageføring af information om styring og organisering med henblik på at stimulere til forbedringer af denne styring og

LEDER s4

Udvikling

s8

Evaluering som udvikling

s14

Personlige kompetencer og evaluering

s22

Strategisk ledelse af evalueringskulturen

s28

Kvalitetsmodel som redskab

s36

Evaluering er faktisk en gave...

s44

Evaluering, undervisning og læringsteorier

denne organisering. Udtrykket "evaluering" må absolut ikke afgrænses, så denne idé om feedback falder uden for begrebet. Udviklingsorienteret evaluering kan have mange former som for eksempel selvvrurdering, bedømmelse af kolleger og samarbejdspartnere samt brugerevaluering. Den kan være formativ og summativ. To problemer med udviklingsorienteret evaluering er tilbøjeligheder til Potemkin-kulisser og forekomster af sociale fælder. Ud over udvikling kan evaluering også have kontrol og grundviden som formål.

3. Cand. Psyk. Jan Borgen, UCN sætter fokus på evaluering i forbindelse med sociale kompetencer. Alle mennesker har en personlighed og de fleste har personlige kompetencer. Og de fleste har personlige kompetencer. Uddannelse i et videnssamfund har i de seneste 10 år fokuseret på at støtte den lærendes personlige udvikling. Men det er svært at støtte en udvikling, som er vanskelig at evaluere. Artiklen beskæftiger sig med at finde en konstruktiv vej, der kan forene skolens rammer for undervisning med elevers erkendelse i forbindelse med de veje, deres læring fører dem igennem. Personligheden træder frem, idet elever forholder sig aktivt til det, de er i gang med at lære. Her er afsættet til en vedkommende evaluering også af eleverens personlige kompetencer.

4. Lektor Gitte Orlowitz og Afdelingsleder Henning Holt Christensen, Pædagoguddannelsen, UCN, tager fat i sammenhænge mellem evaluering og ledelse. Hvis evaluering skal anvendes til at udvikle uddannelser, er en af ledelsen vigtigste opgaver at udvikle en strategi for udvikling af evalueringskulturen – herunder strategier for udvikling af kommunikation og evalueringskapacitet. Den strategiske ledelse kan i den sammenhæng anvendes til at håndtere de ofte modsat rettede krav, som eksterne og interne interesser stiller til evaluering.

5. Faglig koordinator Simon Østergaard Møller, Center for kvalitetsudvikling

Region Midtjylland skriver om at arbejde med kvalitetsudvikling ved hjælp af kvalitetsmodeller. Mange offentlige sociale tilbud oplever, at der stilles større krav til åbenhed og gennemsigtighed i den faglige praksis, hvilket som regel kommer til udtryk i større krav til dokumentation og kontrol. Omvendt bliver disse krav ofte mødt med skepsis, fordi dokumentationen er uanvendelig for praksis og udgør en stressfaktor for medarbejderne, hvilket i sig selv svækker

mulighederne for at øge og sikre kvaliteten i den faglige indsats. Regionernes kvalitetsmodel på det sociale område markerer et brud med denne kontrol- og dokumentationsdiskussion, og indfører et alternativ til øget kontrol som politisk styringsredskab over for den offentlige velfærdspraksis. Den anerkender på den ene side, at det politiske systems behov for styring og indsigt i praktikernes opgavevaretagelse er legitim, og på den anden side, at reel udvikling og sikring af den faglige kvalitet bedst opnås af praktikerne selv.

6. Organisations- og ledelseskonsulent Eva Damsgaard, ATTRACTOR skriver med afsæt i en case om evaluering som udviklingsredskab i praksis. Mange steder er evaluering ritualer, som gennemføres, fordi "sådan plejer man at gøre". Men hvis vi ønsker at opnå noget andet end det, vi plejer, så er det formentlig nødvendigt at begynde at gøre noget andet end det, vi plejer. I denne artikel præsenteres fire forskellige generationer af evaluering, hvor den sidste foldes ud i en case, der i faser beskriver, hvordan evaluering kan gennemføres, så det skaber udvikling både for dem, der evalueres, og for den organisation, de er en del af.

7. Professor Mary James, Institute of Education, University of London and Deputy Director of Economic and Social Research Council Teaching and Learning Research Programme. Artiklen er oversat af Professor Palle Rasmussen. Artiklen er uden for tema og den første af tre engelske bidrag til den løbende diskussion af gode evalueringsmetoder i grundskolen.

Diskussionen om formativ evalueringspraksis og tæsen om, at effektiv læringsorienteret evaluering er en central og integreret del af undervisning og læring, rejser nogle teoretiske spørgsmål om, hvordan evaluering og læring forstås begrebsligt, og hvordan de kommer til udtryk. Denne artikel behandler forholdet mellem evalueringspraksis og de måder, hvorpå læringsprocesser og resultater forstås. Dette har også implikationer for læreplan og undervisning.

God læselyst!

**Tanja Miller, ph.d.**

*Videncenterleder, CEPRA*

*Videncenter for Evaluering i Praksis*

# Udvikling

**Det principielle hovedformål med evaluering er at bidrage til udvikling og forbedring. Det gælder, uanset om det, der evalueres, er menneskers tilegnelse af viden og kompetencer, undervisning og lærerindsats, skoler og uddannelsesinstitutioner eller uddannelsesprogrammer og lovgivning. I alle disse tilfælde har evaluering også andre formål, som fx at kontrollere overholdelsen af besluttede regler og at give symbolsk udtryk for, at der gøres en indsats. Men mange af de mere specifikke målsætninger med evaluering kan i et overordnet perspektiv betragtes som bidrag til udvikling og forbedring.**



Når for eksempel bevillinger til kompetenceudviklingsprojekter fra statslige eller regionale fonde ledsages af krav om, at projekterne skal evalueres, kan det af deltagerne opfattes som et tomt ritual; projektet er jo færdigt, hvorfor så træde rundt i, hvad der gik godt og mindre godt? Alligevel kan evalueringen for projektets deltagere tjene til at skærpe deres forståelse af erfaringerne og dermed bidrage til at forbedre arbejdet i kommende projekter. Og for den fond, som har givet bevillingen, kan evalueringen bidrage til at forbedre det videre arbejde, fx ved at klargøre beskrivelsen af fondens målsætninger og bevillingskriterier.

Det skal tilføjes, at de udviklingsorienterede formål med evaluering kan overskygges eller forhindres af andre forhold. I forlængelse af eksemplet ovenfor vil man fx kunne komme ud for, at en kompetencefond, som gennem en årrække har forbedret sin praksis bl.a. via viden fra evalueringer, bliver afskaffet eller omlagt gennem politiske beslutninger, som ikke tager hensyn til den opbyggede viden. Det udviklingsorienterede formål vil dog stadig principielt være til stede.

Artiklerne i dette nummer af Cebra-striben handler om, hvordan evaluering kan bidrage til udvikling i forskellige sammenhænge. De forfølger så at sige evalueringens positive formål med at bidrage til for-

bedring. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på de nærmere forudsætninger for dette på forskellige niveauer. Det skal kommenteres lidt nærmere.

## Udvikling af mennesker

Evaluering bidrager til menneskers personlige og faglige udvikling i mange sammenhænge. En af de væsentligste er uddannelsessystemet, hvor der er udviklet og institutionaliseret mange slags evaluering. I uddannelsessystemet optræder mennesker som regel som elever, studerende, kursister, eller de er med andre betegnelser knyttet til bestemte uddannelsesformer. De og deres indsats evalueres dels gennem løbende uformelle tilbagemeldinger fra lærere og (i mindre omfang) andre elever, dels gennem mere formaliserede test og eksaminer, hvorfra nogle oplysninger efter gennemførelse af et uddannelsesforløb overføres til uddannelsesbeviser.

Hvad er forudsætningerne for, at denne personorienterede evaluering kan bidrage til udvikling? En første forudsætning er, at den information, som opnås gennem evaluering af en person, kommunikerer til vedkommende (idet vi forudsætter, at mennesker er i stand til selv at bidrage til deres udvikling gennem handlinger baseret på information) og eventuelt til de tætte relationspersoner omkring vedkommende. Det sker i mange tilfælde, men ikke i alle. Eksempler



på information, som kommunikerer til den lærende, er umiddelbare kommentarer fra en lærer til den enkelte elev eller til flere elever samtidig; rettelser og kommentarer i skriftlige opgaver, tilbagemeldinger til lærere og forældre ved forældresamtaler; karakterer og tekst i prøveresultater og eksamensbeviser. Eksempler på information, som ikke kommunikerer til den lærende, er individuelle resultater i visse typer test (som fx kan være gennemført med henblik på at vurdere det samlede videns- eller færdighedsniveau for elever inden for et bestemt fag eller ved en bestemt skole); læreres mere eller mindre formaliserede diskussioner om enkelte elevers præstationer og egenskaber; uddannelsesinstitutioners sagsmapper for elever med forskellige slags vanskeligheder. Pointen er ikke, at al information nødvendigvis skal kommunikerer til den lærende; nogle typer evalueringsinformation kan være uegnede til dette, men nødvendige for at lærere m.fl. kan danne sig en helhedsvurdering. Men i det omfang, der foreligger evalueringsinformation om en elev eller studerende, bør det altid være bevidst og velbegrunnet, hvis den ikke kommunikerer til vedkommende.

Det peger frem mod en anden forudsætning, nemlig at evalueringresultater kommunikerer på en måde, som er forståelig og brugbar for de evaluerede personer. Eksempler på kommunikationsformer, som i sig

selv har begrænset brugbarhed, er vurderinger udtrykt i rene talværdier (som fx karakterer), vurderinger udtrykt i krævende tekniske eller fagsproglige termer, og vurderinger udtrykt i ritualiseret og følelsesladet sprogbrug (fx begreber som nørd, stræber, freerider). Når karakterer ofte accepteres som informative af elever og studerende skyldes det dels, at de gennem deres uddannelsesforløb gradvis opbygger en evne til at afkode talværdierne, dels at de samtidig opbygger en vis grad af accept af karaktersystemet som ritual.

Som en tredje forudsætning kan nævnes, at evaluering i omfang og fokusering må være relevant for de lærende personer. For lidt og for sjælden evaluering kan efterlade personerne orienteringsløse og betyde, at de enkelte evalueringssituationer tillægges alt for stor betydning. For meget og for hyppig evaluering, som vedrører ikke kun centrale, men alle mulige kompetence- og færdighedsområder, vil ofte have meget begrænset værdi, hvis den ikke ligefrem bidrager til at øge tvivl, forvirring og stress. Et eksempel på dette er tendensen til at udbrede karaktergivning og andre evalueringer (som fx elevplaner) til alle skolens fag, ikke fordi alle færdigheder er lige vigtige for eleverne, men fordi alle fag kræver del i den status og motivationsmekanisme, der er forbundet med karaktergivning.



Endelig kan som en fjerde forudsætning nævnes, at evalueringers udviklingsrettede funktion ikke i for høj grad overskygges eller forvrænges af andre funktioner, herunder at kontrollere, disciplinere, selektere eller fungere som adgangsbillet til særlige goder. Karakterernes rolle ved selektionen inden for uddannelsessystemet, fx selektionen ved overgang fra gymnasial til videregående uddannelse, er velkendt. Et andet eksempel er, når man inden for en uddannelse etablerer særlige eliteforløb, hvortil bestemte karakterer giver adgang. Selv hvis der er gode grunde til at etablere sådanne eliteforløb – og det er der langt fra altid – er karaktererne et alt for snævert adgangskriterium, vurderet ud fra et evalueringssagligt synspunkt. Men karaktererne vil alligevel blive brugt, fordi de nu engang er der og med deres talværdier fremstår som objektive. Når evaluering tildeles sådanne funktioner, skyldes det i høj grad de sociale strukturer og processer i de samfund, evalueringssystemer er indlejret i. Evaluering kan ikke afkobles fra disse forhold; men man kan ved udformning af evalueringssystemer søge at foregribe og afbalancere de sociale mekanismer.

### Udvikling af undervisning

Evaluering af undervisning foregår som regel inden for en afgrænset uddannelsesenhed, som fx et hold, en elevårgang, en skole eller uddannelsesinstitution. Det er både underviserne og undervisningens "brugere", som evaluerer. De mest direkte brugere er elever og uddannelsessøgende, men i nogle tilfælde indgår også andre aktører, fx forældre (til børn og unge) eller arbejdsgivere (for kursister ved jobrettede efteruddannelseskurser). Evalueringsformerne rækker fra elevers umiddelbare feedback til læreren på en undervisningssekvens til regelmæssig brug af standardiserede spørgeskemaer på tværs af fag ved en stor uddannelsesinstitution.

Evaluering af undervisning er måske den type evaluering, som mest tydeligt er rettet mod udvikling og forbedring af det evaluerede. Den kan ganske vist i et vist omfang forbindes med selektions- og statusmekanismer, fx når evalueringresultater opsamlet i lære-

res portfolio bliver en del af grundlaget for ansættelse eller advancement, og når information fra evalueringsskemaer cirkulerer uformelt i lærerkollegier. Men den er dog primært rettet mod løbende forbedring af undervisningen, herunder både lærernes arbejde og andre elementer i undervisningssituationen, som fx undervisningsmateriale og fysiske rammer.

En væsentlig forudsætning for, at undervisningsevaluering faktisk bidrager til udvikling, er, at den tager udgangspunkt i og fokuseres omkring underviserens fælles interesser i forbedring hos underviserne og undervisningens brugere. Det er sværere, end man skulle tro, for evalueringssituationen rummer en række ubalancer. Lærere vil som regel have en vis grad af faglig autoritet i undervisningssituationen, og evaluering kan sætte den på spil, både for læreren (som kan opleve responsen som en krænkelse af autoriteten, og derfor afviser den) og for elever og studerende (som kan benytte evalueringen som en form for oprør mod lærerens autoritet). Især ved undervisning af yngre elever vil lærerens faglige autoritet også være en voksenautoritet, og det kan komplicere evalueringssituationen. Yderligere er læreres og elevers tidsperspektiv forskelligt. Lærere vil som regel have det perspektiv at undervise i et givet fag, ved en given uddannelsesform og måske også en bestemt skole i lang tid. Udvikling af undervisningen kan være et langt stræk for læreren, men hvis eleverne skal drage nytte af at bidrage til evalueringen, skal der ske forbedringer her og nu. Den undervisningsevaluering, som skal give gode bidrag til udvikling og forbedring, skal finde realistiske former, som tager højde for disse ubalancer. Et væsentligt element må være, at både underviserne og de forskellige typer brugere bidrager til evalueringer, og at begge parter kan se, hvordan deres input behandles, og hvor det kommunikerer hen.

En anden forudsætning er selvfølgelig, at undervisningsevaluering faktisk er rettet mod forbedring, og ikke blot er en institutionaliseret skueværdi, hvis hovedformål er at overbevise omverdenen om, at den enkelte lærergruppe eller uddannelsesinstitution gør noget for at sikre undervisningens kvalitet.

### Udvikling af uddannelser

Evaluering som bidrag til udvikling af uddannelsesprogrammer og uddannelsesinstitutioner må siges at være et veletableret felt i Danmark. Fokus er her ikke på undervisningens og lærerarbejdets niveau, men derimod på samlede organiserede indsatser, som i Danmark oftest varetages af offentlige institutioner. Rammerne for dette evalueringsarbejde er fastlagt i love og forordninger om uddannelsessektoren, og arbejdet udføres dels af offentlige eller halvoffentlige enheder, hvoraf det mest kendte og veletablerede er Danmarks Evalueringsinstitut, EVA. Men konsulentfirmaer og forskningsinstitutioner udfører også mange opgaver inden for uddannelsesevaluering.

Der skelnes på dette niveau mellem forskellige typer evaluering, bl.a. mellem akkreditering, auditering og evaluering (i mere snæver forstand). Akkreditering forstås som en undersøgelse og vurdering af et givet programs kvalitet (meget lig en evaluering) med henblik på at vurdere, om programmet kan opnå eller kan opretholde officiel godkendelse. Auditering er en undersøgelse af, om en given enhed (typisk en institution) arbejder godt nok med at overvåge og udvikle sin kvalitet. Auditering er altså meta-evaluering. Akkreditering og auditering udføres som regel af offentlige enheder som fx EVA. Evaluering er en undersøgelse og vurdering af en institutions eller et givet programs kvalitet, herunder (men ikke kun) dets opfyldelse af formulerede mål. Væsentlige reformer og indsatser, som fx de seneste reformer af folkeskolen og vejledningen, evalueres grundigt, ofte af konsulentfirmaer, forskningsinstitutioner eller andre slags videncentre.

Uddannelsesevaluering er vidensproduktion i en mere generel og systematisk forstand end viden på de to ovennævnte niveauer, og hvis denne viden skal være udviklingsrelevant, må den være frembragt med brug af relevante og robuste undersøgelses- og analysemetoder. Der er imidlertid også andre forudsætninger for, at evalueringer kan bidrage konstruktivt til udvikling af uddannelsesprogrammer og uddannelsesinstitutioner. Tre skal nævnes her. For det første må evalueringerne bygge på en forståelse af den særlige karakter

– indhold, tradition, kontekst – som gælder for den evaluerede uddannelse. Ikke kun fordi uddannelser er meget forskellige (tænk fx på produktionsskoler over for gymnasier), men også fordi uddannelsens særlige karakter vil udgøre det handlingsfelt, hvor forbedringer skal realiseres. Det peger på en anden forudsætning, nemlig at uddannelsens egne aktører – lærere, administratorer, konsulenter m.fl. – bør deltage i evalueringsarbejdet. Det kan ske ved at selvevaluering er et formaliseret led i den samlede evaluering (som det fx ofte sker i EVA's evalueringer), men det kan også ske på andre måder. Deltagelse betyder, at uddannelsens aktører kan tilegne sig, reflektere over og udvikle ejerskab til den frembragte evalueringsviden på en langt mere handlingsrelevant måde end ved at få forelagt evalueringsresultater frembragt af andre. Den tredje forudsætning er, at behovet for udviklingsrelevant viden har prioritet i evalueringsarbejdet. Hvis andre formål, som fx at levere oplysninger om fordelingen af læreres arbejdstid til overordnede styringsstrategier, at indskærpe den officielle politik over for lokale aktører eller at beskytte bestemte uddannelsesprogrammets rivaliserende interesser, får lov til at dominere evalueringsarbejdet, kan de drastisk forringe uddannelsesevaluerings bidrag til udvikling og forbedring.

Udvikling og forbedring er det principielle hovedmål med evaluering, ja. Men det betyder langt fra, at de faktisk eksisterende former for evaluering på forskellige niveauer opfylder dette hovedmål. Mange evalueringsindsatser koloniseres af andre interesser – disciplinering, legitimering, forsvar for eksisterende magtforhold. Hvis evalueringer reelt skal bidrage til udvikling af de lærende mennesker, af undervisning og af uddannelse, kræver det, at de bevidst og eksplicit udformes med henblik på udvikling.

# Evaluering som udvikling

**Udvikling er det grundlæggende formål med evaluering. Al evaluering handler om feedback, det vil sige tilbageføring af information om styring og organisering med henblik på at stimulere til forbedringer af denne styring og denne organisering. Udtrykket "evaluering" må absolut ikke afgrænses, så denne idé om feedback falder uden for begrebet. Udviklingsorienteret evaluering kan have mange former som for eksempel selv-vurdering, bedømmelse af kolleger og samarbejdspartnere samt brugerevaluering. Den kan være formativ og summativ. To problemer med udviklingsorienteret evaluering er tilbøjeligheder til Potemkin-kulisser og forekomster af sociale fælder. Ud over udvikling kan evaluering også have kontrol og grundviden som formål.**

**Kaizen** er et ledelsessystem i Japan, som indebærer kontinuerlig forbedring. Kaizen er to ord på japansk: Kai og Zen. Kai kan oversættes med "gør" og Zen med "bedre", "gør bedre" (kanji: 改善, "forbedre"). Disse to ord sat sammen står for det, der er blevet en berømt doktrin inden for japansk management. Systemet er udviklet af Taiichi Ohno (大野耐一), fader til Toyotas produktionssystem. I Sverige anvendes ordet især om en måde at forholde sig til kvalitet på inden for en virksomhed, hvor aktiviteterne stadig forbedres via mange små ændringer. Kaizen indebærer altså stræben efter kontinuerlig forbedring og handler ikke om at ændre metode radikalt. Målet med kaizen er at mindske sløseri inden for virksomheden, det vil sige at eliminere momenter, som indebærer omkostninger uden at tilføje noget af værdi. Foranstaltningerne inden for kaizen begrænses ikke til den enkelte virksomhed, men omfatter også såvel leverandører som personalets sundhed og velbefindende uden for arbejdspladsen.<sup>1</sup>

Evaluering hviler på en uhørt *enkel idé*. Evaluering handler om at kortlægge ordentligt og bedømme både resultatet af noget, samt hvordan man er kommet frem til det, det vil sige metoden. Metoden er kolossalt vigtig i evaluering; evaluering er ikke bare en bedømmelse af et resultat, metoden må og skal inddrages. Det, der bedømmes og kortlægges i evaluering, er, hvad der foregår i den offentlige sektor. Selvfølgelig kan man også evaluere private virksomheder, eller hvad der foregår i den frivillige sektor. Men eva-

luering er opstået som en reformbevægelse i den offentlige sektor. Og i denne artikel begrænser jeg mig til denne. Den store pointe med alt dette er feedback, altså tilbageføring af information. Hensigten er at fremskaffe et godt grundlag, som kan føres tilbage til beslutningstagere og interessenter, så de kan træffe beslutninger om ansvarlighed eller forbedringer. Forbedringsfunktionen kalder vi også *udvikling*.

Kaizen plejer ikke at blive sat i forbindelse med udvikling gennem evaluering. Men der findes lighedspunkter, for eksempel understregningen af vigtigheden af kontinuerlige, små forbedringer. Og det er tankevækkende, at disse to systemer, der begge reflekterer over det, man gør, har set dagens lys og er blevet iværksat næsten samtidigt, men i helt forskellige dele af verden. Længere end dette vil jeg ikke trække parallellen mellem udviklende evaluering og kaizen. Jeg vil gå videre med udviklende evaluering og lade det sagte tjene som øjenåbner.

## Hvad ordet "evaluering" betyder

Formelt kan ordet "evaluering" (engelsk: evaluation) defineres som omhyggelig (ordentlig, systematisk) slutbedømmelse af resultater, slutpræstationer, forvaltning og beslutningsindhold samt organisering af offentlig virksomhed, som menes at spille en rolle i praktiske beslutningssituationer (Vedung 1998: 20ff).

Den, der læser dette, bør huske, hvad jeg mener med en definition. En definition er blot et udsagn om, hvad et ord betyder. Min definition herover angiver *ikke*,

<sup>1</sup> <http://sv.wikipedia.org/wiki/kaizen> (20081102).





**Evert Vedung**  
 Professor  
 Statsvidenskab, Uppsala Universitet  
 Oversat af Astrid Holtz

hvad der er god eller dårlig evaluering. Jeg forsøger blot stilfærdigt at påpege, hvordan jeg selv vil bruge udtrykket. Desuden mener jeg, at ovenstående er en *minimaldefinition*. Med dette mener jeg omtrent følgende: Hvad er det allermindste, man kan forlange af en aktivitet eller et produkt af en aktivitet, for at man kan kalde det "evaluering"?

