

# **Kompetenceevaluering i teori og praksis**

**- Dialog, læring, kompetence- og organisationsudvikling**

**Peter Leth Sørensen**

**Aalborg Universitet  
Speciale - Politik & administration  
Juni 2007**

**Vejleder: Børge Rasmussen  
Censor: Per Henriksen**

# Indholdsfortegnelse.

Problemformulering.....	3
- Indledning.....	3
- Modernisme og videnskab.....	4
- Evaluering.....	5
- Krise i feltets selvforståelse.....	7
- Postmodernisme og konstruktivisme.....	9
- Det postmoderne evalueringsdilemma.....	11
- Problemstilling.....	12
Metode.....	14
- Mine cases.....	14
- Specialets struktur.....	16
Empowerment- og kompetenceevaluering.....	20
- Problematisering af Krogstrups definitioner og beskrivelser.....	22
- Empowermentbegrebet.....	22
- Modellernes fokus.....	24
- Modellers kontekst.....	25
- Fettermans empowermentevaluering.....	26
- Krogstrups kompetenceevaluering.....	27
Evalueringforskningens udvikling.....	35
- Første generation – test af individer.....	35
- Anden generation – programevaluering.....	36
- Tredje generation – målfri evaluering.....	41
Postmodernisme og konstruktivisme.....	46
- Den ekstreme postmodernisme.....	47
- Den moderate postmodernisme.....	48
- Konstruktivisme.....	48
Responsiv evaluering.....	51
-Ingen værdidomme.....	51
- Responsiv evaluering i et dansk perspektiv.....	52
- Brugerinddragelse.....	52
- Argumentation for dialogorienteret brugerinddragelse.....	54
Dialog i evaluering.....	56
- Bubers dialogbegreb.....	56
- Argumenter for dialog i evaluering.....	57
- Instrumentelle og substantielle formål med dialog.....	60
- Konflikt vs. Konsensus.....	62
- Karlssons kritiske sokratiske dialog.....	64
Delkonklusion.....	65

Egtvedprojektet.....	69
- Nye værdier i arbejdslivet.....	69
- Liv og læring.....	72
Pædagogiske læreplaner.....	75
- Formålet med læreplanerne.....	76
- Nye tider, nye krav.....	77
- Læreplaner som ramme for pædagogisk læring og udvikling.....	77
- Involvering af pædagogerne.....	79
Kompetenceevalueringen i Egtvedprojektet.....	80
- Min problemstilling for evalueringen.....	80
- Selve evalueringen.....	91
- Kritik af design og brug af modellen.....	92
Værdiarbejde og kompetenceevaluering.....	94
- Anledninger til læring og udvikling.....	95
- Værdiarbejde er krævende.....	97
- Læringsrum.....	98
Konklusion.....	100
Engelsk resumé.....	102

# Problemformulering.

## Indledning.

Hovedtemaet for dette speciale er, hvad man kan forstå som postmoderne og diskursive evalueringstilgange. Jeg vil specielt fokusere på Hanne Krogstrups kompetenceevaluering og David Fettermans empowermentevaluering, som er to nært beslægtede evalueringstyper, og som jeg mener begge kan forstås som repræsentanter for en postmoderne og diskursiv orienteret evalueringssopfattelse. Den første del af specialet vil være udelukkende teoretisk, men jeg i den anden del af specialet vil inddrage en konkret case, hvor kompetencemodellen er blevet benyttet, for på den måde at supplere med en praksisvinkel. Jeg vil i slutningen af denne problemformulering uddybe og konkretisere min problemstilling yderligere.

Samtidig med, at evaluering er et vigtigt redskab i det politisk-administrative system, en lønsom aktivitet for konsulentfirmaer og en del af dagligsproget, er det også et af de mest omdiskuterede områder indenfor samfundsvidenskaben<sup>1</sup>. Evaluering er traditionelt blevet forstået som en videnskabelig metode til at afgøre politiske programmer værdi – groft sagt at afgøre om de er gode eller dårlige. Om de skal fortsætte, nedlægges eller ændres. Evaluatoren er blevet opfattet som en udenforstående objektiv videnskabsmand, hvis værdifri analyser skulle informere den politiske beslutningsproces. Men evalueringer er også selv udtryk for bestemte værdier. Etymologisk er ordet evaluering da også udledt af value – værdi, og jeg anser håndteringen af værdier, som et omdrejningspunkt i forståelsen af evaluering. Jeg vil med udgangspunkt i postmoderne og diskursive evalueringssopfattelser vise, hvordan den traditionelle opfattelse af evaluering som en videnskabelig og værdifri aktivitet er uholdbar, og at evaluering i stedet bør opfattes som en politisk aktivitet. Samtidig vil jeg anvise en alternativ diskursiv og konstruktivistisk evalueringssanalytik, som udover at tage konsekvensen af den postmoderne tænkning, det vil sige forstår det at evaluere som en økonomisk, sociopolitisk og kulturel institution, forventes at kunne spille en instrumentel rolle i politik. Det skal allerede her gøres klart, at der i dag ikke findes ikke en autoritativ definition af fænomenet, som dækker de mange forskellige tilgange og forståelser af evalueringens formål, metode, brug og videnskabsteori. Det er ikke muligt entydigt og én gang for alle, at fastslå hvad evalueringer består af. Og hvad, der er nok så vigtigt at holde sig for øje er, at forståelsen af evaluering gennem tiden har udviklet sig, og stadig gør det. Allerede for ti år siden bemærkede Erik Albæk mener, at der har fundet en så rivende udvikling sted inden for evalueringssforskningen, at den er vanskelig at overskue selv for folk, der befinder sig midt i den: “Den nuværende evalueringsscene

---

<sup>1</sup> Vedung, 1991, s.12.

er kendetegnet ved vitalitet og uorden. Evalueringsaktiviteternes omfang, allestedsnærværelse og forskellighed gør forståelsen heraf vanskelig selv for dem, der arbejder inden for området.<sup>2</sup>

At magthavere og politikere inddrager eksperter eller lærde og deres viden i politikudformningen og -gennemførelsen er ikke et moderne fænomen. De som har ansvaret for politikens gennemførelse har altid haft behov for at få lærde og eksperter til stille deres viden og sagkundskab til tjeneste. Magthaverne i det gamle Grækenland, spurgte oraklet i Delfi til råds. Den franske solkonge Louis d.14 foretog ingen væsentlige statshandlinger uden først at have rådført sig med sin hofastrolog.<sup>3</sup> Også vores egen kong Christian d.4. benyttede sig af astrologi, da han hentede den store Tycho Brahe til København for at lægge sit horoskop, så kongen kunne føre den bedst mulige udenrigspolitik.<sup>4</sup>

Helt tilbage fra det klassiske Grækenlands tid har der været gjort forsøg på at gennemtænke hvordan de, som sidder inde med sand viden skal være placeret i det samfund, der sikrer borgerne et godt liv - hvordan det Sande kan forenes med det Gode. Ifølge Albæk er "Et af de første og filosofihistorisk nok mest kendte forsøg på at opbygge en sådan samfundsmodel den Sokrates-dialog, som Platon kaldte *Staten*. Heri udvikles idealet for samfundets styre, hvilket for Platon bestod i, at de der har indsigt i sandheden, nemlig filosofferne, også bør være dem, der har magten i samfundet: "Dersom ikke enten filosoffer bliver konger i staterne, eller de, som bærer navn af konger og herskere begynder at give sig af med filosofi på en ægte og fyldestgørende måde, og dersom ikke denne forening af magt og filosofi kommer i stand, så er der ingen mulighed for, at det onde kan bringes til ophør i staterne, og jeg tror heller ikke i menneskeslægten." (473d)"<sup>5</sup>

Den europæiske civilisation har, siden den lå i sin vugge været præget af én lang orakelfiksering. Hvilket stadig gør sig gældende. Nok tillægges udsagn fra en kvinde, som sidder og bliver høj af gasser fra en klippesprække, og tydninger af stjernetegnenes stillinger i rummet ikke stor sandhedsværdi i vore dage. Men også vi har vore sandhedsbringere - ikke filosoffer eller astrologer - men forskere og videnskabsfolk.<sup>6</sup>

## **Modernisme og videnskab.**

Tidligere havde kirken et monopol på at definere sandheden, og det var det religiøse verdensbillede, som var det gældende. Men med oplysningstiden og modernismens indvarslen blev dette monopol udfordret. Med oplysningstiden og siden modernismen kom troen på fornuften og videnskabens evne

---

<sup>2</sup> House, 1980, Evaluation with validity citeret i Albæk, 1988, s.189

<sup>3</sup> Vedung, 1991, s.9.

<sup>4</sup> Vedung, 1991, s.13.

<sup>5</sup> Albæk, 1988, s.9.

<sup>6</sup> Albæk, 1988, s.9.

til at beskrive virkeligheden og afdække sandheden. Samfundsvidenskaben og anvendt samfundsforskning herunder evalueringsforskningen er en del af den modernistiske tradition, men samtidig kan den postmoderne og konstruktivistiske del af evalueringsforskningen forstås som et opgør med modernitetens tro på det rationelt ordnede og kontrollerbare sociale rum og en kritik af videnskabens evne til at frembringe objektiv sandhed. Kritikken af troen på evalueringers evne til at afdække og beskrive en objektiv og endelig sandhed synes at være en central del af den postmoderne evalueringsdiskurs.

På samme måde som Platon tildelte filosoferne en hovedrolle og en styrende magt i forsøget på at udvikle en samfundsmodel, hvor det gode kunne kombineres med det sande og dermed sikre borgerne et godt liv, udråbte to af den klassiske sociologis grundlæggere Henri Saint-Simon og Auguste Comte i første halvdel af det 18. århundrede videnskabsmændene til de moderne samfunds "positive præstestand". De forestillede sig, at tidligere tiders sociale og politiske organisering med tiden ville blive afløst af det, de kaldte samfundsudviklingens positive eller videnskabelige stade - et stade hvor politik med tiden ville forsvinde og blive erstattet af videnskabelig indsigt. I denne samfundsutopi var det ikke filosoferne som skulle have en styrende magt, men i stedet de, som Saint-Simon og Comte mente besad den sande viden - nemlig videnskabsfolkene.<sup>7</sup>

Selv om forventningerne til (samfunds)videnskabernes evne til at højne kvaliteten af den menneskelige eksistens i almindelighed og den politisk-administrative beslutningsproces i særdeleshed i dag sjældent når samme højder som Saint-Simon og Comtes, kan denne tankegang stadig spores i samfundsvidenskabernes og ikke mindst i evalueringsforskningens selvforståelse. Selv om man måske ikke ligefrem forestiller sig, at videnskab og evaluering med tiden fuldstændig vil kunne overflødiggøre politik, lever tanken om at videnskabeliggøre og effektivisere den politisk-administrative beslutningsproces og dermed forbedre den førte politik stadig. Netop denne rationalistiske tankegang i vesterlandsk idéhistorie, som ikke mindst slog igennem i samfundsvidenskabernes forestillinger om det moderne samfund, ligger bag den teori eller model, som dannede, udgangspunkt for inddragelsen af samfundsforskningen og herunder evalueringsforskningen i den politisk-administrative beslutningsproces i 60ernes USA.

---

<sup>7</sup> Albæk, 1988, s.10

## **Evaluering.**

Ifølge Vedung er brugen af evalueringer, som “är ett av de senaste fallen i den långa rad av exempel på att furstar försöker att ta forskningen i sin tjänst.”<sup>8</sup> Evaluering og evalueringsforskning kan forstås som en del af en rationalistisk strømning i politik og forvaltning, som voksede frem i de vestlige lande siden Anden Verdenskrig, og specielt siden 1960'erne. Tanken har været, at den offentlige politik skulle rationaliseres og effektiviseres og blive mere videnskabelig. For at opnå dette skulle man benytte hele arsenalet af “videnskabelige” metoder til programbudgettering, flerårsplanlægning, fremtidsstudier, system-, cost-benefitanalyser og evalueringer, hvilket alle kan siges at være former for policyanalyser. Derved skulle den offentlige politik blive velbegrundet, fornuftig og effektiv.<sup>9</sup>

Platons, Saint-Simons og Comtes tanker om en samfundsorden, hvor de som besidder den sande viden har magten genfindes derfor også i evalueringsforskningen. Teknokratimodellen eller den sociale ingeniørmodel, som kan tolkes som et ideal for evalueringsforskningen pionerer, er nok det klareste udtryk for disse tanker, men de er dog ikke kun isoleret til denne model. Troen på, at evalueringer som følge af deres objektivitet og videnskabelighed både bør have og naturligt vil få en central rolle i den politisk-administrative beslutningsproces har gennemsyret det meste af evalueringsforskningen historie. Teknokrati betyder ekspertvælde, og i denne model har eksperter og videnskabsfolk en hovedrolle i den politiske beslutningsproces. I den teknokratiske forståelse stilles den videnskabelige ekspertise ikke bare til rådighed for de politiske beslutningstagere, som kan vælge at benytte den eller lade være. Ifølge den tilgang bør teknisk uddannede eksperter i højere grad styre i kraft af deres sagkundskab. Lidt polemisk kan man sige, at den teknokratiske forståelse ser politikken som et problem snarere end en løsning. Ifølge den teknokratiske opfattelse kan nutidens politikere og beslutningstagere ikke overskue problemstillingerne i de højtindustrialiserede samfund. De forhandler, indgår kompromiser og studehandler, og i stedet for at samle sig om langsigtede problemløsninger for det fælles bedste, reagerer politikerne på internationale kriser og særinteressers egoistiske og modstridende krav. Derfor må det politisk-administrative system forstærkes med ekspertkundskaber, f. eks i form af evalueringer eller andre teknikker til at analysere politikken. Teknokratitilgangen vil gøre politikken så videnskabelig som muligt - om muligt forvandle den til videnskab. Frank Fischer skriver:” Politics...can and ought to be reduced to a matter of technique, that is...political decisions should be made on the basis of technical knowledge, not the parochial interests of untutored value preferences of politicians”<sup>10</sup> I det teknokratiske perspektiv spiller evalueringsforskningen en væsentlig rolle i beslutningsprocessen. Ifølge den teknokratiske forståelse skal den sandhed og fornuft evalueringerne repræsenterer erstatte det kortsigtede politiske spil. For

---

<sup>8</sup> Vedung, 1991, s.13.

<sup>9</sup> Vedung, 1991, s.15.

<sup>10</sup> Fischer,1991, Technology and Politics of Expertise citeret i Vedung, 1991, s.20.

at dette kan ske, må forskningen delvis stilles i samfundsudviklingens tjeneste, men endnu vigtigere er det, at politikken indretter sig efter evalueringsforskningen "krav på bästa tänkbara" metodologi. I denne tankegang ligger implicit en forestilling om den ideelle politiske beslutningstager, der er villig til at lytte til fornuft og lade sig overbevise af fakta. Ifølge denne tankegang tager den politiske beslutningsproces sig således ud: "Beslutningstageren påpeger et givet socialt problem, som ønskes løst. Herefter engageres specialister/forskere. Disse forventes at have teoretiske og tekniske færdigheder, som sætter dem i stand til at fremskaffe og bearbejde de data, der er nødvendige for at specificere løsningen på problemet. Når forskerne har afleveret deres resultater vil beslutningstageren på basis heraf træffe den afgørelse, der giver den optimale løsning på det pågældende problem."<sup>11</sup> Og evaluatoren vil herefter være i stand til ved hjælp af sine samfundsvidenskabelige metoder at afgøre om politikken løser problemet.

Dette idealiserede billede af forholdet mellem politik og videnskab kan måske synes lidt komisk i dag, men programevaluering er en forholdsvis ung disciplin, hvis videnskabsbillede oprindeligt er modelleret efter naturvidenskaben, og jeg mener ikke, at det er forkert at hævde, at denne ovenfor beskrevne opfattelse om, at evaluering rutinemæssigt burde have en helt centralt placering i den politiske beslutningsproces, har været og stadig er et idealbillede for mange evaluører. Man skal videnskabeligt undersøge om de politiske programmer lever op til deres målsætninger eller til det politiske programs kausalforståelse. Man forventer så, at politikkerne vil gøre brug af så god og vigtig viden i deres beslutningsproces. Den centrale placering i beslutningsprocessen retfærdiggøres med henvisning til det videnskabelige paradigme, hvis metoder bliver anset for værdifulde, samt en klar distinktion mellem data og værdier. Qua sin videnskabelighed kan evaluatoren garantere et objektivt bias- og værdifrit billede af evaluanden. Som vi senere skal se har diskussionen af disse antagelser været centrale i evalueringens historie og udvikling.

### **Krise i feltets selvforståelse.**

Forholdet mellem politik og evaluering har dog vist sig ikke helt at leve op til disse idealiserede forestillinger. Den politiske beslutningsproces er mere kompleks og irrationel (eller multirationel) end man forestillede sig, og evaluering fik langt fra den centrale rolle i processen, som man havde forestillet sig. Mange evalueringer blev overhovedet ikke benyttet, og når de endelig blev benyttet, skete det på en måde langt fra det oprindeligt tænkte. Men kan sige, at det netop var ved at blive konfronteret med virkeligheden, at forståelsen af politik og evaluering, og ikke mindst forholdet mellem dem begyndte at krakelere. Denne empiriske observation ledte til en krise i evalueringsfeltets

---

<sup>11</sup> Albæk, 1988, s.13.



selvforståelse. Hvis evalueringsfeltet ikke kunne retfærdiggøre sig gennem en direkte instrumentel brug, som man havde forestillet sig, hvordan skulle man så retfærdiggøre sig?<sup>12</sup>

Evaluatorens rolle og evalueringens formål måtte på en måde nydefineres eller dekonstrueres om man vil. I stedet for at blive betragtet som en neutral producent af evidensbaseret viden til en rational beslutnings- og implementeringsproces skulle man finde et andet virkelighedsbillede. Om det blandt andet skyldes denne divergens mellem evalueringsfeltets selvforståelse og de empiriske kendsgerninger skal være usagt, men evalueringsfeltet har de sidste 20-25 år været præget af en intern videnskabsfilosofisk og –teoretisk diskussion, og det er min opfattelse at denne paradigmediskussion på mange måder har domineret, formet og drevet udviklingen i evalueringsforskningen, og forståelsen af denne er et centralt element i dette speciale.

I starten var den interne kritik af det dominerende evalueringsparadigme overvejende af metodologisk art, mens den senere kritik og uenighed i højere grad har været af erkendelsesteoretisk, det vil sige af ontologisk og epistemologisk karakter. Konflikterne, som har præget evalueringsfeltet de sidste 20-25 år, mener jeg skal forstås bredere, som en del af en generel postmodernistisk og konstruktivistisk kritik af modernismen og positivismen, og kan genfindes indenfor alle grene af samfundsvidenskaben, men det er mit indtryk, at positionerne så at sige er blevet spidsformuleret i evalueringsforskningen, hvilket blandt skyldes, at evalueringer modsat anden samfundsforskning forventes at have en direkte rolle eller placering i den politiske beslutningsproces, samt at denne placering netop blev retfærdiggjort i feltets videnskabelighed. En kritik af evalueringens videnskabelighed og værdineutralitet ville derfor underminere feltets eksistensberettigelse.

De til tider meget heftige diskussioner i evalueringsfeltet har været centreret især om to emner: Værdiproblematikken (fact - value dichotomy) og den kvantitative/kvalitative diskussion, men begge konflikter kan samtidig forstås som en del af en paradigmatisk konflikt. I mange år var det sidstnævnte diskussion som dominerede billedet – eller i hvert fald evalueringslitteraturen, hvilket blandt andet skyldes, at evaluatører traditionelt har foretrukket at diskutere metoder og i mindre grad metodologi, måske fordi metodologiske diskussioner rummer en fare for at havne i førvidenskabelige diskussioner om ontologi og epistemologi, som kan give debatten et skær af ideologi, og som kunne kompromittere evaluatorens objektivitet.<sup>13</sup>

Omkring 1980 var det stadig således i amerikanske vurderinger af evalueringsforskningen, at jo mere en undersøgelse baserede sig på kvalitative metoder, jo lavere forskningskvalitet. De

---

<sup>12</sup> Chelimsky & Shadish, 1997, s.30.

<sup>13</sup> Krogstrup, 2001, s.101.

kvantitative datas anvendelighed i forskningen blev endog vurderet højere end forskning, der kobledede kvantitative og kvalitative metoder. Det vil med andre ord sige, at positivistiske forskningsmetoder indtil for ganske få år siden har været determinerende for den amerikanske evalueringens ”officielle” forståelse af, hvad der er ”god” forskning, videnskab og evaluering.<sup>14</sup> Jeg er godt klar over, at kvalitative data generelt haft en nemmere gang på jorden i dansk samfundsforskning, men jeg mener, at denne tendens også genfindes i dansk evalueringforskning – ikke mindst fordi det danske evalueringfelt i hele sin historie har hentet sin hovedinspiration i den amerikanske evalueringforskning. Ifølge House er denne diskussion dog stort set overstået. Han skriver: “Members of the evaluation community engaged in intense debates over the scientific legitimacy of qualitative methods. This debate preoccupied the profession for twenty years, even as qualitative studies became increasingly popular. After many words and much rancour, the field finally accepted the idea that evaluation studies could be conducted in a number of different ways. Evaluation became methodologically ecumenical, even if the personal sensitivities lingered. The quantitative-qualitative dispute seems largely history by now.”<sup>15</sup>

Mens diskussionen af brug af kvalitative metoder i samfundsvidenskaben har fundet sin afslutning, synes værdi-diskussionen ingen ende at tage, hvilket heller ikke bør overraske, da dette tema har gamle rødder i samfundsforskningen. Schwandt skriver:”The problem of values in social inquiry has been with us for a long time. Weber, Mannheim, Myrdal, Gouldner, and Becker, to name a few have all wrestled with the moral dimensions of the social scientists work in and for society. Almost 40 years ago, C. Wright Mills observed that “...the confusion in the social sciences is moral as well as scientific, political as well as intellectual. Attempts to ignore this fact are among the reasons for the confusion.”<sup>16</sup>

### **Postmodernisme og konstruktivisme.**

Distinktionen mellem data og værdier, som i mange år dominerede evalueringens videnskabsforståelse, har været et hovedkritikpunkt. Meget af kritikken er kommet fra, hvad man kan forstå som postmodernistiske og konstruktivistiske positioner. Det bør her gøres klart, at når jeg i det følgende taler om postmodernisme og diskursiv evaluering forstås ikke en samlet konsistent teoriretning mens snarere en lang række perspektiver og modeller, som har det til fælles, at de på den ene eller anden måde tager epistemologiske og metodologiske konsekvenser af den postmoderne ontologi. Disse perspektiver og modeller tegner sammen konturerne til det jeg benævner postmoderne og diskursiv evaluering. Betegnelsen benyttes dermed blandt andet til at signalere at

---

<sup>14</sup> Krogstrup, 2001, s.96.

<sup>15</sup> House i Chelimsky & Shadish, 1997, s.30.

<sup>16</sup> Schwandt, 1997, s.73.

disse ontologisk, epistemologisk og metodologisk adskiller sig fra positivistisk og postpositivistisk evaluering.

Postmodernister hævder, at de store fortællinger er døde, og at troen på universelle tankesystemer og eksistensen af en sand og objektiv viden er brudt sammen. Tankegangen om at viden er objektiv og blot et udtryk for virkelighedens spejl, er i den postmoderne optik erstattet af begreber, som ser virkeligheden som en social konstruktion. Ifølge den postmoderne tænkning er der ikke nogle perspektiver på livet og tilværelsen som bør have en privilegeret status. Der er ikke et centrum for sandheden, ingen autoriteter i forhold til smag og vurdering, hvilket betyder, at al sandhed er relativ sandhed. For postmodernister er påstanden om sandhed uløseligt forbundet med magt. Krogstrup skriver: "Videnskab og fordringen om videnskab konstituerer for postmodernister en magtfuld aktivitet, hvor det ikke primært er de metoder der anvendes, der bliver afgørende for, hvad der bliver antaget for at være sand viden."<sup>17</sup> Den postmoderne tænkning sætter spørgsmålstejn ved både viden og videnskab, og dette har naturligvis også konsekvenser for evaluering. "En konsekvens af undermineringen af en universel videnskab, viden og sandhed er, at alle indtryk interesser og argumenter er potentielle valide..." Dermed opstår spørgsmålet om hvordan validitet afgøres, hvis ikke ved videnskabelighed? Den postmoderne tæknings mistillid til universelle tankesystemer har ført til, at der i stedet lægges vægt på sociale sammenhænge, på sproglige konstruktioner og en perspektivistisk virkelighed, hvor viden valideres gennem dialog og praksis. Den postmoderne analyse fokuserer derfor på diskurser og diskursive felter. Data frembringes gennem en dekonstruktion af det, som antages at være sand og rigtig viden, og som er indlysende for praksis. Målet er derfor ikke en afdækning af sandheden eller generering af et objektiv billede af virkeligheden, men i stedet et tilstrækkeligt godt billede. Dette billede foregiver ikke at portrættere sandheden, men derimod en sandhed. Portrættet vil så hænge ved siden af andre portrætter i praksisverdenens galleri. Grunden til, at postmodernisterne ikke mener, at billedet portrætterer sandheden skyldes ikke nødvendigvis, at dette ikke er udviklet gennem metodisk og analytisk stringens, men at det ikke er muligt at tilvejebringe en entydig sandhed i et værdipluralistisk samfund – viden er altid viden fra en (magt)position.<sup>18</sup> "Postmodern radical reflexivity challenges all received ideas, arguments, epistemologies, and socio-political developments and reveals them to be only the "the unwarranted assumptions of privileged analytical and political positions."<sup>19</sup> Spørgsmålet er ifølge Stronach derfor, hvordan man i evalueringssammenhæng håndterer den postmodernistiske tvivl, og han svarer selv: "We have no other choice but to live with the ruins" En anden evaluerings teoretiker Scwandt deler denne opfattelse, idet han skriver: "There is no escaping

---

<sup>17</sup> Krogstrup, 2001, s.102.

<sup>18</sup> Krogstrup, 2001, s.102.

<sup>19</sup> Mabry, 1997, s.101.

this situation, no way to transcend it; we must simply learn to live with it.”<sup>20</sup> En del af problemstillingen for dette speciale er da også at lære at leve med konsekvenserne af den postmoderne tænkning, og at forsøge at finde, om ikke en vej ud af ruinerne, så i det mindste en måde at manøvrere rundt i dem.

Der bør også gøres klart, at der findes de, som mener, at det ingen mening giver at tale om postmoderne evaluering, at postmodernisme og evaluering så at sige ophæver hinanden. Adelman påstår, at “Holding to postmodernism is incommensurate with being an evaluator” Kritikkerne mener, at man som den yderste logiske konsekvens af postmoderne tænkning løber den risiko, at evalueringsbegrebet helt opløses. En anden kritik af den postmoderne tænkning har været risikoen for at værdipluralismen ville lede til værdirelativisme og værdiløshed. Jeg vil søge at imødegå denne kritik ved at nuancere den postmoderne position og argumentere for en moderat bekræftende postmoderne læsning, som er forenelig med både politisk og videnskabelig aktivitet, men som stadig er kritisk og tvivlende.