Evaluering er en afsluttende bedømmelse. Med dette mener jeg en bedømmelse af aktiviteter, der er indført, som foregår, eller som evt. er afsluttede. På den ene side er denne begrebsbestemmelse snæver. Den udelukker evaluering ex ante, det vil sige konsekvensanalyser af påtænkte og overvejede interventioner, som foretages, før interventionerne besluttet og sættes i gang. På den anden side er den bred. Den begrænser sig ikke kun til beslutningernes og aktiviteternes effekt på resultatniveauet (det vil sige ude i samfundet eller i naturen), men inkluderer også slutpræstationer, forvaltningsprocesser og beslutningsindhold.

"som menes at spille en rolle i praktiske beslutningssituationer." Dette lille indslag i definitionen er vigtigt. Det betyder følgende: For at jeg skal kalde noget for en evaluering, må hensigten med den også være, at den skal bruges i kommende beslutningssituationer og danne grundlag for fremtidige afgørelser. Den behøver ikke faktisk at komme i brug, det er tilstrækkeligt, at det tilsigtes, at den tages i brug. Hvis jeg sætter pegefingeren på en rapport og siger: "Dette er en evaluering," så betyder det blandt andet, at det må være meningen med rapporten, at den skal spille en rolle i praktiske beslutningssituationer.

Jeg siger ikke i definitionen, hvad disse praktiske beslutningssituationer er. Jeg vil holde definitionen smal. Det kan være alle slags beslutningssituationer i den offentlige sektor. Det kan være beslutningssituationer, som handler om ansvarlighed. Det kan være beslutningssituationer, der handler om udvikling. Jeg har i definitionen ikke villet specificere, hvad der menes med beslutningssituationer, for at lade stå åbent, at det kan handle om alle mulige beslutningssituationer, så længe det handler om beslutningssituationer.

Til sidst bør det måske for tydelighedens skyld nævnes, at evaluering ifølge min definition er beregnet ikke blot på sædvanlig fagpolitik angående for eksempel socialt arbejde, uddannelse, bolig, transport, byplanlægning, miljø og energi, men også forvaltningspolitik, det vil sige den offentlige sektors organisering inklusiv mål- og resultatstyring, samarbejdsstyring samt udliciteringsaftaler og anden inddragelse af private og civile områder i det offentlige gennemførelsesforløb (Vedung 1998: 20 ff). Definitionen dækker med andre ord både programevaluering og organisationsevaluering.

#### **Definitionen som sorteringsinstrument**

Denne minimaldefinition af evaluering kan siden hen benyttes som sorteringsinstrument. Forestil dig, at vi står foran en stor bunke med rapporter, som vi har en mistanke om, har med evaluering at gøre. Den skulle kunne deles op i to bunker. I den ene bunke lægger jeg evalueringer, i den anden alt det andet. Først lægger jeg alle de rapporter, der ikke handler om den offentlige sektor, i den anden bunke. Blandt de rapporter, der er tilbage, finder jeg en del, der indeholder bedømmelser af forslag til organisationsændringer og virksomheder, og som man bare har tænkt sig at indføre, men som endnu ikke er blevet indført. Også disse lægger jeg i den anden bunke. En del af de tilbageværende rapporter henviser til organisationsændringer og virksomheder, som er vedtaget og foregår, eller som er afsluttede. De indeholder også bedømmelser af enten resultater, slutpræstationer, forvaltning eller beslutningsindhold. Hvis de desuden er omhyggeligt udført, og det kan påvises, at de er lavet med den hensigt, at de skal komme til praktisk anvendelse, så siger jeg: "Dette er evalueringer," og dem lægger jeg i bunken med evalueringer.

Nu står jeg så der med en bunke rapporter, som jeg kan pege på og sige: "Dette er evalueringer." Dermed har definitionen opfyldt sin opgave. Hvis jeg skal granske denne bunke med evalueringer yderligere i den hensigt at sige noget interessant om dem, så har jeg ikke længere brug for definitionen. Den har udspiilet sin rolle, nemlig at være et instrument til udvælgelse. Men denne bunke af rapporter, som jeg kalder

for evaluering, er jo kendetegnet af utrolig meget andet, der ligger uden for det minimum, som blev taget op i definitionen. For at sige noget om dette andet har jeg brug for andre begreber end dem, der indgik i definitionen. Til disse begreber hører klassificeringer af evalueringers overordnede formål. Denne opgave har jeg tænkt mig at tage fat på nu.

### Evaluerings overordnede formål

På det højeste niveau handler al evaluering om læring om praktisk anvendelse. Evaluering er en aktivitet, der reflekterer over andre aktiviteter for at uddrage viden, som kan være til gavn i fremtidige forbedringer af disse andre aktiviteter. Læring er al evalueringens mest overordnede pointe.

Næst efter dette mest overordnede formål (engelsk: purpose) kan evaluering stille mod udvikling, kontrol, grundviden.

### Læring

- 1.1 Udvikling (fremme (engelsk: "promotion, development"))
- 1.2 Kontrol (regnskab, ansvarlighed (engelsk: "accountability"))
- 1.3 Grundviden (engelsk: "basic knowledge")

Jeg har tænkt mig først at skrive mere udførligt om udvikling som formål med evaluering. Kontrol og grundviden vil jeg kort tage op til sidst.

### Udvikling

Formålet med evaluering kan også være at udvikle. Det kan handle om at forandre, rette og bevare. Men det kan også handle om at afvikle. Formålet med at udvikle kaldes også fremme eller på engelsk "promotion". Udvikling handler om at gøre ting bedre.

Udvikling er en meget værdig bevæggrund for evaluering. Mange hævder, at udvikling er hovedpointen. Ved evaluering for udvikling er rapporterne ægte og betingelsesløst rettet mod på en solid base af data at fremstille sandheden om det offentliges indgriben for derigennem at levere et velforberedt grundlag for forbedring af denne indgriben. Der findes ingen andre skjulte eller bagvedliggende hensigter.

### Formativ udvikling

Det udviklende formål kan være formativt eller summativt. Ved *formativ udvikling* er pointen via en nøjagtig kortlægning og bedømmelse af en *igangværende aktivitet* at blive klogere for at kunne forbedre den selvsamme aktivitet. Formativ udvikling bygger på *formativ evaluering* af en virksomhed, i hvilken man ikke bringer virksomhedens mål på bane, men koncentrerer sig om at granske



midlerne (metoderne, strategierne, handlingerne) til at nå disse mål. Formativ evaluering er en proces for fejlpladagelse, hvilket inden for de bestående strukturelle rammer skal føre til modificerede strategier og handlinger for bedre at nå de givne mål. Målene flyttes ikke, de bringes ikke på bane. Er midler, metoder, strategier og handlinger overensstemmende med formålet for at opnå de givne mål? Det er hovedspørgsmålet i en formativ evaluering. Idéen er at opnå single loop-læring. Single loop-læring indebærer, at organisationen lærer noget om, hvordan midlerne fungerer, hvilket fører til, at den ændrer og forbedrer midlerne uden på mindste måde at ændre på målene.

Det er her, de små, kontinuerlige forbedringer, som Kai-zen også taler om, kommer ind i billedet. At foretage små, små forbedringer er ikke noget at skamme sig over. Alt i den offentlige sektor behøver ikke være storslået og imponerende. Skønt der også findes et sådant formål med udvikling. Det kaldes summativ udvikling.

### Summativ udvikling

Ved *summativ udvikling* er pointen via en nøjagtig kortlægning og bedømmelse af en igangværende aktivitet at lære noget for senere at kunne søsætte lignende, men bedre aktiviteter. Summativ udvikling bygger på *summativ evaluering*. Summarisk evaluering bringer ikke bare midlerne, men også målene og måske også det underliggende problem på bane. *Summativ evaluering* indebærer double loop-læring. Ved double loop-læring diskuteres ikke blot midlerne (metoderne, strategierne, handlingerne) til at nå givne mål og løse problemer; hele programmet med problemer, mål og midler studeres og diskuteres. Summativ udvikling er dermed mere storslået og omfattende end formativ udvikling.

### Former for udviklingsorienteret evaluering

Udviklingsorienteret evaluering og især den formative slags med små, små forbedringer kan have et utal af former. Den kan udføres som *selvvurdering*. Alle mulige interessegrupper i en offentlig virksomhed eller en organisation kan beskæftige sig med selvvurdering. Lad os tage professionelle socialarbejdere som eksempel. Hver enkelt socialarbejder skulle nu og da

kunne reflektere lidt mere ihærdigt og systematisk over forskellige aspekter ved, hvad hun udretter, og hvordan det skulle kunne forbedres (Schön 1991). Disse refleksioner skulle også kunne ske i fokusgrupper.

Selvvurdering kan *kombineres med bedømmelse af kolleger*. Man indkalder da en gruppe ligemænd (peers) fra anden side, kyndige og erfarne kolleger, som på basis af selvvurdering og observation på stedet, tekstlæsning samt samtaler og interview kommer med forslag til forbedringer (Haraldson m.fl. 2005).

Der findes mange andre modeller. For eksempel bedømmelse af samarbejdspartnere eller Hanne Krogrstrups BIKVA-model. Eller brugerorienteret evaluering, hvorved kunderne eller brugerne får mulighed for at vælge et omfang at evaluere i samt at udføre selve bedømmelsen.

### Vanskeligheder med udvikling:

#### Potemkin-kulisser og sociale fælder

En af vanskelighederne med evaluering for udvikling i den offentlige sektor hænger sammen med tilbøjeligheden til at bygge *Potemkin-kulisser* og have i *sociale fælder*.

I Sverige og Finland berettes gerne historien om Katarina II's yndling og elsker, fyrst Grigorij Potemkin, som under kejserindens visitationsrejse i 1787 i det nyligt erobrede Krim lod opføre tilfældige byer som kulisser for at bilde hende ind, at provinsen under hans statholderskab var blomstret hurtigt op. Potemkin – den underordnede, udføreren – som havde erobret og et stykke tid forvaltet provinsen, forsøgte at udnytte sit enorme informationsovertag over for kejserinden – den overordnede, bestilleren – som langt borte i det fjerne St. Petersborg ikke havde mulighed for at sætte sig ind i landsdelens problemer. Motivet bag forsøget på at vildlede Katarina var egeninteressen i at bevare hendes gunst og redde sit eget skind. Fyrsten foregreb kejserindens sorg og måske vrede, hvis hun fik indtryk af, at provinsen var varetaget dårligt, og handlede på grundlag af denne forestilling for at undgå hendes negative reaktion.

Selv i nutidig evaluering for udvikling kan en tilbøjelighed til at bygge Potemkin-kulisser snige sig ind. For at den udviklende idé med evaluering skal fungere optimalt, bør for eksempel professionelle socialarbejdere, som foretager en selvvrurdering, åbent og ærligt kunne vride og vende alt, der angår deres arbejde og arbejds-situation. Alt skal der gøres rede for og bedømmes, for at det kan blive forbedret og udviklet. Men socialarbejderne indgår i en organisation. Dette indebærer, at de har overordnede over sig, hvilket lægger bånd på dem. Institutioner, siger man i dag. Institutioner indebærer, at der findes regler, skrevne og uskrevne, som det kan være hensigtsmæssigt at følge. Et eller andet sted findes der en kejserinde med magt til at forringe deres vilkår, hvis hun hører, at virksomheden varetages dårligt, selv om formålet med at drage dette frem i lyset er udvikling og forbedring. Dette gør, at socialarbejderne ikke kan være helt ærlige og åbne i deres redegørelse. De tvinges til at *spille komedie*, tilbageholde information, frisere virkeligheden, male med lysere farver, end de burde. De havner i den *so-ciale fælde*. Dette hæmmer evaluering for udvikling.

Potemkin-kulisser og sociale fælder opstår i magt-sammenhæng på grund af *strategiske* udregninger. Mennesker, som handler strategisk, agerer på grundlag af, hvad de *tror*, at *andre* agter at gøre. Strategisk handling er baseret på *anticiper*ing, dvs. at man foregriber andres fremtidige handlinger og deres sandsynlige konsekvenser og agerer på grundlag af, hvad man tror, at dette kommer til at betyde for en (Vedung 1998: kap 6 og Vedung 2009: kap 8, undervejs).

Spørgsmålet om, hvordan strategisk ageren af typen Potemkin-kulisser skal kunne undgås ved udviklende evaluering, må jeg holde uden for denne lille historie.

### Kontrol

Meningen med ordentligt at kortlægge og bedømme en virksomheds resultater og processerne frem til dem kan være at gøre rede for dem over for en overordnet. På grundlag af blandt andet den redegørelse er det siden tænkt, at den overordnede skal kunne kontrollere, hvordan den underordnede har varetaget sit hverv, og stille denne til ansvar. Dette kaldes *kontrol*. Kontrol er det andet grundlæggende formål med evaluering ved siden af udvikling. Man kan også kalde det indberetning, ansvarlighed eller, på engelsk, *accountability*.

Kontrol omfatter to parter, arbejdsgiveren (hovedmanden, bestilleren) og den, der tager opgaven (arbejdstageren, udføreren), og to funktioner, arbejdstagerens redegørelse opad og arbejdsgiverens bedømmelse nedad. Arbejdsgiveren kan ikke tage sig af alt selv, men uddelegerer hvervene til en arbejdstager; sidstnævnte binder sig ved en overenskomst til at udføre disse hverv. Efter et stykke tid forventes arbejdstageren at redegøre for sine handlinger og sine opnåede resultater til arbejdsgiveren. På grundlag af denne indberetning kan arbejdsgiveren kontrollere, at arbejdstageren har fulgt overenskomsten, tage beslutning om bebrejdelse, ros og rettelser samt bevilge regnskabsgodkendelse.

Den offentlige sektor i et repræsentativt demokrati som Danmark er sammensat af et stort antal relationer mellem arbejdsgivere og arbejdstagere, principaler og agenter. Folket, demos, er politikernes arbejdsgivere, og politikerne folkets arbejdstagere. Politikerne er til gengæld den højere forvaltnings arbejdsgivere, og den højere forvaltning er politikernes arbejdstagere. Den højere forvaltning er igen den lavere forvaltnings arbejdsgiver, og den lavere forvaltning er den højere forvaltnings arbejdstager osv. Den offentlige sektor i demokratier som Danmark, Sverige, Tyskland, USA og andre lande består af et stort antal relationer mellem arbejdsgivere og arbejdstagere. Ved evaluering som kontrol lægges der vægt på, at arbejdsgivere i alle led i den offentlige sektor har behov for evaluerende redegørelser fra sine arbejdstagere for at kunne stille dem til ansvar og evt. bevilge dem ansvarsfrihed.

## Grundviden

Grundviden (engelsk: "basic knowledge") er i øjeblikket ikke det fremtrædende formål med evaluering. Dog synes dette tredje formål med evaluering at være på fremmarch, for eksempel inden for bevægelsen for evidensbaseret ageren i den offentlige sektor og dens favorisering af systematiske vidensoversigter. Ved grundviden skal evaluering bidrage til overlappende, mere generel viden om institutioner, organisationer, processer, handlinger, begivenheder, ledelsesstrategier, ledelsesmidler eller myndigheders måde at fungere på. Dette formål med evaluering er ikke begrænset til læring inden for det program eller den organisation, der evalueres. Pointen er meget mere generel. Grundviden som formål med evaluering minder om pointen med grundforskning ved universitetet, som udføres uden praktisk anvendelse for øje. I grundviden i evaluering findes imidlertid tanken om en uspecificeret praktisk læring meget langt fremme i tiden. Selv grundviden handler altså om udvikling, men på langt sigt.

Formålet med grundviden titter frem, når bestilleren lægger vægt på, at evalueringsrapporter skal spredes i vide kredse, langt borte fra den aktivitet, der er blevet evalueret. Endnu mere tydeligt er formålet med grundviden, når der propaganderes for sammenfattende meta-evalueringer af, hvad et antal enkelte evalueringer på et område er kommet frem til. Pointen med sådanne informationssammensætninger (systematiske vidensoversigter) er at trække det generelle frem af en mængde specialrapporter ved at indordne det i et mere almengyldigt begrebssystem, så det bliver lettere tilgængeligt som beslutningsgrundlag (Rieper og Foss Hansen 2007).

## Epilog om evaluering for udvikling

Denne artikel har diskuteret *udvikling* som et grundlæggende formål med evaluering. Al evaluering handler om feedback, dvs. tilbageføring af information om styring og organisering med henblik på at stimulere til forbedringer af denne styring og organisering. Ordet "evaluering" må absolut ikke afgrænses, så denne idé om feedback falder uden for begrebet. Udviklingsori-

enteret evaluering kan have mange former som eksempelvis selvvurdering, bedømmelse af kolleger og samarbejdspartnere samt brugerevaluering. Den kan være formativ og summativ. To problemer med udviklingsindrettet evaluering er tilbøjeligheder til Potemkin-kulisser og forekomster af sociale fælder.

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

## Litteratur

Haraldsson, Jennie m.fl. (2005): *Tid för gemensam reflektion: Självvärderingar inom storstadssatsningen i Göteborg*. Göteborg: Göteborgs stad, Stadskansliet och Göteborgs universitet, Institutionen för arbetsvetenskap. 54 sidor.

Kaizen, se <http://sv.wikipedia.org/wiki/Kaizen> og <http://en.wikipedia.org/wiki/Kaizen> 20081002.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2003): *Evalueringsmodeller: Evaluering på det sociale område*. Århus: Systime.

Rieper, Olaf og Hanne Foss Hansen (2007): *Metodedebatten om evidens*. København: AKF-Forlaget. [www.akf.dk/udgivelser/2007/pdf/metode debat\\_evidens.pdf](http://www.akf.dk/udgivelser/2007/pdf/metode debat_evidens.pdf)/ d. 28. oktober 2008.

Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Ashgate.

Vedung, Evert, 1998/2009: *Utvärdering i politik och förvaltning*. Lund: Studentlitteratur, 2. oplag. 3. oplag ventes at udkomme i foråret 2009.





# Personlige kompetencer og evaluering

**Alle mennesker har en personlighed. Og de fleste har personlige kompetencer. Uddannelse i et videnssamfund har i de seneste 10 år fokuseret på at støtte den lærendes personlige udvikling. Men det er svært at støtte en udvikling, som er svær at evaluere. Grundlæggende savnes redskaber og modeller til at evaluere vigtige personlige kompetencer. Denne artikel viser, at det hverken nytter at drukne de lærende i nationale evalueringsstandarder med kompetencer, eller at reducere evaluering til alene "det", elever og lærere umiddelbart mener, der er sket i skolens undervisning. En mere konstruktiv vej handler om at forene skolens rammer for undervisning med elevernes erkendelser i forbindelse med de veje, deres læring fører dem igennem. Personligheden træder frem idet eleverne forholder sig aktivt til det, de er i gang med at lære. Her er afsættet til en vedkommende evaluering, også af elevernes personlige kompetencer.**

## Indledning

– Mange vil tænke, at citatet er af nyere dato. Faktisk er det skrevet af Floyd Henry Allport i 1927, altså for over 80 år siden. Problematikken fra dengang er stadig aktuell og indikerer både en interesse og et problem. Interessen knytter sig til menneskers tilværelse. Vi betragter os selv som den, der oplever, den, der tænker og den, der handler. Mennesker ser i virkeligheden sig selv og deres personlighed som et arkimedesk punkt, hvorom verden drejer sig. Dette er ikke noget nyt. Desværre er det heller ikke nyt, at vore uddannelsesinstitutioner har svært ved at tackle personlighedens blotte eksistens. Her har vi et problem. Med stigende krav i samfundet om større fagspecialisering i vore skoler halter arbejdet med børns og unges personlighed håbløst bagefter, selv om ingen vil benægte betydningen af, at vi udvikler såkaldte "hele" mennesker, lige som mange vil være enige i, hvad Allport skrev for 80 år siden.

I det efterfølgende vil jeg prøve at argumentere for betydningen af at arbejde med at synliggøre og udvikle personlige kompetencer inden for rammerne af vore skoler. Jeg har i andre sammenhænge beskæftiget mig med lignende problematikker, hvor jeg skitserede modeller for kompetencer i samspil med selv-værd og forbundet med konkrete handlinger (Borgen, 2007, s.141). Konkret vil jeg her pege på evalueringens

afgørende betydning som en støtte til børns og unges udvikling, og jeg vil skitsere den kortlægningsproblematik, som følger i kølvandet på en nærmere integration af personlige kompetencer med læring og udvikling. Afslutningsvis vil jeg skitsere, hvorledes en kortlægning af børns og unges kompetencer konkret kan finde sted inden for skolens rammer som en inspiration til det videre evalueringsarbejde.

### Evaluering integreret i læreprocesser

I udbredte opfattelser fra pædagogisk praksis huskes evaluering som forbundet med test og tørre tal, som handler om en praksis, der er afsluttet. Mange opfatter givetvis evaluering som kontrol, og som anstrengelser, der sjældent tjener de mennesker, evalueringen handler om. Der er ingen tvivl om, at faren ved megen evaluering består i, at denne ritualiseres og dermed potentielt skaber det problem, at børn og unge i vore institutioner tager afstand fra, hvad evalueringer handler om, godt hjulpet på vej af pædagogers og læreres trætte blikke, idet evalueringshandlingerne føres ud i praksis. Dræber vi gode læreprocesser i overvejende livløse evalueringer, skaber vi på sigt uheldige distancer mellem det stof, børn og unge tilegner sig i eksempelvis skolen, og reelle hensigter med at forene evalueringsarbejdet med børnenes liv, idet de samtidig lærer og udvikler sig. Det er i virkeligheden mere enkelt, end det ser ud. Erindrer vi Vygotskys nærmeste udviklingszone (NUZO), da er det en forudsætning for børns og unges læring, at der tages afsæt i, hvor børnene er nu, og herfra gennem udfordringer ydes støtte til børnene i retning af deres nærmeste potentialer. Sker der i sådanne forbindelser ikke nogen *synliggørelse* af børns og unges afsæt, ikke nogen løbende støtte i læreprocessen på baggrund af en viden om, hvor børnene er på vej hen og med hvilket motiv, da afsnører vi børnene fra en betydelig erkendelse af, at der eksisterer nære sammenhænge mellem både evaluering, personlig og social udvikling. Dermed understreges det, at dannelsesopgaven i det danske skolesystem alene kan lykkes, såfremt der arbejdes med at *evaluere og integrere* børns og unges sociale og personlige udvikling i forløbet af de læreprocesser, de deltager i. Synliggørelse kan ske gennem eksempelvis

løbende evaluering, herunder evalueringssamtaler, og integreringen fastholdes ved, at mange af disse samtaler med børn og unge ideelt set finder sted inden for rammerne af konkrete læreprocesser, hvor samtalernes indhold bedst tjener den enkelte. Lykkes det eksempelvis børn i skolerne at få en bevidsthed om egne personlige og sociale styrkesider og udviklingspunkter, da kanaliseres der ny energi ind i hver enkelt elevs læring, samtidig med at skolearbejdet opleves som langt mere nærværende end inden for rammen af, hvad jeg tidligere har betegnet som udbredte opfattelser af evaluering.