### **Det postmoderne evalueringsdilemma.**

Den postmoderne insisteren på værdipluralisme skaber det ikke uvæsentlige problem i evalueringssammenhæng, da man, hvis man tager konsekvensen af den postmoderne tænkning, må forholde sig til mange sandheder om den praksis, der evalueres, som følge af at interessenter ser og vurderer praksis forskelligt. En af de væsentligste udfordringer for postmoderne evaluering bliver derfor, at afgøre hvilke værdier, der skal lægges til grund for den vurdering, der nødvendigvis må finde sted i en evaluering. Den postmoderne eller diskursive evaluerings skisma er, at det at evaluere på den ene side betyder, at man accepterer, at der må eksistere nogle værdier, som skal ”guide vurderingen”, værdier som kan virke som målestok, som det evaluerede kan holdes op imod. På den anden side forsøger postmodernisten netop at undgå, at bestemte værdier bliver styrende for evalueringen. Man kan sige at, den postmoderne tænkning og dens insisteren på pluralisme og relativisme sættes på spidsen i evalueringssammenhæng. Hvis der ikke findes nogen sandhed og hvis viden konstrueres gennem diskurs, hvordan kan de kriterier, der anses for at være en forudsætning for, at noget kan defineres som evaluering, i givet fald etableres?

Dette dilemma er forsøgt løst på forskellige måder. En løsning har været at lade evalueringen være ledet af værdier som demokrati (Guba & Lincoln), demokratisk pluralisme (Greene) social retfærdighed (House) eller empowerment. (Fetterman). Fælles for disse tilgange er, at de alle vægter responsivitet/inddragelse og kritisk/demokratisk dialog, og disse temaer vil da også stå centralt i

---

<sup>20</sup> Stronach i Mabry, 1997, s. 101.

dette speciale. Jeg vil vise hvordan postmoderne evaluering med fokus på responsivitet, inddragelse og dialog på bedre vis end traditionel evaluering både kan tilgodese samfundets værdipluralisme og samtidig bidrage til en forbedring af det evaluerede. Det vil sige udover at have et instrumentelt forbedringsorienteret potentiale, samtidig kunne give et substantielt bidrag, idet spørgsmålet om valg af evalueringsmodeller ikke udelukkende er en teknisk, men i lige så høj grad en normativ eller politisk afgørelse. Det normative og politiske er bl.a. funderet i, hvilke interessenter der tildeles adgang til at definere de kriterier og værdier, der skal ligge til grund for vurderingen af det evaluerede. I et sådan perspektiv kan evalueringer fungere som en demokratisk institution, hvor samfundets konflikter og uenigheder synliggøres og diskuteres, jvf. Habermas' ideer om "ideal speech situation". Inddragelse betyder desuden, at interessenter, brugere og frontmedarbejdere ikke kun tager stilling til politikernes og ledernes problemforståelser og løsninger, men får mulighed for at udtrykke deres egne konstruktioner/forståelser. Disse konstruktioner af den politisk-administrative indsats kan dermed både danne udgangspunkt for en demokratisk dialog mellem interessenterne, samt generere udvikling og ny viden om feltet, som kan medvirke til forbedring af det evaluerede..

For at konkretisere dette har jeg valgt at gå mere i dybden med en enkelt evalueringstilgang: Hanne Krogstrups kompetenceevaluering, som har sin inspiration fra Fettermans empowermentevaluering. Valget af netop denne evalueringstilgang har flere årsager. For det første bygger kompetenceevaluering og empowermentevaluering på inddragelse af henholdsvis brugere og personale, desuden fungerer dialog som en central del af evalueringens metode, og jeg mener at kompetence- og empowermentevaluering illustrerer, hvad jeg forstår som postmoderne og diskursiv evaluering. Endeligt har jeg været involveret i et konkret projekt "Egtvedprojektet"<sup>21</sup>, hvor denne kompetenceevaluering er blevet benyttet. Jeg vil med udgangspunkt i dette projekt diskutere Krogstrups kompetencemodel, dels i forhold til empowermentevalueringen, hvorfra den ifølge Krogstrup henter sin inspiration, men ligeledes vil jeg vise hvordan modellen også trækker på Kinlaws organisationsteoretiske empowermentforståelse. Endeligt vil jeg diskutere de designovervejsler som er blevet gjort i den konkrete case. Det skal allerede her gøres klar, at jeg af grunde, som jeg vil redegøre for i næste afsnit arbejder overvejende teoretisk og at casen vil blive benyttet til at kvalificere den teoretiske diskussion og analyse.

## **Problemstilling.**

Problemstillingen i dette speciale er todelt.

---

<sup>21</sup> Betegnelsen Egtvedprojektet bliver brugt som betegnelse for flere forskellige men sammenhængende projekter. "Liv og læring" og "Nye værdier i arbejdslivet" Jeg vil ikke beskrive disse her, men henvise til kapitel 9 for en nærmere beskrivelse.

- 1) Jeg vil beskrive og diskutere Hanne Krogstrups kompetenceevaluering i forhold til Fettermans empowermentevaluering, og forsøge at læse de to evalueringstilgange ind i en postmoderne og diskursiv kontekst. I forbindelse med dette vil jeg diskutere responsivitet og inddragelse af brugere og andre interessenter, samt dialogens rolle i postmoderne evaluering. Denne del af problemstillingen vil udelukkende blive besvaret teoretisk.
- 2) Jeg vil beskrive og diskutere kompetencemodellen i forhold til Egtvedprojektet. Diskussionen vil hovedsageligt rette sig mod de overvejelser, som er blevet gjort i designfasen, og mindre mod den konkrete brug af modellen i projektet. I denne del vil jeg desuden brede perspektivet yderligere og diskutere projekt "Egtvedprojektet" mere generelt.

## Metode.

Som det fremgår af problemstillingen er dette speciale for den altovervejende del teoretisk. Dette er dog mere af nød end af lyst, da jeg dels meget gerne har villet afprøve mine teoretiske værktøjer på virkeligheden, dels udmærket er klar over, at det i forhold til at skrive et ”godt” speciale stiller mig i en mindre heldig situation. Jeg har da også i forbindelse med min specialeskrivning været involveret i to konkrete evalueringsprojekter, men af årsager, som jeg det følgende vil forsøge at forklare, er jeg endt i en situation, hvor ingen af projekterne kan bruges som cases i traditionel forstand.

### **Mine ”cases”.**

Jeg kom i begyndelsen af 2005, hvor jeg efter længere tids studiepause endelig var kommet i gang med min 9. semesters opgave, i kontakt med AOF Vejle gennem en af mine venner René Johnsen, som på daværende tidspunkt var i praktik hos AOF. Han er cand. mag i dansk fra Aalborg Universitet. Han havde fået ansvar i en række forskellige af AOF’s projekter. Et af de projekter var ”Partnerskab i Detailhandelen” – et projekt, hvor en større gruppe flygtningekvinder via praktik og mentorordning skal integreres på arbejdsmarkedet. Projektet forventedes desuden at udvikle, afprøve og formidle nye redskaber der dels kan effektivisere integrationsindsatsen, dels give brancher brugbare redskaber til at håndtere det sociale medansvar. Dette skulle ske gennem dannelse af netværk og udarbejdelsen af en hvidbog, hvor projektets erfaringer skal beskrives og formidles. På daværende tidspunkt var projektet på ansøgningsstadiet, og som en del af ansøgningen krævedes en beskrivelse af projektets læringsantagelser, interne evaluering og data/informations indsamling, hvilket blev en del af Renés opgaver. Som magister med speciale i Bachtin var hans viden om evaluering meget begrænset, og han kom til mig, da han vidste, at jeg havde beskæftiget mig med både integrationsspørgsmålet og evaluering. Da jeg samtidig manglende en case til mit speciale, og ”Partnerskab i detailhandelen” var perfekt i forhold til mit tidligere arbejde, begyndte vi et samarbejde - i første omgang om at designe projektets interne evaluering. Meningen var, at René og jeg fik i fællesskab skulle konstruere den interne læringsorienterede evaluering, og at han efterfølgende skulle forestå det praktiske evalueringsarbejde med mig på sidelinien, som en slags teoretisk konsulent. Vores udspil til den interne evaluering, som var inspireret af Krogstrups BIKVA model, blev accepteret af projektleder Kirsten Bonde, og kom til at indgå som en vigtig del af argumentationen for projektet i ansøgningen til Integrationsministeriet. Ansøgningen blev sendt til integrationsministeriet i løbet af foråret 2005, hvorefter tingene gik i stå. Ansøgningen lå hos integrationsministeriet, og beslutningen om ministeriets støtte til projektet blev af forskellige årsager, som intet havde at gøre med ansøgningen eller selve projektet, ved med at blive udskudt. AOF fik dog adskillige gange så positive udmeldinger fra ministeriet angående deres holdning til

”Partnerskab i Detailhandelen” og dets muligheder for støtte, at de næsten betragtede projektet som et faktum, hvilket dog ikke hjalp mig, jeg havde brug for en case til mit speciale. Jeg bestod i juni 2005 min studieenhedseksamen, og da jeg umiddelbart efter påbegyndte min specialeskrivning var projektet stadig ikke gået igennem, og der var ingen afklaring på hvornår der ville blive truffet en beslutning. Tiden gik og jeg var stort set gået i stå (igen). Da der stadig ingen afklaring var kommet angående ”Partnerskab i Detailhandelen” var jeg i den situation, at jeg måtte beslutte om jeg skulle skrive et udelukkende teoretisk speciale, hvilket jeg gentagne gange var blevet frarådet, eller om jeg skulle forsøge at finde en anden case, hvilket af personlige årsager på daværende tidspunkt syntes næsten uoverkommeligt. René var i mellemtiden blevet sat på andre projekter, og havde hen over sommeren løbende søgt råd og vejledning hos mig om specielt et projekt. – Egtvedprojektet. Da der stadig ikke var kommet svar fra integrationsministeriet valgte jeg derfor, at involvere mig i dette projekt, og at gøre det til casen i mit speciale. Selvom jeg havde foretrukket at skrive speciale om ”Partnerskab i Detailhandelen”, var det vigtigste, at jeg havde fundet en case og var kommet i gang igen. Jeg var i løbet af oktober og november med til evalueringsmøder på daginstitutioner i Egtved, og da AOF samtidig fik positivt svar fra Integrationsministeriet på ”Partnerskab i Detailhandelen så tingene lyst ud – troede jeg.

Imidlertid skete der det, at René forlod AOF, og projektlederen overtog ansvaret for den praktiske gennemførelsen af kompetenceevalueringsforløbet. Hun havde haft det overordnede ansvar for projektet, men havde ellers ikke havde været med i det konkrete arbejde, som var blevet udført af René og undertegnede. Allerede på det tidspunkt var jeg betænkelig ved AOF’s brug af kompetencemodellen (mere om det senere), og disse betænkeligheder blev kun yderligere forstærket, da René forlod projektet, og projektlederen overtog. Jeg forsøgte at fortsætte samarbejdet med AOF, blandt andet havde jeg i begyndelsen af 2006 et møde med projektlederen i Vejle, hvor jeg forsøgte at blive koblet på projektet igen. Ved den lejlighed forsøgte jeg desuden at få adgang til AOF’s data (blandt andet referaterne fra de enkelte møder i institutionerne) uden dog at få hverken ja eller nej. Enden på det blev, at jeg afsluttede mit samarbejde med AOF. Jeg fik dog ved den lejlighed et notat udarbejdet af Kubix omhandlende Egtved Kommunes værdiarbejde – Liv og læring, som kompetenceevalueringen var en del af. Med samtykke fra projektlederen kontaktede jeg Kubix, som var ansvarlig for evalueringen, med det formål at få adgang til deres data. De afviste min forespørgsel med henvisning til deres løfter om anonymitet til interviewpersonerne. Dermed var begge mine cases stort set faldet til jorden. Og jeg vurderede efter lange overvejelser, at de ikke kunne fungere som bærende element i specialet, hvilket er hovedårsagen til, at jeg har valgt en overvejende teoretisk problemstilling, dog med den tilføjelse at jeg vil inddrage mine egne



observationer og forskelligt ”andenhåndsdata” for på den måde at kvalificere besvarelsen af min problemstilling.

### **Specialets struktur.**

Jeg vil i det følgende præsentere specialets kapitler, som alle selvfølgelig på den ene eller anden måde skal medvirke til at besvare min problemstilling.

Kapitel 3: I dette kapitel vil jeg præsentere Hanne Krogstrups kompetenceevaluering og David Fettermans empowermentevaluering. Jeg vil specielt fokusere på forholdet mellem disse, hvor jeg vil problematisere og diskutere Hanne Krogstrups beskrivelse og begrebsliggørelse af empowermentevaluering og hendes beskrivelse af forholdet mellem de to evalueringstyper. Dette vil blandt andet blive gjort ved at inddrage den amerikanske organisationsforsker Dennis Kinlaw, som vil blive brugt til at nuancere empowermentbegrebet og sondre mellem en politisk/social og en organisationsteoretisk forståelse af dette. Der er flere grunde til at, jeg har valgt at arbejde med Krogstrup. For det første fremsætter Krogstrup i sit arbejde en række teoretisk velfunderede og empirisk velafprøvede evalueringsmodeller tilpasset dansk kontekst. For det andet er Krogstrup den første forsker i Danmark, der også definerer evaluering, som en *fremadskuende* vurdering af processer, præstationer og effekt. Dette aktions-perspektiv finder jeg særdeles interessant, da tanken om at evaluering med fordel kan anvendes fremadrettet i den organisatoriske læring, frem for altid at være bedømmende og tilbageskuende har været en stærkt motiverende faktor til overhovedet at beskæftige mig med feltet.

Kapitel 4: Her vil jeg beskrive udviklingen indenfor evalueringsforskningen fra begyndelsen af det tyvende århundrede frem til i dag med fokus på konflikter og brudflader i denne. Hovedinteressen samler sig dog om udviklingen fra 1960'erne og frem. Denne historiske gennemgang vil fokusere på evalueringens videnskabs- og organisationsteoretiske forståelse, samt vise hvordan evalueringsforskningen har udviklet sig i tæt samspil med det politiske system, som evalueringer har som objekt for sit studie. Udover at afdække hvilke kontekstuelle faktorer, som har påvirket udviklingen, skal dette afsnit medvirke til at læse empowerment og kompetenceevalueringen ind i en postmoderne og konstruktivistisk evalueringstilgang. Da begge modeller, som de postmoderne og konstruktivistiske evalueringstilgange mere generelt, bør forstås som en reaktion på en ”moderne” videnskabelig evalueringstradition, skal den historiske gennemgang derfor medvirke til at perspektivere de valgte evalueringsmodeller, og forhåbentlig vise hvordan de hænger sammen med og udspringer af en postmoderne og konstruktivistisk videnskabs- og evalueringskritik, som har været en af mine hovedinteresser.

Beskrivelsen af den historiske udvikling lægger sig tæt op af Guba & Lincolns's (G&L) fase-teoretiske tilgang, hvor de beskriver den amerikanske evalueringsforskningens udvikling set over fire generationer. Problemet med denne tætte reference til G&L er, at deres tilgang kan blive dikterende for forståelsen. Dette problem vil jeg søge at imødegå ved, at inddrage andre kilder, og præsentere eventuelle uenigheder. Fordelen ved G&L's tilgang, er ifølge Krogstrup (som jeg mener i sit arbejde også er stærkt inspireret af disses arbejde), at deres fremstilling af brudfladerne i evalueringsforskningen er unik, og da G&L repræsenterer en ren eller radikal udgave af den konstruktivistiske del af evalueringsforskningen, som er en del af fokus for denne opgave synes denne tilgang at være oplagt. Desuden finder jeg, at denne gennemgang illustrerer, hvorledes evalueringsforskningen og evalueringer, som forstås som den anvendelsesorienterede del af forskningen har udviklet sig i tæt samspil med det politisk-administrative system, som netop er fokus for evalueringer. Jeg ser ikke noget problem i, at udgangspunktet er udviklingen i den amerikanske evalueringsforskning, da jeg som Krogstrup mener, at store dele af den danske evaluerings- og metodelitteratur på det overordnede plan har klare referencer til den amerikanske evalueringsmetodiske udvikling.”<sup>22</sup>.

Kapitel 5: Her vil jeg forsøge at skitsere den postmoderne tænkning. Jeg vil søge at nuancere denne ved en distinktion mellem ekstreme/afvisende og moderate/bekræftende positioner og dermed anviser en postmoderne position, som samtidig med at være kritisk overfor magt og videnskab, samtidig er forenelig med det at evaluere. Dette kapitel skal som de næste to medvirke til at beskrive den videnskabsteoretiske baggrund for empowerment- og kompetenceevaluering, og dermed bidrage til den postmoderne læsning af de to evalueringstyper.

Kapitel 6: Her vil omdrejningspunktet være responsivitet og inddragelse af brugere og interessenter, hvilket jeg anser som centralt kendetegn ved postmoderne og konstruktivistiske evalueringstilgange. Desuden er inddragelse af henholdsvis brugere og personale centrale i empowerment- og kompetenceevalueringer. Jeg vil vise hvordan forskellige evalueringsteoretikere i deres arbejde begrebsliggør og benytter sig af responsivitet og inddragelse af brugere og andre interessenter. Afsnittet vil blandt andet indeholde en distinktion mellem management- og dialogorienteret inddragelse. Dette kapitel skal som kapitel 4 og 6 medvirke til at skitsere den evalueringskontekst, hvoraf empowerment- og kompetenceevaluering udspringer og dermed bidrage til den postmoderne læsning af disse.

---

<sup>22</sup> Krogstrup, 1996, s.23.

Kapitel 7: I dette kapitel vil jeg diskutere begrebet dialog og dets brug i evaluering. Jeg vil præsentere forskellige former for dialog og deres formål. Afsnittet vil trække på en lang række teoretikere som Tineke Abma, Jennifer Greene, Ernest House, Linda Mabry, Katherine Ryan, Guy Widdershoven, Thomas Schwandt og Ove Karlsson. Sidstnævntes tanker om kritisk sokratiske dialog vil få speciel opmærksomhed. Som de foregående to kapitler skal dette medvirke til at tegne et sammenhængende billede af en postmoderne evalueringsteori og –praksis, som i dette speciale er eksemplificeret ved de valgte evalueringsspektiver. Med dette kapitel afsluttes besvarelsen af den første teoretiske del af specialet.

Kapitel 8: Dette kapitel fungerer som delkonklusion for specialets første del. Her vil jeg samle op på specialets første teoretiske del, som korresponderer med første af problemstillingen.

Kapitel 9: I dette kapitel vil jeg præsentere og beskrive Egtvedprojektet, som reelt består af flere forskellige selvstændige projekter, som flettes sammen i dette kompetenceevalueringsprojekt. Jeg vil beskrive de enkelte projekter, deres baggrund, formål og indbyrdes sammenhæng. Dette kapitel vil være klart overvejende deskriptivt og vil tage udgangspunkt i officielle projektbeskrivelser, evalueringer samt den følgeforskning, som er blevet foretaget af Peter Hagedorn-Rasmussen og Søren Jagd fra Roskilde Universitetscenter.

Kapitel 10: Dette kapitel handler om pædagogiske læreplaner i dagtilbud. Kapitlet er vigtigt, da pædagogiske læreplaner som følge af indførelse af ny lovgivning på dette område i 2004, ender med at stå centralt i Egtvedprojektet, som går fra at have været et projekt overvejende omhandlende værdibaseret ledelse til at handle om netop pædagogiske læreplaner i dagtilbud. Jeg vil beskrive de politiske krav angående pædagogiske læreplaner i dagtilbud, og den betydning det vil have for institutionerne. Jeg vil ligeledes anlægge to forskellige perspektiver på de pædagogiske læreplaner – et som anskuer disse en byrde og et ressourcekrævende uvedkommende krav, og et hvor læreplanerne ses som en mulighed for læring og udvikling i dagtilbuddene.

Kapitel 11: Dette kapitel vil rette sig om selve kompetenceevalueringen i Egtvedprojektet. Jeg vil dels beskæftige mig med de teoretiske og designmæssige overvejelser, der er blevet gjort angående modellen brug, og dels med udgangspunkt i mine egne oplevelser af deltagelse i evalueringen diskutere den konkrete brug af modellen. Det skal allerede her gøres klart, at sidstnævnte vil være af mere sporadisk og begrænset omfang, og ikke dække hele processen, da jeg som har redegjort for tidligere i dette afsnit ikke havde mulighed for at følge projektet til ende.

Kapitel 12: Her vil brede perspektivet ud og diskutere projektet eller rettere sagt projekterne mere generelt. Dette kapitel vil tage afsæt i den følgeforskning som er foretaget af Peter Hagedorn-Rasmussen og Søren Jagd fra Roskilde Universitetscenter angående projektet. Her vil jeg blandt andet diskutere de rum og ”anledninger” til læring og kompetenceudvikling, som projektet har afstedkommet.

## **Empowerment- og kompetenceevaluering.**

Kompetenceevaluering er en forholdsvis ny evalueringsform og er nært beslægtet med Fettermans empowermentevaluering. I en dansk kontekst har Hanne Krogstrup som en af de eneste beskæftiget sig med denne form for evaluering, og hun præsenterer sit bud på kompetenceevaluering i ”Evalueringsmodeller (2003)” og ”Nye veje i evaluering (2003)”. I begge værker refereres til Fetterman, Kaftarian og Wandersmans ”Empowerment Evaluation - Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability” (1996), en antologi, hvor en række teoretikere bidrager med indlæg og cases, som alle tager udgangspunkt i Fettermans empowermentmodel, som tre år tidligere havde været tema på ”American Evaluation Associations” årlige møde. Krogstrup beskriver og definerer empowerment- og kompetenceevaluering og forholdet mellem disse lidt forskelligt i de to værker, og jeg vil i det følgende med udgangspunkt i Krogstrup fokusere på en række problemstillinger i hendes fremstilling.

- 1) Krogstrups forskellige beskrivelser af empowerment- og kompetenceevaluering og forholdet mellem disse i henholdsvis ”Nye veje i evaluering” og ”Evalueringsmodeller”
- 2) Manglende klarhed i brugen af begrebet ”kompetenceevaluering” – Benyttes både om varianten af empowermentmodellen som har organisatorisk fokus og om Krogstrups egen model
- 3) Definition og nuancering af begrebet empowerment.
- 4) Udviklingen i Fettermans Empowermentmodel.
- 5) Forskellen på amerikansk og dansk ”miljø” omkring modellerne, specielt hvad angår ”tool-kits”

### **Problematisering af Krogstrups definitioner og beskrivelser.**

I ”Evalueringsmodeller” (2003) skriver Krogstrup således om de to tilgange: ”I dette kapitel præsenteres kompetenceevaluering og empowermentevaluering. Disse to evalueringsmodeller har qua deres udvikler, amerikaneren David Fetterman, fælles ophav men er også væsentligt forskellige. Kompetenceevaluering sigter på at vurdere og udvikle frontmedarbejdernes potentialer med henblik på at forbedre en organisations samlede præstationer gennem kompetenceudvikling og indflydelse. Empowermentevalueringens formål er at styrke specielt svage brugeres evne til og mulighed for at varetage egne behov og afklare egne interesser.”<sup>23</sup> Her beskrives de to evalueringsformer nærmest som to forskellige selvstændige modeller, som begge er udviklet af Fetterman. Samtidig skriver Krogstrup helt korrekt, at der i den amerikanske evalueringslitteratur ikke skelnes begrebsligt mellem de to modeller, som under ét benævnes empowermentevaluering. ”Hun skriver desuden både at: ”Fetterman skelner mellem empowermentevaluering, som inddrager brugere, og

---

<sup>23</sup> Krogstrup, 2003, s.122.

kompetenceevaluering, der primært inddrager medarbejdere.”<sup>24</sup> (desværre uden at angive en reference) og ”Fetterman selv er ikke særlig eksplicit i sondringen mellem evaluering, der som sit primære sigte henholdsvis har emancipation af brugere og emancipation af medarbejdere på organisationsniveau. Min vurdering er, at der bør være en væsentlig sondring.”<sup>25</sup> Jeg er fuldstændig enig med hende i, at en sondring er nødvendig, da de to tilgange til trods for lighederne med hensyn til evalueringsprocessen og fælles ophav har forskellige funktioner og fokus. Jeg er dog ikke helt enig i hendes sondring, og mener at det er problematisk, at Krogstrup vælger at forstå empowerment- og kompetenceevaluering (i den amerikanske diskurs) som to forskellige modeller, og i denne sammenhæng nærmest beskriver empowermentevaluering som en afledning af kompetenceevaluering.<sup>26</sup> Jeg vælger at forstå kompetencetilgangen som en variant af Fettermans oprindelige empowermentevaluering, hvor kompetenceevalueringen har et organisatorisk fokus. Modsat Krogstrup mener jeg, at empowermentevaluering med fokus på medarbejdere på organisationsniveau bør forstås som en del af Fettermans oprindelige model. Fetterman skriver selv om empowermentmodellen: ”Although it can be applied to individuals, organizations, communities, and societies or cultures, the focus is usually on programs.”<sup>27</sup> Empowermentevaluering kan i den forståelse have forskelligt fokus og er ikke udelukkende rettet mod brugere, selv om det retfærdigvis skal siges, at det er det mest almindelige fokus. Når dette er sagt er jeg enig med Krogstrup i, at der er forskellige betingelse og komplikationer forbundet med at benytte modellen afhængigt af om fokus er brugere eller personale eller noget helt tredje. Jeg er derfor også enig med Krogstrup i, at de to evalueringstyper ikke er identiske, og at en sondring er nødvendig, men i stedet for at følge hendes sondring, vælger jeg i stedet i det følgende, at sondre mellem empowermentevaluering og empowermentevaluering med fokus på programmedarbejdere på den ene side, og så Krogstrups egen kompetenceevalueringsmodel.

Et andet problem med fremstillingen i ”Evalueringsmodeller” er, at Krogstrup ikke forholder sig til sin egen model, og nærmest sætter lighedstegn mellem den og den amerikanske empowermentevaluering med fokus på medarbejdere og ledere. Også i ”I nye veje i evaluering” synes jeg beskrivelsen og specielt sondringen mellem de to tilgange er problematisk, idet hun her sætter lighedstegn mellem empowerment- og kompetenceevaluering, når hun skriver: ”Kompetenceevaluering dukkede for alvor op på den amerikanske evalueringsscene, da empowermentevaluering i 1993 var temaet på den årlige konference i ”American Evaluation Association”. Modsat i ”Evalueringsmodeller” behandler hun dog i ”Nye veje i evaluering” ”oversættelsen” fra den amerikanske til den danske kontekst, men stadig uden at forholde sig til sin

---

<sup>24</sup> Krogstrup, 2003, s.127.

<sup>25</sup> Krogstrup, 2003, s.128.

<sup>26</sup> Krogstrup, 2003, s.129.