### Personligheden i læreprocessen.

Begreber om personlighed er sjældent entydige eller let begribelige. Formodentlig har denne kendsgerning ført til, at evaluering af børns og unges personlighed sammen med bløde værdier og kompetencer enten er forbigået på institutionerne eller knyttet til læreres og pædagogers individuelle, spontane meninger om eller holdninger til børn og unge ud fra umiddelbare refleksioner. Vi ved fra personlighedspsykologien, at personlighed er forbundet med alt fra meget stabile og uforanderlige træk ved mennesker, stærkt knyttet til biologi, til mere foranderlige og plastiske forhold, knyttet overvejende til vores socialt rettede adfærd. I en nyere dansk tilgang til at forstå kernen i vores personlighed kan dette udtrykkes som følger: *"Vi er! - i og med at vi består af, mærker og forholder os til selve vores resonans, dvs. selve den måde vores forbundethed med omverdenen gør indtryk på os."* (Berthelsen, 2000: s.196) Dermed iagttages foranderligheden og den meningsdannende intentionaltet, som i de sociale fællesskaber omkring læring både giver muligheden for, at det enkelte barn eller den unge kan opretholde sig selv og forandre sig selv. Og det ses, at personligheden, vores kerne, er dybt integreret i alt det, vi foretager os, og ikke kan reduceres til et vedhæng til eksempelvis skolens arbejde med at lære eleverne en fagrække. Omverdenen gør indtryk på os, så et engagement i den vil utvivlsomt bevæge os. Ikke bare til nye erkendelser om verden, men også nye erkendelser om os selv.

### Kortlægning af personlige kompetencer

Interessen for at kortlægge relevante kompetencer i videnssamfundet er stor. Undervisningsministeriet har eksempelvis skitseret Det Nationale Kompetenceregnskab, hvor der peges på 10 tværgående kompetencer af relevans for arbejdslivet. I Undervisningsministeriets rapport (UVM) kommer det frem, at den mest betydende enkeltfaktor for udvikling af de forskellige kompetencer består i uddannelse. Uddannelsessystemet er dermed den mest betydningsfulde faktor for udvikling af såvel faglige som sociale og personlige kompetencer (UVM, 2005). På trods af ministeriets dokumentation er det endnu ikke lykkedes at finde bredt accepterede modeller og standarder for de omtalte kompetencer. Spørgsmålet kunne dernæst være, om standarder overhovedet ville være til nogen nytte for lærere og elever i skolen. Erfaringer fra England udtrykker, at hvor nationale standarder har været udgangspunktet i evalueringen, reduceres elevernes motivation og engagement for læring (Futurelab, 2007). Sker der modsat en overbetoning af elevernes personlige mål og kompetencer, da reduceres både læringsperspektiver og interessen for at forholde sig til disse. Udfordringen består i at nå frem til at identificere en række kompetencer, der både fremmer elevernes lyst til at lære, samtidig med at der skitseres et redskab, som giver den enkelte elev et indblik i egne stærke og mindre stærke sider. Ideelt set kunne der blive tale om basisredskaber, som i udgangspunktet indgår i samarbejdet mellem lærere og elever, der så i fællesskab udvikler deres egne detaljerede beskrivelser af mål og udvikling på baggrund af opstillede kriterier. Den nedenfor beskrevne basismodel skal opfattes som et relevant sted at starte eksempelvis i skolens mellemtrin eller i skolens ældste klasser. Et arbejde med en kortlægningsproblematik med støtte fra eksempelvis elevernes fælles mål- og udviklingsbeskrivelser og hjulpet af lokale samtaler mellem elever og lærere kan i sig selv højne elevernes oplevelse af medansvarlighed i skolens arbejde, og den enkelte udvikler på sigt helhedsbilleder af egen udvikling, såvel personlig som faglig. Dette sidste kendes måske især fra arbejdet med portfolio, fordi dette integrerer en evalueringspraksis, der af de fleste opfattes som

meningsfuld, da projekter og øvrige undervisnings- og læringsaktiviteter knyttes meget tæt til den enkelte elevs egne erfaringer og produkter.

### Konkrete personlige kompetencer

I den danske folkeskolelov § 1. Stk. 2. står følgende: *"Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle."* Det fremgår her tydeligt, at eleverne må arbejde med en høj grad af selvindsigt for at kunne leve op til lovens intentioner. Erkendelsen, som både knytter sig til skolens stof og til skolegang i øvrigt, har afsæt i den enkelte elevs personlige refleksioner og handlinger. Dermed bliver selvindsigt, selvværd og elevernes evne til at indgå i gode relationer direkte knyttet til elevernes succes i skolen og for den sags skyld senere i livet. Jeg skal her inddrage seks personlige erkendelses- og læringskompetencer, som dels er relevante for folkeskolens virke, og dels relevante for en integration af skolens arbejde med elevens personlige udvikling. Erkendelses- og læringskompetencerne er opsat skematisk efter inspiration fra den engelske tænketank Futurelab, hvis arbejde bl.a. består i at formidle forskning om uddannelse og læring rettet mod at fremme positiv nytænkning i uddannelsessystemet (Futurelab, 2007).

### Elevens selvstændighed

**KERNE** Eleven træffer egne beslutninger i skolearbejdet, planlægger hvad hun skal gøre og hvordan hun gør det. Hun tager velbegrundede beslutninger og erkender, at andre har forskellige opfattelser og holdninger.

### Det handler om, at eleven

- Identificerer spørgsmål, svar og problemer
- Planlægger og udfører opgaver, forstår konsekvenser af beslutninger
- Undersøger emner, begivenheder eller problemer ud fra forskellige perspektiver
- Analyserer og evaluerer informationer og vurderer deres relevans
- Lagtager betydningen af omstændigheder, tro og følelser på beslutninger
- Støtter konklusioner gennem brug af begrundelser og argumenter

### Elevens kreative tænkning

**KERNE** Eleven tænker kreativt ved at få og ved at undersøge ideer. Hun prøver forskellige måder at løse problemer på og arbejder med andre for at finde løsninger, som har værdi.

### Det handler om, at eleven

- Får ideer og undersøger muligheder
- Stiller spørgsmål for at udvide egen erkendelse
- Forbinder egne og andres ideer på nye måder
- Stiller spørgsmål til egne og andres antagelser
- Afprøver alternativer eller nye løsninger og følger op på ideer
- Får nye ideer, når omstændighederne forandrer sig

### Den reflekseive elev

**KERNE** Eleven evaluerer egne styrkesider og begrænsninger ved at sætte sig realistiske mål. Hun udtrykker sig omkring egen arbejdsindsats og arbejdsforløb og inviterer til feedback fra andre for at fremme egen læring.

### Det handler om, at eleven

- Vurderer sig selv og andre for herigennem at se nye muligheder
- Sætter mål og delmål for eget arbejde og udvikling
- Vurderer arbejdsforløb og handler efter resultater
- Inviterer til feedback og imødegår ros og kritik på en positiv måde
- Evaluerer erfaringer og læring for at fremme videre arbejde
- Udtrykker egen læring på forskellig måde til forskelligt publikum

### Eleven som teamarbejder

**KERNE** Eleven arbejder godt sammen med andre og tilpasser sig til forskellige opgaver og tager ansvar for egne bidrag. Hun lytter til og tager højde for forskellige syn.

### Det handler om, at eleven

- Samarbejder med andre for at nå fælles mål
- Når til enighed gennem diskussioner om at nå resultater
- Ændrer adfærd, som passer til forskellige roller og situationer
- Viser hensyn og oprigtighed over for andre
- Tager ansvar og viser tiltro til sig selv og eget arbejde
- Giver konstruktiv støtte og feedback til andre

### Eleven som leder

#### KERNE

Eleven organiserer sig selv og udviser personlig ansvarlighed, initiativ og kreativitet. Dette er rettet mod både læring og selvudvikling. Hun forholder sig aktivt til forandringer, tager udfordringer på sig og ser efter nye muligheder.

### Det handler om, at eleven

- Leder efter udfordringer og udviser fleksibilitet, når omstændigheder forandrer sig
- Arbejder hen mod mål og viser både initiativ og interesse
- Organiserer både tid og ressourcer i prioriteringen af opgaver
- Kan både løbe en risiko, se den i øjnene og forholde sig til den
- Kan overkomme arbejdspress herunder forskellige personlige og arbejdsmæssige krav
- Imødegår forandring positivt og søger råd og støtte, hvis nødvendigt

### Eleven som aktør

#### KERNE

Eleven engagerer sig aktivt i emner og problemstillinger, som påvirker hende og andre. Hun spiller en afgørende rolle i skoledagen ved at være ansvarlig og handlende for at skabe forbedringer for andre og for sig selv.

### Det handler om, at eleven

- Diskuterer problemstillinger af relevans og søger løsninger hvor nødvendigt
- Udtrykker overbevisende handlemuligheder
- Foreslår praktiske og overkommelige løsningsmuligheder
- Identificerer forbedringer, som gavner både andre og hende selv
- Prøver at påvirke andre ved at forhandle og diskutere sig frem mod løsninger
- Handler som talsmænd for betragtninger og holdninger forskellig fra sin egen

De ovennævnte seks områder for personlige kompetencer med hver seks underliggende iagttagelser til hver kerne giver i alt 36 forhold. Flere af områderne er meget beslægtede, og der kan ikke siges at være vandtætte skodder mellem dem. Jeg forestiller mig ikke, at eksempelvis lærere og elever diskuterer samtlige 36 forhold. Det ville ikke blive frugtbart og under alle omstændigheder være en for langtrukken affære. Kerneområderne, derimod, kan danne udgangspunkt for, at elever og lærere måske i fællesskab opstiller kriterier og relevante iagttagelser, som kan indgå i efterfølgende evalueringer af personlige kompetencer. Dette ville fremme en god diskussion af netop forholdet mellem de personlige og de faglige kompetencer i skolen, og eleverne vil kunne opleve øvelsen med at udvikle et relevant evalueringmateriale som inspirerende. Samtidig vil de i kommende evalueringssamtaler og selvevalueringer kunne henvise til kerneområderne og det, de dækker, netop fordi den enkelte jo har medvirket til at udfærdige materialet og den tænkning, materialet bygger på.

I det afsluttende afsnit vil jeg kort redegøre for et diagram, der integrerer de 6 kerneområder, og som passende kan danne udgangspunkter for en evaluering af personlige kompetencer.

#### Diagram for evaluering af personlige kompetencer

For både elever og lærere kan det være nyttigt at få et mere helhedspræget billede af den enkelte lærendes personlige kompetencer. Som Berthelsen jo udtrykte det, mærker vi, at "vi er", når vi forholder os til, hvordan omverden gør indtryk på os i vores forbundethed. Kortlægningen af betydningsfulde forhold i skolearbejdet, hvor vore kompetencer udfolder sig som personlige manifestationer og indtryk, bliver relevant for en fortsat udvikling - både fagligt og personligt. Derfor er det tanken, at det efterfølgende diagram, der både er en kompetence- og en læringsprofil, med fordel kan inddrages i skolens løbende evalueringsaktiviteter og blive en støtte i forbindelse med eksempelvis elevs portfolio, selvevalueringer, elevsamtaler og skole-hjem-

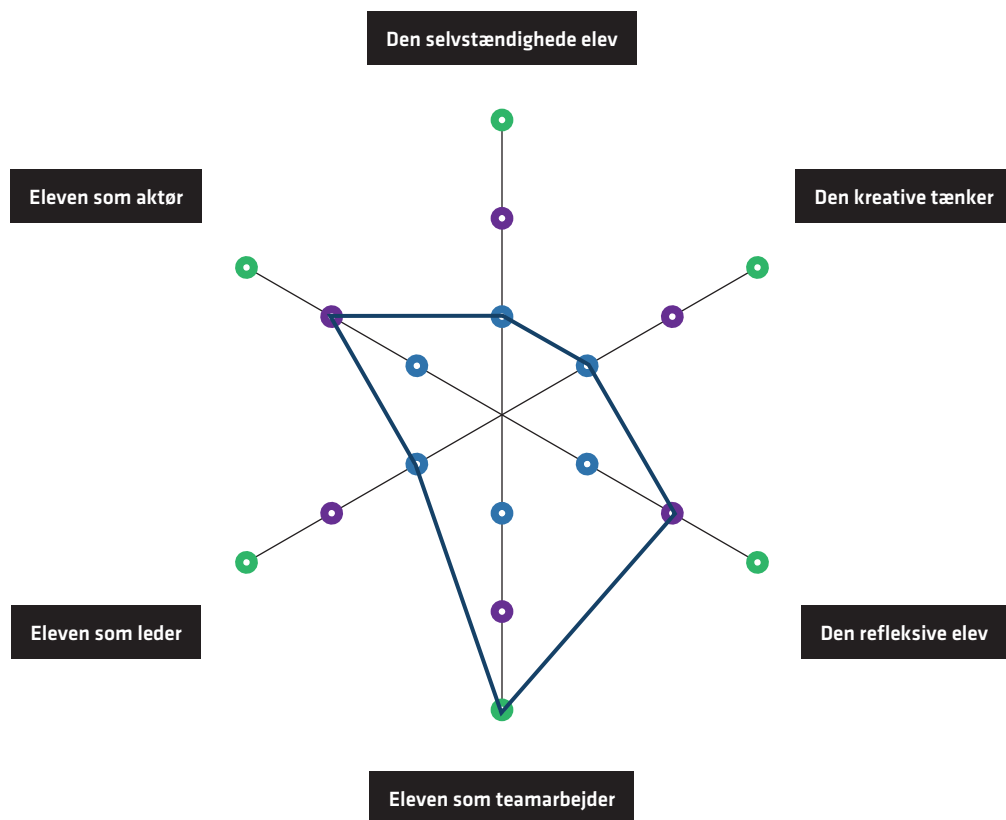
samarbejdet. Fælles for de nævnte aktiviteter er elevens meget centrale placering som den, der giver udtryk for sig selv, sine iagttagelser, forståelser og interesser.

Som nævnt tidligere er det en god idé, hvis eleverne i samarbejde med læreren både har diskuteret de seks kerneområder igennem og diskuteret sig frem til, hvad områderne dækker over. Når dette er sket, kan diagrammet finde anvendelse.

Diagrammet med de forskellige kernekompetenceområder ser således ud:

Diagrammet kan udfyldes på mange måder. En måde er, at der til hvert af de seks kerneområder opstilles en række udsagn, som knytter sig til de fælles drøftelser, der har fundet sted mellem lærer og elever. Eleverne krydser af, om udsagnene passer på dem ud fra tre muligheder:

- Det er "lidt som mig"
- Det er "ligesom mig"
- Det er "rigtig meget mig"





Efter afkrydsningen kan de enkelte markeringer på de seks områder forbindes med rette linjer, som i diagrammet er blå. Området mellem diagrammets centrum og linjerne kan efterfølgende farvelægges, og der opstår hermed en personlig kompetenceprofil med både form og udstrækning. Diagrammet kan indgå i en drøftelse mellem eleven og læreren, og det kan tegnes måske to gange om året for at se, om profilen ændrer sig. Endelig kan læreren selvstændigt lave en profil af hver enkelt elev og sammenligne den med elevernes egne, så der opstår en mulighed for en evalueringssamtale og en konstruktiv række af dialoger på det givne grundlag. Vigtigt i disse samtaler er, at de drejer sig om at nå frem til en række begrundede forståelser knyttet til profilerne og det arbejde i skolen, profilerne udspringer af. Såvel elevernes som lærernes iagttagelser er som sådan sande, selv om de er forskellige, da de jo kan begrundes med forskellige oplevelser og refleksioner. Evalueringssamtaler om personlige kompetencer handler derfor ikke om at få ret, men om at nå frem til nuancerede billeder af, hvordan eleven og elevens skoleliv kan forstås i et udviklingsperspektiv. På sigt giver dette både elever og lærere noget at arbejde med, samtidig med at et område som personlige kompetencer frem for at være overfladisk opfattes som særdeles vedkommende, fordi sådanne kompetencer selvsagt bærer den enkelte elevs tydelige fingeraftryk.

### **Evaluering er en balanceakt**

Det er blevet påpeget, at evaluering af personlige kompetencer ikke kan nås med entydige nationale standarder. Erfaringer fra England peger på, at nationale standarder endda kvæler læreprocesser og drukner eleverne i evalueringer som kontrol, der opfattes som irriterende og ligegyldige. I dansk praksis er det almindeligt at møde især læreres frustrationer over test som tidsrøvende og med ringe værdi for den lokale undervisning. Hvor kun få på skolerne synes at kunne profitere af entydige standarder, er det ikke det samme som at sige, at vi må opgive at evaluere såkaldte "bløde" kompetencer. Sådanne kompetencer er betydningsfulde ikke løsrevet fra læreprocesserne, men netop integreret i disse. Den vanskelige balance består i at finde optimale evalueringsformer, som knytter eleverne til konkrete rammer af mål og aktiviteter på den ene side, og eleven *selv* på den anden. Som denne artikel har vist, findes der muligheder i dette spænd mellem rammer og kompetencer. Både rammerne og kompetencerne bliver levende, når de forbindes med den foranderlige vej af læring, hver enkelt elev betræder sammen med andre.

### **Litteratur**

Allport, F.H. (1927): "Self-Evaluation: A Problem in Personal development". *Mental Hygiene* 11: 570-583.

Bertelsen, P. (2000): *Antropologisk psykologi*. Århus, Frydenlund/Psykologi.

Borgen, J. (2007): "Evaluering af sociale og personlige kompetencer" I: *Pædagogisk evaluering en grundbog*. Krogshs Forlag : 128-146.

Futurelab (2007): [www.futurelab.org.uk](http://www.futurelab.org.uk). Bristol, UK.

Undervisningsministeriet (2005): *Det nationale kompetencerådskab*. København, Hovedrapport, UVM.

A photograph of two men in a meeting. The man in the foreground is on the left, with a goatee and a green shirt, looking towards the right. The man in the background is on the right, wearing glasses and a maroon shirt, smiling and holding a pen. The background is a plain, light-colored wall.

# Strategisk ledelse

af evalueringskulturen

*Grundlaget for denne artikel er en masterafhandling på MPA's studiet, som havde til opgave at undersøge, hvordan strategisk ledelse kan bidrage til at udvikle en evalueringskultur på pædagoguddannelsen i Hjørring, som både kan håndtere de mange udfordringer, der stilles fra omgivelserne, og som kan give mening for studerende og undervisere.*

**Gitte Orlowitz**  
Lektor, University College  
Nordjylland  
Pædagoguddannelsen

**Henning Holt Christensen**  
Afdelingsleder  
Pædagoguddannelsen, UCN

**Hvis evaluering skal anvendes til at udvikle uddannelser, er en af ledelsen vigtigste opgaver at udvikle en strategi for udvikling af evalueringskulturen – herunder strategier for udvikling af kommunikation og evalueringskapacitet. Den strategiske ledelse kan i den sammenhæng anvendes til at håndtere de ofte modsatte krav, som eksterne og interne interessenter stiller til evaluering.**

### Strategisk ledelse i den offentlige sektor

Uddannelsesinstitutioners mulighed for overlevelse hænger i disse tider nøje sammen med mulighederne for at leve op til omgivelsernes forventninger og behov (Reich 1991). Dette ses tydeligere end nogensinde før, hvor det europæiske uddannelsessamarbejde, som blev intensiveret med Bologna-processen i 2001, i stigende grad har fået konkret indflydelse på dansk uddannelsespolitik. Det europæiske uddannelsesarbejde har bl.a. resulteret i, at der nu stilles krav om sammenlignelighed af uddannelsesudbud over landegrænserne. Konkret har det medført, at der i disse år arbejdes systematisk på at udvikle systemer til akkreditering af uddannelserne i EU, så sammenligninger er mulige.

I de offentlige uddannelsesinstitutioner i Danmark er det således, at "markedet" (udbud af uddannelser og taxametertilskud) bestemmes af den politiske myndighed. Som konsekvens af en øget markedsorientering i den offentlige sektor samtidig med en stigende grad af politisk styring er ledelsen af de offentlige uddannelsesinstitutioner blevet mere kompliceret. Det betyder, at strategisk ledelse i stigende grad må placeres centralt i lederens bevidsthed i de kommende år. Det betyder formodentlig ligeledes, at strategiske overvejelser og valg i stigende omfang kommer til at præge uddannelsesinstitutionernes hverdag.

De primære eksterne operationelle krav, der er til evaluering af uddannelser, kan siges at udgøre en ny form for styringsmekanisme mellem undervisningsministeriet og de enkelte uddannelsesinstitutioner, som har til formål at kunne kontrollere uddannelsesinstitutionerne. Uddannelserne skal dokumentere over for undervisningsministeriet, at uddannelsen lever op

til allerede fastsatte standarder og kriterier med det formål at blive godkendt og dermed vedbliver med at have retten til at udbyde uddannelse. Evaluering i form af akkreditering er således blevet en metode til at opretholde eksistensberettigelsen for uddannelser i Danmark. Der er i den forbindelse formuleret eksplícitte krav om evaluering af kvalitetsmål og undervisning fra politisk side.

Det betyder, efter vores opfattelse, at evaluering ikke længere udelukkende kan ses som en del af den enkelte lærers undervisning i et fag. Men at evaluering, hvis den skal have betydning i forhold til at udvikle uddannelsen og undervisningen, skal forholde sig til helheden og sammenhængen i uddannelsen. Evaluering skal derfor ses som en metode, hvor med ledelsen kan sikre udvikling af uddannelsen med hensyn til helhed og sammenhæng. Konsekvensen heraf er, at evaluering således bliver en metode, som skal anvendes i forbindelse med undersøgelsen af diverse uddannelsesmoduler og sammenhængen imellem disse (herunder også samarbejdet med praktikinstitutionerne om uddannelsen).

Vi ser derfor evaluering som en metode til at udvikle uddannelsen særligt med henblik på at sikre helhed og sammenhæng mellem de eksterne krav og forventninger og så uddannelsens interne evalueringskultur. Dette kan ses som en opgave med mange indbyggede dilemmaer, som ledelsen skal forsøge at håndtere på trods af forskellige interessenters ofte modsatrettede hensigter med evaluering. Ledelsen må således lære at håndtere de modsatrettede forventninger og krav, der stilles til evaluering af uddannelsesinstitutioner, hvilket vi vil uddybe nærmere ved at inddrage Danelunds (2005) "organisatoriske krydspres".

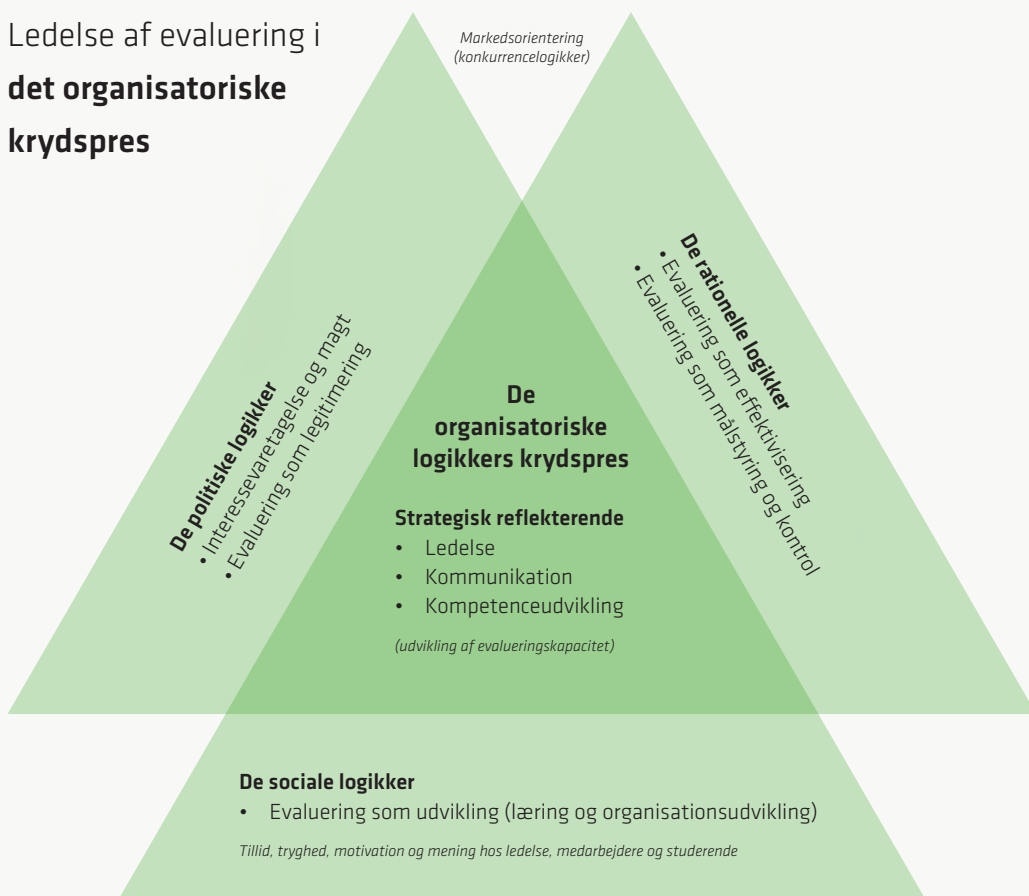
### Ledelsens håndtering af de modsatte krav til evaluering

Danelund (2005) argumenterer for, at ledere af offentlige organisationer befinder sig i "et organisatorisk krydspres", der stiller krav til udvikling af kompetencer såsom at iagttage, analysere og skifte perspektiv mellem de politiske, rationelle og sociale logikker, når der skal træffes strategiske beslutninger om organisationens udvikling. Logikker skal her forstås som måder at iagttage, forstå og træffe beslutninger på. De politiske

logikker er de diskurser, der på et givet tidspunkt er de dominerende i det politiske system. De rationelle logikker er tilsvarende dem, der er dominerende i forhold til det administrative system. Og de sociale logikker er de normer og holdninger, der er dominerende i kulturen.

I den nedenstående model af det organisatoriske krydspres vil vi give et billede af, hvordan vi anskuer den ledelsesmæssige opgave med udvikling af en evalueringskultur:

## Ledelse af evaluering i det organisatoriske krydspres



I modellen har vi angivet vores bud på de overordnede perspektiver på evaluering, der er i spil inden for de enkelte logikker. Vi anser det som ledelsens opgave at tage strategisk ledelse af at udvikle en fælles meningsdannelse, der kan overføres og videreudvikles i samspil med de sociale logikker i kulturen, som grundlag for at etablere en evalueringskultur, der kan være meningsgivende for studerende, lærere og ledelse.

Ledelsen må agere som strategisk kommunikerende og være i stand til at kunne kommunikere i forhold til de forskellige logikker, der er i spil i forbindelse med evaluering (legitimering, kontrol, udvikling og læring ect.). Ledelsen skal kunne iagttage den konkrete opgave ud fra de forskellige iagttagelsesperspektiver og tage strategisk ledelse af kommunikationen og kompetenceudviklingen i organisationen for at kunne håndtere opgaven. Kompetencen til at udøve den strategiske ledelse af kommunikation og kompetenceudvikling er derfor central i forbindelse med udviklingen af evalueringskulturen.

Ledelsens håndtering af krydspresset i forbindelse med evaluering må handle om at arbejde med evaluering på en måde, hvorpå både de eksterne og de interne krav og forventninger om evaluering kan balanceres og forenes på en sådan måde, at evaluering både kan bidrage til legitimering, kontrol, udvikling, læring etc. Kunsten for ledelsen er at kunne holde interessesammenfald og -modsatninger i samspil; samtidig med at bevare en respekt for de stabiliserende kræfter i kulturen. For at kunne arbejde med evaluering på den måde, er det en af ledelsens vigtigste opgaver at udvikle en strategi for udvikling af evalueringskulturen.

### **Strategiske overvejelser over udviklingen af evalueringskulturen**

Vi opfatter kultur som et begreb for menneskets samspil med andre, der skaber mening med fænomener i verden. Evalueringskulturen skabes gennem en proces, hvor mennesker i samspil skaber, tolker og vurderer betydningen af evaluering. Indgangen til at arbejde med kulturen kan findes i de sociale processer

i organisationskulturen, hvor betydningen, tolkningen og vurderingen af evaluering som fænomen finder sted.

Mennesker skaber, efter vores opfattelse, mening for deres handlinger ved at anvende konstruktioner af virkeligheden. Weick (Hatch & Cunliffe 2006) anvender i den forbindelse begrebet "sensemaking". "Sensemaking" handler om, at mennesket skaber orden i sine erfaringer i form af kognitive mentale kort, således at virkeligheden giver mening. Skabelsen af disse kognitive mentale kort finder oftest sted i et socialt samspil, hvilket betyder, at social enighed og samarbejde spiller en stor rolle. Det sociale rum indeholder ligeledes en virkeliggørelse af disse kort ved, at organisationsmedlemmerne taler om organisationen og omgivelserne, hvilket betyder, at de kognitive kort bliver konkretiseret. Organisatorisk virkelighed er således socialt konstrueret ved at organisationens medlemmer forsøger at skabe mening for det, der finder sted, både når det dukker op og retrospekt for derefter at handle på den forståelse.

Vi vil på den baggrund anbefale ledere at anvende en kognitive strategi i bestræbelserne på at etablere en dynamik mellem de eksterne krav om evaluering og den interne fortolkning og anvendelse af evaluering. Den kognitive skole (Mintzberg 1998) ser strategidannelsen som en mental proces, der påvirker relationer mellem mennesker og af den grund får betydning for både den individuelle, gruppens og organisationens forståelse af hverdagslivet i organisationen. Strategierne vokser frem som perspektiver i form af koncepter, kort, skemaer og rammer, som former, hvordan mennesker handler på baggrund af påvirkninger fra omgivelserne. Denne tilgang til strategi kan kort beskrives ud fra følgende citat: "I'll see it when I believe it." (Mintzberg 1998)

Rasmussen (2006) beskriver denne type af strategi som bestående af et narrativt perspektiv, der åbner for spændende fortolkningsrammer for, hvordan strategi kan fungere både som medium og middel i en forandringsproces. Kommunikationen mellem aktø-

rerne er det centrale fokus i denne type af strategi. I arbejdet med strategien kan det anbefales, at man samtidig arbejder ud fra to kriterier: at skabe nyt (novelty) og skabe troværdighed (credibility). Det vil i den sammenhæng være væsentligt at arbejde med anderledes måder at forstå de strategiske aktiviteter i organisationen på samt etablering og udvikling af meningssskabende processer i kulturen.

Strategiprocesen bør derfor have fokus på kommunikationen i og omkring organisationen. Gennem fortællinger skal sproget bruges til at konstruere og formidle viden. Strategien bliver således at understøtte og styre en proces, hvor målet er at skabe en fælles forståelse og mening. På baggrund af Rasmussen (2006) har vi opstillet følgende forhold eller principper, der er væsentlige for arbejdet med strategien:

1. Strategien er en form for fiktion, som præsenteres som fortælling.
2. Ledelsen skal med fortællingen påtage sig at vise "rette vej" for organisationen.
3. De strategiske beslutninger og deres forudsætning skal kommunikeres i en neutral nedskreven form, som skal tilstræbes at fremstå som værende analytisk konkrete.
4. De strategiske valg og beslutninger skal argumenteres ud fra et tydeligt ressourcemæssigt grundlag, som bygger på verificerbare analyser af fremtiden.
5. Hvis strategien skal slå rod i organisationen og give praktiske resultater, skal den have en næsten emotionel betydning for aktørerne. Den kan skabes gennem den måde, som strategien fortælles på. Her er fortælleren og fortællingen af afgørende betydning for, om aktørerne får en emotionel tilknytning til strategien og dermed motivation til at gennemføre strategiens forskellige elementer.
6. Den skal indeholde nye og anderledes elementer, der skaber ny erkendelse, og som er troværdig for aktørerne.
7. Succeskriterierne for strategiens resultater er en social konstruktion mellem aktørerne.

### **Etablering af kommunikation**

Set i forhold til at realisere en strategi for opbygning af en evalueringskultur vil det derfor være nødvendigt at fokusere på de sociale samspil, hvor virkeliggørelsen af de kognitive mentale kort kan finde sted, og dermed forsøge at skabe rum og processer, hvor "sensemaking" kan finde sted. Ved at arbejde med det perspektiv kan kommunikation opfattes som en form for kredsløb mellem flere deltagere og budskaber. Det betyder, at kommunikation kan opfattes som en cirkulær proces, der har en meningsreproducerende karakter, hvilket forklares på følgende vis af Kragh (2002:88) i hans model for kommunikationskredsløb: *"Hver enkelt modtager vil selektivt transformere budskaberne i puljen til en subjektiv mening gennem udvælgelse og fortolkning, der bygger på allerede eksisterende erfaringer og viden, ligesom de vil producere nye budskaber på samme grundlag."*

De budskaber, som bliver "lagt ind" i kommunikationsprocessen, vil således afspejle deltageres egne subjektive fortolkninger og dermed have varierende relevans for de øvrige deltagere. Budskabernes relevans hænger sammen med graden af fælles videns- og erfaringsbaggrund hos deltagerne. Det betyder, at en mere homogen videns- og erfaringsbaggrund hos deltagerne i kommunikationsprocessen vil medvirke til, at flere budskaber opfattes som relevante, og omvendt vil en forskellighed i videns- og erfaringsgrundlag medvirke til, at budskaberne opfattes som mindre relevante. Dvs. at jo flere, der har erfaring med og viden om evaluering, jo større betydning kan fænomenet tillægges i kulturen.

Det ovennævnte ser vi som en forudsætning for, at evalueringskulturen kan udvikles, og derfor som en vigtig opgave for ledelsen at planlægge en strategi for. Det handler konkret om dels etablering af åbne kommunikationsfora - både horisontalt og vertikalt i organisationen med deltagelse af ledelse, undervisere, studerende, praktikvejledere m.m. - og dels at give flere i kulturen egentlige erfaringer med og viden om evaluering.



Hvis man som leder skal tage ledelse af evalueringskulturen, kræver det, at man som leder kan rumme de modsatrettede krav og forventninger samt har en bevidsthed om, at evalueringskulturen ikke kan detailstyres og kontrolleres. Man skal som leder vise åbenhed i den tilgang, man har til at undersøge forestillingerne om evaluering i kulturen. Endvidere bør lederen fremlægge egne tanker, holdninger og meninger i kommunikationen for at synliggøre egne intentioner.

### Opbygning af evalueringskapacitet

Som nævnt er det vigtigt, at der eksisterer viden om og erfaringer med evaluering i organisationen. Det er i forlængelse heraf vigtigt, at strategien indeholder overvejelser over, hvorledes kompetencerne inden for evaluering kan udbygges på det organisatoriske plan. Strategien bør derfor indeholde idéer for udviklingen af organisationens evalueringskapacitet.

En forudsætning for opbygning af evalueringskapacitet er, at der i organisationen skal være en bevidsthed og erkendelse af behovet for evaluering. Man kan sige, at evaluering skal efterspørges. Endvidere skal der være en motiveret vilje til at arbejde med at gennemføre evalueringer. Derfor ses kulturelle forandringer som en forudsætning for at opbygge evalueringskapaciteten i organisationer, hvor bevidsthed og vilje i forhold til arbejdet med evaluering ikke er til stede.

Krogstrup (2007:197) har forsøgt at indkredse begrebet evalueringskapacitet i bogen *Evalueringsmodeller*: "Opbygning af evalueringskapacitet er det intenderede arbejde for kontinuerligt at skabe og opretholde organisatoriske processer, som gør kvalificerede evalueringer og deres anvendelse til rutine."

Dvs. at der er tale om en kontinuerlig proces i organisationen, hvor evalueringer indbygges i det daglige arbejde og dermed i de daglige rutiner. Processen med at opbygge evalueringskapacitet rummer både en rutineret aktivitet og skal samtidig ses som en fleksibel proces, hvilket kan opfattes som værende dilemmafyldt. Evalueringskapacitet handler nemlig om evne, viden, erfaring, finansielle, materielle og tidsmæssige

ressourcer og skal derfor opfattes som en sekventiel proces uden et egentligt slutprodukt. Opbygning af evalueringskapacitet kan derfor ses som en dynamisk og kontinuerlig proces.

Strategien i forhold til at få evaluering til at være en institutionaliseret praksis handler først og fremmest om at få skabt fælles forståelse i kulturen gennem kommunikation. Dette vil, efter vores vurdering, være en forudsætning for at udvikle andre væsentlige elementer (faglighed, evaluatorer, informanter, interessenter og praktiske foranstaltninger) i forbindelse med etablering af evalueringskapacitet. Kriteriet om, at evaluering skal være en institutionaliseret praksis, er ligeledes, efter vores opfattelse, betinget af en strategisk proces, hvor ledelsens opgave bliver at styre processen i kulturen frem mod en fælles forståelse af evaluering og mulige anvendelsesmuligheder for uddannelsens udvikling, legitimering, læring og kontrol. Desforuden skal de gennemførte evalueringer tillægges stor værdi og anses som viden, der er relevant og gyldig, og som kan anvendes med henblik på at implementere meningskabende forandringer i uddannelsen.

### Litteratur

Hatch, Mary Jo og Cunliffe, Ann L. (2006): *Mary Jo Hatch with Ann L. Cunliffe Organization Theory – modern, symbolic, and postmodern perspectives*, s. 44-45 og s. 193-200, New York: Oxford University Press.

Danelund, Jørgen (2005) *Kompetencebroen II, Danmarks forvaltningshøjskole*

Kragh, Simon Ulrik (2002): "Fra afsender til modtager" i Jørn Helder og Leif Pjetursson: *Modtageren som medproducent*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Krogstrup, Hanne Kathrine (2007): *Evalueringsmodeller*, kapitel 14. *Academica*, 2. udgave, 2. oplag.

Mintzberg, Henry m.fl. (1998): *Strategi safari*, kapitel 1 og 6. Glasgow: Prentice Hall Financial Times.

Reich, R. (1991): *The Work of Nations*. New York: Vintage Books 1991.

# Kvalitetsmodel som redskab

**Mange offentlige sociale tilbud oplever, at der stilles større krav til åbenhed og gennemsigtighed i den faglige praksis, hvilket som regel kommer til udtryk i større krav til dokumentation og kontrol. Omvendt bliver disse krav ofte mødet med skepsis, fordi dokumentationen er uanvendelig for praksis og udgør en stressfaktor for medarbejderne, hvilket i sig selv svækker mulighederne for at øge og sikre kvaliteten i den faglige indsats. Regionernes kvalitetsmodel på det sociale område markerer et brud med denne kontrol- og dokumentationsdiskussion og indfører et alternativ til øget kontrol som politisk styringsredskab over for den offentlige velfærdspraksis. Den anerkender på den ene side, at det politiske systems behov for styring og indsigt i praktikernes opgavevaretagelse er legitim, og på den anden side, at reel udvikling og sikring af den faglige kvalitet bedst opnås af praktikerne selv.**

Artiklen beskriver kvalitetsmodellen og de muligheder og risici, den rummer for kvalitetsarbejdet i de sociale tilbud.

Der føres for tiden en kamp om, efter hvilke præmisser den offentlige sektor skal styres. På den ene side kræver aktører fra primært det politiske (herunder det forvaltningsmæssige) system mere kontrol og tilsyn med udførelsen af de offentlige velfærdsopgaver (fx folkeskoleundervisning, pleje og omsorg eller socialt arbejde). Argumentationen for øget dokumentation finder fx styrke i en række medieafsløringer de sidste par år af sociale botilbud, som bl.a. viste konkrete episoder med omsorgssvigt, fejlmedicinering eller uværdig behandling af de borgere, som boede der.

På den anden side lyder der et krav om afbureaukratisering og lempelse af de stigende dokumentationskrav fra praktikere, faglige organisationer og dele af det kommunale forvaltningssystem. Argumenterne er bl.a., at de udførende led i velfærdsstaten er ved at 'blive lagt ned' af de stigende krav til dokumentation. For meget af dokumentationen er unødvendig og meningsløs for såvel personale som berørte borgere, lyder kritikken. Konsekvenserne er bl.a., at personalet får mindre tid til borgerne, som dermed får en ringere

service, samt at personalet mister glæden ved deres arbejde, fordi de skal bruge mere og mere tid på at tilvejebringe den krævede dokumentation.

De stigende krav til kontrol kan anses som udtryk for et stigende behov fra det politiske system, såvel som fra den brede offentlighed, for at sikre sig, at borgerne modtager en omsorgsfuld og korrekt behandling. Større åbenhed og gennemsigtighed i den faglige praksis synes således at være et udbredt og vedholdende behov. Samtidig virker det imidlertid plausibelt, at øgede krav til dokumentation, som i praktikernes øjne er meningsløs og uanvendelig, faktisk udgør en stressfaktor for disse medarbejdere og i sig selv svækker muligheden for at øge og sikre kvaliteten i den faglige indsats.

Regionernes kvalitetsmodel på det sociale område markerer et brud med kontrol- og dokumentationsdiskussionen og indfører et alternativ til øget kontrol som politisk styringsredskab over for den offentlige velfærdspraksis.

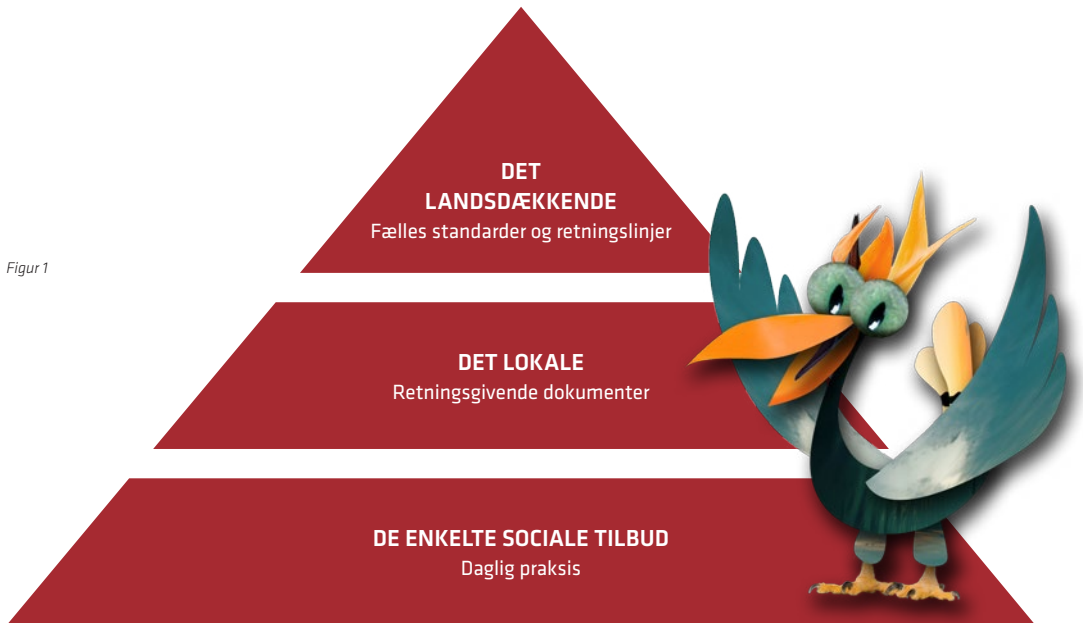
I kvalitetsmodellen ligger løsningen ikke i at fjerne det styringsmæssige ansvar fra det politiske system eller forvaltningen. I stedet skal styringen løftes væk fra at stille krav til selve indholdet af det socialfaglige arbej-

Simon Østergaard Møller

Faglig koordinator

Center for kvalitetsudvikling

Region Midtjylland



de, til i stedet at stille krav om, at praktikerne arbejder seriøst med løbende at udvikle og sikre kvaliteten af den faglige indsats.

Ved at skabe enighed mellem det politiske niveau og praksisniveauet om en række kvalitetsmål eller *standarder* for indsatsen i praksis kan den politiske og forvaltningsmæssige mikrostyring af praktikernes opgaveudførelse erstattes af en fælles forståelsesramme af, hvad 'den gode praksis' er.

#### Hvad er regionernes kvalitetsmodel?

Regionernes kvalitetsmodel på det sociale område er en model for systematisk arbejde med kvalitetssikring og kvalitetsudvikling på det sociale område. Modellen er udarbejdet som en overordnet - såkaldt *generisk* - model og kan derfor i princippet bringes i anvendelse inden for alle områder af den sociale sektor. Modellens specifikke indhold målrettes dog de enkelte tilbudstyper. I første omgang udvikles og implementeres kvalitetsmodellen på botilbudsområdet.

Det er de fem regioner, som har truffet beslutning om at udvikle kvalitetsmodellen, og som godkender og finansierer udviklingsarbejdet. Center for Kvalitetsudvikling, Region Midtjylland, er udpeget som

sekretariat for kvalitetsmodellen og er ansvarlig for modellens udvikling og implementering ([www.social-kvalitetsmodel.dk](http://www.social-kvalitetsmodel.dk)).

Figur 1 viser en illustration af kvalitetsmodellen. På tværs af regionerne udarbejdes en række fælles standarder for de forskellige typer af sociale tilbud, der deltager i modellen. Disse standarder udgør de fælles kvalitetsmål. De enkelte standarder udvikles i arbejdsgrupper, der er nedsat til formålet, og som består af forskellige praktikere og andre fagfolk med erfaring og viden om den enkelte målgruppe og hverdagens praksis på tilbuddene.

For arbejdet med de fælles standarder udvikles desuden et sæt fælles *retningslinjer* for hver tilbudstype. Retningslinjerne beskriver minimumskrav til de *retningsgivende dokumenter*, som det daglige arbejde har afsæt i. Retningsgivende dokumenter kan være procedurebeskrivelser, vejledninger m.v., og disse kan være udarbejdet regionalt, kommunalt eller på det enkelte tilbud. De retningsgivende dokumenter beskriver, hvordan der skal arbejdes med standarderne på de enkelte sociale tilbud.