<sup>27</sup> Fetterman, 2001, s.3.

egen rolle. Hun skriver: ”I en dansk sammenhæng [hvilket vil sige Krogstrups eget arbejde] benævnes empowermentevaluering som kompetenceevaluering. Navneskiftet [som jeg mener, må tilskrives Krogstrup selv] skyldes tre forhold: For det første er begrebet empowerment vanskelig at oversætte til dansk. For det andet har empowerment i en dansk sammenhæng en lidt odiøs klang af at redde nogle menneskers retmæssige indflydelse og magt. For det tredje har ambitionen i ”Projekt udvikling af Evalueringsmodeller” været at udvikle modellen med henblik på at koble denne til et lokalt styrings- og ledelsesniveau, således, at der sikres en sammenhæng mellem indsatsen og mere overordnede politiske målsætninger, samtidig med at der sker en metodeudvikling i det sociale arbejde på frontarbejderniveau.”<sup>28</sup> Her sonderer Krogstrup mellem sin egen model (dog uden at være eksplicit om hun er ophavsmand) og empowermentmodellen, samt forholder sig til den ”oversættelse”, der er sket fra den amerikanske til den danske kontekst. Specielt det første og andet punkt er interessant i forhold til mit forsøg på at beskrive henholdsvis empowerment- og kompetenceevaluering og forholdet og forskellene mellem de to.

### **Empowermentbegrebet.**

Jeg mener, at en måde at sondre mellem empowerment- og kompetenceevaluering er gennem deres forståelse af netop empowerment. Direkte oversat betyder empowerment at bemyndige, at sætte i stand til eller at give evne til. Begrebet benyttes i mange sammenhænge – sociale, politiske, undervisningsmæssige og organisationsteoretiske. Politisk og social empowerment forstås her som en proces, der legitimerer gruppers ret til at få større indflydelse og beføjelser, og jeg mener at denne forståelse lægger sig tæt på af Fettermans, som selv henviser til empowerment i socialt arbejde som en inspirationskilde, og som gentagne gange betegner emancipation, som et af evalueringens hovedformål. Ifølge Robert Adams bliver empowerment mere og mere centralt i socialt arbejde og i den sammenhæng forstås begrebet først og fremmest som hjælp til selvhjælp. Han skriver: ”Empowerment can refer to user participation in services and to the self-help movement generally, in which groups take action on their behalf, either in cooperation with, or independently of the statutory services.”<sup>29</sup>

Empowerment forstået som en social/politisk proces har demokratisering og emancipation som formål, og jeg mener at det er denne forståelse af empowerment, som genfindes i Fettermans arbejde. Adams argumenter for, at empowerment er tæt relateret til tanker om demokratisering, refleksivitet samt til kritisk/”anti-oppressiv” og postmoderne tænkning.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> Krogstrup og Dahler-Larsen, 2003, s.88.

<sup>29</sup> Adams, 2003, s8.

<sup>30</sup> Adams, 2003, s.13.

Som et organisationsteoretisk begreb forstås empowerment i stedet som en virksomhedsudviklingsproces med formål kontinuerligt at forbedre en virksomhedens samlede præstationer. Ifølge den amerikanske organisationsforsker Dennis Kinlaw har empowerment i en organisationsteoretisk kontekst til formål at forbedre organisationens præstationer ved at fokusere på og udvikle medarbejdernes menneskelige og intellektuelle ressourcer, og hentyder til de værdier, håb og initiativer, der er forbundet med uddelegering af beføjelser og deling af magt i en virksomhed. ”Empowerment synes at være en populær makrostrategi for kontinuerlig forbedring og et slags kodeord for at anvende menneskelige kvalifikationer på nye og kreative måder i alle aspekter af en virksomheds præstation.”<sup>31</sup> Ifølge Kinlaw er empowerment i organisationsteoretisk sammenhæng historisk forbundet med tanker og initiativer som f.eks. medarbejderindflydelse, demokratisk ledelse, medarbejderforslagsordninger, kvalitetscirkler og en række forskellige former for grupper og udviklingsinitiativer. Han mener, at disse tiltag og strategier alle er udtryk for de mange forskellige udtryk empowerment kan tage i forsøget på at forbedre organisationens resultater. At involvere medarbejdere, at lade dem deltage i traditionelle ledelsesprocesser som f.eks. planlægning og beslutningstagning, at give dem bedre muligheder for selv at løse problemer og at lade dem arbejde i grupper er alt sammen empowermentstrategier, der giver målbare forbedringer af virksomhedens resultater. Kinlaw kobler organisatorisk empowerment med værdibaseret ledelse, hvilket er interessant i forhold til ”Nye værdier i arbejdslivet”, som netop handler om dette.

Ifølge Kinlaw er empowerment kendetegnet ved følgende:

- 1) Den er klart koblet med tanken om kontinuerlig forbedring af virksomhedens samlede resultater.
- 2) Den satser på at få det bedst mulige ud af de intellektuelle ressourcer som findes hos alle medarbejdere.
- 3) Den tilvejebringer forhold og initiativer, som går langt videre end noget, der tidligere har været overvejet i forbindelse med andre koncepter som f.eks. demokratisk ledelse og medarbejderindflydelse.<sup>32</sup>

Kinlaw mener at empowerment bør ses som en proces for udvikling og udbygning af kompetent indflydelse med det formål at opnå bedre og bæredygtige resultater. Han definerer empowerment som ”den proces, der går ud på at forbedre en organisations resultater ved at udvikle og udbygge enkeltpersoners og grupperes kompetente indflydelse på de områder og funktioner, der har indvirkning på deres egen præstation og på virksomhedens samlede præstation.”<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> Kinlaw, 1995, s.12.

<sup>32</sup> Kinlaw, 1995, s. 18.

<sup>33</sup> Kinlaw, 1995, s. 18.



En definition som Krogstrup også benytter uden dog at være eksplicit om forskellen på begrebet i politisk/socialt henseende og som organisatorisk begreb. Empowerment er på den måde mere end blot at give folk lov til at udføre deres arbejde eller sikre at mennesker har maksimal kontrol over deres arbejde. Det er en måde at skabe kompetenceudvikling hos medarbejderne. ”Empowerment betyder mere end blot at gøre brug af de evner, mennesker allerede har eller at give mennesker mulighed for at bruge deres evner. Det betyder at gå ind i en ny proces, som får folk til at opdage nye evner, skabe ny kompetence og finde nye måder at bruge denne kompetence på i alle de mange opgaver og processer, der er forbundet med en virksomheds aktiviteter.” (s.20)

### **Modellernes fokus.**

En anden problematik som, jeg mener, er værd at beskæftige sig med er Krogstrups beskrivelse af selve empowermentmodellen. Jeg har tidligere nævnt, at jeg er uenig i den måde, hvorpå hun nærmest beskriver empowermentevaluering som en variant af kompetencemodellen, så dette vil jeg ikke komme nærmere ind på her, men et andet forhold påkalder sig opmærksomhed. Krogstrup skriver i ”Evalueringmodeller” at: ”Empowermentevaluering er af David Fetterman fremstillet som en proces, der forløber over 4 trin.” og ”Til forskel fra kompetenceevaluering er empowermentevaluering ikke relateret til overordnede målsætninger eller generering af delmål for den sociale indsats. Empowermentevaluering svarer bortset herfra til trinene 2-6 i kompetenceevaluering, blot er det nu ikke frontmedarbejdere men brugere, som deltager i evalueringsprocessen.” Jeg vil tage fat i to forskellige elementer i dette. For det første skriver Krogstrup, at det i empowermentevaluering er brugerne, som deltager i evalueringen. Det er korrekt, at brugerne tillægges en central betydning i empowermentevaluering, og at de både i den teoretiske litteratur og i konkrete empowermentevaluering oftest er i fokus, men jeg mener, som jeg tidligere har redegjort for, at dette er en for snæver læsning af Fettermans arbejde, som ikke begrænser sig til at omfatte brugerne (jævnfør citatet i begyndelsen af afsnittet). I stedet bør man nærmere forstå empowermentmodellen som en ramme eller analytik, som ikke nødvendigvis begrænser sig til brugerne, men som kan have andre målgrupper og forskellige objekter for evalueringen. Krogstrup er da også selv inde på dette uden dog at uddybe det eller forfølge det nærmere, idet hun skriver, at empowermentevaluering af nogle ikke bare forstås som en konkret model, men ligefrem skulle være en ny måde at tænke på, samt at modellen og dens faser kan ses som et skelet, hvor der, alt afhængigt hvilken kontekst evalueringen gennemføres i, kan benyttes forskellige metoder og pædagogiske redskaber<sup>34</sup>. Det andet element af Krogstrups ovenfor citerede definition, som fortjener en kommentar, er, at hun skriver, at empowermentmodellen ikke relaterer sig til overordnede mål, hvilket sådan set er korrekt, idet Krogstrup henviser til ”Empowerment Evaluation - Knowledge and

---

<sup>34</sup> Krogstrup, 2003, s.129.

Tools for Self- Assessment & Accountability” fra 1996. Det kan dog undre, hvorfor Krogstrup i sine værker fra 2003 ikke benytter et senere værk, da Fetterman i mellemtiden har udviklet sin model, og indlagt en fase, hvor evalueringen netop relaterer til en mission eller et overordnet mål. Han præsenterer empowermentmodellen i ”Foundations of Program Evaluation” fra 2001 således: ” There are three steps involved in helping others learn to evaluate their own programs: a) developing a mission, vision or unifying purpose; b) taking stock or determining where the program stands, including strengths and weakness; c) establishing goals (determining where you want to go in the future with an explicit emphasis on program improvement); c) developing strategies and helping participants determine their own strategies to accomplish program goals and objectives; and d) helping program participants determine the type of evidence required to document credibly progress toward their goals”<sup>35</sup> Til trods for min kritik, er jeg imidlertid enig med Krogstrup i, at empowermentevaluering ikke på samme måde som kompetenceevaluering må forholde sig til overordnede *politisk* fastsatte mål. Men det kan som alligevel nævnt undre, at Krogstrup benytter sig af en tidlig version af modellen, dels fordi den nye model i højere grad minder om hendes egen kompetencemodel, dels fordi hun ved sin oversættelse og behandling af evalueringsformen, så at sige er den som præsenterer modellen for et dansk publikum. Når dette er sagt, skal det samtidig siges, at jeg har stor respekt for Krogstrups arbejde generelt og specielt hendes bestræbelser på at utilisere empowermentmodellen og gøre den relevant i en dansk kontekst.

Som den opmærksomme læser nok har observeret skriver Krogstrup, at empowermentevalueringsprocessen forløber over fire faser, mens ovenstående citat af Fetterman taler om tre faser. Denne uoverensstemmelse er dog ikke vigtig, da indholdet af evalueringsprocessen er den samme, og dette viser blot at modellen i højere grad skal forstås som en ramme eller et skelet end et rigtigt design. Det samme gør sig gældende for Krogstrups kompetencemodel. I ”Nye veje i evaluering” skriver hun at ”Kompetenceevaluering gennemføres som en fortløbende, systematisk og simpel proces over fire faser og otte trin.”<sup>36</sup>, mens hun i ”Evalueringsmodeller” skriver at ”Kompetenceevaluering omfatter seks faser.”<sup>37</sup> Det kan nævnes, at vi til brug i Egtvedprojektet valgte at tage udgangspunkt i modellen fra ”Nye veje” med de fire faser og otte trin, overvejende fordi denne er mere udførlig.

## **Modellernes kontekst.**

Et sidste punkt jeg vil berøre inden jeg vender mig mod selve modellerne vedrører ikke selve substansen i Fettermans empowermentevaluering og Krogstrups kompetenceevaluering, men den

---

<sup>35</sup> Fetterman, 2001, s.23.

<sup>36</sup> Krogstrup og Dahler-Larsen, 2003, s.32.

<sup>37</sup> Krogstrup, 2003, s.124.

kontekst de indgår i. Det amerikanske akademiske evalueringsmiljø er mange gange større end det danske, og alene af den grund er der stor forskel i betingelserne for udvikling og ikke mindst videreudvikling af evalueringstilgange og modeller. I USA har Fettermans model påkaldt sig stor opmærksomhed og kritik, og desuden er den bliver afprøvet og videreudviklet i mange forskellige sammenhænge. En stor del af dette arbejde med empowermentevaluering har været rettet mod at udvikle konkrete dokumentations- og dataindsamlingsmetoder til brug for deltagere i empowermentevaluering. Der findes derfor i dag et overflødhedshorn af metoder og redskaber – ofte kaldet toolkits - som interesserede frit kan bruge. Dette hænger sammen med den erklærede grundidé, at empowermentevaluering er en evalueringsform, som individer og grupper selv skal kunne praktisere til selvevaluering og udvikling. Dette betyder også, at empowermentevaluering i dag i USA er en evalueringsform, som kan gennemføres uden en udefrakommende evaluator.

Krogstrups arbejde har i det forholdsvis beskedne danske evalueringsmiljø ikke mødt sammen mod- og medspil, og der er naturligvis heller ikke samme tilgængelige arsenal af dokumentations- og dataindsamlingsmetoder. Som vi senere skal se, var det netop en væsentlig ambition i arbejdet med kompetenceevaluering i ”Egtvedprojektet” at hjælpe pædagerne med at udvikle konkrete metoder og redskaber til dels at dokumentere den pædagogiske indsats i forhold til eksterne interessenter, og dels til intern brug med det formål at initiere læring og kompetenceudvikling. Med dette vil jeg vende mig mod selve modellerne og i det følgende beskrive disse.

### **Fettermans empowermentevaluering.**

Empowerment evaluering er en metode som ved hjælp af evalueringsbegreber, -teknikker og viden søger at skabe udvikling, forbedring og selvbestemmelse. Den benytter sig af både kvalitative og kvantitative metoder. Fokus er på politiske programmer og deres deltagere.<sup>38</sup> Empowerment evaluering har et klart værdigrundlag - den er skabt til at hjælpe mennesker hjælpe sig selv og gennem selvevaluering, dialog og refleksion, at forbedre de programmer, de er en del af. Fetterman benytter sig flere gange af metaforen at lære folk selv at fiske, i stedet for at give dem en fisk. Programmets interessenter – inklusive brugere udfører deres egen evaluering – eventuelt med en ekstern evaluator som en ”coach or additional facilitator”.<sup>39</sup>

Fetterman (2001) opererer i sin beskrivelse af empowermentmodellen med tre faser. Det er dog værd at bemærke, at selv om grundtanken i modellen er forblevet intakt, har de faser ændret sig over tid fra da Fetterman i 1983 præsenterede modellen på ”.

---

<sup>38</sup> Fetterman, 2003, s.19.

<sup>39</sup> Fetterman, 2001, s.3.

Modellens tre faser (2001):

Fase 1: Mission/Vision.

Fase 2: Taking stock – Gøre status.

A) Identificere og prioritere de vigtigste aktiviteter i forhold til at nå sin mission. Ved at forbinde aktiviteter/indsats med mission skabes mål/middel rationalitet for deltagerne.

B) Vurdere/evaluere egen indsats.

1) Karaktergivning (kvantitativt)

2) Dialog (kvalitativt)

Fase 3: Course for the future – Delmål og strategier for:

1) Forbedring af programmet.

2) Dokumentation for ”progress”

Fetterman skriver at ”All of this work set the tone for one of the most important part of the empowerment evaluation process: dialogue.”<sup>40</sup> En empowerment evaluators rolle er derfor at skabe et rum og en struktur, hvor deltagerne gennem kritisk dialog og refleksion kan forbedre programmet. ”In this new context training, facilitation, advocacy, illumination, and liberation are all facets – if not developmental stages of empowerment evaluation. Rather than additional roles for an evaluator, whose primary function is to access worth.....these facets are an integral part of the evaluation process. Cronbach’s (1980) developmental focus is relevant: The emphasis is on program development, improvement, and lifelong learning.”

### **Krogstrups kompetenceevaluering.**

Jeg vil i det følgende fokusere på Krogstrups kompetenceevaluering, hvis formål, som sagt er, at styrke medarbejdernes kompetencer i forhold til opgaveløsningen. Modellens antagelse er, at enkeltpersoners og grupper kompetente indflydelse vil kunne forbedre både deres individuelle præstationer, såvel som institutionens samlede præstation. Forudsætningen for at forbedre præstationerne er, at medarbejderne har indflydelse på deres eget arbejde, og at evalueringen integreres i organisationen. Derfor sættes frontmedarbejderne i centrum med det formål at udvikle nye ideer og strategier for opgavevaretagelsen med henblik på at forbedre institutionens resultater.<sup>41</sup> Udover at frembringe nye ideer og viden, forventes evalueringen dels at kunne løse problemer gennem interaktion og dialog mellem medlemmerne i en gruppe og dels at medvirke til etableringen af en organisationskultur, der styrker evnen til kontinuerlig forandring og læring. Gennem

---

<sup>40</sup> Fetterman, 2001, s.28.

<sup>41</sup> Krogstrup, 2003, s. 124.

systematiske metoder for udviklingsarbejdet lægges der op til, at der sker en løbende og systematisk dokumentation af institutionens læring og udvikling.<sup>42</sup>

Kompetenceevaluering kan med fordel anvendes i mindre institutioner med 5-20 medarbejdere. Krogstrup fremhæver selv væresteder for sindslidende, boenheder for psykisk udviklingshæmmede for psykisk udviklingshæmmede, hvilket er områder, som Krogstrup har beskæftiget sig indgående med i sit arbejde, en forvaltning som udarbejder handlingsplaner og netop daginstitutioner, som jeg har arbejdet med. Modellen kan desuden anvendes til selvevaluering og metodeudvikling f.eks. på en række på hinanden følgende personalemøder<sup>43</sup>, hvilket er nøjagtigt den måde den er tænkt benyttet i ”Egtvedprojektet.

Kompetenceevaluering, som jeg i det følgende vil beskrive forholdsvis skematisk, gennemføres som en fortløbende systematisk proces over fire faser og otte trin. Det bør dog her nævnes, at Krogstrup beskriver faser og trin lidt forskelligt afhængigt af hvilke kilder man søger til, men til trods for forskellene er processen i princippet den samme. Jeg mener, at denne fleksibilitet netop viser, hvordan diskursive modeller skal forstås som idéoplæg eller skitser mere end design. Men for god ordens skyld bør det nævnes, at jeg i det følgende tager udgangspunkt i den måde Krogstrup fremstiller modellen i ”Nye veje i evalueringer”. (s32-50) Ydermere bør det nævnes at genstandsfeltet for Krogstrup er det sociale arbejde, hvor det jo i mit tilfælde er det pædagogiske arbejde.

### **Indledende aktiviteter:**

Anvendelse af kompetenceevaluering kan afstedkomme en afvigelse fra den måde, ledere og medarbejdere traditionelt har opfattet deres roller på. Det er således vigtigt at informere om idéen bag gennemførelsen af evalueringen, præsentere en oversigt over forløbet i evalueringen, klarlægge deltagerens og evaluators rolle i evalueringen, samt præcisere evalueringens ”genstand” – det vil sige hvad som evalueres. Det er desuden vigtigt at gøre klart, at evalueringen ikke gennemføres for evaluators skyld, men at deltagerne skal øge deres kompetence i forhold til opgave varetagelsen og i forhold systematisk udvikling af praksis i institutionen.

### **Trin og faser:**

Fase 1. Visioner og mål fastlægges. I fase 1 udvikles (del)mål for institutionens arbejde nu og i fremtiden. De politisk vedtagne mål for den pædagogiske indsats præsenteres – eventuelt på en transparent.

---

<sup>42</sup> Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003, s. 32

<sup>43</sup> Krogstrup & Dahler-Larsen, 2003, s. 33.

Trin 1: Præsentation af kommunens målsætning – ”Der lægges en transparent på overheadprojektoren, hvoraf kommunens mål for indsatsen fremgår. Derved sikres, at alle kender den ramme, de arbejder inde for.” Formålet er, at den senere fastlæggelse af visioner og delmål for den fremtidige udvikling holder sig inden for rammerne af de politisk fastsatte mål. For at sikre optimal udnyttelse af deltagernes kreativitet ”glemmes” målene i den efterfølgende evalueringsproces. Ved evalueringsprocessens afslutning inddrages de overordnede politiske mål igen med det formål at ”kontrollere” om resultaterne af evalueringsprocessen ligger inden for rammerne af den politiske målsætning.

Trin 2: Deltagerne anmodes om gennem korte centrale sætninger (brainstorm) at indkredse formålet med indsatsen på den institution, hvor evalueringen gennemføres. Evaluator noterer disse nøglesætninger på en tavle eller en flipover. Formålet er, at nye idéer kommer for en dag, og at hver enkelt deltager får mulighed for at formulere sine visioner for det pædagogiske arbejde. Ifølge Krogstrup viser erfaringen, at det kan være vanskeligt at holde stikordsformuleringerne

Trin 3: Med udgangspunkt i brainstormen formulerer institutionens mål i 3-4 korte sætninger.

Målet for institutionens arbejde sammenfattes i tre til fire sætninger, som diskuteres og revideres, indtil der opnås enighed om formuleringerne. Denne sammenfatning kan finde sted på to måder: Enten ved, at der gennemføres en dialog blandt deltagerne i evalueringen, eller ved, at to-tre deltagere frivilligt tilbyder at skrive de tre til fire sætninger. Herefter deles og diskuteres sætningerne med deltagerne i evalueringen, som afslutningsvis accepterer sætningerne som udtryk for institutionens mål med opgavevaretagelsen.

Formålet er at opnå et fælles værdigrundlag for det fremtidige arbejde. Ofte er det således, at de eksisterende politiske mål for en indsats er formuleret som meget overordnede og langsigtede idealer eller værdier for, hvordan indsatsen bør udvikles. Dette indebærer, at medarbejderne meget ofte kan have svært ved at relatere deres daglige arbejde til disse overordnede målsætninger. Desuden er formålet med denne første fase i kompetenceevalueringen at skabe sammenhæng mellem daglige aktiviteter, realistiske delmål for udviklingen og overordnede målsætninger inden for evalueringsspørgsmålet. Man bør derfor være opmærksom på, at jo klarere evalueringsspørgsmålet er formuleret, des nemmere er det at ”holde stikordsrunden på sporet”. Det er ikke evaluators opgave at være dommer over stikordenes relevans for evalueringsspørgsmålet. Evaluator kan spørge, om den person, der har fremført stikordet, kort vil argumentere for stikordets relevans i forhold til evalueringsspørgsmålet. Selv om evaluator (eller andre) er uenige i, at stikordet ligger inden for

evalueringsspørgsmålet, bør dette alligevel skrives på planchen. Målene skal dog være realistiske og tage højde for faktorer, så som eksisterende betingelser, motivation, ressourcer osv.

Fase 2: Vurdering af det sociale/pædagogiske arbejdes aktuelle styrker og svagheder (i forhold til de mål, som er defineret i fase 1).

Trin 4: Nøgleaktiviteter i forhold til målene defineres gennem brainstorm. Der udformes en liste over de eksisterende nøgleaktiviteter, der anses for at være afgørende, hvis indsatsen skal fungere efter hensigten. Dette sker ved, at evaluatoren beder deltagerne om i stikordsform at liste de aktiviteter, der udføres i den eksisterende indsats og derefter de aktiviteter, som ikke udføres, men som antages at ville kunne forbedre indsatsen. Formålet er naturligvis at opnå overblik over de eksisterende aktiviteter, som deltagerne finder vigtige for målrealiseringen. Denne proces kan forekomme vanskelig mht. fastholdelse af tema og styring af processer. Den positive biefekt af, at der rejses temaer, som ikke direkte berører evalueringsspørgsmålet er, at forhold, som institutionen har haft brug for at diskutere, kommer frem. Den negative biefekt er, at det kan opleves som vanskeligt at styre evalueringsprocessen inden for det valgte evalueringstema.

En anden problematik i forbindelse med brainstormen over nøgleaktiviteter er, at nogle personer nemt bliver dominerende på bekostning af kompetenceevalueringens intentioner om, at deltagerne i evalueringen er ligestillede i evalueringsprocessen. For at sikre ligestillingen foreslås, at evaluatoren bevidst sigter på at bringe andre på banen, f.eks. med en bemærkning som: ”Det er nogle rigtig gode bidrag, du er kommet med, men jeg tror også, vi skal have nogle andre på banen.”

Styringen af ”nøgleaktivitetsprocessen” kan være afhængig af om evalueringen benyttes til at diskutere organisatoriske problemer, fordi der ellers sjældent er lejlighed til dette. Hvor velinformerede deltagerne er om formålet med evalueringen. Hvor præcist evalueringsspørgsmålet er defineret. Hvorvidt evalueringstilstanden opfattes som relevant i forhold til opgavevaretagelsen.

I bestræbelserne på at styre processen er det vigtigt, der er tale om en brainstorm, at alle deltagerne er ligestillede og har ret til at formulere sig, og at ingen har ret til med henvisning til faglig og personlig kompetence at ”overrule” andre. Det er vigtigt at gøre klart for deltagerne, at formålet med at definere nøgleaktiviteter ikke er at fokusere på begrænsninger, men netop på hvad der sker og bør ske uafhængigt af begrænsninger. Det skaber ofte energi blandt deltagerne at definere nøgleaktiviteter, fordi det dermed synliggøres, at der reelt er større aktivitet i forhold til opgaven end

antaget. Heri ligger en væsentlig motivation i forhold til det videre arbejde med kompetenceevaluering.

Trin 5: Nu skal nøgleaktiviteterne prioriteres. Dette sker gennem to afstemninger. I den første afstemning prioriteres nøgleaktiviteterne mht. deres vigtighed for opgavevaretagelsen.

Hver deltager får *i alt* 5 stemmer, som de enten kan placere på den nøgleaktivitet, de finder vigtigst, eller på flere nøgleaktiviteter. Det nemmeste er at give hver deltager 5 post-it labels, som de anmodes om at fordele på stikordene/nøgleaktiviteterne. Denne proces kan typisk indledes med følgende bemærkning: ”I får nu 5 stemmer, som I skal fordele på de nøgleaktiviteter, I finder vigtigst. Med vigtigst menes de aktiviteter, I mener, har størst betydning for kvaliteten i indsatsen.”

Ved at sammenligne stemmerne udarbejdes en prioriteringsliste over de 10 nøgleaktiviteter, der anses som de vigtigste at arbejde videre med. Formålet er at udpege de aktiviteter, der har størst betydning for at forbedre indsatsens resultater.