Det, som er fælles for alle tilbud, er således standarderne eller kvalitetsmålene og de overordnede

retningslinjer for, hvordan der i praksis kan arbejdes for at nå målene. Men beskrivelserne af, hvordan der mere detaljeret skal arbejdes, overlades til praksis selv at definere. Standarderne er således udtryk for en fælles forståelse af, hvad der er vigtigt i indsatsen, men de udgør ikke en standardisering af indsatsen. Tværtimod lægges der vægt på, at tilbuddene selv definerer, hvordan de ønsker at opnå målene.

### Howdan er de første standarder udvalgt?

For udviklingen af kvalitetsmodellen er der i første omgang udvalgt seks forskellige temaområder. For hvert af disse seks temaområder er det besluttet at udarbejde én standard. Denne standard skal udvælges efter kriterier om *nytte, relevans, ressourcer og målbarhed*. Det betyder med andre ord, at den enkelte standard skal vedrøre aktiviteter, hvor der foreligger væsentlige forbedringspotentialer eller stor kvalitetsvariation, og samtidig skal standarden have betydning for størstedelen af en målgruppe. Desuden skal ressourceforbruget i forbindelse med udviklingen af standarden være rimeligt, og standarden skal være målbar.

De seks temaområder, hvorunder der udarbejdes standarder på botilbudsområdet, er henholdsvis *ledelse, arbejdsmiljø og kompetenceudvikling samt brugerinddragelse, individuelle pædagogiske planer og kommunikation*. De tre førstnævnte temaområder har betydning for det *organisatoriske* arbejde på alle botilbuddene, og der udarbejdes derfor tre standarder, som hver især vil gælde alle tilbud. De tre sidstnævnte temaområder udarbejdes derimod under hensyntagen til forskellige målgruppers forskellige vilkår og behov. Disse temaområder er med andre ord *målgruppe- og ydelsesspecifikke*.

Standarderne i denne første generation af regionernes kvalitetsmodel på det sociale område er blevet udvalgt. Der er i efteråret 2008 blevet afholdt to workshops med fokus på de målgruppe- og ydelsesspecifikke standarder

med deltagelse af praktikere fra en lang række regionale botilbud. Deltagerne blev fordelt i arbejdsgrupper opdelt efter, hvilken målgruppe de arbejder med, og hver arbejdsgruppe udvalgte en standard til hvert af de tre temaområder. Standarderne er således blevet udvalgt og godkendt af de praktikere, som efterfølgende skal arbejde med at opfylde standarderne.

De organisatoriske standarder er ligeledes blevet udvalgt og beskrevet på workshops, denne gang med deltagelse af regionale repræsentanter med kendskab til tilbuddenes praksis og organisering.

### Howdan er standarderne opbygget?

Nedenfor er et tænkt eksempel på, hvordan en standard kan se ud.

Det første punkt er standardbetegnelsen, dvs. det temaområde og den målgruppe, som standarden vedrører. Punkt 2 er selve standardens ordlyd, mens punkt 3 beskriver formålet med standarden. Punkt 4 beskriver, hvem der skal arbejde for at opfylde standarden.

Punkterne 5 til 7 omhandler standardens implementering på det enkelte botilbud. Af punkt 5 fremgår, at denne standard skal være implementeret i 2010. Punkt 6 omhandler det første trin i implementeringsprocessen. Heri er de retningslinjer beskrevet, som er blevet vedtaget i arbejdsgrupperne med deltagelse af repræsentanter fra de berørte praksisområder.

Som der fremgår af retningslinjerne, beskriver de, hvilke elementer af indsatsen i relation til den pågældende standard der skal udarbejdes lokale retningsgivende dokumenter for (vejledninger, procedurer etc.). Som det fremgår, vil der være et betydeligt spillerum for, hvordan man på det enkelte tilbud ønsker at arbejde. Det, standarden stiller krav om, er, at man lokalt forholder sig *eksplicit* til bestemte problemstillinger, og de enkelte tilbud skal dokumentere, at man



har udarbejdet disse retningsgivende dokumenter. Dokumentationen går således på, *om* man har reflekteret over, hvordan standarden kan opfyldes, snarere end *hvad* denne refleksion går ud på.

Det andet trin i implementeringen af standarden på botilbuddet er et krav om, at ledelse og medarbejdere kender og anvender de udformede retningsgivende dokumenter. Det er naturligvis afgørende for, om der på det enkelte tilbud kan arbejdes seriøst med opfyldelsen af standarden, at de involverede medarbejdere er bekendte med, hvordan man på det pågældende tilbud ønsker at nå de fastsatte kvalitetsmål.

Punkt 8 omhandler, hvordan arbejdet med at opfylde standarden løbende skal følges og overvåges af det enkelte botilbud. Dette kan foregå gennem forskellige programmer eller systemer, hvor det enkelte tilbud indsamler dokumentation, der kan belyse, i hvilken grad arbejdet med at opfylde kvalitetsstandarder lykkes. Det afgørende er, at dokumentationen i meget konkret og direkte forstand er relevant for de praktikere,

som indsamler den. Fordi dokumentationen primært skal bruges til at oplyse praksis – og ikke forvaltningen – om, hvorvidt de fastsatte mål bliver opfyldt eller ej, er der tale om en dokumentation, der er rettet mod de behov tilbuddene har i forbindelse med deres eget kvalitetsarbejde. Det, som tilbuddene skal dokumentere over for omverdenen, er dels, at de har frembragt dokumentation, dels at de har foretaget en vurdering af dokumentationsresultaterne med henblik på at afklare, hvorvidt kvaliteten af tilbuddets indsats er tilfredsstillende eller ej.

Punkt 9 i standardbeskrivelsen omhandler de tiltag, som det enkelte tilbud iværksætter på baggrund af deres egen kvalitetsovervågning. Her er det et krav til praksis, at de løbende forholder sig til, hvordan kvaliteten i arbejdet kan fastholdes eller forbedres. Hvilke tiltag, tilbuddene iværksætter for at fastholde eller højne kvaliteten i arbejdet, overlades til praksis selv, men der påhviler tilbuddene en forpligtelse til at dokumentere, at de har udarbejdet en plan for dette kvalitetsarbejde.

<b>Standardbetegnelse</b>	<b>1</b>	<b>Kommunikation</b> Voksne med autisme spektrum forstyrrelser Voksne med erhvervet hjerneskade Voksne med psykisk udviklingshæmning
<b>Standard</b>	<b>2</b>	Den enkelte beboers kommunikative ressourcer skal afdækkes
<b>Standardens formål</b>	<b>3</b>	Formålet er at skabe grundlag for, at personalet kan kommunikere med den enkelte beboer i overensstemmelse med beboerens kommunikative forudsætninger. Afdækning af den enkelte beboers kommunikative ressourcer sikrer, at personalet i tilrettelæggelse af deres kommunikation med beboeren kan sikre en individuel målrettet kommunikation, så personalet kan udtrykke sig på en måde, som beboeren kan forstå. Afdækning af den enkelte beboers kommunikative ressourcer skal sikre, at personalet på botilbuddet kan støtte beboeren i at udtrykke følelser, ønsker, drømme og behov mv., så beboeren føler sig set, hørt, respekteret og forstået. Muligheden for at kunne kommunikere er desuden en forudsætning for, at beboeren kan få størst mulig indflydelse på egen livssituation. Afdækningen sikrer at, beboeren støttes i sin kommunikative udvikling.
<b>Målgruppe</b> <i>(Ansvarlig for udførelsen)</i>	<b>4</b>	Ledelse og medarbejdere.



Opfyldelse af standarden	5	I 2010 vil opfyldelse af standarden relatere sig til trin 1 og trin 2.
<p><b>Trin 1:</b> <b>Retningsgivende dokumenter</b></p>	6	<p><b>Indikator 1:</b></p> <p>Der foreligger retningsgivende dokumenter for systematisk og kontinuerlig afdækning af beboernes kommunikative ressourcer.</p> <p><b>De retningsgivende dokumenter skal som minimum indeholde:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retningslinjer for hvordan beboernes kommunikative ressourcer afdækkes.</li> <li>• Retningslinjer for hvornår afdækningen af henholdsvis tilflyttende og øvrige beboere senest skal være igangsat, afsluttet samt hvor hyppigt afdækningen skal evalueres og evt. revideres; dog minimum én gang årligt.</li> <li>• Retningslinjer for hvordan relevante kommunikative metoder og redskaber i forhold til beboeren fastlægges.</li> <li>• Retningslinjer for hvordan beboerens kommunikative udviklingsmuligheder afdækkes.</li> <li>• Krav om at afdækningen skal foretages for alle beboere i målgruppen, og den skal nedskrives. Er dette ikke muligt skal årsagerne herfor skriftligt begrundes.</li> <li>• Krav om at der ved indskrivning gøres status over eventuelle tidligere oplysninger vedr. beboernes kommunikative ressourcer og at denne danner grundlag for det videre arbejde.</li> <li>• Krav om at afdækningen af den enkelte beboers kommunikative ressourcer skal indgå som en del af beboerens individuelle pædagogiske plan.</li> </ul> <p><b>Anbefalinger:</b></p> <p>Det anbefales at afdækning af den enkelte beboers kommunikative ressourcer skal indgå som en del af beboerens individuelle pædagogiske plan.</p> <p>Det anbefales at pårørende inddrages, hvis beboeren ønsker det. Såfremt beboeren ikke er i stand til at udtrykke ønske om pårørendeinddragelse, kan de pårørende inddrages, hvis det vurderes relevant.</p> <p>Andre samarbejdspartnere bør så vidt muligt også inddrages som eksempelvis undervisnings- og beskæftigelsestilbud.</p>
<p><b>Trin 2:</b> <b>Implementering og anvendelse af retningsgivende dokumenter</b></p>	7	<p><b>Indikator 2:</b></p> <p>Ledelse og medarbejdere kender og anvender de retningsgivende dokumenter.</p>
<p><b>Trin 3:</b> <b>Kvalitetsovervågning</b></p>	8	<p>Retningsgivende dokumenter er implementeret og kvalitetsovervåges. Dette kan ske gennem diverse dokumentationsprogrammer, audit, indberetning til kvalitetsdatabaser, logbøger eller observation. Dokumentationen analyseres og vurderes af tilbuddet. Standarden beskriver kravene til dette.</p> <p>Der måles ikke på dette trin i første generation af kvalitetsmodellen</p>
<p><b>Trin 4:</b> <b>Kvalitetsforbedring</b></p>	9	<p>Resultaterne fra trin 3 analyseres og benyttes til kvalitetsforbedringstiltag. Der måles ikke på dette trin i første generation af kvalitetsmodellen</p>
<p><b>Referencer</b></p>	10	<p>Angiver udvalgte referencer til standarden. Primær lovgivning samt evidens og bedste praksis på området</p>



Dokumentationskravene til de sociale tilbud i kvalitetsmodellen falder således i to dele. For det første skal tilbuddene tilvejebringe dokumentation, der kan *understøtte eget kvalitetsarbejde* i relation til de fælles standarder. For det andet skal tilbuddene dokumentere over for det politiske system og offentligheden i øvrigt, at der *arbejdes med at forbedre kvaliteten* inden for rammerne af den fælles model.

### Dokumentation til lokal kvalitetsovervågning

Det første dokumentationskrav skal som nævnt understøttes af de dokumentationskilder, som er relevante for den pågældende standard. Uanset om disse kilder er dataindsamlinger udviklet specifikt til kvalitetsovervågning af en standard, eller om der er tale om eksisterende dokumentationssystemer, såsom arbejdspladsvurderinger, databaseindberetninger mv., er pointen, at der er tale om en meget konkret anvendelse af de indsamlede oplysninger til at danne grundlag for konkret *lokal* handling på det enkelte tilbud.

Til at understøtte det andet dokumentationskrav er der i kvalitetsmodellen udviklet en fælles evalueringsmodel, baseret på *selv-evaluering* og *ekstern evaluering* og *sparring*.

### Selvevaluering

Selvevalueringen foretages af *det enkelte tilbud* som en systematisk dokumentation af de processer, tilbuddet har gennemført i relation til implementering af standarderne og det løbende kvalitetsarbejde, dvs. om tilbuddet har gennemført vurderinger af kvaliteten af deres praksis og iværksat forbedrings- eller fastholdelsestiltag. Selvevalueringen skal foretages årligt.



### Ekstern evaluering og sparring

Den eksterne evaluering skal gennemføres hvert tredje år og indebærer, at et eksternt panel vurderer det enkelte sociale tilbud i forhold til, hvordan de arbejder med de fælles standarder. Evalueringen foretages konkret ved, at panelet besøger det enkelte tilbud og på baggrund af bl.a. tilbuddets egne selvevalueringer foretager en drøftelse og vurdering af arbejdet med standarderne. I den eksterne evaluering ligger også en mulighed for det enkelte tilbud for at få sparring i forhold til, hvordan kvalitetsarbejdet kan tilrettelægges og udføres.

For at sikre de mest optimale muligheder for, at evalueringen og sparringen bliver så vedkommende for tilbuddene som muligt, består panelet primært af praktikere og fagfolk med indsigt i området, fx fra lignende tilbud. I panelet kan også indgå brugere og pårørende fra andre tilbud.

Den eksterne evaluering indeholder således både et fokus på opfyldelse af standarderne, men også et fokus på udvikling og læring de sociale tilbud imellem. Det sidste er en afgørende pointe: Netop i kraft af at den eksterne evaluering foretages af kolleger fra andre tilbud på området, er der ikke blot tale om et eksternt tilsyn i traditionel forstand, men også om sparring praktikere imellem. Det er igennem den eksterne evaluering, at praktikerne på det evaluerede tilbud får mulighed for at blive inspireret af andre praktikers udviklingsarbejde på området. Den eksterne evaluering foretages således med det primære formål at anvise konkrete handlinger, som det enkelte tilbud kan foretage med henblik på at forbedre praksis.

### Politisk processtyring med fagligt ansvar hos praksis

I regionernes kvalitetsmodel er det altså tilbuddets eget ansvar at iværksætte udviklingsinitiativer på baggrund af relevante dokumentationsprogrammer. Det er ikke til det politiske system, dokumentationen skal indsamles, men til at understøtte kvalitetsarbejdet på hvert enkelt tilbud. Det, tilbuddet er forpligtet på – og som bliver kontrolleret – er, om der rent faktisk arbejdes videre på baggrund af den indsamlede dokumentation. Det er i kvalitetsmodellen og ikke det politiske

system, som definerer, *hvordan* der skal handles. Det politiske system definerer alene, *at* der skal handles. Den forvaltningsmæssige styring af praksis ligger dermed i, at tilbuddene forpligtes på at gennemføre en række bestemte kvalitetsudviklings- og kvalitetssikringsprocesser. Men ansvaret for *den faglige kvalitet*, og hvordan den opnås, ligger hos praktikerne.

### Kvalitetsmodellens utilsigtede effekter og faldgruber

I forbindelse med udviklingen og implementeringen af en model som den her beskrevne, kan utilsigtede effekter opstå som følge af de processer, kvalitetsmodellen indfører i praksis. En af de væsentligste risici i denne forbindelse er, at der opstår såkaldt konstitutive effekter af kvalitetsmodellen. Konstitutive effekter, som er afledt af evalueringsarbejdet i kvalitetsmodellen, kan fx opstå, hvis der på de enkelte tilbud bliver et uforholdsmæssigt stort fokus på de temaområder, som er udvalgt til kvalitetsmodellens første generation. Når der i første omgang alene er udvalgt seks temaområder, begrundes det med hensynet til ressourcetrækket på de enkelte tilbud i forbindelse med implementering, men der er samtidig risiko for, at fokus i arbejdet flyttes fra tilbuddenes oprindelige målsætninger i praksis til de mål, som de rent faktisk bliver målt på.

Denne type effekter er vanskelige at undgå, og det kan diskuteres, hvorvidt det i kvalitetsmodellen er ønskeligt at undgå dem helt, idet temaområderne netop markerer elementer af tilbuddenes arbejde, som der ønskes øget fokus på. Samtidig er det klart, at for meget fokus på de seks standarder i modellens første generation indeholder en risiko for at underminere modellens udgangspunkt, nemlig at højne kvaliteten i indsatsen til gavn for borgerne. For at modvirke en sådan tendens kræver det opmærksomhed og bevidsthed om denne risiko, og at alle involverede aktører i såvel det politiske system som i praksis anerkender modellens begrænsede blik på den samlede socialfaglige indsats i tilbuddene.

En anden faldgrube i kvalitetsmodellen, som bør nævnes i denne forbindelse, er, hvordan den politiske processtyring af tilbuddenes kvalitetsarbejde fastholdes til alene at omhandle netop disse processer og ikke

over tid udvides til også at omhandle den faglige dokumentation, som tilbuddene anvender til deres eget lokale kvalitetsarbejde. Med andre ord, hvordan fastholdes kvalitetsmodellen i princippet om, at det politiske system ikke skal mikro styre de sociale tilbud?

Som projekt kan kvalitetsmodellen beskrives som et "top down"-projekt, der skal skabe en "bottom up"-bevægelse. Dette kræver på den ene side politisk og forvaltningsmæssig styring, men det kræver også fleksibilitet og sensitivitet for lokale forskelle i praksis. Hvis praksis skal påtage sig ansvaret for sin egen faglige kvalitetsudvikling, kræver det, at det politiske system udviser tillid til, at denne opgave også løses bedst af praktikerne selv. Omvendt er det de sociale tilbuds ansvar at udfylde denne opgave. Fastholdelsen af dialogen mellem systemerne om, hvad 'den gode praksis' er, må således fortsætte, hvis man skal modvirke en tilbagevenden til den fastlåste diskussion for eller imod øget kontrol og dokumentation af den offentlige velfærdspraksis.

### Referencer

Hjemmeside for Dansk kvalitetsmodel  
på det sociale område,  
[www.socialkvalitetsmodel.dk](http://www.socialkvalitetsmodel.dk).



# Evaluering

## ER FAKTISK EN GAVE...

ATTRACTOR er en konsulent- og uddannelsesvirksomhed, der arbejder på basis af systemisk tænkning - i dag ejet af Rambøll Management Consulting. Vores kerneområder er udvikling af individuelle og kollektive kompetencer i grupper, organisationer og bydele. Her arbejder vi f.eks. med lederudvikling og lederuddannelse, coaching, kommunikation, proceskonsulentuddannelser, projektledelse, teamorganisering og sammenlægninger samt strategi og forandringsprocesser med evaluering inden for alle områderne.

Ud fra en overbevisning om, at indsatsen skal give vores kunder værdi, som rækker ud over det pligtorienterede og traditionelle, udfører ATTRACTOR evalueringer, dokumentation og anerkendende effektmålinger på højt fagligt niveau. Vi arbejder her målrettet på, at evalueringen skaber ny viden og sikrer personlig og organisatorisk kompetenceudvikling i forhold til det tema, der er i fokus.

Evaluering, dokumentation og anerkendende effektmålinger er redskaber til bl.a. kvalitetsudvikling, og når de tages i brug på den rette måde, forøger det effekten og udbyttet af de forløb m.v., der evalueres, markant.

Ligeledes kan evaluering, dokumentation og anerkendende effektmålinger anvendes som redskaber til udvikling, så der hos f.eks. både ledere og medarbejdere skabes ny bevidsthed om ledelse, sprog om ledelse og adfærd, der skaber ønsket ledelse og organisationsformer.

### **Evaluering er faktisk en gave...**

Vi har erfaring for, at selv erfarne undervisere eller udviklingskonsulenter først og fremmest tænker på

evaluering som et nødvendigt onde: Noget, man skal, fordi det er et krav eller en pligt! Den tænkemåde ønsker vi at gøre op med. Det er vores påstand, at der er mange gode grunde til snarere at opfatte evaluering som en gave - et bidrag til øgning af kvaliteten af processer, forløb og projekter.

Inddragelse af evaluering som en integreret del af et undervisningsprogram eller procesdesign kan for det første styrke ens professionelle troværdighed over for opdragsgiveren. Man demonstrerer sin overbevisning om, at det arbejde, man sætter i gang, vil få effekt. Man tager sig selv alvorligt.

For det andet har man efter evalueringen hjulpet kursister, elever eller studerende endnu bedre, fordi det nu er dokumenteret, hvilke forskelle, bevægelser eller hvilken udvikling forløbet har afstedkommet - og denne dokumentation kan de nu bruge til at fortælle deres omverden nye historier om sig selv.

For det tredje bidrager det at evaluere til at målrette indsatsen (det at måle målretter og påvirker - det er en intervention i sig selv) - og for det fjerde kan evalueringer, alt efter hvordan man vælger at tilrettelægge dem, skabe øget bevidsthed hos kursister, elever eller studerende om, hvad der gør det muligt for dem at udvikle sig.

Evaluering kan med andre ord i sig selv skabe læring, hvis den tilrettelægges som en refleksionsskabende proces, der er med til at øge bevidstgørelsen om egen læring. Evaluering er på den måde ikke et ligegyldigt appendiks til læreprocessen. Netop fordi udbyttet (effekten) af læring i megen uddannelsesaktivitet ofte

**Eva Damsgaard**

*Stilling: Organisations- og ledelseskonsulent, områdeansvarlig for evaluering i ATTRACTOR*

**Mange steder er evaluering ritualer, som gennemføres, fordi "sådan plejer man at gøre". Men hvis vi ønsker at opnå noget andet end det, vi plejer, så er det formentlig nødvendigt at begynde at gøre noget andet end det, vi plejer. I denne artikel præsenteres fire forskellige generationer af evaluering, hvor den sidste foldes ud i en case, der i faser beskriver, hvordan evaluering kan gennemføres, så det skaber udvikling både for dem, der evalueres, og for organisationen, de er en del af.**

ikke italesættes og dokumenteres, men forbliver usagt og ukonkret, er det vigtigt at bevidstgøre om og synliggøre læringen. Ikke bare at der læres, men også hvad og hvordan der læres. Deri ligger også kimen til at lære at lære. Evaluering er i sig selv på den måde en central del af læreprocessen, og læringen fortsætter i selve evalueringsprocessen, som altså ikke bare er et spørgsmål om opsamling og slutkontrol. Evaluering vil ofte afstedkomme refleksion - og refleksion kan skabe læring. Evaluering burde derfor i virkeligheden være en integreret, systematisk del, som indgår fra start til slut i enhver proces, hvor man ønsker læring og udvikling.

### **Evaluering er mere end evaluering**

Men evalueringsfeltet lider under en væsentlig byrde: Alle ved, hvad evaluering er. Gå ned og spørg i Brugsen... Der er imidlertid store forskelle på, HVAD de lægger i begrebet, hvis man begynder at spørge nysgerrigt til det. Det være sig alt fra "så hvordan gik det så?"-varianter til mere avancerede former. Dette er den første forhindring, man skal hen over, når man som underviser eller udviklingskonsulent ønsker at introducere evaluering i processer, forløb eller projekter. En anden forhindring er, at de færreste endnu har set, at evaluering er mere end evaluering. De hænger fast i fordomme, som f.eks: 1) at evaluering er noget, man gør til sidst, når det, der skal gennemføres er overstået, og 2) at det er kedeligt og måske endda energidrærende eller farligt. Alt dette vil vi gerne slå en stor pæl igennem ved at opfordre alle til, når de skal designe en evaluering, at erkende, at: Evaluering er mere end evaluering!! Hvis man først begynder at tænke sådan, har man allerede taget første skridt i retningen af at kunne få optimal værdi ud af at inddrage evaluering i

sine processer og projekter. Hvis evaluering designes og tilrettelægges efter det, kan evaluering f.eks. være et effektivt og stærkt redskab til at skabe og igangsætte udvikling.

### **Hvad er evaluering så?**

Vi tager i vores arbejde med evaluering udgangspunkt i den svenske professor Evert Vedungs definition, hvor evaluering beskrives som "en systematisk, retrospektiv vurdering" (Vedung, 1998). Det levner plads til en rig variation af metoder, hvor man både kan tage udgangspunkt i velkendte og velafprøvede metoder og sammensætte og skræddersy metoder eller modeller, der passer nøjagtigt til de forskellige behov, evalueringen skal imødekomme. Det er vores oplevelse, at flertallet starter evalueringsarbejdet med at vælge metode eller model - men vi vil klart anbefale, at underviseren/konsulenten tager udgangspunkt i behov og effektønsker: Hvad skal evalueringen gøre for hvem i den konkrete situation? Har man f.eks. brug for tal og procenter, der kan fungere som dokumentation for forskelle, der er sket, eller ønsker man at blive klogere på, hvad det er, der har gjort det muligt at udvikle sig og lære, så man kan gentage det eller drage nytte af det i andre sammenhænge?

### **Forskellige generationer af evaluering**

For at kunne holde de mange muligheder ud i strakt arm kan det være godt med lidt overblik, og sådan et er skabt af to amerikanske evalueringsforskere, Egon G. Guba og Yvonna S. Lincoln. De begyndte som flere andre i midten af firserne at eksperimentere med nye former for evaluering, som gjorde, at de havde brug for at distancere sig fra andre måder, som man frem til da havde bedrevet evaluering på.

Overblikket ser således ud:

Figur 1:

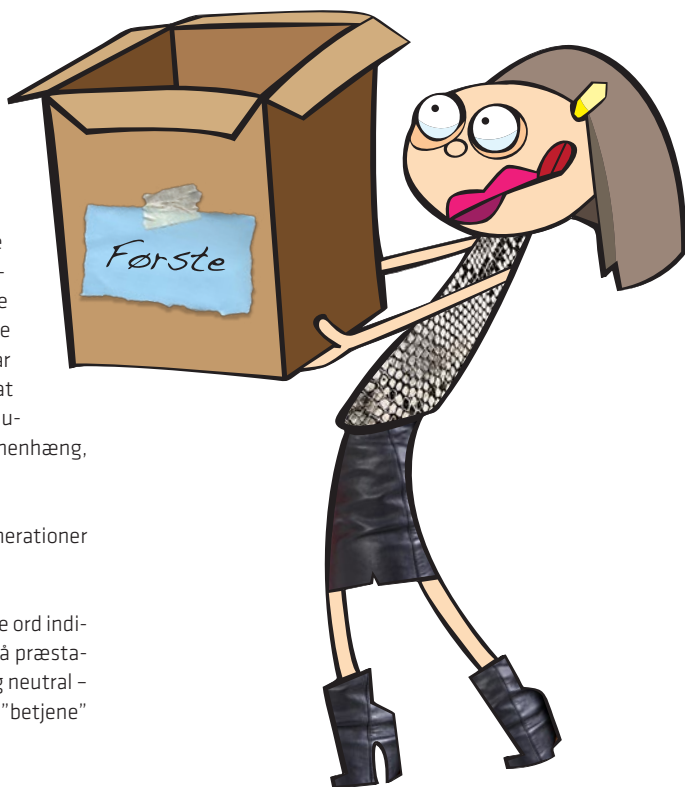
	FØRSTE	ANDEN	TREDJE	FJERDE
<b>PERIODE</b>	1900 (?) -	1920-	1960-	1985-
<b>FOKUS</b>	Individet	Programmet/forløbet/ processen og dets definerede mål	Formål med programmet/forløbet/ processen	Hvad de, der involveres, finder vigtigt
<b>FORMÅL</b>	Måling	Programmets betydning for udvikling	Sammenligninger og løbende ændringer	Samkonstruktion af virkeligheden
<b>SPØRGSMÅL</b>	Hvor meget?	Hvad i forhold til plan?	Hvorfor?	Bestemt af kontekst og involverede
<b>METODE</b>	Test og måling	Analysér, f.eks. styrker og svagheder	Eksperimenter og løbende analyser	Fortolkning, forhandles løbende
<b>EVALUA- TORROLLE</b>	Tekniker, neutral	Beskriver, ekspert	Dommer, vurderende	Facilitator, forhandler

(med udgangspunkt i Guba og Lincoln, 1989)

For at bruge overblikket over generationerne konstruktivt er det vigtigt, man ved generationsmetaforen er opstået i den nævnte kontekst - og dermed ikke betyder, at tredje generation er en bedre og mere avanceret form for evaluering end første generation. Alt efter formålet og effektønskerne vil den enkelte generation, eller nøje valgte kombinationer af flere af dem, være det, der netop i den sammenhæng man står i, vil skabe værdi. Så det, det kan være godt at spørge sig selv om, er: Hvilken form for evaluering vil skabe størst værdi i netop den sammenhæng, jeg står i nu?

Men lad os se lidt nærmere på de enkelte generationer og sætte lidt flere ord på:

**Førstegenerations evalueringer** er med andre ord indikatororienterede målinger og test med fokus på præstationer og færdigheder. Evaluator er ekspert og neutral - og er optimalt set en tekniker, der forstår at "betjene"





evalueringsmetoden uden at påvirke målingen eller testens resultater. Intelligenstest eller visse personlighedstest er et godt eksempel på en evaluering.

**Andengenerations evalueringer** er kort sagt beskrivelser af styrker og svagheder i mere komplekse sammenhænge end ren testlogik. Evalueringen er orienteret mod målene for forløbet, processen eller projektet – og er optaget af, hvad der er nået ift. planen. Evaluator er også her ekspert, men i en anden og mere beskrivende rolle. SWOT-analyser (hvor man analyserer sig frem til beskrivelser af styrker, svagheder, muligheder og trusler) hører hjemme her, ligesom kursusevalueringer, hvor det undersøges og beskrives, hvad kursisterne har fået med sig, og hvor godt det lever op til planerne og målene.

**Tredjengenerations evalueringer** er især sammenligninger og vurderinger med udgangspunkt i formål med indsatser, programmer, forløb eller processer, hvor man er nysgerrig efter at finde ud af, hvorfor det går bedre nogle gange end andre. Evaluator er en vurde-

rende dommer, der er tydelig i såvel proces som produkt. Skole-hjem-samtaler kan let gennemføres som tredjengenerationsevalueringer, hvis man f.eks. sammenligner, hvordan det går med eleven nu i forhold til, hvordan det gik for et halvt år siden – gerne holdt op imod, hvad der er formålet med f.eks. at have matematik i 7. klasse, hvad man så skal kunne etc. Et andet eksempel er benchmarking, hvor man sammenligner sig med andre på udvalgte parametre. Hvad er formålet med undervisning i et givet fag, og hvordan er man som underviser lykkedes med at gennemføre det hen over årene eller i forhold til andre kolleger på feltet.

**Fjerdegenerations evalueringer** er den slags evaluering, der adskiller sig mest fra de andre. Her bestemmes fokus og spørgsmål af de involverede: Hvem har hvilke legitime spørgsmål? Hvilket fokus er berigende for de forskellige grupper? Hvilke spørgsmål vil det give os værdi og mening at blive stillet, hvis f.eks. elever, undervisere eller andre skal udvikle sig? Virkeligheden skabes sammen, og evaluators rolle er at være en facilitator, som hjælper med at forhandle de valg, der





skal træffes, og som også faciliterer en proces, hvor de billeder, resultater eller tendenser, der kommer frem i evalueringen, fortolkes og tillægges mening etc. Eksempler på denne form for evaluering gives nedenfor.

Oftentimes vil man se generationerne kombineret. Ledelsen eller politikerne vil f.eks. typisk være interesserede i svar eller billeder, der bedst skabes ved hjælp af første-, anden- eller tredjegerations evalueringer, mens man i udviklingsammenhænge i mange tilfælde vil komme længst med en fjerdegenerations evaluering. Derfor kan der mange gange være brug for flere metoder og elementer i evalueringen.

#### Udviklende evaluering

Alle fire generationer kan anvendes i udviklingsammenhænge, hvis man vælger spørgsmål, der har denne

intension, men fjerdegenerations evalueringer er særligt velegnede, og artiklen vil derfor herfra fokusere på denne form.

Men hvorfor er fjerdegenerations evalueringer særligt virksomme, når vi snakker læring og udvikling? Det er der flere grunde til. Én af de vigtigste er formentlig, at det har en stærkt bemyndigende effekt på dem, der skal evalueres, at de faktisk spørges, hvad de selv mener, det er relevant at blive evalueret på. Det skaber et helt andet ejerskab og en markant anden interesse for de billeder eller tendenser, der tegnes i evalueringen. Bemyndigelsen bliver med andre ord en form for anerkendelse i praksis. En anden grund kan være, at man i fjerdegenerations evalueringer kan folde processer ud, der hjælper dem, der evalueres, til at blive klogere på, hvad der er med til at gøre udvikling muligt hvilke ressourcer de selv og andre bruger etc., sådan at de bliver klogere på, hvad de kunne gøre mere af, næste gang de gerne vil have udvikling til at ske. Begge begrundelser handler om former for anerkendelse på forskellige niveauer.

#### En case: Dialogbaseret udviklende ledelsevaluering

Men lad os kigge på et eksempel på anerkendende fjerdegenerations evaluering i praksis, så det bliver lettere at få en håndgribelig fornemmelse af, hvordan det kan forløbe helt konkret. Casen hører ikke hjemme i undervisningsverdenen, men jeg vil efter gennemgangen af faserne oversætte principperne i formen, så det forhåbentlig også giver mening i en undervisningskontekst. Intensionen fra min side er at præsentere en form for evaluering, der dels matcher fjerdegenerations logikken og dels er med til at skabe udvikling for både dem, der evalueres, og den organisation, de er en del af.

Vi blev på et tidspunkt i 2005 kontaktet af direktøren for KTK (Kommune Teknik København), som på det tidspunkt var afdelingen for kommunens skraldemænd, gadefejere og gartneri. De var netop konfronteret med en stor organisatorisk udfordring, nemlig at



man øverst i kommunen havde besluttet at gå bort fra den hidtidige praksis, hvor KTK automatisk fik alle opgaver inden for vej- og byservice, for i stedet at udbyde alle opgaver åbent, så KTK – på linje med andre udbydere – kunne byde på opgaverne og håbe på at vinde dem. Dette krævede, set med direktørens øjne, en væsentlig organisatorisk omstilling, hvis man skulle kunne følge med de nye vilkår, og hun valgte – efter en snak med ATTRACTOR – at sætte en ledelsevalueringssproces i gang, som ud over at give lederne øjebliksbilleder af deres ledelse/lederskab, der kunne danne grundlag for en udviklingsplan, også skulle gøre både lederne og medarbejdere mere bevidste om ledelse, hvilke former for ledelse de ønskede sig etc. Der var i øvrigt tre lag af ledere i KTK: Direktøren, afdelingschefer og driftsledere.

For at sikre en organisatorisk forankring valgte vi at tage udgangspunkt i virksomhedsplanens indsatsområder samt ledelsesgrundlaget for KTK.

**I første fase** udarbejdede afdelingscheferne strategiske og samtidig konkrete aktivitetsplaner for hver afdeling med udgangspunkt i virksomhedsplanens indsatsområder samt ledelsesgrundlaget for KTK. Hver afdeling gennemførte en teamcoachingsamtale, hvor handlingsplaner og ledelsesadfærd drøftedes og efterfølgende blev udmøntet i en konkret aktivitetsplan, der også rummede bud på, hvordan ledelse skulle udføres.

**Anden fase** bestod af samtaler, hvor alle driftsledere og afdelingschefer blev inviteret og interviewet afdelingsvis, så de fik lejlighed til at komme med bud på, hvad der ville være relevant og værdifuldt for dem som ledere at blive evalueret på i arbejdet med de opstillede handlingsplaner, ledelsesgrundlaget og virksomhedsplanens indsatsområder – hvis evalueringen vel at mærke skulle styrke dem i deres udvikling som ledere. Alle svar og tilbagemeldinger blev noteret.

**I tredje fase** blev alle svarene kondenseret i et overblik over relevante og værdifulde emner, som viste sig at kunne struktureres under 7 ledelsesprincipper, der var defineret af lederne i Teknik- og Miljøforvaltningen, som KTK hørte under. Emnerne blev formuleret som spørgsmål, der tilsammen udgjorde en spørgeguide.

**Fjerde fase** bestod af interviews, hvor overordnede, sideordnede og underordnede med udgangspunkt i spørgeguiden gav feedback på deres lederkolleger i KTK. Interviewene blev foretaget af en konsulent fra ATTRACTOR. Logikken er inspireret af en 360-graders-tilgang til evaluering – en metode, der, hvis den anvendes kvalitativt, giver mulighed for, at forskellige stemmer og perspektiver bringes i spil.

**I femte fase** blev feedbacken kondenseret til 5-6 siders sammenfatninger med mønstre, konklusioner etc. fra kollegernes respons. Dette blev gjort af konsulenten fra ATTRACTOR, som havde lavet interviews om den enkelte leder. Sammenfatningen blev herefter afleveret til den leder, der blev givet feedback på/evalueret, og vedkommendes egen leder.

**I sjette fase** blev der afholdt udviklingssamtaler mellem lederen, der havde fået feedback, og vedkommendes egen leder. I disse samtaler deltog også den konsulent fra ATTRACTOR, som havde foretaget interviewene om lederen – dels som coach i en samtale før og efter udviklingssamtalen med lederens leder,

og dels som garant for det anerkendende, fremadrettede fokus i selve udviklingssamtalen.

**I syvende fase** blev processen evalueret grundigt fra forskellige perspektiver med en afsluttende opsamling og feedback, så KTK kunne institutionalisere modellen til fremtidig brug.

### Udbytte og effekter

Og hvad kom der så ud af det? Processen strakte sig over 10 måneder, og de effekter, den endelige opsamling kunne pege på, var f.eks:

- Sammenkædning af virksomhedsstrategi, ledelsesprincipper og fremtidig ledelsesadfærd
- Konkrete udviklingsplaner for den enkelte leder
- Indsigt i den enkelte leders styrker og ressourcer
- Øget bevidsthed om effekten af anerkendelse og coachingbaseret ledelse
- Nyt sprog om ledelse
- Nyt syn på visse ledere = nye handlemuligheder
- Øget bevidsthed hos medarbejderne (hvad er godt medarbejderskab?)

Daværende direktør, Pernille Andersen<sup>ii</sup>, udtalte desuden:

- *"Sammenkædningen er simpelt hen blevet mere tydelig for den enkelte og for gruppen som helhed. Derudover har evalueringen også tydeliggjort nødvendigheden af "den gode" oversættelse fra strategi til ledelsesmæssig adfærd. En oversættelse, som både i det store og i det små er en meget vigtig ledelsesopgave i dagligdagen. Det har nemlig været muligt at se effekten, der hvor denne oversættelse har været eksemplarisk."*
- *"Det fælles sprog omkring ledelse er også gennem evalueringsformen kommet ind under huden på den enkelte, og samtidig er det blevet synligt, at ledelse også er den adfærd, som man vælger at have, og de relationer, som man vælger at fokusere på. Gennem samtalerne har lederne og en stor gruppe medarbejdere taget stilling til spørgsmål om ledelse og herigennem været med til at udvikle et meget mere*

*bevidst sprog om ledelse og ledelsesadfærd, som vil komme organisationen til gavn i andre sammenhænge. Herudover er der skabt større åbenhed omkring ledelse, så alle kan lære af hinanden samt forholde sig til hinandens ledelse - og begge dele er vigtige skridt i retning af en åben og dialogisk ledelse i KTK, og som vil styrke de ledelsesnetværk, som er under etablering både i KTK og i forvaltningen."*

### ... Og i en undervisnings- /læringssammenhæng??

Hvis man i en undervisnings- eller læringssammenhæng skulle lade sig inspirere af processen ovenfor i forhold til at gennemføre fjerdegenerations evalueringer, der skaber udvikling, ville man først og fremmest skulle definere, hvad man gerne vil evaluere, og hvilken forskel man ønsker det skal gøre for hvem. Dernæst ville det - hvis det giver mening at skabe organisatorisk forankring - være vigtigt at tage udgangspunkt i f.eks. skolens/undervisningsstedets visioner eller værdigrundlag, de planer, der lægges for elever/studerende for de enkelte år og fag, værdier, man har arbejdet med i klassen/på holdet eller lignende, og bede eleverne/de studerende om at drøfte, hvilke konkrete handle- og aktivitetsplaner eller lignende de inspirerer eller lægger op til. Dette eksempel kræver naturligvis, at man her tænker elever i de ældre klasser, men så kan det til gengæld give mulighed for at skabe helt ny mening ang. det at lære og meningen med det.

Når dette var på plads kunne man følge logikken ovenfor og interviewe, hvad det ville være relevant og meningsfuldt at blive evalueret på (f.eks. mens de gennemfører et fag med udgangspunkt i opstillede mål og formål), hvis evalueringen skal styrke dem i deres udvikling. Ved siden af dette ville man i øvrigt også i denne fase kunne spørge andre grupper (f.eks. forældrene eller lærerne), hvilke legitime spørgsmål de måtte have inden for det vedtagne formål, som er fundament. Vær dog her opmærksom på ikke at skabe situationer, hvor "alle spørgsmål er velkomne" - men hvor spørgsmålene skal bidrage til at skabe den effekt, der ønskes i udgangspunktet. Her har evaluator en særlig rolle i at kommunikere det vedtagne forslag og de ønskede effekter klart og tydeligt til alle, der in-

volveres. Glemmes dette, står man let tilbage med en dårlig og ubrugelig evaluering.

Det skal også fastlægges, hvem det er relevant og meningsfuldt at spørge – og skal man følge eksemplet ovenfor og vælge en 360-graders-logik som udgangspunkt (hvis det vel at mærke passer til formålet med evalueringen og det, man ønsker, den skal skabe). Måske er det her relevant at spørge eleven selv, elevens kammerater, elevens lærer og elevens forældre – eller andre, der ville udgøre 360 grader rundt om eleven og elevens læring? Og når disse skal spørges, er det selvfølgelig afgørende – igen med formål og effektønsker for øje – at forholde sig til, hvor lang tid og hvor mange ressourcer man kan afsætte til dels gennemførelsen, dels bearbejdelsen af det materiale, der genereres. Evalueringen ovenfor ville formentlig i en undervisningssammenhæng være en tung og måske også forholdsvis ”dyr” form at gennemføre i sin fulde udstrækning i forbindelse med et almindeligt matematikforløb i 9. klasse.

Princippet bag 360-graders-logikken kan dog let varieres til noget kortere og lettere håndterbart. I disse to faser er bevidsthed om sammenhænge mellem design, metoder, spørgsmål og effekter vigtig at holde sig for øje for evaluatorens vedkommende – lige som det er vigtigt, at den viden, der genereres i evalueringen, kommer frem i en form, der passer til det, den skal bruges til.

Skal forløbet ovenfor videreføres i undervisningssammenhængen, kunne man eksempelvis vælge at danne en kort rapport med tilbagemeldinger fra de forskellige perspektiver i en sammenfatning, som gives til fx eleven/den studerende og vedkommendes underviser. Rapporten vil herefter kunne anvendes som klangbund for en dialog om elevens udvikling, samt hvad eleven oplever at have brug for, fx fra underviserens side eller i samspillet med underviseren for at kunne komme i den ønskede retning.

Og samspillet er netop noget af det, man med fordel kunne få frem i lyset med sådan en evaluering – her

samspillet i forbindelse med læring (og ikke ledelse som i casen ovenfor). Det er mest almindeligt at designe evalueringer, hvor man vejer og måler individer – men at muliggøre, at det bliver motiverende, hvilket jo netop er vigtigt, hvis evalueringen skal være udviklende i en læringsammenhæng, er en anden sag. Noget af det, der kan virke energigivende, er, hvis man sætter samspillet mere i fokus: Medarbejderens andel i at gøre god ledelse mulig sammen med lederens andel i at udøve god ledelse – eller elevens/den studerendes andel i at gøre god læring mulig sammen med lærerens/underviserens andel i at undervise, så det skaber læring.

### Afrunding

Måske giver disse udspil umiddelbart anledning til nye tanker om brug af evaluering – måske skal det oversættes, masseres eller bearbejdes lidt mere, for at det giver mening og kan anvendes. Mit håb er i hvert fald at åbne for dialog og debat om mulige veje i evaluering, der i mange sammenhænge godt kan tåle en bevægelse fra det rituelle til en mere værdiskabende, udviklende retning.

### Litteratur

Vedung, Evert (1998): *Utværdiering i politik og forvaltning*. Lund: Studentlitteratur.

Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications Inc.

<sup>i</sup> I dag er organisationen delt op og hører hjemme under tre forskellige centre under Teknik- og Miljøforvaltningen i Københavns Kommune.

<sup>ii</sup> Hun er i dag direktør for forretningsudvikling i Teknik- og Miljøforvaltningen i Københavns Kommune.



# Evaluering, **undervisning** og læringsteorier

Diskussionen om formativ evalueringspraksis og tesen om, at effektiv læringsorienteret evaluering er en central og integreret del af undervisning og læring, rejser nogle teoretiske spørgsmål om, hvordan evaluering og læring forstås begrebsligt, og hvordan de kommer til udtryk. Denne artikel behandler forholdet mellem evalueringspraksis og de måder, hvorpå læringens processer og resultater forstås. Dette har også implikationer for læreplan og undervisning.

*Denne artikel er fra bogen  
Assessment and Learning  
redigeret af John Gardner 2006*

**Mary James**  
*Institute of Education,  
University of London and Deputy  
Director of Economic and Social Research  
Council Teaching and Learning Research  
Programme*

*Oversat af Palle Rasmussen*

Med det udgangspunkt, at der bør være en vis grad af overensstemmelse mellem evaluering og vor forståelse af læring, beskrives og analyseres nogle forskellige tilgange til evalueringspraksis i klasseværelset med henblik på deres underliggende perspektiver på læring. Der udpeges tre grupper af læringsteorier, og deres implikationer for evalueringspraksis diskuteres. Det påpeges, at de folk, som udvikler læringsteorier, sjældent selv udtaler sig om, hvordan resultater af læring bør evalueres inden for deres modeller. Det kan være grunden til, at der savnes et relevant teoretisk grundlag for nogle former for evalueringspraksis, og omvendt for at der ikke er udviklet evalueringsformer, som er afstemt med nogle af de mest interessante nye typer læringsteori. Kapitlet slutter med en diskussion af, om der kan udvikles og anvendes eklektiske eller syntetiske læringsrelevante evalueringsmodeller. Formålet her er at behandle begreberne bredt og give grundlag for mere specifikke diskussioner.