Der arbejdes derefter videre med de 10 højest prioriterede aktiviteter. Herefter foretager medarbejderne en vurdering af egen kompetence i forhold til gennemførelsen af de 10 prioriterede nøgle aktiviteter. I den anden afstemning vurderes kvaliteten af indsatsen i forhold til de 10 vigtigste nøgleaktiviteter. Hver af deltagerne angiver dernæst deres oplevelse af succes i udførelsen af disse 10 aktiviteter på en skala fra 1 til 10. 10 angiver høj succes, mens 1 angiver lavere succes. Denne proces kan typisk indledes med følgende formulering: ”Vi har nu 10 aktiviteter listet på tavlen, som I i fællesskab har angivet som de vigtigste. Nu skal I give disse aktiviteter point i forhold til, hvad I hver især synes, I er bedst til.” Hver aktivitet opnår ved sammenlægning af point en total og et gennemsnit. Pointgivningen foretages af hver enkelt deltager uden diskussion. Herefter anmodes deltagerne om (i flok) at gå op til tavlen/transparent/flipover og placere deres pointgivning ud for kolonnen ”aktivitet”. Hver deltager sætter sine initialer i toppen af matrix og nedfælder deres point ud for hver enkelt aktivitet. Der kan være behov for uddybende dialog, men denne etableres senere i forløbet. Formålet er at vurdere, hvor kvalificerede deltagerne anser deres egen indsats for at være i forhold til gennemførelse af nøgleaktiviteterne, således at det er muligt at arbejde med de aktiviteter, hvor deltagerne vurderer, deres indsats er svagest.

Den åbne proces, hvor deltagerne er bekendt med hinandens pointgivning, giver hver enkelt deltager mulighed for at vurdere, hvor deres vurdering befinder sig i forhold til andres vurdering. Dette danner grundlag for justering af egen vurdering. Disse scorer repræsenterer de første ”baselinedata” vedrørende specifikke programaktiviteter og tjener som sådan centrale formål i



evalueringprocessen. De giver mulighed for senere at vurdere forandringer over tid og danner grundlag for en dialog om vurderingerne og prioriteringerne.

Deltagerne må på nuværende tidspunkt acceptere, at definitionerne og indholdet bag nøgleaktiviteterne er uklare. Mere detaljerede definitioner og overvejelser vedrørende indhold indgår som en væsentligere del af en senere dialog. Tankegangen er, at deltagerne aldrig vil nå at prioritere nøgleaktiviteterne, hvis disse først skal diskuteres og defineres. Pointgivningen og prioriteringen udgør grundlaget for den dialog, afklaring og kommunikation, der finder sted på trin seks.

Trin 6: Dialog om prioritering af ovennævnte prioritering og karaktergivning - Samt udvælgelse af fokusaktiviteter, hvis ressourcerne ikke tillader, at man arbejder med alle 10.

Evaluators beder deltagerne om at argumentere for, hvorfor de f.eks. netop har givet en bestemt aktivitet 4, mens andre f.eks. har givet den samme aktivitet 6 point. Hidtil har der kun i meget begrænset omfang været en dialog om stikord og prioritering af nøgleaktiviteter. Denne dialog indledes nu med det formål at opnå et billede af normen i institutionen, dele meninger og fortolkninger blandt deltagerne og for at undgå urealistiske point.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der ikke kan gives ”forkerte” point. Pointene er udtryk for den enkeltes oplevelse, og enhver har ejerskab til egne point. Det vil med andre ord sige, at formålet med dialogen ikke er at få deltagerne til at ændre deres pointgivning, men at opnå læring gennem argumentation for, hvorfor de netop har givet de point, de har. Den enkelte deltager kan dog ændre sine point, men det må ikke ske gennem manipulation fra de andre deltagere. Grundlaget for ændringer af point skal være, at der er sket en læring hos den ”pointgivende”.

Det er vigtigt at give såvel positiv som negativ argumentation for pointgivningen. Udgangspunktet er, at der altid kan siges noget positivt også om de aktiviteter, der opnår lave point. Når der eksplicit lægges vægt på de positive sider ved en aktivitet, skyldes det for det første, at kompetenceevalueringens opgave er at tilføre svage aktiviteter styrke gennem fremhævelse af positive sider. Desuden skal det forhindres, at processen udelukkende bliver problemfokuseret på en sådan måde, at deltagerne kun ser problemer i stedet for styrker og muligheder for at opbygge og forbedre praksis. Med denne dialog og vurderingsskemaet i bagagen påbegyndes fase 3.

Fase 3: Udarbejdelse af delmål, strategier og evalueringskriterier for de udvalgte aktiviteter.

Trin 7: For hver af de prioriterede/udvalgte strategier fastlægges detaljerede delmål, en klar og simpel strategi for hvordan delmålene nås, og der defineres evalueringskriterier, hvordan de opnåede resultater dokumenteres. For hver af de 10 prioriterede nøgleaktiviteter angives:

A) Hvilke delmål der ønskes opnået i forhold til den givne aktivitet.

B) Strategier for at nå disse mål.

C) Hvordan deltagerne ønsker at vurdere og dokumentere, om indsatsen bevæger sig mod realiseringen af delmålene.

Ad a. – Delmål.

Konkret tilvejebringes delmålene gennem en brainstorm, hvor de enkelte deltagere angiver deres delmål. Herefter diskuteres disse med det formål, at der opnås enighed. Det bør tilstræbes at have få enkle mål, frem for mange uklare mål. At have mål som er lette at realisere, frem for komplekse mål som kan være vanskelige at overskue, og at have konkrete og simple mål frem for hensigtserklæringer. Eventuelt komplekse mål må ”nedbrydes” til operationelle og enkle mål.

Evaluatorers opgave er at fungere som venlig kritiker og sørge for, at alle bliver hørt og får mulighed for at argumentere for deres synspunkter om hvilke delmål, der er relevante at arbejde videre med. Det skal sikres, at delmålene har forbindelse til kommunens overordnede målsætning. Det er imidlertid vigtigt, at delmålene er formuleret som almindelige dagligdagsaktiviteter.

Ad b. – Strategi.

I forbindelse med udvikling af strategier for implementering af delmålene anvendes samme procedure som ved fastsættelse af delmål: Brainstorm, kritisk dialog og en fælles aftale om at ville følge disse strategier. Den proces kan påbegyndes ved f.eks. følgende spørgsmål: ”Hvad kan vi gøre i fremtiden for at indfri disse delmål?”

Ad c. Vurdering af målrealisering.

Deltagere skal, som den sidste del af trin 7, fastlægge hvilken type af dokumentation, der senere skal danne grundlag for at vurdere, om der er sket fremskridt i forhold til implementering af delmålene. Enhver form for dokumentation bør undersøges nøje mht. hvor relevant den er, således at det undgås, at der spildes tid på at indsamle information, der ikke er brugbar eller relevant. Deltagerne må argumentere for, hvordan forslag om dokumentation af udvikling faktisk hænger sammen med delmålene og de overordnede mål. Med andre ord: Kan den dokumentation, der foreslås tilvejebragt overhovedet vise noget om, i hvilket omfang delmålene er indfriet?

Operationalisering er af stor betydning i kompetenceevaluering. Mere præcise og udførlige formuleringer er gavnlige, når der i den senere fase 4 skal gennemtænkes en evaluering af, hvorvidt målene er realiseret. Én risiko for, at der ikke sker ændringer i praksis, optræder, når delmål, strategier og evalueringskriterier har karakter af hensigtserklæringer. En forudsætning for operationalisering er ofte, at evaluator må være ganske vedholdende med hensyn til konkretisering. Dette kan ske ved, at evaluator vedholdende udspørger deltagerne. Hvornår finder dette sted? Hvordan kan man dokumentere dette? Fastholde at der skal være tale om formuleringer af dagligdagsaktiviteter. Evaluator kan komme med forslag til f.eks. en operationel strategi eller evalueringsdokumentation på baggrund af en dialog, men det er vigtigt at huske, at forudsætningen for kompetenceevaluering er deltagernes ejerskab.

Fase 4: Gennemførelse af ”evaluering” Vurdering (og dokumentation) af, hvorvidt målene er nået.

Trin 8: I kompetencemodellens første faser foregår en vurdering og prioritering af den nuværende indsats, og der udvikles mål og strategier for den fremtidige indsats. I denne evalueringsfase dokumenteres denne indsats og det vurderes om strategierne opfyldes og fører til de ønskede mål. Kriterierne og metoderne til dette defineres og fastlægges i fase 3. Denne sidste fase i evalueringen er en vurdering af og dokumentation for, at der faktisk er sket en udvikling i den institution, der har gennemført evalueringsprocessen. Der er så at sige tale om en vurdering af, hvorvidt evalueringsprocessen faktisk har ført til resultater. Denne vurdering foretages på et nærmere fastlagt tidspunkt, der er realistisk i forhold til at nå resultater – Krogstrup anbefaler selv et halvt til et helt år.<sup>44</sup>

Efter denne temmelig skematiske gennemgang af empowermentmodellen vil jeg nu vende mod evalueringens historie og udvikling, og vise den teoretisk kontekst, hvor ud af modellen kommer.

---

<sup>44</sup> Krogstrup og Dahler-Larsen, 2003, s.32-50.

## Evalueringsforskningens udvikling.

Evaluering, som vi kender det i dag, opstod ikke på en gang, men er i stedet et resultat af en lang udviklingsproces bestående af konstruktioner og rekonstruktioner, som følge af en række forskellige påvirkninger. Test med formål at måle og vurdere amerikanske og franske skoleelevers egenskaber med hensyn til tilegnelse af den "sande og objektivt rigtige viden" kan forstås som tidligere eksempler på evaluering. Afprøvning af elevers viden er langt fra et moderne fænomen, men har været benyttet i hundredvis af år.<sup>45</sup> Det nye ved de tests, som blev indført i begyndelsen af forrige århundrede, er disses standardiserede form samt den efterfølgende brug af testene. Hvis standardiseret testning af skoleelever kan siges at have været startskuddet til evalueringsbølgen, må det amerikanske forsvars indførelse af mentale test af værnepligtige i forbindelse med Første Verdenskrig siges at være den enkeltbegivenhed, som har influeret mest på den hastige udvikling og accept af brugen af mentale tests.<sup>46</sup> Men også en række andre kontekstuelle faktorer har haft stor indflydelse på udviklingen af evaluering. En anden faktor er den, af naturvidenskaberne inspirerede, videnskabsteoretiske tilgang til studiet af mennesker og sociale fænomener, som var fremherskende i samfunds- og socialvidenskaben på daværende tidspunkt. "When John Stuart Mill called in 1843 for the application of "the science approach" to the study of human/social phenomena, a call based on the enormous successes of that approach in the physics and chemistry of the late eighteenth and early nineteenth centuries and on the lack of a systematic base for "human" studies, he could scarcely have foreseen the enthusiasm with which his suggestion would be greeted or the far-reaching consequences that its adoption would have."<sup>47</sup> Ligeledes har fremkomsten af scientific-management bevægelserne i amerikansk forretningsliv og industri har en væsentlig indflydelse. Konceptet var stort set det samme, som blev anvendt i forbindelse med målingen af skoleelevernes egnethed i forhold til undervisning og indlæring.<sup>48</sup> I scientific-management bevægelsen var tankegangen, at man ved hjælp af tids- og bevægelsesstudier kunne måle og vurdere arbejdernes egnethed i forhold til produktionen, og derved gøre arbejdsprocesserne mere tids- og omkostningseffektive.<sup>49</sup> (Samme tankegang i dag – "new scientific management")

### Første generation – test af individer.

Disse første evalueringer var måling af individers evner, viden eller egnethed. Selve evalueringen var oftest udformet som standardiserende test. Evaluator var ofte psykolog, og hans rolle var rent

---

<sup>45</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.22

<sup>46</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.24.

<sup>47</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.24.

<sup>48</sup> Krogstrup, 1996, s.24.

<sup>49</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.25.

teknisk, han forventedes at kende hele arsenalet af videnskabelige instrumenter, så enhver variabel, som ønskedes undersøgt kunne måles, og hvis de passende instrumenter ikke eksisterende, forventedes evaluatoren at have den nødvendige ekspertise til at udvikle disse.<sup>50</sup> Videnskabsteoretisk lagde den første evalueringsgeneration sig tæt op af det naturvidenskabelige undersøgelsesparadigme og dataindsamling var udelukkende kvantitativ. Denne målingsorienterede tekniske form for evaluering af individer eksisterer stadig i dag, f.eks som IQ-test eller adgangsgivende prøver i skolesystemet<sup>51</sup>, og endnu vigtigere er ”the scientific approach” stadig en central del af samfundsvidenskaberne.

Problemerne med at evalueringens objekt var eleverne og ikke undervisningen blev åbenlyse, da man efter Første Verdenskrig ønskede en revision og reform af mellemskolernes pensum. En evalueringstilgang, som ikke leverede andet end data om de enkelte elever tjente, ikke dette formål.<sup>52</sup> I 1933 iværksatte man det såkaldte ”Eight Year Study”, som skulle evaluere det nye pensum. Det umiddelbare problem for de involverede evaluatore, som skulle designe undersøgelsen var derfor at udtænke en metode til at afgøre om det nyudviklede pensum virkede efter hensigten. Ralph W. Tyler, der var medlem af the Bureau of Educational research ved Ohio State University, hvor netop ”the Eight Year Study” fik hovedkvarter, havde i årevis været i gang med at udvikle teste, som kunne måle, om de studerende lærte det, som deres lærere ønskede at de skulle lære. De ønskede ”learning outcomes” blev benævnt standarter (objectives). Tyler blev involveret ”the Eight Year Study” for at bruge disse tests på de skoler, som var med i forsøget. Der var en væsentlig forskel i forhold til tidligere evalueringer. Fokus blev rettet mod pensummet, i stedet for mod eleverne. Formålet med evalueringen var at “...refine the developing curricula and make sure they were working.”<sup>53</sup> - og dermed var programevaluering født.

### **Anden generation – programevaluering.**

Programevaluering har som et grundlæggende formål at afdække årsags-virkningsforhold.<sup>54</sup> Man kan sige, at evalueringen skal afgøre om programteoriens kausalitetsforståelse holder stik - om indsatsen har den forventede effekt på det problem, som programmet forventes at løse. Evalueringstyper som har til hensigt at undersøge kausalrelationer vil typisk anvende et evalueringskoncept hvor: “en offentlig foranstaltning intenderede mål på entydig vis forsøges sammenkoblet med de gennemførte aktiviteter for herigennem at undersøge om sidstnævnte rent faktisk fører til det forventede mål”<sup>55</sup>

---

<sup>50</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.26.

<sup>51</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.26.

<sup>52</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.27.

<sup>53</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.28.

<sup>54</sup> Krogstrup, 1996, s.43.

<sup>55</sup> Albæk, 1988. S.108.

Denne form for evaluering betegnes ofte målopfyldelsesevaluering, og netop målopfyldelsesmodellen har i høj grad været og er stadig en central model i evalueringsforskningen. Målopfyldelsesevaluering, som hviler på et positivistisk videnskabsteoretisk grundlag ser det som sit primære formål, at tilvejebringe analyser af, hvorvidt indsatsen har indfriet de intenderede mål. I denne evalueringstilgang ligger to centrale paradigmiske antagelser - en videnskabsteoretisk og en organisationsteoretisk antagelse om den pol-adm proces, som den senere evalueringsforskning skulle sætte spørgsmålstegn ved. For det først indebærer det positivistiske videnskabsideal, at evalueringen foregiver at kunne tilvejebringe analyser af sande årsags/virkningsforhold, og for det andet anskues den politiske proces som rationel og de politiske mål som objektive og konsensuelle.

Tankegangen i denne klassiske rationelle målorienterede model kommer til udtryk i Carol Weiss' (det skal her nævnes, at Weiss forholder sig særdeles kritisk til modellen) bevidst simplificerede, men ikke desto mindre ofte citerede trinvis forskrifter for hvad en evaluering består i: "1) Find ud af, hvad der udgør programmets mål; 2) oversæt målene til målelige indikatorer for målopfyldelse; 3) indsamle data om indikatorerne for dem, der deltog - og for en tilsvarende kontrolgruppe; 4) sammenlign data om deltagerne - og kontrolgruppen - med målkriterierne."<sup>56</sup> Denne evalueringsmodel som opererer med de officielle program mål som organiserende princip, hviler implicit på en antagelse om, at der faktisk findes en identificerbar beslutningstager, der agerer rationelt og opstiller mål og tager optimale beslutninger.

Formålet kan også karakteriseres som beskrivelse af et programs styrker og svagheder relateret til forud fastlagte kriterier, som oftest vil være defineret ud fra programmets officielle mål. Disse vil derfor oftest fungere som organiserende princip i denne form for evaluering. "A description of patterns of strengths and weaknesses with respect to certain stated objectives."- Evaluators rolle var som følge deraf at beskrive, selvom tidligere tekniske aspekter var bibeholdt. Måling var stadig en vigtig del af evaluering, men det der blev målt var ikke længere individers "kvalifikationer", men derimod graden af indfrielse af a priori fastlagte succeskriterier for udviklingsorienterede programmer, og igennem dette kunne programmets styrker og svagheder beskrives. Endeligt forventedes evaluering at have et formativt sigte i.f.t. den pol-adm. proces.<sup>57</sup>

### **Fokus på officielle mål.**

Den målorienterede deskriptive programevaluerings mangler og svagheder blev synlige i "post-Sputnik perioden" (1957), hvor den viste sig utilstrækkelig til at evaluere den amerikanske regerings storstilede program, som skulle rette op på de formodede mangler i det amerikanske

---

<sup>56</sup> Weiss citeret i Albæk, 1988, s.28.

<sup>57</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.28.

undervisningssystem, som havde ladet Sovjetunionen få et forspring i rumkapløbet.<sup>58</sup> Målopfyldelsesperspektivets problemer blev blandt andet synliggjort af en konflikt, som opstod mellem på den ene side program-udviklerne, som var “praktiske” fysikere, kemikere, biologer og matematikere og på den anden side de, som var udpeget til at evaluere programmerne. Evaluatorene insisterede på, at de ikke kunne begynde deres arbejde, før de kendte programmernes mål(sætninger) - (program objectives), hvilke programudviklerne ikke mente, de kunne specificere så tidligt i processen. De ønskede ikke at låse sig fast på bestemte mål, før de havde et klarere billede af, hvad de foretog sig. Programudviklerne ville heller ikke opstille foreløbige eller midlertidige mål for deres arbejde, da de frygtede, at dette ville hæmme deres kreativitet. Desuden var programudviklerne kritiske overfor en evalueringsstrategi, som ikke kunne sige noget om deres arbejde før dette var helt afsluttet og programmerne færdigudviklede. De mente, at det da ville være for sent til at ændre programmerne, hvis evalueringerne påviste mangler ved disse. Det er værd at bemærke, at dette foregik da den kolde krig var på sit højeste, og at der i USA, som følge af russernes succes i rummet, herskede en følelse af national krise.<sup>59</sup>

Kritikken af, hvad der på daværende tidspunkt ansås for “*the accepted mode of evaluation*” rummede altså først og fremmest et opgør med målopfyldelsesevalueringens formål om at klarlægge hvorvidt udfaldet af den evaluerede indsats er i overensstemmelse med de a priori fastsatte mål. Ved udelukkende at fokusere på målrealisering inddrages og vurderes den evaluerede indsats eventuelle omkostninger (menneskelige eller økonomiske) eller bieffekter (positive som negative) ikke. Eksempelvis ville en målopfyldelsesevaluering karakterisere Columbus’ opdagelse af Amerika som en fiasko, da formålet med rejsen var at finde en hurtigere rute til Indien.

Desuden kritiseredes målopfyldelsesevalueringen for i sit udgangspunkt at bygge på det klassiske rationelle organisationsparadigmes implicite forståelse af den politiske beslutningsproces. Kritikkerne mente, at det klassiske organisationsparadigme med sit lineære rationelle beslutningsforløb giver et forkert billede af den faktiske politiske beslutningsproces. Beslutninger, programmer og policies kan og bør ikke ses som et resultat af nøje kalkulerede mål-middelstrategier, lineære kausalitetsforløb og målkonsensus, som forudsat i det klassiske rationelle paradigme, men derimod som resultat af en proces præget af heterarkisk orden med en flerhed af mål og interesser.<sup>60</sup> Foruden ovennævnte kritik blev anden generations “Tyleristiske” evalueringer, som i deres

---

<sup>58</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.28.

<sup>59</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.29.

<sup>60</sup> Albæk, 1988, s.29.

udgangspunkt var deskriptive, også kritiseret for negligere hvad Robert Stake kaldte evalueringens andet ansigt - bedømmelse eller vurdering.<sup>61</sup>

Stake skrev i 1973: "The countenance of evaluation beheld by educator is not the same one beheld by the specialist in evaluation. The specialist sees himself as a "describer" one who describes aptitudes and environments and accomplishments. The teacher and the school administrators, on the other hand, expect an evaluator to grade something or someone as to merit. Moreover, they expect that he will judge things against external standards, on criteria perhaps little related to the local school's resources. Neither sees evaluation broadly enough. Both description and judgement are essential - in fact, they are the two basic acts of evaluation."<sup>62</sup>

### **Tredie generation – målfri evaluering.**

Opfordringen til at inkludere bedømmelse eller vurdering i evalueringer markerede startskuddet til en ny generation af evalueringer, en generation i hvilken evaluering kan karakteriseres som forsøg på at bedømme programmer, og hvor evaluatoren optræder, som en sagkyndig eller slags dommer, dog stadig med tidligere tiders tekniske og beskrivende funktioner bibeholdt. Betoningen af nødvendigheden af at inddrage bedømmelse som en central del af evaluering betød samtidig, at evalueringens fokus ændrede sig. Evalueringen skulle ikke kun bedømme programmets outcome/effekter, men også dets mål. "First, it required that the objectives *themselves* be taken as problematic; goals no less than performance were to be subject to evaluation. As a wag pointed out, something not worth doing at all is certainly not worth doing well."<sup>63</sup> En anden af denne generations vigtige figurer Michael Scriven udtrykte det således: Hvad nu hvis målene er af en sådan beskaffenhed, at de slet ikke er værd at realisere, vil det da have nogen mening at evaluere. For at bedømme noget, som Stake pointerede, behøves standarder imod hvilke bedømmelsen kan ske. Men at inddrage standarder, som i deres udgangspunkt er værdiladede, i evalueringer var i uoverensstemmelse med det billede mange evaluatorene havde af deres arbejde, som et videnskabeligt og formodet værdifrit foretagende. Rollen som "dommer" passede dårligt med evaluatorene overvejende positivistiske selvforståelse som observatører med formål at beskrive en objektiv virkelighed. Mange evaluatorene mente ikke, at de besad de nødvendige kompetencer, og de frygtede desuden den politiske sårbarhed, som den nye rolle medførte. Men ikke desto mindre blev de mere eller mindre tvungent til at påtage sig denne nye opgave, om ikke andet så fordi evaluatorene af alle de mulige kandidater måtte formodes at være de mest objektive og bedst egnede.<sup>64</sup>

---

<sup>61</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.29.

<sup>62</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.30.

<sup>63</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.30.

<sup>64</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.30.



I sidste ende kunne problemerne med de eksisterende evalueringskoncepter og -modeller og opfordringen til at inddrage bedømmelse, som en del af evaluering, ikke ignoreres, og mange evaluatore tog den nye udfordring op. Fra 1967 og frem opstod en lang række modeller, som alle havde det til fælles, at de anså bedømmelse som et centralt element i evalueringer: f.eks Stakes egen "Countenance Model", beslutningsorienterede modeller, effektorienterede modeller som Scrivens "Målfri model" og "Connoisseur-modellen" Alle disse post-1967 modeller var enige om en ting: bedømmelse er en uadskillelig del af evalueringer, og de opfordrede alle, mere eller mindre eksplicit, evaluatoren til at opgave tidligere tiders selvforståelse - forskeren som udenforstående neutral observant, hvis opgave det er objektivt at beskrive den studerede virkelighed - og i stedet benytte deres viden og sagkundskab til at fungere som sagkyndige, kendere eller dommere. Der var dog også forskelle i modellernes forståelse af "dommer-rolle" "...ranging from the tentativeness of decision-oriented models - whose proponents hesitated to advocate an aggressive judgemental role because that seemingly co-opted the very decisionmakers whom the evaluation were ostensibly to serve...to the assertiveness of the advocates of judgemental models in which the evaluator was chosen precisely because of his or her connoisseurship qualities."<sup>65</sup>

### **Kritik af det dominerende evalueringsrationale.**

Det var ikke muligt systematisk at samle data om individers evner og tilegnelse af viden, indtil man havde udviklet de metoder og instrumenter, som karakteriserede den første evalueringsgeneration. Men evalueringen ville være stagneret på dette niveau, hvis ikke den anden generation havde flyttet evalueringens fokus fra individer til programmer, og anvist metoder til at evaluere politiske programmer, undervisningsstrategier, -pensum osv. Med den tredje generations opgør med de målbaserede evalueringer, og dens opfordring til at lade "...judgement, both about an evaluand's merit - its inner or intrinsic value - and about its worth - its extrinsic or contextual value"<sup>66</sup> være en central del af evaluering, udvikledes og raffineredes evaluering yderligere. Men til trods for den stadige udvikling og den stigende sofistikation, led denne form for evaluering også af en række mangler og defekter, som gjorde, at yderligere rekonstruktion og raffinering var nødvendig. Den tredje generations kritik af tidligere former for evalueringer var hovedsageligt metodisk og organisationsteoretisk funderet, mens kritikken af den tredje generation hovedsageligt er af videnskabsteoretisk karakter.<sup>67</sup> Meget af denne kritik er kommet fra positioner som kan forstås som konstruktivistiske og postmodernistiske, og jeg vil i følgende fremhæve tre hovedkritikpunkter. Kritikken og dens substans hænger væsentligt sammen med den postmoderne afvisning af

---

<sup>65</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.31.

<sup>66</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.31.

<sup>67</sup> Krogstrup, 1996, s.32.

muligheden for at frembringe sand objektiv viden, dens mistro til de store fortællinger og universelle tankesystemer, samt ønsket om at dekonstruere den bestående magt og viden.

For det første indeholder traditionel evaluering en tendens til managerisme, som skaber tætte bånd mellem evaluatoren og rekvirenten/opdragsgiveren. For det andet, kritiseres tredje generation for ikke at anerkende og i selve evalueringen at tage højde for og håndtere værtdipluralismen. For det tredje var de tidligere generationer udelukkende funderet på det videnskabelige undersøgelsesparadigme og dets positivistiske metodologi. Dette sidste kritikpunkt er måske det vigtigste, da der heri ligger et videnskabsteoretisk opgør med det videnskabelige paradigmes ontologiske og epistemologiske antagelser og dets positivistiske/empirisk-analytiske metodologi.