### **Evaluering og læring afstemt med hinanden?**

Afstemning af evaluering med læring, undervisning og indholdsmæssig viden (Biggs 1996, Biggs & Tang 1997) er en del af grundlaget for at hævde, at bestemte former for evaluering er valide (se kapitel 8), men sammenhængen er ikke enkel, og den kan ikke tages for givet. Der er faktisk rigeligt med eksempler på evalueringspraksis, som kun har en spinkel og delvis sammenhæng med nutidige forståelser af læring inden for bestemte områder. Tag for eksempel enkle (short answer) test inden for naturfag, som kræver, at man genkalder sig nogle fakta, men som slet ikke tager fat i den begrebslige forståelse eller de undersøgelsesprocesser, som er centrale for "tænken og handlen" (Entwistle 2005), som præger naturfag som videnskabelig disciplin. Det sker heller ikke altid, at evalueringspraksis tager tilstrækkelig højde for aktuelle forståelser af de måder, hvorigennem de studerende lærer faglig viden, af de vanskeligheder, de løber ind i, og hvordan vanskelighederne overvindes.

Historisk bygger megen evalueringspraksis på psykologiens indhold og forståelser, især den type psykologi, som behandler mentale egenskaber og måling af

samme. Klassisk testteori har således især beskæftiget sig med at skelne mellem individer, der besidder bestemte egenskaber, eller at bestemme i hvilken grad de besidder disse egenskaber. Dette 'differentielle' perspektiv er stadig tydeligt til stede i den brede offentlighed (se f.eks. Phillips 1996). Der er tendens til at fokusere på, om man kan iagttage en eller anden adfærd eller kvalitet, snarere end på den proces, hvorigennem adfærden eller kvaliteten er erhvervet. Men i løbet af det tyvende århundrede har vores forståelse af, hvordan læring foregår, udviklet sig hastigt. Læring ses ikke længere som en privat aktivitet, der overvejende (om ikke fuldstændigt) afhænger af en persons medfødte og som regel stabile egenskaber som for eksempel generel intelligens. Interaktion mellem mennesker og medierende redskaber som for eksempel sprog regnes nu for at spille nogle afgørende roller i læring. Derfor må evalueringen af læringsresultater tage mere højde for både de sociale og de individuelle processer, hvorigennem læring sker. Det kræver bredere perspektiver på læring og evaluering i, perspektiver, som tager mere højde for indsigter fra fagene socialpsykologi, sociologi og antropologi.

For så vidt evalueringer sigter mod at vurdere "noget", altså et eller andet indhold, må man tage højde for den måde, hvorpå det relevante fagområde er struktureret, for de nøglebegreber eller "store ideer", der er knyttet til det, og for de metoder og processer, som kendetegner praksis inden for dette felt. Det er et væsentligt grundlag for gyldige undersøgelsesredskaber, og uden dette er evalueringer værdiløse (se kapitel 8). Dette krav peger mod en vis berøring med ideer fra den gren af filosofien, som arbejder med karakteren af viden, altså epistemologien. På et eller andet niveau må både psykologiske, socialpsykologiske, sociologiske og epistemologiske dimensioner overvejes, når man formulerer rammer for evalueringspraksis. Dette er ikke nogen nem opgave for evalueringseksperter, og det kan virke som en alt for stor forventning at stille til almindelige lærere; men på den anden side kunne man forvente, at lærernes uddannelse i det mindste har givet dem pædagogisk indholdsviden (Shulman 1987), en grundlæggende forståelse

af, hvordan mennesker lærer (læringsteori), og et vist kendskab til evaluering (Earl m.fl. 2000) med henblik på at føje disse ting sammen. Der ligger dog en vanskelighed i det klima, som har udviklet sig omkring læreres grunduddannelse i de sidste femten år, hvor undervisning er blevet reduceret til en ret atomistisk samling af tekniske kompetencer. Dette står i modsætning til en synoptisk og syntetisk tilgang, som lærere måske har brug for, hvis de skal kunne afstemme deres undervisning og evalueringspraksis med deres forståelse af elever, læring og faglig videns.

Lærere bliver ikke hjulpet af det forhold, at formel ekspert evaluering – hvor der ofte står meget på spil – tit heller ikke er godt afstemt. Mens der sker spændende nyudviklinger i vores forståelse af læring, halter udviklingen i evalueringssystemer og evalueringsteknologier somme tider bagud. Selv under nogle af de mest innovative og nyskabende udviklinger i for eksempel e-evaluering ligger der ofte modeller for læring, som er begrænsede eller i nogle tilfælde forældede. Dette er forståeligt nok, idet udviklingen af pålidelige former for evaluering – hvilket altid er et vigtigt hensyn, når man tester i stor skala – er forbundet med en kompleks teknologi, som kræver tid og medvirken af eksperter i måling. Og eksperterne har ofte erhvervet deres ekspertise i psykometriens meget specialiserede felt. Det gælder især i USA, som har haft en stærk indflydelse på andre angelsaksiske lande.

Vi interesserer os især for læreres evalueringer i klasseværelset, men forskningen fortæller os, at lærernes evalueringspraksis uvægerligt påvirkes af de eksterne evalueringer (Harlen 2004), og lærerne bruger ofte disse evalueringer som model for deres egne, selv om de måske ikke bruger dem direkte. Når lærerne bruger evalueringsmodeller lånt andetstedsfra, kommer de måske, ukritisk eller uden at ville det, til at lægge sig op ad de læringsteorier, modellerne bygger på. Nogle lærere har klare og internt konsistente læringsteorier til grund for deres evalueringspraksis og er i stand til at udtrykke disse teorier; det illustreres af lærere, som deltog i KMOFAB (Black m.fl. 2003, se kapitel 1), og andre lærere, som blev undersøgt af Harlen (2000). Men

det er almindeligt at finde en vis adskillelse mellem "teorier, man går ind for" og "teorier i praksis" (Schön 1983), ligesom det er almindeligt at finde mangel på teoretisk sammenhæng. Det rejser spørgsmålet, om det virkelig betyder noget, hvilke forståelser af læring der ligger bag de daglige former for evalueringspraksis, hvis blot disse former ser ud til at "virke" godt nok; om man ikke overvurderer behovet for konsistens i forholdet mellem undervisning, læring og evaluering.

Min opfattelse er, at det faktisk har betydning. Nogle former for evalueringspraksis er nemlig langt mindre effektive end andre i forhold til at fremme de typer læringsudbytte, som unge mennesker har brug for i dag og i fremtiden (se James & Brown 2005 for en diskussion af spørgsmål, som forskellige forståelser af læringsudbytte rejser for evaluering). De læringsresultater, som betyder mest for at få mennesker til at udfolde sig – som borgere, som medarbejdere, som medlemmer af familier og fællesskaber og som realiserede individer – er dem, som giver mulighed for fortsat læring, når og hvor der er behov for det, i informations- og teknologirige kontekster under hastig forandring. Derfor er der behov for, at lærere har meninger om, hvilke former for læring der er mest værdifulde for deres elever, og at de vælger og udvikler tilgange til læring og evaluering i overensstemmelse med disse meninger.

At hjælpe lærere til at blive mere effektive kan derfor indebære både ændringer i deres evalueringspraksis og ændringer i deres opfattelser af læring. Det vil indebære udvikling af en kritisk forståelse af, at forandring af det ene uvægerligt vil - og bør - føre til ændring af det andet. For eksempel vil indførelse af læringsorienteret eller formativ evaluering muligvis kræve, at læreren genovervejer, hvad effektiv læring er og hans eller hendes rolle i at skabe denne læring. På samme måde vil en ændring i deres opfattelse af læring sandsynligvis kræve, at evalueringspraksis ændres. Der fokuseres hovedsagelig på formativ evaluering, men meget af den er også relevant i forhold til de summative evalueringer med udgangspunkt i klasseværelserne, hvor lærere opsummerer, hvad der



er blevet opnået på givne tidspunkter.

### Eksempler på forskellig evalueringspraksis i klasseværelset

Hvordan kunne evalueringspraksis, der er afstemt med forskellige læringsteorier, se ud i klasseværelset? Prøv at overveje nedenstående eksempler. De er skrevet som karrikaturer af bestemte tilgange med henblik på give grundlag for en efterfølgende diskussion. I virkelighedens verden vil forskellene sikkert ikke være så tydelige, og lærere blander ofte forskellige tilgange. Eksemplerne som stammer fra England fokuserer på en lærer på ungdomstrinnet, som netop har fået en ny elev ind i sin klasse i engelsk. Han er kommet til England for nylig, og engelsk er et andetsprog for ham, selv om han taler det ganske godt. Læreren vil gerne evaluere hans skriftlige engelsk. Hvis hun vælger én af følgende tilgange, hvad siger det så om hendes model for viden, læring og evaluering?

#### Eksempel 1

Hun sætter ham i et stille rum for sig selv og giver ham en tidsafgrænset test bestående af korte spørgsmål. Uden brug af håndbøger og uden adgang til andre studerende skal han udpege dele af givne sætninger (navneord, udsagnsord, artikler, bindeord); lave en liste over tillægsord, der beskriver navneord; sætte tegn i sætninger, stave en liste på ti ord af tiltagende sværhedsgrad; skrive tre sætninger, som beskriver et dyr eller et sted, han kan lide; skrive den indledende sætning i en historie. Hun retter så disse med brug af et skema (retteinstruks), som sætter hende i stand til at finde de forkerte eller svage svar og at sammenligne hans præstation med andre elever i klassen. På den baggrund placerer hun ham i en gruppe med andre på tilsvarende niveau og giver så gruppen ekstra øvelser, så eleverne kan øve sig i områder,

hvor de er svage. Når han udviser fremskridt, giver hun godt med ros og går så videre til den næste gruppe færdigheder, han skal lære. Udenadslære og træning er et fremherskende element i denne tilgang.

#### Eksempel 2

Som led i klasseundervisningen har hun i studieprogrammet arbejdet med "genre". Aktuelt fokuserer hun på fortælling og især på elementer i tidsforløb. Klassen har læst Tolkiens *Hobbiten* og har brugt dette som inspiration til selv at skrive historier om rejser på jagt efter skatte. Eleverne diskuterer, hvad det er for kvaliteter, der gør *Hobitten* til en god historie, herun-



der strukturen, plottet, persontegningen, sprogbrug og den dramatiske spænding (det er alle nøglebegreber, som skal forstås). Eleverne skal overveje disse elementer i forhold til, hvad de selv skriver. Med brug af en rammemodel planlægger de først historierne og prøver så at skrive de indledende sætninger. De skriver deres historier i løbet af en række skoletimer. De gennemgår deres arbejde, når de foreligger i udkast, både enkeltvis sammen med læreren og via diskussion med de andre elever med brug af de kriterier, de har udviklet. Så reviderer de deres arbejde for at forbedre den med brug af de tilbagemeldinger, de har fået.

Læreren overvåger hele vejen igennem dette arbejde og bemærker, at hendes nye elev kan trække på rige erfaringer fra rejser, selv om nogle af disse erfaringer har været negative og må behandles med forsigtighed. Da han har engelsk som andetsprog, ved han mere, end han kan sige, og han må hjælpes til at få et bredere ordforråd. Han har også problemer med rækkefølge i sætningerne, og hun tænker, at dette måske er tegn på enten et bestemt læringsproblem eller på en anderledes kulturel forståelse af tid. Hun noterer sig, at hun skal være opmærksom på dette i hans fremtidige arbejde. Indtil videre beslutter hun at give ham masser af muligheder for at deltage i samtaler i klassen for at hjælpe ham med den første vanskelighed. For at bidrage til at afhjælpe problemet med rækkefølge foreslår hun, at han skriver sætninger på kort og klipper dem ud, så han fysisk kan flytte dem rundt på bordet, indtil han får lagt dem i en tilfredsstillende orden. Når historien er færdig, bliver eleven bedt om at give sin egen selvevaluering, læreren kommenterer denne og hans arbejde, og de diskuterer sammen, hvad de næste skridt skal være. Hun gør ikke meget brug af ros, vurdering i talværdier eller karakterer; idet læringen gøres eksplicit, forstår han karakteren af og indholdet i de fremskridt, han har gjort.

### Eksempel 3

Læreren ser det som et af sine væsentligste mål at hjælpe eleverne til at udvikle sig som skribenter. Derfor gør hun sit klasseværelse til et skriveværksted. Den nye elev bliver inviteret til at deltage i dette

værksted, hvor alle deltagere, også læreren, er i gang med – i dette tilfælde – at skrive historier for børn i en anden aldersgruppe end dem selv. Selv om alle medlemmer af gruppen bruger både deres egne og andres – også etablerede forfattere – tekster til at stimulere tænkning og skrivning, opfordres de alle, fra dem med mest ekspertise til de seneste nybegyndere, til at sætte sig egne mål og vælge en individuel opgave eller en gruppeopgave, som vil være udfordrende, men gennemførlig med hjælp fra den viden og de færdigheder, de andre i gruppen har. Der er ikke tale om nogle enkelte specifikke mål, som skal nås, eller om én præstationskløft, der skal overvindes, men snarere om en "mulighedernes horisont", som skal nås. Det brede læringsmål for alle gruppens medlemmer er at udvikle deres identiteter som skribenter.

Ved at deltage sammen i skriveaktiviteten har hvert medlem af gruppen mulighed for at lære af de måder, de andre går til opgaverne på (i stedet for at få at vide, hvordan man skal gøre). Forskellige medlemmer af gruppen indtager rollerne som lærer og elev afhængigt af de særlige udfordringer, der ligger i en given aktivitet. Hvis læreren for eksempel vil skrive en historie for unge, har hun måske brug for at lære om gadens dagligsprog fra sine elever. Dermed bliver de lærere for hende. Med mellemrum læser gruppens medlemmer deres arbejde op for de øvrige, og gruppen vurderer det med brug af de kriterier, de bruger til at bedømme godt arbejde. Det kan være kriterier, som også bruges af forfattere mere generelt (som i eksemplerne 1 og 2 ovenfor), men gruppens dynamik kan måske også føre til, at der fremkommer nye kriterier, som accepteres som normer i denne gruppe. Det at der starter en ny elev med en anden kulturel baggrund, kunne for eksempel opfordre til mere eksperimentelt arbejde i gruppen som helhed.

Modellen svarer på nogle måder til mesterlære-modellerne, selv om disse oftest er forbundet med bevarelse og vedligeholdelse af de forskellige håndværksviden. På andre måder er den mere vidtgående, og den forsøger at udvikle kreativitet, ligesom for eksempel det velkendte kursus i kreativ skrivning ved

University of East Anglia. Vores nye elev starter med at være perifer deltager i dette skriveværksted; han iagttager og lærer af det, andre gør, men gradvis bringes han ind i gruppen og bliver et fuldt deltagende medlem. Evaluering er i denne sammenhæng noget, der sker løbende og som alle deltager i (det er ikke kun lærerens område), men det er nøje knyttet til den bestemte aktivitet. Der er ofte mindre interesse for at give generelle udsagn om kompetence og mere interesse for at vurdere kvaliteten af en ganske bestemt præstation eller et artefakt samt den proces, hvorigennem de er frembragt. Det ses som særlig vigtigt at evaluere, hvor godt eleven har brugt de ressourcer (værktøjer), han havde til rådighed i form af materialer, teknologi, mennesker, sprog og ideer, til at løse de udfordringer, han mødte.

Læringen fokuserer på et autentisk projekt, så én af de vigtigste indikatorer på succes vil være, om det publikum, historierne er skrevet til (andre børn), responderer positivt. Deres respons vil også give afgørende formativ feedback, som kan bruges af den enkelte elev og gruppen i fremtidige projekter. Engelsklærerens rolle er derfor ikke at være den, som i sidste ende bedømmer kvaliteten, men at være "mere ekspert end de andre" og at "støtte fra sidelinjen". Læringens resultater kan bedst fastholdes og vises til andre gennem arbejdsportfolier, lidt ligesom dem kunststuderende laver, eller via "mesterværket" (det "svendestykke", som skal vise det bedste, lærlingen formår - sådan kan man i øvrigt også forstå en ph.d.-afhandling).

Hver af disse eksempler ser meget forskellig ud som model for undervisning, læring og evaluering, men hver af dem har indre konsistens og udviser overensstemmelse mellem en forståelse af værdsat læring i et underområde (skrivning i faget Engelsk), en opfattelse af læring som proces og dens implikationer for undervisning; og en passende metode til at vurdere proces og produkt i læringen. Men der kan selvfølgelig sættes spørgsmålstejn ved hvert af disse elementer og ved de teorier, de bygger på. Disse teorier udfoldes i næste afsnit.

### Det teoretiske grundlag for læring og evalueringspraksis

I dette afsnit vil jeg se på tre opfattelser af læring, og for hver af dem vil jeg pege på, hvordan de praktisk viser sig i klasseværelset, og hvilken rolle evaluering spiller. De tre eksempler i det foregående afsnit var forsøg på at skitsere, hvordan hver af disse tilgange kunne se ud i skolernes virkelige verden, altså at sætte kød på de teoretiske ben. Men i virkeligheden kombinerer lærere disse tilgange, idet de f.eks. indoptager elementer fra eksempel 1 i eksempel 2 eller kombinerer elementer af eksempel 2 med eksempel 3. Derfor er grænserne flydende. De perspektiver på læring, som behandles i dette afsnit, er ligeledes brede klynger eller familier af teorier. Inden for hver klynge er der et spektrum af opfattelser, som til tider overlapper opfattelser i en anden klynge, og derfor er det vanskeligt at henregne hvert synspunkt til én og kun én kategori. For eksempel kan man finde konstruktivistisk retorik i behavioristiske tilgange, og grænsen mellem kognitiv konstruktivisme og socialkonstruktivisme er uskarp. Det kan i virkeligheden være en fordel, for i praksis plukker lærere ofte det, de synes, de har brug for. Teoretikere kan måske indvende, at det gør vold mod sammenhængen i deres teorier og teoriernes intellektuelle rødder; men jeg vil i næste afsnit vise, at lærere kan have gode grunde til at kombinere tilgangene.

I den amerikanske litteratur (Greeno m.fl. 1996, Bredo 1997, Pellegrino m.fl. 2001) kaldes de tre perspektiver ofte "behavioristisk", "kognitiv" og "situeret", men i England, hvor man trækker mere på europæisk litteratur, foretrækkes somme tider overskrifterne "behavioristisk", "konstruktivistisk" og "socio-kulturel" eller "virksomhedsteori". Disse to sæt overskrifter svarer stort set til hinanden, og derfor er de kombineret i beskrivelserne i dette afsnit. Hvert af perspektiverne bygger på en opfattelse af, hvad læring er, og hvordan læring foregår; det er i forhold til disse nøglespørgsmål, de adskiller sig. Men (og det er vigtigt at huske) de hævder ikke nødvendigvis at have en opfattelse af implikationerne for opbygning af læringsmiljøer, for undervisning eller for evaluering. Det har somme tider



givet læringsteoretikerne problemer, fordi praktikere og beslutningstagere som regel forventer, at de har opfattelser af disse spørgsmål; og hvis de ikke har det, vil andre forsøge at udfylde hullet, nogle på gode og andre på mindre gode måder.

Arbejdsgruppen om læring, som blev etableret i 2004 af den daværende engelske minister for uddannelses-kvalitet, David Miliband, har bemærket følgende i forhold til Gardners teori om de mange intelligenser:

*Når det drejer sig om de mange intelligenser, har der utvivlsomt været draget konsekvenser i uddannelserne, som Gardner ikke stræbte efter, og han begyndte snart at distancere sig fra nogle af de anvendelser i hans navn, som han så i skoler: "... Jeg fandt ud af, at en hele delstat i Australien havde vedtaget et uddannelsesprogram, som delvist byggede på teorien om de mange intelligenser. Jo mere jeg fik at vide om dette program, desto mindre tryk var jeg ved det. Dele af programmet var fornuftige og byggede på forskning, men meget af det var et mismask af praksisser, som hverken havde videnskabeligt grundlag eller klinisk belæg. Forskelle mellem venstre og højre hjernehalvdel, læringsstil baseret på sansning, "neuro-lingvistisk programmering" og tilgange fra teorien om mange intelligenser blev blandet sammen i et blændende virvar." (Hargreaves 2005: 15)*

Strengt taget er teorien om de mange intelligenser ikke en læringsteori, men en teori om mentale træk. Det er en vigtig pointe, fordi læringsteoretikers videnskabelighed retter sig mod selve læringen og ikke nødvendigvis mod implikationerne og anvendelserne af deres ideer i pædagogisk praksis. Hvis man skal tage dette næste skridt og etablere belæg for anvendelserne, kræver det, at det bliver udforsket lige så stringent. I Gardners tilfælde var det grunden til hans nøglerolle i Harvards "Project Zero", som overførte hans ideer til praksis (Project Zero 2005).

Med disse forbehold i baghovedet sammenfatter det følgende afsnit på en skematisk og nødvendigvis kortfattet måde de nøgleideer, som er knyttet til hver af de tre familier af læringsteorier. For det første hvor-

dan læring foregår (læringens proces og kontekst), og for det andet hvordan resultater (læringens produkt) etableres. Det er så langt, nogle teorier går. Men herudover vil jeg forsøgsvis udrage nogle implikationer for undervisning og evaluering, der kunne se ud til at stemme med teorien, som det er illustreret i eksemplerne ovenfor.

### **Behavioristiske teorier om læring**

Behavioristiske teorier markerede sig stærkt i 1930'erne og forbindes af de fleste med Pavlovs, Watsons, Skinners og Thorndykes arbejder. Behaviorisme blev ved at være et fremherskende teoretisk perspektiv frem til 1960'erne og 1970'erne, hvor mange af nutidens lærere blev uddannet, og teorierne kan stadig iagttages i programmer for adfærdsændring og i daglig praksis. Brede (1997), der især har givet interessante bidrag om de filosofiske og politiske bevægelser, som udgør baggrunden for disse udviklinger, nævner sammenhængen med den politiske konservatisme i kølvandet på 1. Verdenskrig og med fremvæksten af positivisme, empiricisme og ledelsestænkning.

Ifølge disse teorier er det læringsmiljøet, som udgør den bestemmende faktor. Læring ses som en betinget respons på ydre stimuli. Belønning og straf, eller i det mindste tilbageholdelse af belønning, er stærke kræfter, som kan skabe eller slette vaner. Ros kan indgå i et sådant belønningssystem. Disse teorier har også den opfattelse, at komplekse helheder er sammensat af elementer, og at læring derfor bedst kan ske, når komplekse opgaver adskilles i deres enkeltelementer, og når hvert element trænes, styrkes og dernæst bygges videre på. Disse teorier har ikke begreber for bevidsthed, for intelligens, for jeget; der er intet "spøgelse i maskinen". Det betyder ikke nødvendigvis, at disse teoretikere benægter eksistensen af menneskelig bevidsthed; men de finder den ikke nødvendig for at forklare læring; de interesserer sig kun for at iagttage adfærd og hævder, at det er tilstrækkeligt. I dette perspektiv sættes resultater af læring ofte lig ophobning af færdigheder og det at huske information (fakta) inden for et givet område, hvilket viser sig i dannelsen af vaner, som gør det muligt at præstere hurtigt.