### **Tendens til managerisme.**

Som sagt kritiseres den tredje evalueringsgeneration for, til trods for udviklingen af det målfrie evalueringskoncept, at have bevaret et tæt samspil mellem evaluatoren og opdragsgiveren/rekvirenten, som ofte også er den ansvarlige for det evaluerede program. Kritikken kan sammenfattes i fire punkter. For det første kritiseres evaluatorene for i høj grad, at holde opdragsgiveren/manageren "skadesløs" i evalueringen, hvilket betyder, at der oftest ikke stilles spørgsmål ved hans rolle og kvalifikationer. Ved at holde manageren udenfor det evaluerede, vil denne blive beskyttet, og grunden til et programs eventuelle fiasko vil blive søgt andetsteds.<sup>68</sup> For det andet betyder det typiske forhold mellem evaluatoren og opdragsgiveren, at sidstnævnte har ultimativ magt til at beslutte hvilke spørgsmål evalueringen skal stille, hvordan svarene skal frembringes, fortolkes og bruges. Dette er grundlæggende uretfærdigt i.f.t. til andre individer og grupper, som kunne have alternative forståelse af det evaluerede. G&L skriver: "...the typical manager/evaluator relationship is disempowering ....and the entire process is patently unfair to those other groups , whose potential inputs are neither solicited nor honoured, while the manager is elevated to a position of greatest power."<sup>69</sup> For det tredje betyder det traditionelle forhold mellem manager og evaluator ofte, at det er opdragsgiveren, som besidder retten til at afgøre om evalueringens resultater skal offentliggøres, og i givet fald hvordan og til hvem. Dette er selvfølgelig ikke givet, at det altid er sådan, men det er langt fra unormalt, at evaluatoren overdrager "retten til offentliggørelse" til opdragsgiveren for til gengæld, at få frie hænder i forhold til udarbejdelsen af evalueringsrapporten. Ved at insistere på hvad man kan kalde den redaktionelle frihed beskytter evaluatoren sin integritet, mens opdragsgiveren til gengæld får rettighederne til det færdige resultat, og kan på den måde offentliggøre, hvad han finder opportunt, og "sylte" de dele, som han ikke finder hensigtsmæssigt bliver offentligt kendt. Dette arrangement kan synes som en fornuftig og fair aftale

---

<sup>68</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.32.

<sup>69</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.33.

for både evaluatoren og opdragsgiveren. Problemet består da også i, at udenforstående aktører og grupper, som måtte have en legitim interesse i den givne evaluering og dennes resultater bliver ladet magtesløse og uvidende, som følge af en sådan aftale. "...the typical manager/evaluator relationship is disenfranchising.....those stakeholders, who remained ignorant of the findings were effectively prevented from taking whatever actions those findings might have suggested to them, including, and most important, the protection of their own interests. They were denied privilege of information and hence their rights."<sup>70</sup>

Endeligt risikeres, at det typiske opdragsgiver/evaluator forhold nemt udvikler sig til, hvad man kalder "a cozy relationship", hvilket nærmest må oversættes til et "hyggeligt venskabeligt forhold". "To concede to the manager the right to determine the form of an evaluation is, in a very real sense, to enter into collusion with him or her. There are obvious advantages to both manager and evaluator to engage in such collusion. On the manager's side, an evaluation conducted in ways that save the manager harmless, while disempowering and disenfranchising possible rivals, is clearly preferable to one that holds the manager accountable and makes it possible for rivals to assume some modicum power. On the evaluator's side, an evaluation done in ways that gain the manager's approval is likely to lead to other contracts and ensure a steady source of income."<sup>71</sup> Det er netop forholdet mellem evaluator og opdragsgiver, der beskrives i Henry M. Brickells berømte citat "Biting the hand that feeds you while appearing only to be licking it.", men som G&L udtrykker: "The balance is maintained more easily if the evaluator decides not to bite at all."<sup>72</sup>

### **Negligering af værdipluralisme.**

Et andet vigtigt kritikpunkt mod de tidligere evalueringsgenerationer er deres manglende anerkendelse af værdipluralisme. Denne kritik er dog specielt rettet mod tredje generations evalueringer, da det først er siden tresserne, at man har fået øjnene op for samfundets grundlæggende værdipluralistiske karakter. Kravet om, at evalueringer bør indeholde vurdering kom på nogenlunde samme tid, som forståelsen af værdipluralismen, men dette betød dog ikke, at værdipluralismen i første omgang fik nogen indflydelse på evaluering. Værdier har selvfølgelig implicit været til stede i alle tre tidligere generationer, f.eks. er kriterier for god indlæring eller andre former for standarder et udtryk for værdier. Værdirelateringen blev i praksis negligeret på grund af opfattelsen af, at evaluering baserede sig på objektive videnskabelige metoder, som pr. definition er værdifrie. "It had long been argued that, despite the existence of value differences, the findings of an evaluation could

---

<sup>70</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.33.

<sup>71</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.33.

<sup>72</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.33.

be trusted because the methodology used is scientific and science is demonstrably value-free. The whole point of demanding objectivity is to obviate the question of value influence.”<sup>73</sup>

Der er væsentlige argumenter imod antagelsen om, at videnskab er værdifri, og at efterspørgslen efter objektivitet i evalueringer reelt betyder, at værdiforskelle negligeres. “The claim to value-freedom is not tenable....And if *that* is the case, then the value-pluralism of our society is a crucial matter to be attended to in an evaluation. None of the evaluation approaches of the first three generations accommodates value differences in the slightest” og “*If science is not value-free, then it is the case not only findings are subject to different interpretations but “facts” themselves are determined in interaction with the value system the evaluator (probably unknowingly) brings to bear. Then every act of evaluation becomes a political act. Indeed, every act of inquiry, whether evaluation, research, or policy analysis becomes a political act in this sense.*”<sup>74</sup>

### **Reference til det positivistiske videnskabsideal.**

Første, anden og tredje generations modellens metodologi (en enkelt undtagelse er Eisners Connoisseur-model, som hviler på det humanistiske paradigme) er funderet på det videnskabelige paradigme.<sup>75</sup> Denne tætte reference til det positivistiske videnskabsideal, er der flere grunde til, bl.a. “..the spectacular successes that have been enjoyed in the physical sciences, the desire of social scientists to be rational and systematic, in the spirit of Descartes (“I think, therefore I am”) and of positivism generally, and the need to achieve legitimation as a profession by following as rigorously as possible the methodology that characterized their hard science counterparts.”<sup>76</sup>

Det ræsonnement, der ligger bag anvendelsen af positivistisk metodik kan kort formuleres således: “Der eksisterer en objektiv sandhed, og videnskabens primære opgave er at beskrive virkeligheden og afdække dens lovmæssigheder. Det nødvendiggør, at forskeren står udenfor den studerede virkelighed for at undgå at påvirke eller blive påvirket af denne. Positivisterne erkender, at virkeligheden er vanskelig at finde i sin “rene form” og for at undgå, at evalueringens resultat bliver for forvirrende, og for at sikre resultatets gyldighed, er det undersøgerens opgave at kontrollere de undersøgte fænomener gennem “laboratorier” eller statistik.”<sup>77</sup> Forsøget på gennem de tre første generationer at fastholde en positivistisk metodisk tradition har - selv om anvendelsen af kvalitative metoder gennem tiden er blevet mere udbredt - haft en række u hensigtsmæssige følger.

---

<sup>73</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.33.

<sup>74</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.33.

<sup>75</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.35.

<sup>76</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.35.

<sup>77</sup> Krogstrup, 1996, s.30.

For det første har det ført til “context stripping”, hvilket vil sige, at evalueringens resultater og konklusioner drages uafhængigt af den reelle kontekst, som er undersøgt. Kontekstrelaterede faktorer og hvad der ses som irrelevante lokale forhold fjernes, og derved håber man at kunne optimere resultaternes generaliseringsværdi. Kritikken mener ikke det er muligt ud fra den enkelte evaluering at generalisere om almenlydige lovmæssigheder, og vender sig dermed imod selve motivationen til “context-stripping”. Ydermere menes, at forsøgene på at frembringe generelle lovmæssigheder gennem “context-stripping” betyder, at evalueringer på det lokale niveau ofte anses som irrelevante, og at dette er en vigtig årsag til at evalueringer ikke bruges - den i evalueringsforskningen meget diskuterede non-use.<sup>78</sup> For det andet kan den stærke tilknytning til positivismen synes at føre til en afhængighed af kvantitative målinger, da disse netop lever op til de metodiske krav om “præcis” måling. “The rigor that the paradigm appears to promise rests on the “hardness” of the data that are fed into the process. Hard data implies quantifiable data, data that can be measured with precision and analyzed with powerful mathematical and statistical tools. Quantifiable data can ease the problems associated with prediction and control; they can easily be inserted in formulas especially designed for those tasks. After a while these measuring instruments take on a life of their own; while initially intended as “operationalizations” of scientific variables, they become, in the end, the variables themselves. It follows that what cannot be measured cannot be real.”<sup>79</sup> For det tredje kommer evaluatorene i de tre tidligere evalueringsgenerationer til at fremstå som budbringere af virkelighedens indiskutable lovmæssigheder og sandheder. Dette skyldes dog i højere grad den positivistiske metode, og dens fordring om at beskrive tingenes sande tilstand, og det deraf følgende krav om en særlig autoritet, end at dataene i sig selv indeholder en sådan sandhed. Argumenterne for det positivistiske videnskabsideal er netop, at dette anviser videnskabelige metoder til at afdække en generaliserbar sandhed, og heraf følger, at resultaterne er sandheden. Dette er hvad Hannah Arendt kalder “coerciveness of truth” - det er ikke muligt at diskutere og argumentere imod sandheden.<sup>80</sup> Dette indebærer, at både opdragsgiveren/manageren og evaluatoren – hvis metodereglerne er overholdt - ikke kan stilles til ansvar for evalueringens resultater, da disse udelukkende udtrykker “what nature has decreed”.

Konsekvensen er, at evaluatorene som benytter positivistisk metode med henblik på at frembringe generelle lovmæssigheder bliver normative alene af den grund, at de fremstiller deres konklusioner som objektivt sande.<sup>81</sup> Ifølge Albæk har udgangspunktet for de tre foregående evalueringsgenerationer været en antagelse om, at evaluatorene var i stand til at stille objektive

---

<sup>78</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.37.

<sup>79</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.37.

<sup>80</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.37.

<sup>81</sup> Krogstrup, 1996, s.32.

spørgsmål til det felt, som undersøges og få lige så objektive svar.<sup>82</sup> G&L ræsonnerer lidt anderledes, de mener nemlig, at evalueringsdesignet og -spørgsmålene i sig selv indeholder en bestemt værdi- og teoriopfattelse, uanset om denne er tilsigtet eller erkendt af forskeren. Ifølge dette ræsonnement findes der ikke en virkelighed, men mange virkeligheder alt afhængig af den enkeltes position. Dette indebærer, at det positivistiske paradigme mister sin basis for at hævde, at den er i stand til at erkende den "virkelige verden."<sup>83</sup> Før det fjerde udelukker brugen af positivistisk metode alternative forståelse af og betragtninger om det evaluerede, da man ved hjælp af videnskaben afdækker den skinbarlige sandhed, følger naturligt at andre alternativer må være fejlagtige. En af grundene til at forskere holder fast i den positivistisk orienterede tradition, og dermed blokerer for alternative tilgange kunne være frygten for at blive beskyldt for at være uvidenskabelige, og endnu værre at være politiserende.

"The worst that can be said about any assertion in our culture is that there is no scientific evidence to support it; conversely when there *is* scientific evidence, we must accept it at face value. Perfectly reasonable alternatives cannot in good conscience be entertained. There are no negotiations possible about what is true."<sup>84</sup>

Med denne lidt lange, men finder jeg særdeles vigtige i forsøget på at indkredse det postmodernistiske og konstruktivistiske bidrag til evaluerings udvikling, historiske gennemgang, vil jeg i det følgende vende mig mod selve de to "ismer" og hvad jeg mener er to centrale elementer i den postmoderne og diskursive evalueringsopfattelse – nemlig responsivitet/interessentinddragelse og kritisk/demokratisk dialog.

---

<sup>82</sup> Albæk, 1988, s.32.

<sup>83</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.37.

<sup>84</sup> Guba og Lincoln, 1989, s.32.

## Postmodernisme og konstruktivisme.

Begrebet postmodernisme er meget omdiskuteret, og langt fra entydigt at definere, ligesom det i dag indgår i dagligsproget og benyttes i mange forskellige sammenhænge. Selve begrebet "postmoderne" har siden 1870 været benyttet som æstetisk, arkitektonisk, politisk og litterært begreb, men den nutidige mening og betydning for samfundsvidenskaberne hænger sammen med den betydning poststrukturalisterne tillagde begrebet. Men mange af de, som oftest er blevet associeret med postmodernismen har protesteret. Foucault nægtede at acceptere betegnelsen postmoderne om hans tænkning. Lyotard mente, at postmodernismen ikke skulle forstås som en selvstændigt "isme", men at postmodernismen burde forstås som en del af modernismen. Mange foretrækker da også betegnelsen senmodernisme, mens Bauman taler om flydende modernisme og Giddens bruger betegnelsen reflektiv modernisme. Det er blevet sagt, at det at definere postmodernisme er som at forsøge at tegne et spøgelse. "Postmodernism also resists clear and comprehensive definition because, in its extreme, it is so bleak few of us can tolerate it as a consistent personal philosophy and, so, we spin out modifications" Postmodernismen er derfor svær at håndtere – hvordan kan man overhovedet definere noget, som modsætter sig klare definitioner? Og hvordan kan man overhovedet forstå postmodernisme som et paradigme, som kan stilles op og sammenlignes og diskuteres over for andre paradigmer, når postmodernismen netop fornægter sådanne dikotomiske modsætninger?

Man kan sige, at postmoderne tænkning er at anskue fænomener fra et menneskeligt perspektiv, at referere til personlige oplevelser og kulturelle omgivelser i stedet for at fokusere på formel teori. "Among the phenomena of major interest are contemporary efforts to extend rational, systematic thinking into the control of human affairs and for the alleviation of human problems. The rational, systematic thinking is the modern. The postmodern is the objection to the modern."<sup>85</sup> Så for at være tro mod sin egen natur, begiver postmodernismen sig ikke i lag med præcise definitioner. Stake mener, at den måske kan beskrives som "...a mood, a reaction, a corrective, sometimes a maturation, a cause; more particularly, an intent to deflect a boisterous, instrumented world; to counter an over-reliance on absolutes, icons and simple images, on sovereign authority, in whatever form, and especially those extremes found in art, science, business and government."<sup>86</sup> "Postmodernism has been described as the moment at which definitions begin to crumble and the sign floats independently of the referent (Wakefield, 1990, p. 20)"<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> Mabry, 1997, s.43.

<sup>86</sup> Stake citeret i Mabry, 1997, s.42.

<sup>87</sup> Mabry, 1997, s.3.

Udover at afvise klare definitioner, afviser postmoderne tænkning også de store fortællinger og alle forsøg på at skabe universelle sandheder, I deres perspektiv er sandheden situationel, flygtig, personlig og kulturelt bestemt, ikke nødvendigvis forskellig fra person til person, men umulig at fjerne fra de personlige determinanter.

“An important generating impulse for postmodernism is reaction against the failure of modern science to produce results and the actuality of some horrific outcomes. Humankind’s experience of science includes astonishing accomplishments but also a ravaged environment, the Chernobyl nuclear accident.....mind- and body numbing assembly lines, failed Utopian communities, and landmines which continue to kill and maim long after cessation of - which is itself a modernist enactment of nationalistic and patriotic ideology. It is a reaction against discrepancies between pristine theory and messy practice, against the use of science to legitimate privilege and power, against declarations of “proof” for what is merely preference. It is anti-generalization, an insistence we attend to the underrepresented - the non-replicable, the outliers, the marginal, the neglected, the private rather than the public, the elusive, the misunderstood, the unquestioned and unexplained. It is anti-empirical, an insistence we attend to the non-concrete - the aesthetic, expressive, irrational, emotional, spiritual, romantic, metaphysical and mystical dimensions of life. It is anti-reductionist, an insistence we attend to diversity and situationality - to divergence, individuality and idiosyncrasy, personal values and commitments, the unique and even bizarre, complexity and relativism and contextuality. Postmodernism resonates with constructivism, a basic tenet of which is that each person constructs a idiosyncratic understanding of the world and acts upon that understanding rather than upon an objective reality which, if it exists, is comparatively irrelevant. It also aligns with poststructuralism’s holding that knowledge is dependent upon the discourse of a community, that language plays an important role in constructing reality.”<sup>88</sup>

Postmoderne tænkning bør ikke forstås som modernismens efterfølger, men i højere grad som en reaktion på modernismen. “Postmodern thinking draws less from the conventions of science, more from the conventions of the humanities, but is neither anti-science nor indifferent to science - just, oh so skeptical”<sup>89</sup>

### **Den ekstreme postmodernisme.**

Den ekstreme eller skeptiske postmodernisme tvivler. Den er pessimistisk, anarkistisk, fatalistisk og nihilistisk. Den afviser, ikke alene, alle de dårlige aspekter ved status quo, men også ethvert forsøg på og strategi til at forbedre denne. Aktion forudsætter “a right order”, mål, kriterier til at fastsætte

---

<sup>88</sup> Mabry, 1997, s.5.

<sup>89</sup> Mabry, 1997, s.44.



disse, de rigtige midler til at nå målene, rationaler, rationalitet - hele Oplysningens drejebog. Men ifølge den ekstreme postmodernisme er det netop dette som skabte rodet i første omgang, og ved at gentage hele historien vil der bare skabes et nyt rod. Ekstreme postmodernister har opgivet troen på store planer, rationaliteten til at udtænke dem, på videnskaben og politikken til at gennemføre dem. I stedet fokuserer de på det individuelle, på det personlige frem for det generelle, på diversitet frem for konsensus, på intuitive forståelser udledt af det oplevede frem for politik og videnskab udledt af gentagne forsøg. Det er blevet hævdet, at den ekstreme postmodernisme i sin yderste logiske konklusion – postmodernismen modsætter sig talen om logik og konklusion - søger tomheden. Ifølge Mabry er der kun en vej for ekstreme postmodernister - “disengagement. Retreat from the public sphere into the personal comes either through laughter - carnival, hedonism, play - or through exile, even to conceiving of suicide as the ultimate act of political refusal.”<sup>90</sup>

En sådan forståelse harmonerer selvfølgelig dårligt med hele ideen og rationalet bag evaluering.

Det synes selvindlysende, at den ekstreme postmodernisme er uforenelig med det at evaluere. Hvis man mistror både politik og videnskab, er det selvfølgelig frugtesløst at forsøge at forbedre den førte politik med videnskabelige metoder.

### **Den moderate postmodernisme.**

Den moderate eller bekræftende postmodernisme fastholder opmærksomheden på det individuelle og unikke, vender sig mod udelukkelsen og undertrykkelsen af det anderledes og marginaliserede, og har præferencer for intuitive fortolkninger og situationelle og personlige forståelser frem for teori og store forklaringer, men er knap så uforsonlig og nihilistisk. Den er stadig kritisk i forhold til dominerende diskurser og magtstrukturer, men er ikke fuldstændig afvisende overfor forsøg på at udvikle og forbedre det bestående. Den moderate postmodernisme er dybt forankret i skepticisme, befinder sig godt med usikkerhed og er tæt allieret med konstruktivismen.<sup>91</sup> Stake skriver: “For me, within postmodern thinking, the idea most pertinent to the field of evaluation is the constructivist idea, not just the idea people construct meanings but the idea that reality is no more than an endless construction of the world by those who experience it, individually and socially, interactively. A real world may or may not exist; what we know and can act upon is our experience.

### **Konstruktivisme.**

Ligesom postmodernismen synes konstruktivismen at ”stritte imod” at blive entydigt defineret. Jeg mener dog med nogenlunde sikkerhed, at kunne fastslå, at det konstruktivistiske paradigme, i højere

---

<sup>90</sup> Mabry, 1997, s.7.

<sup>91</sup> Mabry, 1997, s.42.

grad hviler på en relativistisk end en realistisk ontologi, og på en monistisk subjektiv epistemologi frem for en dualistisk objektiv.

Mens naturvidenskaberne og mere generelt den empirisk analytiske tradition søger sandheden gennem kontekstafhængige lovmæssigheder og regler,<sup>92</sup> hævder konstruktivisterne, at videnskabelig sandhed handler om gyldighed og rigtighed af normer og værdier eller følelser og tilstande, som dybest set ikke kan begrundes, fordi de kommer fra en særlig menneskelig erfaringssfære og at studiet af mennesker og samfund derfor "...forudsætter menneskers kontekstafhængige selvfortolkning"<sup>93</sup> En konstruktivistisk metode vil derfor søge afdække de forskellige oplevelseslag og de forskellige betydningsstrukturer, der er på spil i den kontekst, der evalueres. Som det fremgår, synes sproget at være et afgørende element i konstruktivismen, og både de franske poststrukturalister, som var lingvistisk orienterede og sprogforskere som Wittgenstein nævnes ofte som idéteoretiske inspirationskilder for konstruktivismen.

Med inspiration fra Søren Barlebo Wenneberg vil jeg skelne mellem fire former for konstruktivisme.

Konstruktivisme som:

- 1) Kritisk perspektiv.
- 2) Sociologisk teori
- 3) Som erkendelsesteori
- 4) Som en ontologisk position.<sup>94</sup>

Disse udgør mere og mere radikale positioner eller forståelser med konstruktivisme som et kritisk perspektiv som den mindst radikale position. Denne form består i en noget løs og diffus antagelse, der kan karakteriseres ved, at man ikke tager det "naturlige" for givet. Det naturlige kan være anderledes. At de værdier og handlingsmønstre, som vi opfatter som naturlige og kropsbestemte, i stedet er kulturelt, socialt eller politisk bestemte. Den næste position: konstruktivisme som en sociologisk teori bruger det kritiske perspektiv specifikt på sociale institutioner. Komplekse og sammensatte sociale institutioner, som f.eks. pengevæsenet eller familien, som vi oftest tager for givne, fordi vi er indsocialiserede i et samfund, hvor de allerede eksisterer, skal ifølge denne position også forstås som noget menneskeskabt, og som derfor kunne være anderledes. Når denne position anvendes specifikt på den sociale institution, vi kalder viden, bliver konstruktivismen også en erkendelsesteori eller en epistemologi, hvilket er den tredje position. Vores indre subjektive virkelighed – det vil sige vores viden og erkendelse om vores omverden forstås i denne position som socialt konstrueret, da vores viden struktureres gennem sproget, som ifølge denne position ikke kan

---

<sup>92</sup> Flyvbjerg, 1991, s.59.

<sup>93</sup> Flyvbjerg, 1991, s.65.

<sup>94</sup> Wenneberg, 2000, s.17.

være en ikke-social størrelse, da sproget i sagens natur forudsætter flere mennesker. Denne position kan også betragtes som en videnskabsteori. Da den videnskabelige erkendelse og viden også er sprogligt struktureret, anses denne også for socialt konstrueret.<sup>95</sup> Den sidste position: konstruktivisme som ontologisk position, hvor den fysiske naturlige ”virkelighed” også forstås som socialt konstrueret, kan på en måde forstås som en forlængelse af dette. Hvis al erkendelse er subjektiv og socialt konstrueret gennem sproget, må erkendelsen af den fysiske virkelighed også være det. Det er denne position, som blandt andre Guba og Lincoln forsvarer. Det er dog de færreste konstruktivister som er lige så eksplicitte som G&L m.h.t. graden af konstruktivistisk radikalitet, hvilket gør det svært at positionere dem. Men det er mit indtryk at de fleste standser ved den tredje position – konstruktivisme som erkendelsesteori.

---

<sup>95</sup> Wenneberg, 2000, s.18.

## Responsiv evaluering.

Responsiv evaluering kan ikke karakteriseres som en egentlig evalueringsmodel, men er nærmere en epistemologisk og moralsk ramme for evaluering. Responsiv evaluering må betragtes som et væsentlig nybrud i evalueringens idéhistorie og har fået afgørende betydning for udvikling af modeller og måder at gennemføre evaluering på. Responsiv evaluering har det postmoderne og konstruktivistiske udgangspunkt, at der ikke eksisterer entydige og sande værdier i et program. Forskellige interessenter har forskellige værdier og mentale konstruktioner af det evaluerede. Politikere, front-desk medarbejdere og brugere vil alle have forskellige opfattelser af det evaluerede. Dette gælder selvfølgelig også internt i de forskellige grupper, som ikke kan opfattes som homogene. To arbejdsløse kan have vidt forskellige opfattelser af den aktivering, de bliver "tilbudt" af kommunen, selv om denne måtte være identisk. Den responsive evaluering søger at afdække de forskellige interessenters værdier og vurderinger af det evaluerede. I responsiv evaluering findes sjældent endelige værdidomme og skråsikre anbefalinger til ændringer af det evaluerede. I stedet kan man sige, at formålet er at skabe en større forståelse af det evaluerede og i nogle tilfælde blandt de involverede interessenter. Stake anser formålet med responsiv evaluering som "...en større forståelse af programmets kvaliteter og viden om, hvilke dele af indsatsen, der bør beskyttes eller hvordan det undgås, at der sker forringelser i fremtiden"<sup>96</sup> Ifølge adskillige evalueringsteoretikere, bl.a. Guba & Lincoln, Karlsson og Abma er formålet ikke udelukkende at skabe større forståelse om det politiske program, men omfatter også en større forståelse om de andre interessenter som er involveret, og endeligt som følge deraf en større selvforståelse.

### Ingen værdidomme.

En responsiv evaluering vil ikke ende med en rapport med værdidomme og anbefalinger, men vil i højere grad være en sammenfattende multifacetteret beskrivelse af det evaluerede, og det vil så være op til læseren at fortolke og vurdere det beskrevne. Dette indebærer, at responsive evalueringer sjældent vil være skrevet i et svært tilgængeligt videnskabeligt og teknisk sprog, men vil oftest være forsøgt holdt i et tilgængeligt sprog og gerne i en uformel tone, hvilket bl.a. gøres gennem narrative fortællinger, interviewcitater, illustrationer og metaforer, der udfordrer det på forhånd givne og lader læseren foretage sine egne fortolkninger.<sup>97</sup>

Tilvejebringelsen af evalueringskriterier sker undervejs i evalueringsprocessen i samarbejde og dialog med interessenterne, i stedet at a priori med udgangspunkt i programmets officielle mål.

---

<sup>96</sup> Krogstrup, 2003, s.97.

<sup>97</sup> Krogstrup, 2003, s.97.

Desuden repræsenterer responsiv evaluering begyndelsen til en ny videnskabsteoretisk tilgang til evaluering. Jeg skriver begyndelsen, da de tidlige responsive evalueringer til dels stadig havde en positivistisk videnskabsopfattelse. Jeg mener, at Stake er et glimrende eksempel på dette. I sine tidlige arbejder fastholder han et positivistisk udgangspunkt, hvor han bl.a. anskuer evaluatorens rolle som værende af videnskabelig og objektiv karakter, mens han siden hen erklærer sig konstruktivist og realist. "Stakes videnskabsteoretiske udgangspunkt synes dog at ændre sig fra den "tidlige positivistiske Stake" til den "sene konstruktivistiske Stake".<sup>98</sup> Han er blandt andet inspireret af den belgiske maler René Magritte (1898-1967). Inspirationen fra Magritte (og kunsten) er ganske illustrativ, når tankesættet bag responsiv evaluering skal begribes. Magrittes figurer og genstande var naturalistiske om end stilistiske. Det specielle var, at han fremstillede figurer og genstande på måder, som ikke umiddelbart havde forbindelse til hinanden, f.eks. et portræt af en mand med en due, der dækker ansigtet eller et mandshoved uden krop, der kysser en frodig kvinde. Det måske bedst kendte eksempel på Magrittes arbejde er nok billedet af en pibe, med underteksten: "Ceci n'est pas une pibe." Formålet med denne umiddelbare uoverensstemmelse er netop at udfordre beskuerens "tagen for givet" tolkning af det sete og dermed fremprovokere nye fortolkninger. Derudover påpeger Magritte forskellen mellem et objekt og en repræsentation af dette objekt. Han har jo ret – det er ikke en pibe, men et billede af en pibe. Det er denne skabelse af en grundlæggende usikkerhed om realiteternes og sprogets væsen med formålet at fremprovokere nye fortolkninger og forståelser af den virkelighed, som tages givet, der i evalueringssammenhæng er interessant.<sup>99</sup>

### **Responsiv dialog i et dansk perspektiv.**

Responsiv evaluering har haft stor betydning for dansk evalueringspraksis, specielt i forbindelse med evaluering af forsøgsprogrammer. Responsiv evaluering er, sammenlignet med målopfyldelsesevaluering, forholdsvis nyt i Danmark - efterspørgslen efter responsiv evaluering i Danmark startede for alvor i 1980'erne. På det tidspunkt havde tilgangen efter lang tid opnået legitimitet i oprindelseslandet USA, uden dog at evalueringspraksissen på nogen måde afspejler den teoretiske evalueringssdiskurs. Langt størstedelen af evalueringer i USA har stadig en forholdsvis traditionel målopfyldelsestilgang til trods for udviklingen i den teoretiske diskurs. Modsat har responsiv evaluering i Danmark og Skandinavien forholdsvis hurtigt opnået en relativt udbredt accept - dog uden at kunne true målopfyldelsesevalueringens dominerende position. Krogstrup mener, at dette kan skyldes, at den positivistiske videnskabstradition ikke har stået så stærkt i Skandinavien som i USA, samt at man i den skandinaviske velfærdstradition har været relativt åbne overfor

---

<sup>98</sup> Krogstrup, 2003, s.95.

<sup>99</sup> Krogstrup, 2003, s.97.

inddragelse af andre end blot beslutningstagernes perspektiver i bestræbelserne på udvikling af praksisfeltet.<sup>100</sup>

## **Brugerinddragelse.**

Et af kendetegnene ved responsiv evaluering er bruger- og interessentinddragelse. Man kan skelne mellem to former for brugerinddragelse: Dialogorienteret brugerinddragelse, som retter sig mod legitimitet og bygger på et kommunikativt rationale. Og managementorienteret brugerinddragelse, hvis hovedformål er af økonomisk karakter og bygger på et teknisk effektivitets rationale. Ved dialogorienteret brugerinddragelse forstås en aktiv inddragelse af brugerne i dialogiske fora, hvor brugerne og den offentlige sektor kan mødes og udveksle synspunkter<sup>101</sup>, mens den managementorienterede brugerinddragelse er nært beslægtet med målopfyldelsesevalueringen, og rummer en implicit forestilling om, at sociale problemer kan anskues som et tamme, hvilket bl.a. betyder at konceptet implicerer brugen af standarder og kriterier i sine bestræbelser på kvalitetsudvikling. Dette koncept opererer ud fra en top-down synsvinkel og det vil derfor være ledelsens forståelse af kvalitet som sættes igennem i målingen – dvs. et paternalistisk udgangspunkt. Krogstrup stiller spørgsmål ved denne form for måling af kvalitet via kriterier og standarder. Hun spørger bl.a. retorisk:” Hvad nu hvis de opstillede kriterier for god kvalitet, slet ikke er i overensstemmelse med brugernes opfattelse af, hvad god kvalitet er?”<sup>102</sup> Pointen er, at metoden negligerer de problemstillinger, som netop var dens formål at synliggøre, fordi den offentlige sektor forbliver i den tro, at den har målt brugernes utilfredshed/tilfredshed og justeret indsatsen hertil. Det har den imidlertid ikke. Den har målt, om brugernes er tilfredse på de områder, hvor lederne har ment, de skulle være tilfredse.<sup>103</sup> Spørgsmål om kvalitative værdimæssige mål er blevet reduceret til spørgsmål om, hvorvidt ledelsens standardiserede og generaliserede effektivitetsmål er blevet indfriet. Dermed legitimerer den managementorienterede brugerinddragelse snarere det vidensgrundlag, der aktuelt eksisterer i den kontekst, der evalueres, end udfordrer dette og tilvejebringer ny viden om udviklingsmuligheder.

Modsat anskuer den dialogorienterede brugerinddragelse sociale problemer som vilde problemer og vægter kommunikationen som udviklingsmedium. Tankegangen er, at dialogen/konfrontationen mellem forskellige virkelighedsopfattelser må ses som en forudsætning for et mere harmonisk forhold mellem brugerne og den offentlige sektor. Den metodiske konsekvens af den dialogorienterede brugerinddragelseskoncept vil være, at der etableres dialogiske fora, hvor

---

<sup>100</sup> Krogstrup, 2003, s.98.

<sup>101</sup> Krogstrup, 1996, s.97.

<sup>102</sup> Krogstrup, 1996, s.64.

<sup>103</sup> Krogstrup, 1996, s.66.

brugernes og den offentlige sektors aktørers virkelighedsforståelser kan konfronteres. Her optræder brugerne ikke som informanter i traditionel forstand, men som deltagere i en integrativ proces.<sup>104</sup> Der kræves altså, at brugere og andre interessenter aktivt inddrages i evalueringsprocessen.

### **Argumentation for dialogorienteret brugerinddragelse.**

Med inspiration fra Ranson & Stewart, finder Krogstrup det oplagt at tillægge brugerne en central position i evalueringer, hvis formål er at tilvejebringe ny viden gennem dialogbaserede læringsprocesser. Det antages, at læring er en forudsætning for udvikling og forandring i den offentlige sektor. De mener samtidig, at forandring kun delvis kan finde sted med udgangspunkt i den offentlige sektors egne erfaringer, da disse altid vil være tilbageskuende. Omdrejningspunktet for udviklingen bør derfor være det omgivende samfund og de progressive kræfter der findes der. Spørgsmålet er derfor, hvor disse kræfter skal findes, og hvordan de får adgang til den offentlige sektor, som ofte virker selvbekræftende. Ranson & Stewart svarer selv, at forståelsen af den offentlige udviklingsretning skal findes i den offentlige diskurs og de hertil knyttede politiske processer (i sin bredeste forstand), da disse antages at kunne fungere som “triggers for learning”. “Triggers for learning” skal søges i folkelige grupper og bevægelser, fordi disse grupper netop forfægter deres krav til fremtiden i forhold til nutiden. Det er gennem dialogen med disse folkelige bevægelser, at den offentlige sektor kommer til at kende fremtidens krav.<sup>105</sup>

Ræsonnementet er, at hvis barrierer for læring i den offentlige sektor skal overvindes, må det ske gennem en bred adgang til den arena, hvor den offentlige diskurs finder sted. Et væsentligt redskab i denne forbindelse er at give bl.a. marginaliserede grupper adgang til at formidle deres ideer og problemer, som ellers ikke ville blive hørt, eller som ville have en relativ perifer betydning. Hermed tillægges marginaliserede grupper et forandringsmateriale, som er forankret i deres kritik af den offentlige sektors nuværende praksis, og i deres ideer til fremtidens praksis. Motivationen for inddragelsen af folkelige bevægelser og marginaliserede grupper kan kort beskrives således: Den debat, diskussion, og argumentation dette afstedkommer, kan udfordre tidligere antagelser. Dette forventes ikke blot at føre til at de offentlige aktører vil undersøge begrænsningerne og mulighederne i den organisatoriske kontekst, de selv er en del af, men også at de vil relatere disse til en bredere samfundsmæssig sammenhæng, som af denne vej vil udfordres.<sup>106</sup> Inddragelse af brugere og andre interessenter kan altså afstedkomme læring og nyudvikling indenfor den offentlige sektor, men dette kræver, at der etableres fora, hvor brugerne får mulighed for at udtrykke deres oplevelser,

---

<sup>104</sup> Krogstrup, 1996, s.68.

<sup>105</sup> Krogstrup, 1996, s.9.

<sup>106</sup> Krogstrup, 1996, s.9.

værdier og konstruktioner. Sådanne fora må være åbne for kritik og dialog. Jeg vil i det følgende diskutere begrebet dialog lidt nærmere.



## Dialog i evaluering.

Dialog er et ældgammelt begreb. De gamle grækere var blandt de første til at diskutere begrebet og dets betydning. Ordet dialog har da også sin oprindelse i oldgræsk og dets oprindelige betydning kan måske give et fingerpeg om dets nutidige betydning og indhold. *Dia* betyder "gennem" og *logos* kan oversættes til "mening". I en sådan etymologisk forståelse refererer dialog til en proces, hvorigennem mening skabes og deles.<sup>107</sup> Dermed ikke være sagt, at der i dag findes en "delt mening" om hvad begrebet dialog betyder. Der findes i litteraturen mange forskellige forståelser og begrebsliggørelser af dialog. "Various theories and conceptualizations exist side by side such as those found in the work of european philosophers Buber (1932), Gadamer (1960), Habermas (1991), the Russian literary theorist Bakhtin (1953/1980), and more recently the quantum physicist Bohm (1996). Some consider dialogue to be a mode of being (with others), while others present it as a method, technique or procedure."<sup>108</sup> Evaluatorene som arbejder med dialog tager selvfølgelig udgangspunkt i eksisterende teorier og begreber og "oversætter" disse ind i deres egen kontekst. I evalueringslitteraturen findes der derfor naturligvis også forskellige og nogle gange konflikterende syn på hvad dialog indebærer og hvad som definerer en "god" dialog. Flere, bl.a. Karlsson og Abma (eksplicit) samt Guba & Lincoln (mere implicit) opererer med en dialogopfattelse som ligner Bubers definition af dialog, og jeg vil i det følgende derfor præsentere denne.

### Bubers dialogbegreb.

Dialog er andet og mere end tale. Dialog er nærmere en bestemt måde at organisere kommunikation mellem mennesker, som adskiller sig fra almindelig dagligdags konversation. Buber skelner f.eks. mellem tre former for dialog - teknisk dialog, debat og ægte dialog, som alle må forstås som typologier.<sup>109</sup> Teknisk dialog kan beskrives som en form for parallelle monologer mellem to eller flere personer, som i højere grad taler til sig selv end til hinanden. Den tekniske dialog er en slags salgstale, og her har deltagerne ingen interesse i de andres meninger, og Buber afviser derfor den tekniske dialog som falsk.<sup>110</sup> Det samme gælder debat, hvor deltagerne fremlægger deres meninger, teorier, årsager eller beviser for deres holdninger. Denne form for kommunikation er lig den som findes i forhandlinger, hvilket ses som en form for monolog, som præsenterer sig selv som dialog. Denne form findes f.eks. i debatter, hvor modstanderen ikke respekteres som individ og hvor

---

<sup>107</sup> Abma, 2001, s.155.

<sup>108</sup> Abma, 2001, s.155.

<sup>109</sup> Abma, 2001, s.156.

<sup>110</sup> Karlsson 2001, s.213.

formålet er at vinde debatten, eller i samtaler som hovedsageligt er drevet af ønsket om at imponere eller at ”buste” ens ego.<sup>111</sup>

I den ægte dialog derimod anses den anden som et subjekt, og ikke et objekt. Der skabes et fælles og gensidigt forhold mellem ”jeg” og ”du”. ”Jeg” deltager i dialogen for at lære, for at opnå mere viden og en klarere forståelse, og det samme gør ”du” – derved skabes et ”vi”, som kan fungere som platform for, at vi kan lære om os selv og hinanden.<sup>112</sup> En ægte dialog resulterer i en livlig interaktion og et symmetrisk forhold. Den ægte dialog er ifølge Buber sjældent forefindende, men han mener, at når den endelig finder sted, er den et udtryk for den menneskelige ånd. Bubers typologi er analytisk nyttig, og fremhæver, at dialog har en form for indhold eller kvalitet, som adskiller den fra andre former for konversation/samtale.<sup>113</sup>

### **Argumenter for dialog i evaluering.**

Flere og flere evalueringsteoretikere og evaluatoreer arbejder med dialog som en central del af deres evalueringsteoretiske optik. De fokuserer alle på relationer, interaktion og processer. Mange tager udgangspunkt i og bygger videre på det arbejde, som er foregået indenfor interessent- og deltagelseevalueringen. I deres arbejde findes en række argumenter for relevansen af dialog som en del af evaluering. Jeg vil i det følgende beskæftige mig med en række af disse argumenter.

Dialog for at forbedre kvaliteten af bedømmelse: I en postmoderne verden findes en lang række af legitime perspektiver og standarder, når det drejer sig om værdibaserede bedømmelser. Hvis evaluatoreer ønsker at undgå, at skulle tage alle fortolkninger til efterretning og i udgangspunktet betragte alle vurderinger som lige fornuftige, er de nødt til at finde ”noget” til at sortere. Dette ”noget” kan ikke være et sæt eksterne principper, standarder eller metoder, da disse er tekniske løsninger på hvad der i bund og grund er et moralsk-politisk problem. I stedet må dette ”noget” rumme den moralsk-politiske kompleksitet – det må forholde sig til den postmoderne verdens usikkerhed og pluralisme. Adskillige – herunder bl.a. Greene og Howe argumenterer for, at dialog, og specielt demokratisk dialog kan være en løsning på dette problem.

Howe skriver: ”If there is no privileged perspectives, no centers of truth, no absolute authorities in matters of taste and judgement, then all truths are working truths and relative truths. The full participation of those involved in decisions about what is going on and what should be done is the only way to define non-oppressive, culturally pertinent truths and working practical judgements.”

---

<sup>111</sup> Abma, 2001, s.156.

<sup>112</sup> Karlsson, 2001, s.213.

<sup>113</sup> Abma, 2001, s.156.

I denne optik er dialog i evaluering vigtig, fordi den anerkender fraværet af eksterne standarder til at fastslå, hvad der er godt eller dårligt uden at konkludere at "everything goes", og at alt er lige godt. Dialog er her en måde til at skabe deliberative bedømmelser i en postmoderne verden.

#### Dialog som en styrkelse af demokratiet - som forum for demokratisering:

Også dette argument har en deliberativ tilgang til brugen af dialog i evaluering, men hvor det før var mere filosofisk begrundet, er sigtet her demokratisk. Dialog ses som en metode til at forbedre beslutningsprocessens demokratiske kvalitet. Alle parter – også de svageste - bør have en mulighed for at deltage i den offentlige debat og at blive hørt i den politiske beslutningsproces. Dialogen skal her virke som et forum for borgernes deltagelse i et kommunikativt og deliberativt demokrati. Den underliggende tanke er, at evaluering ikke er en objektiv og værdi-fri aktivitet, og at alle evalueringer indeholder værdier. Bl.a. House & Howe, Green og Ryan & DeStefano argumenterer for, at demokrati er en af de vigtigste værdier, som evaluatorene bør promovere gennem deres arbejde.<sup>114</sup> I dette argument spores også et element af empowerment-tankegang, idet der insisteres på, at også de svageste grupper, som normalt ikke har kanaler og ressourcer til at involvere sig i beslutningsprocessen, bliver hørt. Dette gør sig selvfølgelig specielt gældende, hvis evalueringen designes på en sådan måde, at det sikres at disse gruppers interesser blive varetaget. Bl.a. Jennifer Greene argumenterer for, at "advocacy" i evaluering er uundgåeligt, hvis udsatte/svage grupper skal have en mulighed for at blive hørt, selv i evalueringer med et demokratisk pluralistisk sigte. Hun mener, at evaluatoren har en forpligtigelse til at sørge for, at svage grupper inddrages og høres i dialogen. Hvilket ifølge Greene bl.a. indebærer, at evaluatoren i nogle tilfælde må fungere som en slags advokat eller talsmand for de underprivilegerede, som af den ene eller anden grund ikke selv kan sørge for at blive hørt. Andre, f.eks. Widdershoven, advarer imod denne "advocacy"-rolle, hvor evaluatoren påtager sig at tale for "de tavse", da han mener, at det kan blokere dialogprocessen, hvis de andre mere etablerede aktører opfatter evaluatoren som en fortaler for bestemte grupper og værdier.<sup>115</sup>

"Dialogue to revitalize the notion of praxis": Man finder dette argument bl.a. i Schwandts arbejde. Hans udgangspunkt er antagelsen om, at et af de fundamentale problemer i det moderne samfund hænger sammen med deformationen eller forvrængningen af praksis-forståelsen - "the notion of praxis". "This condition results from the inappropriate extension of method-driven knowledge to the conditions of moral-political life". Eller sagt på en anden måde – Forvrængningen er et resultat af forsøget på at transformere/omforme, hvad der i bund og grund er moralsk-politiske praksisser til tekniske praksisser. Evaluering som et udtryk for det modernistiske projekt bidrager til denne

---

<sup>114</sup> Abma, 2001, s.157.

<sup>115</sup> Abma, 2001, s.161.

forvrængning ved at forsøge at tæmme den vilde og uregerlige sociale verden, ved at definere vores måde at tænke hvad der virker og ikke virker i forbedringen af det sociale liv. Uden at skulle gøre mig til ekspert på den tyske teoretiker, mener jeg, at det er en lignende kritik man finder i Habermas' arbejde, når han problematiserer systemverdenens indtrængen på livsverdenen. At modstå de videnskabelige metoders "kolonisation" af det sociale og politiske liv og i stedet orientere sig mod en praxis-forståelse – både i det offentlige og i det civile samfund kræver ifølge Schwandt, at man må forstå at praxis omfatter bedømmelse (judgement) i form af "phronesis". Dette kræver moralsk visdom og personligt engagement, men ved at anskue dialog som en begivenhed orienteret mod forståelse, i hvilken man deltager og gennem deltagelsen forandres, har evaluatorene mulighed for at revitalisere praxis-begrebet.<sup>116</sup>

#### Dialog som et forum for fornyet overvejelse og refleksion:

Et af de dominerende idealer i de vestlige informationssamfund omfatter hurtig beslutningstagen, og "paratviden" om hvad vi ønsker, tænker og værdsætter. Den svenske evalueringsteoretiker Ove Karlsson argumenter for, at dette er et farligt fænomen, som let kan føre til beslutninger truffet på et dårligt oplyst informationsgrundlag i situationer, som burde have været overvejet mere grundigt og på et bedre informeret grundlag. Han argumenterer for, at dialog kan fungere som et vigtigt forum for fornyet overvejelse og refleksion. Den stærke tendens til at træffe hurtige beslutninger i vores samfund betyder, at mange politiske problemer løses ved hjælp af generelle tekniske og administrative standarder. I et sådan perspektiv opfattes alle politiske problemer som et slags puslespil, der til trods for deres kompleksitet, alle har en løsning. Denne antagelse er måske korrekt, hvis problemerne var "tamme", men mange politiske problemer må i højere grad defineres som "vilde". Politiske problemer som f.eks. abort, aktiv dødshjælp, social lighed, uddannelsessystemets kvalitet og integration af flygtninge og indvandrere er alle "vilde" problemer med en kompleksitet, som ikke kan løses ved tekniske og administrative standarder. Denne form for problemer indeholder politiske, moralske og etiske problemstillinger, og bør ifølge Karlsson behandles på en mere refleksiv, ydmyg og gennemtænkt facon. Han mener, at en ansvarsfuld håndtering af sådanne problemer kræver, at man tager beslutningsprocessen til fornyet overvejelse og anerkender, at tvivl og usikkerhed angående disse problemers løsning ikke er en svaghed, men nærmere et udtryk for beslutningsmæssig modenhed. Denne fornyede overvejelse og refleksion kan ske igennem dialog.

#### Dialog som bidrag til det civile samfund:

Ifølge Abma er et andet argument for dialog i evaluering den stigende inddragelse af ikke offentlige aktører i gennemførelsen af politiske programmer. Politik skabes og implementeres i stigende grad i

---

<sup>116</sup> Abma, 2001, s.158.

netværk bestående af både offentlige og private aktører, hvilket betyder at politikere og embedsmænd ikke længere er de eneste centrale aktører. Derved er det politiske system afhængigt af eksterne aktører for at indfri de politiske mål og interesser. I disse policy-netværk indgår både rent kommercielle aktører, men også aktører som repræsenterer det civile samfund. Abmas fremstilling retter sig primært mod ”genopdagelsen” af det civile samfund, men jeg mener også, at denne argumentation er relevant i.f.t rent kommercielle aktører som inddrages i politiske programmer – f.eks i.f.t. udliciteringer. Når det offentlige samarbejder med andre aktører om politiske programmer, vil det ikke længere være tilstrækkeligt at evaluere disse programmer på traditionel vis og udelukkende at fokusere på de officielle programmål. Dialogorienteret interessentevaluering tilbyder her et alternativ når politiske programmer skabes og implementeres i netværk mellem den offentlige sektor, det private marked og det civile samfund.<sup>117</sup>

### **Instrumentelle og substantielle formål med dialog.**

Som det kan ses, kan interessentinddragelse og dialog i evaluering både tjene instrumentelle og substantielle formål. F.eks Edelenbos og Van Eeten understreger vigtigheden af et instrumentelt fokus og anlægger en meta-analytisk vinkel, hvor evaluator, som de kalder ”variation processor” skal tjene beslutningsprocessen ved at analysere de forskellige interessenters positioner. Også Ryan & DeStefano har et overvejende instrumentelt sigte. De tager i deres arbejde med dialog i evaluering udgangspunkt i House & Howes tanker om delliberalt retfærdighed og demokratisk evaluering, hvor inddragelse og dialog er centrale principper.<sup>118</sup> De undersøger hvordan dialog tager sig ud i praksis og konkluderer at samtaler mellem deltagerne bevæger sig mellem forskellige dialog-genrer over tid. Desuden pointerer de problemerne med at skabe og vedligeholde deltagernes engagement og deltagelse over en længere periode – herunder problemer, der knyttes sig til inddragelse af de svageste grupper. De giver et eksempel på, hvordan de ved at flytte dialogen fra ”virtuel space” til ansigt til ansigt samtale genoplivede en dialogproces, som var ved at gå død. De anser evaluatorens rolle som rådgiver, mediator og kritisk undersøger. I deres arbejde forsøger de at afdække interessenternes oplevede forståelser af det evaluerede og derigennem skabe ny viden om det evaluerede og derigennem forbedre beslutningsprocessen

Man kan sige at i denne begrebsliggørelse bliver dialog anskuet som en metode til at til at løse uenighed og til at forbedre beslutningsprocessen. Denne instrumentelle opfattelse bygger på forestillingen om, at evaluatoren som en del af sin evaluering og bedømmelse af det evaluerede skal gøre brug af gode argumenter. Eller sagt på en anden måde – Evaluatoren skal ikke udelukkende

---

<sup>117</sup> Abma, 2001, s.158.

<sup>118</sup> Abma, 2001, s.158.

præsentere sine empiriske data og fremlægge en evalueringsrapport med resultater og konklusioner, men han bør indgå i en deliberativ proces – ”using reasons, evidence and the principles of valid argumentation to combine statements of fact and value and reach a reasoned judgement.”...”It is assumed that the confusion that accompanies conflicting values and interests will be reduced and that subsequent use of the evaluation will be enhanced, once evaluators come to understand dialogue as a particular form of argument well suited for conducting evaluations in democratic societies. Here dialogue and deliberation are procedures or means to enhance the use of evaluation. Dialog is thus defined as *persuasion dialogue*. The basic goal is to prove a thesis in order to resolve a dispute or issue.” -

Jennifer Greene derimod mener, at dialogorienteret evaluering vigtigste formål er at virke som et forum for demokratisering og en styrkelse af det demokratiske samfund. Hun anser inddragelse, engagement og respekt som essentielle karakteristika. I hendes optik tjener dialog i højere grad et moralsk-politisk formål end et instrumentelt – dialog er en måde et skabe bedre relationer mellem deltagerne. Hun opponere stærkt imod ideen om, at dialog i evaluering primært skal skabe bedre viden. Hun skriver: ”In the dialogical process knowledge is created, but as far as I am concerned relationships come first”<sup>119</sup> Også Abma, hvis evalueringstilgang bygger på socialkonstruktivistiske arbejder samt Bakhtins teorier om dialog, har et overvejende substantielt sigte Hun ønsker et skabe en evalueringsmodel, som kan stimulere refleksiv dialog om de indbyggede myter i det evaluerede. Hun forstår dialog som en platform for udveksling af historier mellem de forskellige interessenter, som bør respektere de andre deltagere som individer med navne og ansigter. Evaluatoren fungerer som en proces-faciliator, som stimulerer deltagerne til at reflektere over den måde de forstår forskellige perspektiver og værdier, og dialogens formål er som sagt skabe større forståelse deltagerne imellem. Tillige Schwandt afviser den instrumentelle tilgang. Dialog bør ifølge ham i højere grad forstås som en kommunikativ begivenhed (event), end en metode eller teknik. Inspireret af kontinental filosofi anlægger Schwandt et perspektiv, som fokuserer på forholdet mellem dialog og læring/uddannelse (Bildung). Ofte bliver læring set i instrumentelle termer, hvor det drejer sig om at opnå viden og kontrol, så man kan tæmme naturen samfundet og selvet. At lære hænger i denne forståelse sammen med at vide og løse problemer. Læring som ”bildung” har derimod som formål at skabe større forståelse om sig selv og andre. I denne bildung-tankegang er dialog ikke et instrument til at skabe bedre beslutninger, men snarere en begivenhed som kan fostre forståelse og respekt mellem forskelle (Sameksistens). Præmissen i denne alternative begrebsliggørelse af dialogens formål er ifølge Schwandt selv:... valuing difference and *embracing diversity* rather than seeking unity, convergence and the resolution of difference. Efforts to reach an evaluative understanding can

---

<sup>119</sup> Greene, 2001, s.185.

be "useful" simply because they help people to come to a clearer understanding of who they and others are, to a clearer picture of the meaning of their practices and the extent to which they are morally responsible for their actions...I think that this alternative conceptualization of dialogue, evaluation and education comes close to the realities of thinking and doing of everyday life. This conceptualization acknowledges that we cannot solve every problem and that human activity – including evaluation – cannot be regulated and controlled." (Dia on dis, 166)

### **Konflikt vs. konsensus.**

Et andet element i diskussionen af dialog handler om konflikt og konsensus. Både Buber og Gadamer fremhæver, at det at lytte og forstå er en central del af ægte dialog. Målet er at komme så tæt på den andens synspunkt som muligt, og at forsøge at forstå det "indefra". Dermed fremhæves dialogens forenende og forsonende aspekt. En sådan forenende dialog betyder ikke fraværet af konflikt – snarere tværtimod. Men det er vigtigt at skelne mellem denne konfliktsituation og den konflikt, hvor vold og dominans optræder. Man kan skelne mellem "kamp-konflikten", hvor deltagerne bekriger og bekæmper hinanden, og hvor slutresultatet er sejr/nederlag og "dialog-konflikten" hvor deltagerne samarbejder og sammen prøver at læse konflikten ved at udveksle ideer og synspunkter. Jeg mener, at dette minder om Johan Galtungs tanker om transcendens gennem fælles konfliktløsning

Dette behøver ikke nødvendigvis betyde, at der opnås fuldkommen enighed eller konsensus mellem deltagerne. Abma mener f.eks, at konsensus mellem interessenterne hverken er videre realistisk eller bør fungere som et ønskværdigt kriterium for "god" dialog. Hvorimod Widdershoven, som anerkender Abmas tilgang, er meget uenig i hendes konklusioner angående mulighederne for og ønskværdigheden af at skabe konsensus. Widdershoven mener, at evaluatoren bør efterstræbe, at der gennem dialogen dannes en form for konsensus mellem interessenterne. Uenigheden med Abma skyldes bl.a. at han opererer med en anden og mere nuanceret forståelse af konsensus-begrebet, hvor dette altid er skrøbeligt og i fare for at bryde sammen. Ifølge Karlsson stræbes der i dialogen ikke nødvendigvis mod konsensus, men i højere grad mod en intersubjektiv forståelse mellem deltagerne. Jeg finder Karlssons forståelse af dialog i evaluering specielt interessant og vil derfor i det følgende uddybe denne.