Implikationerne for læringen er at se lærerens rolle som at træne folk til at reagere korrekt og hurtigt på instruktion. I opbygningen af læreplanen indføres grundlæggende færdigheder før komplekse færdigheder. Positiv feedback, ofte i form af generel ros, og rettelser af fejl bruges til at skabe forbindelse mellem stimulus og respons. Hvad angår læringsmiljøet, lægger disse teorier op til, at elever helst enten skal undervises i grupper, der er homogene med hensyn til færdighedsniveau, eller individuelt. Den individuelle undervisning skal tilpasses hastigheden af deres fremskridt frem gennem et differentieret program, der bygger på et fastlagt hierarki af færdigheder, som skal tilegnes. Computerbaserede tastaturstyrede "tutorer" er paradigmatisk eksempler på dette, men tilgangen er også tydelig i systemer af erhvervsrettede kvalifikationer for unge over 16 (som f.eks. den engelske Generelle Nationale Erhvervsrettede Kvalifikationsnøgle (GNVQ)), hvor læringsresultater opdeles i stramt beskrevne komponenter. I den engelske nationale læreplans tidlige fase afspejlede denne tilgang sig også i stærkt opsplittede udsagn om præstationer. De såkaldte "Key Stage 2"-øvelsetest, som for tiden bruges meget i England med henblik på at forbedre resultaterne i de nationale test, bygger også på behavioristiske antagelser om læring.

Implikationerne for evaluering er, at fremskridt måles med test inden for faste tidsrum, uden forberedelse og med opgaver og spørgsmål hentet fra stadig højere niveauer i et færdighedshierarki. Resultater fortolkes som regel som enten korrekte eller forkerte, og dårlige resultater udbedres via mere øvelse i de opgaver, som var besvaret forkert. Somme tider bliver opgaverne opdelt yderligere for at nå tilbage til de mere grundlæggende færdigheder. Dette ville ifølge disse teorier være den eneste mulige fortolkning af formativ evaluering. Eksempel 1 i det foregående afsnit ligger tæt op ad denne beskrivelse.

### **Kognitive, konstruktivistiske teorier om læring**

Disse teorier trækker, ligesom de behavioristiske og socio-kulturelle teorier, på en blanding af intellektuelle traditioner, herunder positivisme, rationalisme og hu-

manisme. Kendte teoretikere omfatter sprogforskere som Chomsky, it-forskere som Simon og kognitionsforskere som Bruner (der i sine senere skrifter bevægede sig mod den socio-kulturelle tilgang; se Bruner 1996). På det seneste er også hjerneforskere begyndt at bidrage til området og har udviklet nye perspektiver på teorier, som for alvor begyndte at vokse frem i 1960'erne, sideløbende med og ofte som reaktion på behaviorismen.

Ifølge disse teorier kræver læring en aktiv indsats fra de lærende personer, og læringen bestemmes af, hvad der foregår i folks hoveder. Som det fremgår af henvisningen til "kognition", interesserer disse teorier sig for "bevidstheden" som en funktion af "hjernen". Der er særligt fokus på, hvordan folk opbygger betydninger og giver verden betydning ved at organisere strukturer, begreber og principper i skemaer (mentale modeller). Allerede tilegnet viden ses som stærkt bestemmende for en studerendes kapacitet til at lære nyt materiale. Der er fokus på "at forstå" (og på at fjerne misforståelser), og problemløsning ses som konteksten for videnskonsstruktion. Forarbejdningsstrategier som f.eks. deduktiv argumentation ud fra principper og induktiv argumentation på grundlag af empirisk materiale ses som vigtige. Forskelle mellem eksperter og novicer afspejler, hvordan eksperter organiserer viden i strukturer, som gør den lettere at hente frem og bruge. I dette perspektiv fremstår resultater som forståelse relateret til begrebslige strukturer og som kompetence i at bruge bearbejdningsstrategier. De to komponenter i meta-kognition, selvovervågning og selvregulering, er også væsentlige dimensioner i læring.

Dette perspektiv på læring har opnået stor opmærksomhed på det seneste på grund af dets implikationer for undervisning og evaluering. De to håndbøger, som det nationale forskningsråd i USA har udsendt, er måske det bedste aktuelle eksempel på denne genre (Bransford m.fl. 2000; Pellegrino m.fl. 2001). Og med væksten i neurovidenskab og hjerneforskning er der ikke tegn på, at interessen vil aftage. Den største fare synes at være, at ønsket om at finde anvendelsesformer vil løbe fra den forskning, der skal understøtte dem (se citatet fra Gardner ovenfor).

Kognitionsteorier er komplekse og differentierede, og det er svært at sammenfatte deres implikationer. Men grundlæggende er lærerens rolle at hjælpe "novicer" med at opnå "ekspertise" i forståelsen af begrebslige strukturer samt at erhverve bearbejdningsstrategier til at løse problemer via håndtering af symboler uden at skulle søge ret meget. Den forudgående læring udøver en vigtig indflydelse på ny læring, og derfor fremstår formativ evaluering som et vigtigt og integreret element i pædagogikken, idet det er nødvendigt at fremdrage elevernes mentale modeller (f.eks. via dialog i klasseværelset, åbne opgaver, registrering af højtænkning og kortlægning af begreber) for at kunne etablere støttende stilladser omkring elevernes forståelse af vidensstrukturer og for at give dem lejlighed til at anvende begreber og strategier i nye situationer. I denne sammenhæng tones læring og evaluering mod læringens mål, især det mål at lukke hullet mellem den aktuelle forståelse og den nye forståelse, der søges. Eksempel 2 i det forudgående afsnit illustrerer nogle aspekter af denne tilgang. Det er således ikke overraskende, at mange formuleringer af formativ evaluering er forbundet med netop denne teoretiske ramme. Nogle eksperimenterende tilgange til summativ evaluering bygger også på disse lærings-teorier, for eksempel brugen af computer software til problemløsning og kortlægning af begreber som målestok for elevers læring af vidensstrukturer (se Pellegrino m.fl. 2001 samt Bevan 2004 vedrørende en lærers brug af it-redskaber). Disse evalueringsteknologier er dog stadig i deres vorden, og meget af arbejdet med formaliseret testning støtter sig stærkt til behavioristiske tilgange eller til psykometriske eller differentielle modeller. Som tidligere bemærket savner disse tilgange ofte basis i en egentlig læringsteori, fordi de ser individers evne til at lære som relateret til medfødte mentale træk som for eksempel omfanget af generel intelligens.

### **Sociokulturelle, situerede og virksomhedsorienterede teorier om læring**

Det socio-kulturelle perspektiv på læring ses ofte som en ny udvikling, men Bredl (1997) sporer dets intellektuelle oprindelse tilbage til forbindelsen mellem

funktional psykologi og filosofisk pragmatisme i det arbejde, som James, Dewey og Mead udførte i starten af det tyvende århundrede. Disse teoretiske tilgange, som var forbundet med socialdemokratiske og progressive ideer, var faktisk med til at fremprovokere behaviorismens konservative reaktion. Watson, behaviorismens fremmeste fader, studerede hos Dewey i Chicago, men indrømmede, at han aldrig forstod ham (efter Bredo 1997: 17). Chicagoskolens interaktionistiske opfattelser, der opfattede menneskelig udvikling som et samspil mellem individet og omgivelserne (aktør og struktur), stammede fra tysk (Hegel) og engelsk (Darwin) tænkning, men havde også noget til fælles med udviklingen af en kulturorienteret psykologi i Rusland, forbundet med Vygotsky (1978) og med baggrund i Marx's dialektiske materialisme (se en overskuelig fremstilling hos Edwards, 2005). Vygotsky skrev faktisk på samme tid som Dewey, og der er visse tegn på, at de mødte hinanden.

Vygotskys tænkning har efterfølgende haft indflydelse på teoretikere som Bruner (1996) i USA og Engeström (1999) i Finland. Bruner har interesseret sig for børns uddannelse, men Engeström er især kendt for at omsætte russisk virksomhedsteori til at forklare, hvordan læring foregår på arbejdspladsen. Andre centrale teoretikere, som opfatter den individuelle læring som "situeret" i den sociale kontekst, omfatter Rogoff (1980) samt Lave og Wenger (Lave og Wenger 1991, Wenger 1999), som på baggrund af antropologisk forskning beskriver læring som "kognitiv mesterlære" i "læringsfællesskaber". På grund af de intellektuelle rødder – som udspringer lige så meget fra samfundsteori, sociologi og antropologi som fra psykologi – bruger sociokulturelle tilgange ofte ganske anderledes sprog og begreber. Begreber som f.eks. "virksomhed", "fællesskab", "regler", "roller", "arbejdsdeling", "artefakter" og "modsætninger" optræder hyppigt i sprogbrugen.

Ifølge dette perspektiv foregår læring i et samspil mellem individet og det sociale miljø (det er karakteristisk at Vygotskys bog har titlen *Psyken i samfundet*). Tænkning udføres gennem handlinger, som ændrer situationen, og situationen ændrer tænkningen; de to er til stadig-



hed i samspil. Særlig vigtig er ideen om, at læring er en medieret aktivitet, hvori kulturelle artefakter spiller en afgørende rolle. Det kan være fysiske artefakter som bøger og redskaber, men det kan også være symbolske værktøjer som sprog. Da sproget, som er centralt for vores evne til at tænke, udvikles i relationer mellem mennesker, er sociale relationer nødvendige for læring (Vygotsky 1978). Læring er således per definition en social og samarbejdspræget aktivitet, hvor mennesker udvikler deres tænkning sammen. Læring omfatter deltagelse, og det, der læres, tilhører ikke nødvendigvis et enkelt menneske, men deles inden for den sociale gruppe. Deraf kommer begrebet "distribueret kognition" (Salomon 1993), hvor gruppens, fællesskabets eller organisationens viden betragtes som mere end summen af individernes viden. De læringsresultater, der tillægges størst værdi, er engageret deltagelse under former, som andre finder passende; for eksempel at opfatte verden på en særlig måde og handle derefter. Udviklingen af identiteter er særlig vigtig og indebærer, at den lærende former og formes af et praksisfællesskab. Viden ses ikke uafhængigt af sin kontekst, men netop i relation til konteksten, og derfor er det vanskeligt at vurdere, hvorvidt et individ har erhvervet viden i generel form, altså løsrevet fra konteksten.

Disse teorier giver meget interessante beskrivelser og forklaringer af læring i praksisfællesskaber; men for de nyere udgaver gælder det, at deres implikationer for undervisning og evaluering endnu ikke er så godt udforsket; især hvad angår evaluering og især i forhold til skolekontekster. Eksempel 3 i det forudgående afsnit er mit forsøg på at ekstrapolere fra denne teori. Som jeg læser teorierne, indebærer sociokulturelle tilgange, at læreren må skabe et miljø, hvor folk via autentiske opgaver (på samme måde som lærlinge) kan stimuleres til at tænke og handle ud over deres aktuelle kompetenceniveau (men inden for det, Vygotsky kalder "zonen for nærmeste udvikling"). Adgang til og brug af et passende udvalg af værktøjer er vigtige aspekter af et sådant ekspansivt læringsmiljø. Det er vigtigt at finde aktiviteter, som de lærende kan udføre med hjælp, men ikke alene, således at den, som er "mere ekspert", somme tider læreren, men lige så ofte en anden elev

eller kollega, kan "stilladsere" deres læring (et begreb, som også findes i kognitive tilgange) og så fjerne stilladset, når personerne selv kan klare sig. Opgaver skal forudsætte samarbejde, og elever skal inddrages både i formuleringen af problemer og i løsningerne. Lærere og elever løser problemer i fællesskab, og alle udvikler deres færdigheder og forståelse.

Indtil videre er der kun vage begreber om evaluering inden for dette perspektiv. Eftersom modellen trækker meget på antropologiske begreber, kunne man forvente, at etnografiske former for observation og slutning spiller en rolle. Men Pellegrino (2001:101), bruger kun et enkelt afsnit på denne mulighed og har en enkelt henvisning til "in vivo" studier af komplekse, situeret problemløsning som model. I engelsk sammenhæng giver Filer og Pollard (2000) en etnografisk fremstilling af, hvordan børn skaber læringsidentiteter, og hvilken rolle evaluering spiller i disse. Som de viser, kan man udlede læring af aktiv deltagelse i autentiske (virkelige) aktiviteter og projekter. Fokus er her på, hvor godt mennesker udøver "handlen" i deres brug af de ressourcer eller værktøjer (intellektuelle, menneskelige, materielle), som de råder over, med henblik på at formulere problemer, arbejde produktivt og evaluere deres indsats. Læringsresultater kan indfanges og dokumenteres på forskellige måder, herunder i audio-visuelle medier. Portfolio spiller en vigtig rolle her, selv om forsøg på at give portfolioer "karakter" via pointsystemer synes at være ude af trit med det sociokulturelle perspektiv. Det påpeger Serafini (2000) i forbindelse med det statsligt fastlagte program for elevevaluering i Arizona, et portfolio-baseret system, som i det store hele reducerede mulighederne for "evaluering som undersøgelse" til "evaluering som procedure" eller ligefrem "evaluering som måling". Biggs og Tang (1997) hævder, at vurdering må være helhedsorienteret, hvis den skal være i overensstemmelse med en sociokulturel eller situeret tilgang. De peger også på, at hvis et hovedmål med læringen er at udvikle læringsidentiteter, må det være centralt at inddrage elevernes egne selvevalueringer. Det rejser imidlertid spørgsmål om, hvordan man kan sikre, at sådanne evalueringer er pålidelige, når der

deltager mange elever, og når dem, der er interesserede i resultaterne af en sådan læring, ikke kan deltage i de aktiviteter, som skaber læringen. Det er helt klart nødvendigt at arbejde mere med at udvikle evalueringstilgange, som harmonerer med det socio-kulturelle perspektiv på læring.

### Muligheder for eklektiske tilgange eller synteser

De foregående to afsnit har forsøgt at vise potentialet for at udvikle overensstemmelse mellem evalueringspraksis og opfattelser af læring samt give et grundlag for at hævde, at forandring i det ene næsten altid kræver forandring i det andet. Jeg har imidlertid bemærket, at evalueringspraksis somme tider er ude af trit med udviklingen i læringsteoriene og kan underminere effektiv undervisning og læring, fordi evalueringens tilbagevirkning er så stærk, især i sammenhænge hvor der er meget på spil. Det ser altså ud til, at afstemning mellem evalueringspraksis og læringsteori er noget, man bør stræbe efter. Men er det realistisk, og hvordan kan det opnås? Lærere er meget interesserede i, hvad der "virker" for dem i klasseværelserne, og de vil til tider hævde, at en kombination eller blanding af praktiske tilgange er det, som virker bedst. De vil være i tvivl om, hvorvidt dette er acceptabelt, eller om de bør arbejde i ren form med de tilgange, de vælger. De vil måske spørge: Er jeg nødt til at vælge én tilgang på bekostning af andre? Kan jeg blande dem? Eller er der en model, som kombinerer elementer fra dem alle? Disse spørgsmål drejer sig grundlæggende om purisme, eklekticisme eller synteser. En analogi fra kemien kan måske hjælpe til at klargøre forskellen mellem disse.

Puristen, som arbejder med renlivede paradigmer, vil måske hævde, at på samme måde som det gælder for olie og vand, kan disse teorier ikke blandes. En god teori forsøger at give en så dækkende redegørelse



som muligt for det undersøgte fænomen. Derfor bør én god teori være nok. Men hvis grænserne omkring en gruppe fænomener aftegnes en lille smule anderledes, hvilket kan ske i forbindelse med et bredt og komplekst undersøgelsesområde som undervisning og læring, så kan en række teorier overlape hinanden. Behavioristiske tilgang ser ud til at fungere ganske udmærket, når man fokuserer på udviklingen af visse grundlæggende færdigheder eller tilvænnede adfærdsformer. I disse kontekster kan for meget tankevirksomhed faktisk stille sig i vejen for udførelsen. På den anden side synes kognitive tilgange at være bedst, når det tilstræbte resultat er en dybtgående forståelse af begrebslige strukturer inden for fagområder. Relevans for det givne formål er således vigtigt at overveje, når man skal vurdere tilgange, og en kombination af tilgange

kan tænkes at virke, ligesom en blanding af salt og bicarbonatsoda kan virke som erstatning for tandpasta. Sådan en kombination ville være udtryk for en eklektisk tilgang. Men der er også praksisser, som modsiger hinanden, og hvor det blot ville forvirre elever at bruge dem begge. Brugen af generel ros kan illustrere det kan være effektiv i forhold til at forstærke tilsigtede adfærd i én kontekst, men i en anden kontekst kan det være kontraproduktivt for udviklingen af forståelse.

Et fagområdes karakter kan også føre til overvejelser om, hvorvidt man skal prioritere én tilgang over for en anden. Faglige discipliner som f.eks. naturvidenskab og matematik, som har hierarkisk ordnede og generelt accepterede begrebsstrukturer, kan muligvis bedre bruge konstruktivistiske tilgange end bredere faglige "områder" med omstridte eller mangfoldige kriterier for kvalitet i læring (Sadler 1987). Som eksempel kan nævnes de kunstneriske fag. Det er næppe nogen overraskelse, at undervisnings- og læringsprogrammer med udgangspunkt i et konstruktivistisk perspektiv henter langt de fleste af deres eksempler fra naturvidenskab og matematik (se Bransford m.fl. 2000 og Pellegrino m.fl. 2001). Det gør mange udgaver af formativ evaluering også (Black m.fl. 2003), selv om der er ved at blive udviklet redegørelser for strategier i andre fag (Marshall og Hodgen 2005), hvilket fører til det behov for at kritisere og tilpasse de tidligere modeller.

Vigtigst er det, at den konstruktivistiske tilgang både i teori og i praksis har fået øjnene op for, at læringens sociale dimension er vigtig. Det er baggrunden for, at begrebet "socialkonstruktivisme" bruges stadig mere. Der er samtidig tegn på, at sociokulturel teori og virksomhedsteori er i gang med en "diskursiv vending", hvor de ser det kognitive potentiale i forhold til at forklare, hvordan vi lærer nye praksisser (Edwards 2005). Dette synes at antyde muligheder for syntese, hvor en mere samlet teori kan opstå ved at blande og sammenknytte nøgleelementer fra tidligere teorier. Analogien med kemi ville være skabelsen af et nyt kompositmateriale (for eksempel en polymer) via kombinationen af elementer i en kemisk reaktion. Syntese rækker således ud over eklekticisme frem

mod etableringen af en ny overensstemmelse. Måske vil vi en dag have en mere komplet metateori, som sammenfatter indsigterne fra perspektiver, som lige nu ser ud til at være ret forskelligartede? Ville sådan en teori muliggøre en række typer af evalueringspraksis, som passede til forskellige kontekster og formål, men samtidig opretholdt en intern konsistens og sammenhæng? Muligheden for en mere samlet og omfattende teori om læring, som kan være vejledende for undervisnings- og evalueringspraksis, synes at være et mål, som er værdt at stræbe efter.

Men i sidste ende bør beslutninger om, hvilke slags evalueringspraksis der passer bedst, bygge på uddannelsesmæssige vurderinger af, hvilke resultater man ønsker af læringen. Det tvinger os til at beskæftige os med spørgsmål om værdi, om hvad der er værdifuldt, og det er på sin vis noget, som rækker ud over både teori og metode.

## Litteratur

- Bevan, R. (2004): "From black boxes to glass boxes: the application of computerised concept-mapping in schools". Paper presented at the Teaching and Learning Research Project Annual Conference, Cardiff, November.
- Biggs, J. (1996): "Enhancing teaching through constructive alignment". *Higher Education*, 32: 347-64.
- Biggs, J. & Tang, C. (1997): "Assessment by portfolio: constructing learning and designing teaching". Paper presented at the annual conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia, Adelaide, July.
- Black, P. m.fl. (2002): *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000): *How People Learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Bredo, E. (1997): "The social construction of learning" in G. D. Phye (ed.), *Handbook of Academic Learning: construction of knowledge*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bruner, J. (1996): *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Earl, L. m.fl. (2000): *Watching and Learning: Evaluation of the implementation of national literacy and numeracy strategies: First annual report*. London: Department for Education and Employment.
- Edwards, A. (2005): "Let's get beyond community and practise: the many meanings of learning by participating". *The Curriculum Journal*, 16(1): 49-65.
- Engeström, Y. (1999): "Activity theory and individual and social transformation" in Y. Engeström, R. Mietinen and R.-L. Punamäki (eds) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Entwistle, N. (2005): "Learning outcomes and ways of thinking across contrasting disciplines and settings in higher education". *The Curriculum Journal*, 16 (1): 67-82.
- Filer, A., Pollard, A. (2000): *The Social World of Pupil assessment: Procedures and contexts of primary schooling*. London: Continuum.
- Glassman, M. (2001): "Dewey and Vygotsky: society, experience and inquiry in educational practice". *Educational Researcher*, 30 (4): 3-14.
- Greeno, J., Pearson, P. D., Schoenfeld, A. H. (1996): *Implications for NAEP of Research on Learning and Cognition: report of a study commissioned by the National Academy of Education. Panel on the NAEP Trial State Assessment, conducted by the Institute for Research on Learning*. Stanford, CA: National Academy of Education.
- Hargreaves, D. (2005): *About Learning: Report of the learning working group*. London: Demos.
- Harlen, W. (2000): *Teaching, Learning and Assessing Science 5-12, 3rd edition*. London: Paul Chapman Publishing.
- Harlen, W. (2004) 'A systematic review of the reliability and validity of assessment by teachers used for summative purposes' in *Research Evidence in Education Library Issue 1*. London: EPPI-Centre, Social Sciences Research Unit, Institute of Education.
- James, M., Brown, S. (2005): "grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes". *The Curriculum Journal*, 16 (1): 7-30.
- James, M. m.fl. (2005): "Researching learning outcomes: building confidence in our conclusion". *The Curriculum Journal*, 16 (1): 109-22.
- Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marshall, B., Hodgen, J. (2005): *Formative Assessment in English. Private communication in preparation for publication*.
- Pellegrino, P., Chudowsky, N., Glaser, R. (2001): *Knowing What Students Know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- Phillips, M. (1996): *All Must have Prizes*. London: Little, Brown and Company.
- Project Zero (2005): *History of Project Zero*. Retrieved on 30.03.05 from <http://www.pz.harvard.edu/History/History.htm>.
- Rogoff, B. (1990): *Apprenticeship in Thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Sadler, D.R. (1987): "Specifying and promulgating achievement standards". *Oxford review of Education*, 13: 191-209.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Serafini, F. (2000): "Three paradigms of assessment: measurement, procedure and inquiry". *The Reading Teacher*, 54 (4): 384-93.
- Shulman, L. (1987): "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1): 1-22.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice: Learning meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.





# cepra-striben