### **Karlssons kritiske sokratiske dialog.**

Karlsson fremlægger selv et dialogperspektiv, som er inspireret af Sokrates tanker. En dialog som er kritisk, konfliktorienteret, og som ikke er begrænset til et ansigt til ansigt forhold mellem deltagerne.. Denne kritiske dialogs mål er at skabe et rum, hvor forskellige grupper og kulturer kan

udveksle perspektiver, viden, meninger og holdninger. For at en sådan meningsudveksling kan have et læringsaspekt er det vigtigt, at deltagerne ikke undgår konflikter og en kritisk tilgang til de forhold, som skaber uretfærdighed og ulighed. For at gøre det muligt for minoriteter, underprivilegerede grupper og grupper i en social svag position at blive hørt i evalueringen, er det nødvendigt, at evaluatoren forsøger at skabe en så ”magt-fri” dialog som muligt mellem de involverede interessenter. Magt-fri dialog er begreb som bl.a. kendes fra Habermas. Hans tanker om magt-fri dialog eller ”ideal speech situation” er en dominansfri kommunikation, hvor deltagerne benytter sig af sund fornuft og rationelle argumenter for sammen at skabe konsensus og sandhed.

Habermas’ teorier om dialog er blevet kritiseret for en række forhold. Bl.a. kritiseres modellen for at operere med en idealistisk forståelse af verden, hvor der ikke findes magtfulde eliter. Desuden indeholder modellen et element af universalisme, idet reglerne for argumentationen er faste, uanset hvilken situation, kontekst eller personer, som er involveret. Desuden lægges der vægt på, deltagerne når en konsensus om hvilke mål som skal opnås.<sup>120</sup> Karlsson præsenterer derfor også en anden forståelse af dialog, som ikke på samme måde stræber efter konsensus. I dette perspektiv er målet ikke enighed mellem deltagerne. I stedet søges forståelse og læring – ”The aim is not so much a matter of “developing” thought but of breaking up thought.”

### **Indre og ydre dialog.**

Karlsson skriver: “The critical dialogue in evaluation has the intention of understanding, of seeing through and critically examining in order to attain increased insight. Consequently, this kind of dialogue can be described as a meditative process in which the individual examines and verifies his or her own and others’ perspectives and assumptions. All participants in the dialogue critique themselves and their own ideologies”<sup>121</sup> Man kan sige, at der er tale om både en indre og en ydre dialog, med det formål at lære om sig selv og andre og i mindre grad at blive enige. Han skriver videre: ”The main goal in critical dialogue is not to reach consensus (even if that could be the result), Rather, the primary goal is to reach greater insight and clarity about the foundations of one’s own judgements. Ideally, through this process, each party becomes enlightened and thus able to make more insightful and informed judgements and decisions. The participants become more fully aware of the limits of their own perspectives and of the difficulty of completely understanding how things are.”<sup>122</sup>

Målet med ægte dialog er ifølge Karlsson ikke at skabe konsensus, men – ”I think that we have to share consciousness and be able to think together in order to do whatever we do intelligently. To

---

<sup>120</sup> Karlsson, 1998, s.34.

<sup>121</sup> Karlsson, 1998, s.34

<sup>122</sup> Karlsson, 1998, s.34.



learn we must try to reconsider what other people are saying instead of automatically defending our thoughts when meeting other opinions. Here I see dialogue as a platform – a plaza or open space – for an exchange of ideas and a process where we examine our thoughts in order to understand them” (s.166)

Karlsson mener, at dialogen skal stimulere deltagerne til kritisk at undersøge deres egne opfattelser og perspektiver. For at understøtte denne proces bør evaluatoren fungere som en kritisk undersøger - ”critical inquirer”. Karlsson arbejder som sagt udfra en kritisk sokratiske forståelse af dialog og mener, at evaluatorene kan benytte sig af en lang række metoder for at fremme denne kritiske sokratiske dialog – herunder bl.a. metaforer og performance-teater.<sup>123</sup> Karlsson argumenterer som nævnt for, at en kritisk dialog-orienteret evaluering er sokratiske. En sokratiske dialog primære sigte er ikke at forsvare sin egen opfattelse og kritisere andres opfattelser. I denne sammenhæng forstås dialog snarere som en proces, hvorigennem, man opnår en bedre forståelse af ens viden – og mangel på samme, samt en større forståelse af og for andres positioner. Målet med en sokratiske dialog er at afdække den viden eller indsigt deltagerne allerede besidder, selvom de måske ikke måtte være klar over det. Refleksion og dialog gør denne viden tilgængelig.

Den kritiske dialog mål er at skabe en dybere forståelse af programmets betydning for de forskellige interessenter, hvad angår de begrænsninger og muligheder de oplever. Det er specielt vigtigt i forhold til underprivilegerede grupper, hvis stemme sjældent bliver hørt i den politiske debat. Igennem dialogen gives disse individer og grupper mulighed for at udtrykke deres forståelse af, hvad som skal evalueres, og hvilke kriterier som skal bruges både til at identificere kritiske evalueringsspørgsmål og til at vurdere programmets værdi.<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> Abma, 2001, s.158

<sup>124</sup> Karlsson, 1998, s.32.

## Delkonklusion.

I den postmoderne optik opfattes evaluering ikke som en teknisk og videnskabelig undersøgelsesproces, da en sådan forståelse negligerer evalueringens fundamentale sociale, politiske og værdiorienterede karakter. Evaluering forstås derimod som en sociopolitisk proces, som følge af dennes sociale, politiske og værdiorienterede karakter. Formålet er ikke en egentlig "teknisk" bedømmelse/vurdering af et givet program/policy, men i højere grad at indrage brugere og andre interessenter og lade deres konstruktioner mødes, og gennem dialog sammen vurdere det evaluerede. Postmoderne og konstruktivistiske evalueringer og herunder empowerment- og kompetenceevaluering kan forstås som en metode til læring og udvikling, hvor man gennem kritisk dialog skaber en læring om og forøget forståelse af det evaluerede, men i lige så meget læring og øget forståelse af egne og andre interessenters værdier og konstruktioner.

I dialogen mellem deltagerne eksisterer konsensus måske nok som et ideal, men som Mabry skriver: "Responsive evaluation engages stakeholders as partners in the process of sense-making and interpretation. The process is, in principle infinite; there is no natural endpoint, no center. There are always other interpretations, other readings of a situation. A responsive evaluation does not seek closure but remains open."<sup>125</sup> Postmoderne og konstruktivistisk evaluering har et klart responsivt, fokus, hvilket blandt andet betyder, at man lader interessenterne eller deres input afgøre hvilke spørgsmål som skal stilles og hvilken information, som skal tilvejebringes i evalueringen

Igennem historien har evalueringer haft forskellige organiserende principper og har været fokuseret på mange forskellige måder: indsamling af scores/point fra tilgængelige tests; bestemmelse af overensstemmelsen mellem præstationer og prædefinerede standarder; at analysere beslutninger som skal træffes og indsamle information til for at understøtte disse; bestemmelse af det evalueredes cost/benefit forhold; at fastsætte effekterne af programmer og reformer - tilsigtede og utilsigtede; at konstatere i hvilken grad tidligere utilfredsstillende behov er blevet opfyldt helt eller delvis; og så videre. Til trods for forskellige organiserende principper har disse tilgange haft det tilfælles, at de forudsætter et tæt samarbejde mellem evaluator og klient/opdragsgiver, som bestemmer eller i det mindste godkender hvilke metodere, som skal benyttes, hvilke beslutninger som skal serviceres, hvilke standarder som skal opnås, hvilket cost/benefit-forhold som er acceptable, hvilke programmer og reformer som skal evalueres, og hvilke behov som skal opfyldes. Dette tætte forhold og opdragsgiverens store indflydelse på evalueringens objekt, standarder, design og udbredelse betyder, at andre aktører og deres værdier og konstruktioner ignoreres. Som vi tidligere har set, er

---

<sup>125</sup> Mabry, 1997, s.97.

postmoderne evaluering skabt som antitese til denne form for “preordinate evaluation”, som forudsætter at de som besidder evaluator og beslutningstagere besidder tilstrækkelig information og legitimitet til at designe, gennemføre og implementere en evaluering, uden behov for at inddrage andre parter. Den postmoderne evaluering vender sig mod de eksisterende magt- og vidensstrukturer og forsøger at problematisere disse. I stedet fokuserer den postmoderne evaluering på de svage, marginaliserede og underprivilegerede. Både empowerment- og kompetencemodellen er udviklet med henblik på at bidrage til selvudvikling og kompetenceudvikling for mennesker med lav indflydelse. Empowermentevaluering har fokus på mennesker, som er økonomisk fattige og underprivilegerede i traditionel forstand. Det gælder bl.a. nogle brugere indenfor det sociale område. Begrebet underprivilegeret fortolkes i kompetenceevaluering bredere: Således fremhæves, at undertrykkelse af medarbejdernes potentialer kan finde sted i den offentlige sektor med uheldige konsekvenser for opgavevaretagelse.<sup>126</sup>

I den postmoderne delgang fungerer dialogen som metode og dekonstruktionen af reificeret viden står som en central udfordring. Evalueringen opgave er at bidrage til dekonstruktion af magtfulde diskurser og medvirke til at punktere den konsensus, der producerer ”taget for givet viden” samt forholde som kritisk overfor politiske programmer og interventioner, som ikke nødvendigvis er de berørtes interesse. Lidt poetisk kan man sige, at postmoderne evaluering og herunder empowerment- og kompetenceevalueringens mål er, at give stemme til de stumme og magt til de magtesløse.

Tidligere var metodologien som blev benyttet i evalueringer næsten udelukkende ontologisk forankret i den positivistiske antagelse, at der eksisterer en objektiv virkelighed, som opererer via uforanderlige naturlove, og epistemologisk i den tilsvarende positivistiske antagelse af en dualitet mellem observanten og det observerede, som gør, at observanten kan stå udenfor det observerede uden at påvirke eller blive påvirket af det. Disse ontologiske og epistemologiske antagelser gør, at evaluatoren kan hævde, at hans resultater repræsenterer et billede af virkeligheden, at de viser “hvad tingene er” og “hvordan tingene fungerer”. Postmoderne evaluering hviler på helt andre videnskabsteoretiske antagelser. Ifølge postmodernister eksisterer der ikke en objektiv virkelighed, men “virkeligheden” er en menneskeskabt konstruktion, som er under indflydelse af kontekstafhængige sociale og kulturelle faktorer, som leder til delte konstruktioner. Men det er vigtigt at slå fast, at disse socialt delte konstruktioner ikke er at forstå på samme måde, som positivistens “virkelighed” - “..there is no reality except that created by people as they attempt to “make sense” of their surrounds. Obviously such socially constructed realities are not only *not* independent of the “observer” (read “constructor”) but are absolutely dependent on him or her for

---

<sup>126</sup> Krogstrup, 2003, s. 122.

whatever existence they may have.”<sup>127</sup> De fortsætter: “The constructivist may find the positivist view ill-informed and unsophisticated, but not *wrong* or *untrue*.”<sup>128</sup> En evalueringsmetodologi som reflekterer disse epistemologiske og ontologiske antagelser baserer sig i stedet på det konstruktivistiske paradigme. Ved anvendelsen af dette paradigme forenes evaluator og interessenter gennem en hermeneutisk dialektisk proces i en interaktion, som konstruerer “the product of the evaluation”. Dette står i skarp kontrast til evalueringer baseret på konventionel metodologi, hvor evalueringens resultater oftest består af konklusioner, forslag og “value judgements”. Ved konstruktivistisk evaluering er “evalueringsproduktet” i stedet fælles læring og udvikling.

Postmoderne evaluering har en række kendetegn, som jeg mener alle dækker empowerment- og kompetenceevaluering.

1) For det første ses evalueringens resultater ikke som en beskrivelse af "tingenes virkelige tilstand" eller "et sandt billede af verden", men repræsenterer i stedet en meningsfuld konstruktion, som individuelle aktører eller grupper af aktører former for at skabe mening med den situation, de befinder sig i. Resultatet af en sådan evaluering er ikke at forstå som ultimative "facts", men er i stedet bogstavelig talt kreeret/konstrueret gennem en interaktiv proces, som inkluderer evaluator, såvel som de mange interessenter.

2) De konstruktioner, hvorigennem mennesker forstår deres situation, er i meget høj grad formet af konstruktørens værdier. Modellen bygger på antagelsen om, at de moderne vestlige samfund er præget af værdipluralisme, og spørgsmålet om, hvorledes disse forskellige værdipositioner imødekommes er af central betydning.

3) Konstruktioner er et produkt af den særlige fysiske, psykiske, sociale og kulturelle kontekst, hvori de er formet og til hvilken de refererer. Konsensus mellem forskellige aktører omkring en konstruktion betyder ikke, at denne er mere sand eller virkelig, men udelukkende at disse aktører i overstemmelse deler en konstruktion, som er virkelig for dem. Fordi konsensuelle konstruktioner er produkter af den menneskelige tankevirksomhed er de fejlbarlige, og kan ikke betragtes som sande i en absolut forstand, ej heller som en tilnærmet sandhed.<sup>129</sup>

4) Denne form for evaluering anerkender, at evalueringer kan designes på forskellige måder, så interessentgrupper involveres eller holdes udenfor. Hvis kun evaluator og klient/opdragsgiver er

---

<sup>127</sup>Guba & Lincon, 1989, s.13.

<sup>128</sup>Guba & Lincon, 1989, s.16.

<sup>129</sup>Guba & Lincon, 1989, s.10.

privilegeret til at beslutte evalueringens mål, metode, design, evalueringsspørgsmål, redskaber til dataanalyse og fortolkning, nægtes andre interessenter mulighed for at varetage deres egne legitime interesser.

5) Evalueringer må have en fremadrettehed, som definerer en kurs, som involverer deltagerne og skaber vedvarende engagement hos disse. Non-use problematikken i evaluering viser, at denne fremadrettethed sjældent er til stede, hvilket bl.a. skyldes evaluatorernes sondring mellem på den ene side deres arbejde som “ren videnskab”, og på den anden side brugen af deres resultater som politik.

## Egtvedprojektet.

”Egtvedprojektet” eller ”Liv og læring i voksenalder” er et delprojekt som forbinder to større projekter. Dels Egtved Kommunes værdiprojekt ”Liv og læring i børnehøjde/Liv og læring for småbørn i Egtved” og det LO - initierede og EU Socialfonds-finansierede ”Nye værdier i arbejdslivet”. Jeg vil det følgende præsentere disse projekter og deres sammenhæng.

### **Nye værdier i arbejdslivet.**

Det LO-initierede projekt ”Nye værdier i arbejdslivet”, som er støttet af EU-Socialfonden, er et samarbejdsprojekt mellem lokale arbejdspladser og dertil knyttede konsulenter (herunder AOF Vejle), Konsulentfirmaet Kubix, LO og FIU samt Peter Hagedorn-Rasmussen og Søren Jagd fra Roskilde Universitetscenter, som foretager følgeforskning i projektet. I hvert af de tilknyttede lokalområder er der etableret konkrete arbejdspladsprojekter med et projektteam bestående af repræsentanter for henholdsvis ledelse og medarbejdere og tilknyttede konsulenter.

Et af disse arbejdspladsprojekter retter sig mod 8 børneinstitutioner i Egtved Kommune, som skal gennemføre ”Liv og læring i voksenalder” som parallel til kommunens værdiarbejde ”Liv og læring i børnehøjde”. De 8 institutioner skal ifølge projektbeskrivelsen gennem kompetenceevalueringsmodellen med AOF Vejle som tilknyttet konsulent konkretisere, implementere og evaluere de mål Liv og læringsgruppen har udarbejdet. Det er denne del af projektet, jeg har været involveret. AOF skriver i informationsmaterialet til de deltagende institutioner, at ”Nye værdier i arbejdslivet” fordrer i de konkrete delprojekter en innovativ dimension, som består i at udvikle en række *best practice* eksempler på, hvordan nye værdier i arbejdslivet kan omsættes og implementeres i praksis. AOFs *best practice* tilbud til Egtved Kommunes børnehaver er en evalueringsmodel udviklet af lektor ved Aalborg Universitet Hanne Kathrine Krogstrup. Modellen kaldes kompetenceevaluering, og den karakteriseres ved systematiske metoder for udviklingsarbejde i institutioner og lægger op til, at der sker en løbende og systematisk dokumentation af udviklingen i det pædagogiske arbejde. Et mere overordnet formål med kompetenceevaluering er etablering af en organisationskultur, der styrker evnen til kontinuerlig forandring og læring.” Jeg vil senere vende tilbage til de overvejelser der inden projektets start blev gjort angående modellens brug i projektet.

”Nye værdier i arbejdslivet” har som overordnet formål gennem kompetenceudvikling, at gøre spørgsmålet om nye værdier i arbejdslivet til en aktiv og levende størrelse, der kan diskuteres bredt blandt medarbejderne på de deltagende virksomheder, og herigennem medvirke til at udfordre og

udvikle virksomhedernes vante måder at gøre tingene på. Herved forventes medarbejderne at udvikle en øget forståelse af, hvordan læring om nye værdier i arbejdslivet kan have afgørende betydning for arbejdsopgaverne og arbejdsorganiseringen på virksomheden. Kompetenceudviklingen vil ske på deltagende virksomheder (blandt andet de otte børnehaver i Egtved Kommune), uddannelsesinstitutioner, forsknings- og konsulentmiljøer samt i fagbevægelsens interne uddannelser og i LO-fagbevægelsen. Innovationen i projektet består i at udvikle en række best practice-eksempler på, hvordan nye værdier i arbejdslivet kan omsættes og implementeres i praksis. I dagsinstitutionernes tilfælde skal dette blandt andet ske gennem kompetenceevaluering. Udgangspunktet er, at værdierne først bliver værdifulde, når de reelt er forankret hos den enkelte leder og medarbejder.<sup>130</sup>

### **Projektets hypotese og idé.**

Flere og flere danske virksomheder – både private og offentlige – arbejder med værdier og værdibaserede ledelsesformer som ledetråd for deres aktiviteter og deres måde at agere på i forhold til omverdenen og andre interessenter. Det er projektets hypotese, at mange virksomheder gør en stor indsats for at formulere et sæt af værdier for virksomheden, uden at disse værdier bliver levet ud og udfordret af medarbejderne. Værdierne ender derfor ofte som noget, der alene er formuleret af topledelsen og publiceret i personalepolitikken eller i en pjece til eksterne interessenter. Sådanne ”hyldeværdier”, som ledelsen fastsætter og forsøger at implementere uden medarbejderne bliver ifølge hypotesen til tomme floskler, og virksomheden afskriver sig muligheden for at få bragt medarbejdernes ideer og kreativitet i spil i forhold til, hvordan virksomheden i praksis bedst muligt og mest troværdigt kan agere i forhold til sine værdier. Det er projektets idé, at disse ideer og denne kreativitet kan bringes i spil, hvis de rette rammer og den nødvendige virksomhedskultur er til stede på den enkelte virksomhed. Målet er at skabe en proces, der involverer og integrerer medarbejderne i såvel valg af værdier som i implementeringen af dem. ”Projektet er forankret i en tankegang, der tror på, at der er masser af potentielle ressourcer blandt medarbejderne. Ressourcer der først til fulde kommer til deres udfoldelse, hvis medarbejderne bliver reelle forandringsaktører sammen med ledelsen.” Denne tankegang stemmer overens med empowerment- og kompetenceevalueringens grundantagelser, og har været motiverende for valget af netop kompetencemodellen til brug i dette projekt.

### **Projektets aktiviteter og aktører.**

Ifølge projektbeskrivelsen er omdrejningspunktet de 6 arbejdspladsprojekter, hvor daginstitutionerne i Egtved er som bekendt er det ene arbejdspladsprojekt, hvor der vil foregå egentlige aktiviteter

---

<sup>130</sup> Projektbeskrivelse, Nye værdier i arbejdslivet, 2004.

knyttet til projektet. Til hver virksomhed knyttes et konsulentteam fra en række uddannelsesinstitutioner. I Egtveds tilfælde AOF i Vejle. Hertil kommer en række løsere tilknyttede virksomheder, som vil deltage i lokale eller tematiserede netværksaktiviteter.

Projektet gennemfører ved en række parallelle aktiviteter:

- Analyse af medarbejdernes holdning til virksomhedens værdier og på den måde sikres værdierne bliver udmøntet i praksis.
- Hver virksomhed gennemfører et konkret projekt med henblik på at udfordre sine værdier og efterleve dem i praksis. Projektaktiviteterne kan resultere i nye arbejdsformer, i nye personalepolitiske praksisser eller lignende. (Liv og læring – kompetenceevaluering ved AOF)
- Projektlederteams fra virksomhederne, bestående af mellemledere og medarbejderrepræsentanter mødes til læringsaktiviteter.
- Medarbejderne lærer at deltage i forandringsprocesser og komme med forslag til forandring.
- Tillidsvalgte og ledere mødes om deres rolle virksomhedernes værdiarbejde og i de hertil knyttede forandringsprojekter.
- Virksomhederne lærer i regionale og tematiske netværk.
- De deltagende konsulenter fra uddannelsesinstitutionerne gennemfører planlægnings- og refleksionsaktiviteter.
- Der udvikles og gennemprøves værktøjer og redskaber.
- Der gennemføres formidlings- og dokumentationsaktiviteter.
- Projektet følges af en forsker, der vil gå i dybden med udvalgte problemstillinger.<sup>131</sup>

Ifølge projektbeskrivelsen er der gevinst på mange fronter, hvis projektet lykkes. Mange medarbejdere vil have fået erfaring med, hvad det vil sige at arbejde med værdier i praksis, og de er herigennem blevet forandringsaktører på virksomheden. Medarbejdere og ledere i private og offentlige virksomheder har lært at reflektere over måden at gøre tingene på til dagligt og over måder at udvikle virksomheden på i forhold til deres værdier, hvilket har stor betydning for deres motivation, fleksibilitet og engagement i virksomhedens udvikling. Uddannelsesinstitutioner (herunder AOF) har videreudviklet deres kompetencer i forhold til at være sparringspartnere for virksomheder, og ikke mindst i hvordan utraditionelle former for læring kan understøtte virksomhedsinterne udviklingsprocesser. Der bliver udviklet og afprøvet tre kagebøger, der med forskellige indgangsvinkler giver en række gode råd til, hvordan man kan arbejde med sine værdier i praksis. Disse kagebøger vil efter projektet stå til rådighed.

---

<sup>131</sup> Projektbeskrivelse, Nye værdier i arbejdslivet, 2004.



## **Formidling og dokumentationsaktiviteter.**

I gennem hele projektperioden vil et elektronisk nyhedsbrev fortælle om projektets aktiviteter og resultater. Det vil desuden være en projekthjemmeside, hvor det er muligt løbende at distribuere materiale (f. eks arbejdsnotater og seminarmateriale). Endvidere vil der ifølge projektbeskrivelsen blive gennemført en landsdækkende afslutningskonference, hvor de deltagende virksomheder, uddannelsesinstitutioner og forskere vil få mulighed for at formidle og debattere deres resultater og erfaringer. Konsulentfirmaet Kubix's har som opgave, at gennemføre analyser med følgende formål på hver af de deltagende arbejdspladser:

- At beskrive forskellige måder at gribe værdiarbejdet an
- At give input til kagebøger om arbejdet med værdier som andre arbejdspladser
- At give tilbagemeldinger til den enkelte arbejdsplads som forhåbentligt kan inspirere den videre proces.

Derudover er projektet blevet fulgt af to forskere fra Roskilde Universitet – Peter Hagedorn-Rasmussen og Søren Jagd, hvis opgave det er at lave følgeforskning på projektet. Jeg vil senere i specialet komme nærmere ind på deres arbejde og resultater.

Med denne beskrivelse af ”Nye værdier i arbejdslivet” vil jeg nu vende mig mod Egtved Kommunes værdiprojekt ”Liv og læring”.

## **Projekt ”Liv og læring”.**

”Liv og læring i børnehøjde” eller ”Liv og læring for småbørn i Egtved” er en del af et større værdiarbejde i Egtved Kommune med fokus på værdibaseret ledelse. Politikere og forvaltningen har sammen formuleret følgende ledelsesværdier og værdier for personalepolitikken: Åbenhed, tillid, tydelighed og ansvarlighed. Disse værdier er blevet drøftet internt i forvaltningen, på kommunens arbejdspladser, eksternt i relation til borgerne og i skolelederkredsen. Værdierne har været forsøgt indarbejdet i virksomhedsplanerne, og ifølge Egtved Kommunes børne- og kulturdirektør afspejles disse værdier i personalepolitikken og i den måde forvaltningen tænker på.<sup>132</sup> Egtved kommunes børne- og kulturforvaltning har afskaffet stort set alle regler, og decentraliseret økonomien til institutionerne, både løn og forhold mellem drift og løn. Institutionerne kan selv træffe beslutninger om ansættelser og har frihed til at handle. Opfølgning på adfærd der ikke menes at være i overensstemmelse med værdierne sker gennem et dialogsystem. På møder drøftes løbende tiltag,

---

<sup>132</sup> Kubix: Eu-projektet Nye værdier i arbejdslivet/Liv og læring i voksenhøjde. Udkast 16/1/06.

barrierer og muligheder, og man har ifølge en institutionsleder ”erfaret at dialog er vigtigere end lange skriftlige forklaringer af værdier”.<sup>133</sup>

Processen med værdiarbejde på børn og ungeområdet i Egtved Kommune er forløbet i flere etaper. Først startede ”Liv og læring” på skoleområdet i 2001, og efter at man i 2002 skabte enhedsforvaltningen, er der gennemført en lignende proces med daginstitutioner og dagpleje. Formålet har været at skabe sammenhæng i børne- og ungepolitikken, så den nye forvaltning havde fælles retningslinier. Kommunens børne- unge politik skulle udmøntes i værdier og mål. På politisk initiativ blev der i efteråret 2003 nedsat en arbejdsgruppe – Liv og læringsgruppen.

I gruppen deltog den pædagogiske konsulent, 3 institutionsledere, lederen af dagplejen og senere én pædagog, som alle meldte sig frivilligt. Gruppens sammensætning har været diskuteret flere gange, da man fra gruppens side ønskede deltagelse af flere pædagoger, men der har ikke været fundet ressourcer til dette.<sup>134</sup> Det kan her kort nævnes, at manglende ressourcer synes at have været et gennemgående tema. Ydermere bør det bemærkes, at pædagogmedhjælpere og andre personalegrupper hverken har været involveret i værdi- og læreplansarbejdet eller de konkrete kompetenceevalueringer i institutionerne, hvilket officielt skyldes at det pædagogiske værdi- og læreplansarbejde anses som et af pædagogisk fagfelt. Gruppen fik som kommissorium, at konsultere alle i forbindelse med værdisætningen og at udarbejde et papir. Gruppen har efterfølgende også påtaget sig at følge ”Liv og læring i voksenalder”

### **Valg af værdier.**

Først gennemførtes en inspirationsfase, hvor Liv og læring gruppens medlemmer læste artikler, var på besøg hos Dannelskaravanen, spillede Dannelskaravanens værdispil og var på studietur. I hver enkelt børneinstitution har bestyrelse og personale sammen anvendt dialogspillet ”Værdier og dannelse” fra Dannelskaravanen til at prioritere institutionens væsentligste værdier. På baggrund heraf skulle hver institution melde tre værdier ind til Liv og læringsgruppen. Ifølge Kubix ser ”disse diskussioner ser ud til at have ført til øget afklaring af roller og forventninger og opleves meningsfulde.”<sup>135</sup>

Liv og læringsgruppen bearbejdede derefter forslagene fra de enkelte institutioner og udarbejdede et fælles oplæg. Dette blev præsenteret på et møde på Vingstedcentret med deltagelse af medlemmerne af forældrebestyrelserne – herunder pædagogernes repræsentanter, og ”der kan have været en pædagogmedhjælper med”. Fremmødet blev halvt så stort som Liv og læringsgruppen havde

---

<sup>133</sup> Kubix, Analyser af værdiprocesser; Kubix/ LO/Projekt nye værdier i arbejdslivet, 2006.

<sup>134</sup> Kubix, Eu-projektet Nye værdier i arbejdslivet/Liv og læring i voksenalder. Udkast 16/1/06.

<sup>135</sup> Kubix: Eu-projektet Nye værdier i arbejdslivet/Liv og læring i voksenalder. Udkast 16/1/06.

forventet. På mødet diskuterede deltagerne oplægget til værdier, og læringsgruppen arbejdede videre med forslaget, som blev sendt til høring nogle gange før Liv og læringsgruppen lagde sig fast på følgende værdier: Selvværd, tid/nærhed, livsglæde, ligeværd, relationer og kompetence og udvikling.

Næste skridt i værdiarbejdet skulle være en målfase (to første faser/trin er identiske med kompetencemodellen), men Folketinget vedtog på cirka samme tidspunkt, at alle daginstitutioner/-tilbud udover den daværende virksomhedsplan også skulle udarbejde pædagogiske læreplaner og Egtved Kommune og Liv og læringsgruppen bestemte, at slå dette arbejde sammen med det videre arbejde om at omsætte de definerede værdier til mål, ”for der var ikke tid til to processer”<sup>136</sup>. Det ser ud til, at værdiprocessen efter Vingstedmødet og Folketingets vedtagelse af loven om Pædagogiske læreplaner reelt blev redefineret til at omhandle og fokusere på læreplanerne, hvilket blandt andet fremgår af ”Liv og læring for småbørn”, som blev godkendt af kommunalbestyrelsen i oktober 2004. Hverken Egtved Kommunes ledelses- og personaleværdier eller Liv og læringsgruppens værdier for børne- og ungepolitikken (begge refereret tidligere i afsnittet) er længere det centrale, i stedet er fokus nu flyttet til pædagogiske læreplaner, hvorfor jeg i det følgende vil beskæftige mig med disse.

---

<sup>136</sup> Kubix: Eu-projektet Nye værdier i arbejdslivet/Liv og læring i voksenalderen. Udkast 16/1/06, side 4.

## **Pædagogiske læreplaner.**

Den 1. august 2004 trådte loven om pædagogiske læreplaner i kraft, denne er i praksis en tilføjelse til ”Lov om social service”. Det er ”Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner”, der tjener som rettesnor for dagtilbud og kommuner i forhold til at få loven til at virke.

Loven præciserer, at alle dagtilbud (dagplejer, vuggestuer, børnehaver) skal udarbejde pædagogiske læreplaner, og at det er det enkelte dagtilbuds forpligtelse at sørge for dette. Således har kommunerne ikke en egentlig forpligtelse til at sørge for, at dagtilbudene udarbejder læreplanerne, men kommunen kan selvfølgelig udstikke lokale retningslinier og understøtte dagtilbudenes arbejde med læreplanerne. Det nye i forhold til den eksisterende pædagogik er, at der nu lovgivningsmæssigt er en præcisering af, at der i alle dagtilbud skal arbejdes med læring og læringsprocesser for børn, og at dette skal foregå indenfor seks beskrevne temaer: 1) Barnets alsidige personlighedsudvikling (personlige kompetencer). 2) Sociale kompetencer. 3) Sprog. 4) Krop og bevægelse. 5) Naturen og naturfænomener. 6) Kulturelle udtryksformer og værdier. Den pædagogiske læreplan skal ikke nødvendigvis struktureres efter temaerne og det er muligt at supplere med andre temaer.

De pædagogiske læreplaner skal med deres seks obligatoriske temaer medvirke til at sikre, at de enkelte dagtilbud får større bredde i det pædagogiske arbejde, da det ikke længere er nok at specialisere sig i udvalgte emner. Dette betyder dog ikke, at man er afskåret fra at udvælge temaer eller områder fra læreplanerne og i perioder arbejde mere koncentreret med disse. Mange steder anbefales det ligefrem at begynde arbejdet med at fokusere på et enkelt udvalgt emne eller tema, dels fordi det vil føles mere overkommeligt, dels fordi den største erkendelse og læring udmærket kan udspringe af arbejdet med ganske små fortællinger på ganske få linier.

Den pædagogiske læreplan skal beskrive dagtilbuddets påtænkte læring inden for de seks temaer ud fra mål, aktiviteter, metoder, dokumentation og evaluering af indsatsen. Den pædagogiske læreplan angår dagtilbuddets samlede arbejde med læring, og det er altså ikke en læreplan for det enkelte barn. Den pædagogiske læreplan skal godkendes af forældrebestyrelsen og kommunalbestyrelsen, og den skal hvert år evalueres med henblik på eventuel revision. Loven om pædagogiske læreplaner indeholder ikke centralt fastsatte læringsmål. Den pædagogiske læreplan skal udarbejdes, dokumenteres og evalueres lokalt i det enkelte dagtilbud og i den enkelte kommune. Denne præcisering af læring i dagtilbud kan opfattes som en nutidig erkendelse og anerkendelse af betydningen af børns tidlige læring, og det øgede fokus på læring indebærer ikke, at dette skal ske på

bekostning af legen og spontane oplevelser<sup>137</sup>, selv om dette, blandt andre ifølge BUBL kan blive konsekvensen.

### **Formålet med læreplanerne.**

I bekendtgørelsen er formålet og principperne for læringen formuleret således: ”Ophold i dagtilbud skal bidrage til, at børns læring understøttes. Det pædagogiske personale skal støtte, lede og udfordre børns læring, som børnene er medstiftere af. Læringen sker gennem spontane oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber og understøtter situationer, der giver børnene mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og erfaring.” og ”Det pædagogiske personale skal sikre, at der i dagtilbuddet bliver sat fokus på alle barnets potentialer og kompetencer for at få det enkelte barn til at begå sig i livet. I tilrettelæggelsen af læringsmiljøer skal der tages hensyn til børns forskellige forudsætninger.” og ”Læringen skal bidrage til at sikre en harmonisk overgang til fritidslivet og skolen.”<sup>138</sup> Loven og bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner markerer, at dagtilbud til børn skal have et defineret pædagogisk indhold. Det vil sige, at dagtilbud er andet og mere end pasning og omsorg, hvilket pædagogerne selvfølgelig har ment i lang tid. I en sådan forståelse har dagtilbud et klart pædagogisk sigte, og er sammen med forældre, skole og senere uddannelse og job en vigtig medspiller i forhold til livslang læring. Indførelsen af pædagogiske læreplaner indebærer et større fokus på læring, udvidede didaktiske overvejelser og planlægning, mere skriftlighed i det pædagogiske arbejde i form af udarbejdelse af selve læreplanen, dokumentation og evaluering, og det synes klart, at loven og bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner i dagtilbud pålægger det enkelte dagtilbud en række nye krav, hvilket igen stiller krav om nye kompetencer hos personalet.

Kravene i skematisk form:

- Der skal foreligge en pædagogisk læreplan i alle dagplejer, vuggestuer, børnehaver, integrerede institutioner mv.
- Den pædagogiske læreplan skal behandle de seks temaer.
- Den skal indeholde mål og eventuelle delmål.
- Den skal beskrive hvordan man mere konkret vil arbejde med temaerne, og hvordan det leder frem mod målene
- Den skal også indeholde overvejelser omkring mål, metoder og aktiviteter i forhold til børn med særlige behov.
- Den skal præcisere hvordan arbejdet med de pædagogiske læreplaner vil blive dokumenteret og evalueret.

---

<sup>137</sup> Evaluering af pædagogiske læreplaner, 2006, s.11.

<sup>138</sup> Bekendtgørelse om pædagogiske læreplaner, Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner, 2006, s.9.

## **Nye tider, nye krav.**

Så man kan konkludere, at selvom kravet om, at alle dagtilbud aktivt arbejder med pædagogiske læreplaner ikke nødvendigvis skal forstås som et nybrud med den pædagogiske tradition og det allerede eksisterende arbejde, er der stadig ingen tvivl om, at arbejdet med læreplaner i dagtilbud stiller en række nye krav og forventningen til dagtilbuddene og dets personale. Loven medfører at børnehaver foruden virksomhedsplan også skal udarbejde en pædagogisk læreplan. Her forpligtes de til en formaliseret og reflekteret overvejelse af det pædagogiske arbejde. Disse redskaber er i vid udstrækning udtryk for new-public management tankegang. Dokumentation og måleredskaber skal sikre, at institutionerne lever op til de målsætninger, der besluttet politisk, og som omsættes til mere detaljerede ydelsesbeskrivelser eller udviklingskontrakter. Redskaberne kan opleves som bureaukratiske forholdsregler, der påtvinges institutioner. Mange institutioner får oplevelsen af, at de bliver nødt til at anvende tid og ressourcer på at fremskaffe data og informationer, som ikke øger kvaliteten. Det opleves, som om det primære formål er at tilfredsstille systemets krav. I denne forståelse er der ingen tvivl om, at der trækkes ressourcer væk fra det pædagogiske arbejde. Systemet ”drænes” for ressourcer, som går fra det pædagogiske arbejde.<sup>139</sup> Specielt to krav falder i øjnene: kravet om større refleksivitet og selvkritik, og kravet om større grad af skriftlighed, både i selve formuleringen af læreplanerne, men også i forhold til større krav til dokumentation. De nye tiltag og de krav de stiller til institutionerne kan forstås som vilkår – der sætter rammer for pædagogernes arbejde. For så vidt er det vigtigt både at identificere mulige potentialer for fx læringsanledninger samt identificere de ”risici”, der kan nedsætte ydelsens kvalitet. I flere børnehaver har valgt at se det som en læreproces at udarbejde og anvende en pædagogisk læreplan. ”Vi har arbejdet med den pædagogiske læreplan som en mulighed for læring og kvalitetsudvikling af den pædagogiske profession. Den største læring for os som pædagoger, er arbejdet med langt større skriftlighed, evaluering og dokumentation. Udfordringen ligger i at få alt det gode arbejde, vi allerede gør og vores målsætninger synliggjort for alle vores interessenter. Få vores tavse viden gjort højlydt og tydeliggøre de processer, vi dagligt gennemgår for at sikre de bedst mulige udfordringer for barnet i Jerlev børnehave.”<sup>140</sup>)

## **Læreplaner som ramme for pædagogisk læring og udvikling.**

På den måde kan læreplaner kan forstås som en ramme. I nogle udformninger kan læreplaner føles som udefrakommende krav og kontrol og hindre den naturlige udfoldelse og udvikling. Men sådan behøver det, som ovenstående citat viser ikke at være. De pædagogiske læreplaner kan derimod

---

<sup>139</sup> Evaluering af pædagogiske læreplaner, 2006, s.11.

<sup>139</sup> Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Værdier som løftestang – At anvende regler til udvikling; LO/Projekt nye værdier i arbejdslivet, 2007.

<sup>140</sup> Jerlev børnehave, pædagogisk læreplan 2006, s.3

fungere som en videreudvikling af de bedste traditioner i dagtilbuddene. En af grundene til dette, er den forholdsvis brede ramme for arbejdet med pædagogiske læreplaner, som loven og bekendtgørelsen udstikker. Hverken loven eller bekendtgørelsen lægger op til smalle læseplaner eller centrale diktater om, hvad der skal foregå i dagtilbud. Af samme grund bør arbejdet med pædagogiske læreplaner heller ikke ses som et opgør med det kvalificerede arbejde som allerede foregår i dagtilbuddene. Langt de fleste aktiviteter i langt de fleste dagtilbud vil kunne glide direkte ind i den pædagogiske læreplan. Man kan med fordel forstå de nye krav som en meget bred ramme, som det enkelte dagtilbud selv kan fylde ud. Dermed kan man sige, at læreplanerne er hvad man i det enkelte dagtilbud gør dem til. Det er derfor arbejdet med læreplanen i det enkelte dagtilbud, som afgør om læreplanen vil føles som endnu et krav i en i forvejen hektisk dagligdag, eller om læreplanen kan blive et redskab til læring og udvikling. Hvis arbejdet med læreplanerne bliver grebet fornuftigt og positivt an, kan det kickstarte en proces i dagtilbuddene med fokus på kompetenceudvikling i forhold til opgaveløsningen og den pædagogiske kvalitet.

Så i stedet for udelukkende at fokusere på de nye krav om aktiviteter, skriftlighed og kompetencer kan man fra pædagogerne vælge at se det som en mulighed for læring, udvikling og øget medindflydelse på målene og udførelsen af det pædagogiske arbejde og aktiviteterne i dagtilbuddet. Det er også værd at erindre, at det nye arbejde med pædagogiske læreplaner tager udgangspunkt i en allerede eksisterende fælles tradition i det pædagogiske arbejde i dagtilbud

Ovenstående tilgang til det pædagogiske arbejde i dagtilbud er på ingen måde ny, hvilket er endnu en indikator på, at arbejdet med læreplaner i dagtilbud på ikke nødvendigvis repræsenterer et opgør med de værdier og mål som den pædagogiske indsats allerede arbejder ud fra. Som tidligere nævnt vil langt de fleste aktiviteter som i dag foregår i dagtilbuddene da også uden problemer kunne tages med ind i det videre arbejde. Så kunne man selvfølgelig spørge om læreplanerne ikke bare er det, som man allerede laver i dagtilbuddene. På mange måder – Ja, læreplanerne lægger op til, at det allerede eksisterende gode pædagogiske arbejde som foregår i dagtilbuddene fortsættes, og læreplanerne kan derfor ses som et instrument til at synliggøre det nødvendige arbejde. Men på den anden side opfordrer læreplanerne også til at tænke i andre baner. Ikke mindst med henblik på at spørge sig selv og hinanden: ”Hvor kan vi med inspiration fra de seks temaer få øje på nye indsatser?”, ”Er der noget, som vi ikke gør, der kan forbedre den samlede indsats?” og ”Er der nogen vi gør, som vi kan gøre bedre?”

## **Involvering af pædagogerne.**

Dette kræver dog, at læreplanerne kommer op af politikernes og ledernes skuffer og bliver en integreret del af arbejdet i dagtilbuddene. Det allervigtigste her er involveringen af personalet i de enkelte dagtilbud. At pædagogerne og –medhjælperne kommer på banen på en sådan måde, at der skabes ejerskab og engagement i forhold til læreplanerne og at personalet derfor af egen drift aktivt arbejder med dem i deres dagligdag. Det er vigtigt at hele personalet inddrages i arbejdet med læreplanerne. Det er derfor tvingende nødvendigt at sørge for, at alle medarbejdere får medbestemmelse og ejerskab over arbejdet med læring og læreplaner i den enkelte institution. Til trods for (eller måske netop på grund af) disse nye krav om øget refleksivitet og skriftlighed til dagtilbuddene og deres personale, er der god grund til at få arbejdet med læreplaner ned på jorden.

Angående kravet om øget skriftlighed, som jeg har berørt et par gange, mener jeg igen, der er grund til ikke at overdramatisere kravet. Traditionelt kan daginstitutioner beskrives som talende kulturer, og i den mundtlige beskrivelse kan alle pædagoger være med. Men når det kommer til skriftlighed, kan det skille vandene og få nogle medarbejdere til at føle sig underlegne. Netop fordi de ikke føler sig gode til at skrive. Jesper Olesen skriver ”Skriftligheden skal indgå som dokumentation og som benzin i den forandringsproces, som læreplanerne gerne skulle sætte i gang. Men man skal ikke gøre det skriftlige – og arbejdet med læreplaner – værre og større, end det behøver at være. Man kan arbejde med det på flere måder.”

Med dette i mente vil jeg i det næste kapitel beskæftige med kompetenceevaluering igen, og specielt de antagelser og overvejelser, der blev gjort vedrørende modellens bidrag til at arbejde med pædagogiske læreplaner og kompetenceudvikling i de deltagende daginstitutioner.



## Kompetenceevalueringen i Egtvedprojektet.

Som det er fremgået af de foregående kapitler er ”Egtvedprojektet” ikke et klart defineret projekt med én klar problemstilling, men derimod et møde mellem flere projekter, som ydermere brat skiftede fokus i forbindelse med indførelsen af lovkravet om pædagogiske læreplaner i dagtilbud. Dette har kompliceret AOF’s arbejde, da det har været nødvendigt at tage hensyn til et sammensurium af problemstillinger og forventninger, men jeg mener at kunne fastslå, at AOF har arbejdet ud følgende overordnede problemstilling: Målet er at udvikle en række *best practice* eksempler på, hvordan nye værdier i arbejdslivet kan omsættes og implementeres i praksis. AOFs *best practice* tilbud til Egtved Kommunes børnehaver er en evalueringsmodel udviklet af lektor ved Aalborg Universitet Hanne Kathrine Krogstrup. Modellen kaldes kompetenceevaluering, og den karakteriseres ved systematiske metoder for udviklingsarbejde i institutioner og lægger op til, at der sker en løbende og systematisk dokumentation af udviklingen i det pædagogiske arbejde. Et mere overordnet formål med kompetenceevaluering er etablering af en organisationskultur, der styrker evnen til kontinuerlig forandring og læring. Jeg rådede tidligt i forløbet AOF til at konkretisere denne problemstilling, og at fokusere på at bidrage til institutionernes arbejde med læreplaner. Jeg foreslog dengang følgende problemstilling for brugen af kompetencemodellen i de enkelte daginstitutioner:

Min problemstilling for evalueringen.

Med udgangspunkt i den pædagogiske læreplan og pædagogernes egne forståelser af institutionens værdier og mål at evaluere den pædagogiske praksis/indsats med det formål

- 1) At medvirke til at implementere Egtved Kommunes ”Børn og Unge Politik”, ”Liv og læring” og institutionens egen pædagogiske læreplan, som kan forstås som de overordnede rammer for det pædagogiske arbejde i den enkelte institution.
- 2) At evaluere og dokumentere institutionens pædagogiske indsats i forhold til ”Liv og læring” og deres egen pædagogiske læreplan, hvilket både vil honorere lovkravet om evaluering og kunne forbedre den pædagogiske indsats.
- 3) At initiere læring om institutionens værdier, mål og praksis og derved skabe kompetenceudvikling hos pædagogerne og dermed forbedre den pædagogiske indsats.

Det er ikke mit indtryk, at AOF gjorde brug af denne problemstilling i forbindelse med de konkrete kompetenceevalueringer i de deltagende institutioner, men jeg mener alligevel den er vigtig, da den

udtrykker undertegnede forståelse af formålet med evalueringen. Desuden vil denne tilgang til arbejdet gå igen i resten af dette kapitel.

### **Selve evalueringen.**

I det følgende vil jeg beskrive AOF's design for kompetenceevalueringen, og forsøge at redegøre for de overvejelser og tanker der blev gjort vedrørende brugen af kompetencemodellen i "Egtvedprojektet". Fokus vil dels være rettet mod hvad man kan forstå som designteoretiske overvejelser, dels mod den konkrete brug af modellen, som jeg er bekendt med. Gennemgangen vil følge Krogstrups models trin, som tidligere er blevet præsenteret, og jeg vil i de tilfælde, hvor denne afviges diskutere dette.

Det følgende vil for nemheds skyld tage udgangspunkt i én daginstitution, hvilket var den første i rækken af de otte i alt, og den institution, hvor jeg havde mulighed for at deltage i de første møder, hvorfor jeg vil supplere teori- og designovervejelserne med de iagttagelser jeg foretog på de møder jeg deltog i. De bør desuden nævnes, at børnehaven ikke var helt færdig med udarbejdelsen af den pædagogiske læreplan, da de første møder fandt sted. Endvidere var institutionen i gang med et kulturprojekt, og havde derfor ønsket at fokusere på dette tema.. Det blev derfor besluttet at man i arbejdet ville koncentrere sig om "Kultur og kulturelle udtryksformer" jf. tema seks. Som tidligere nævnt er der intet, som forhindrer at daginstitutionerne i perioder koncentrerer sig om et af de seks temaer, hvilket altså var tilfældet her.

### **Indledende aktiviteter.**

Børnehavens personale var blevet orienteret om evalueringen, dens idé, formål og struktur på en foregående personaleweekend. Da jeg ikke deltog, kan jeg naturligvis ikke udtale mig om hvorledes evalueringen blev præsenteret, udover at konstatere at udviklings- og forandringsprocesser kan medføre uforudsete situationer, som kan virke både håbløse, angstfremkaldende og medføre konflikter i personalegruppen. Det er derfor meget vigtigt, at deltagerne er klar over, at frustrationer og vanskeligheder ikke automatisk skal tolkes som individuelle mangler og utilstrækkelighed, men at det er egenskaber eller vilkår ved udviklingsarbejde generelt, hvilket er endnu en vigtig grund til at informere grundigt inden processerne igangsættes. For at sikre sig, at deltagerne var klar over formålet med evalueringen præsenteredes denne derfor igen. "Formål: At bringe mål og kompetencer i samspil med en række nøgleaktiviteter i det pædagogiske arbejde med kulturelle udtryksformer og værdier, jf. tema 6 i de pædagogiske læreplaner. Det er tanken, at evalueringsmetoden evt. senere skal kunne bringes i anvendelse (af medarbejderne selv) i forbindelse med institutionens generelle arbejde med pædagogiske læreplaner, herunder

dokumentation og evaluering. Kompetenceevalueringens dialog om kompetencer i forhold til nøgleaktiviteter, dokumentation og evaluering skaber læring i voksenalderen.”

Som det fremgår af sidste del af ovenstående var en del af formålet med processen, at medarbejderne selv senere skulle kunne anvende evalueringsmetoden, det vil sige selv gennemføre og benytte modellen i institutionens fremtidige udviklingsarbejde. Denne målsætning hænger fint sammen med forståelse af kompetenceevaluering som en model til selvevaluering, men jeg mener dog at kunne konstatere at formålet om at lære pædagogerne selv at benytte modellen i fremtiden ikke var fremtrædende i processen. Grundlæggende mener jeg, at AOF's design og brug af modellen ikke konkret omfattende dette sigte, og processen må derfor i højere grad forstås som en konsulentdrevet evaluering mere end en proces, hvor deltagerne skulle lære selv at benytte modellen i fremtiden. Jeg stiller mig i hvert fald tvivlende overfor, om deltagerne selv i fremtiden vil være i stand til at gennemføre en kompetenceevaluering uden ekstern bistand.

### **Fase 1: Udvikle visioner og fastsætte mål**

I denne fase skal de overordnede kvalitative mål for den fremtidige udvikling fastlægges. Formålet er, at deltagerne kender deres opgave i forhold til udførelsen af det pædagogiske arbejde, definerer deres opfattelse af opgaven og får nye idéer til opgaveløsningen. AOF valgte af tidsmæssige hensyn at afvige fra Krogstrups model i forhold til denne fase. Da man samtidig mente, at disse delmål fremgik af de politisk definerede mål for kommunens institutioner besluttede man at præsentere disse i stedet for at følge modellen. Denne prioritering er forståelig, men alligevel problematisk, da det netop er på dette trin, deltagerne i evalueringen får mulighed for at definere deres egen opfattelse af institutionens mål, og får mulighed for at beskrive, hvad de anser som konkrete håndgribelige delmål for det pædagogiske arbejde. AOF skriver i referatet fra mødet: ”Man var enige om, at de målsætninger for arbejdet med kulturelle udtryksformer og værdier, som er formuleret i ”Liv og Læring”, udmærket kunne være udgangspunkt for kompetenceevalueringen. Da tiden var knap, blev det derfor besluttet at glide relativt let hen over kompetenceevalueringens trin 1-3. Medarbejderne fik lejlighed til at nærlæse de pågældende målsætninger på en overhead-projektor.”

#### *Trin 1: Præsentation af den overordnede målsætning for institutionens arbejde*

Man startede med på en planche at præsentere de politisk vedtagne mål for Egtved Kommunes børn- og ungepolitik og evalueringens formål i forhold til dette. Jeg mener, at man i højere grad burde have taget udgangspunkt i institutionens egen pædagogiske læreplan. Denne kunne have suppleret eller ligefrem erstattet de overordnede politiske målsætninger, som desuden burde være repræsenterede i læreplanen.

Politiske målsætninger. Enhedsforvaltningen Børn og Kultur.

Vision: At skabe helhed i børns liv. De skal sikres en sund opvækst, der skaber gode forudsætninger for en sund voksentilværelse.

Mål: At skabe et fælles værdigrundlag og få værdierne implementeret i praksis.

Resultatkrav: Hvert år evalueres og dokumenteres det pædagogiske arbejde i de læreplaner, som institutionen selv har udarbejdet.

### *Trin 2: Indkredsning af formålet med det pædagogiske arbejde*

Ifølge Krogstrups model anmodes deltagerne på dette trin om gennem korte centrale sætninger (brainstorm) at indkredse formålet med indsatsen på den institution, hvor evalueringen gennemføres. Formålet er, at nye idéer kommer for en dag, og at hver enkelt deltager får mulighed for at formulere sine visioner for det pædagogiske arbejde, samt at der skabes dialog mellem deltagerne om deres personlige forståelse af deres rolle og arbejde. Dette trin blev som sagt sprunget over, men den pædagogiske læreplan kunne med fordel have anvendt her, idet de i læreplanen beskrevne delmål ville være udtryk for pædagogerne egne opfattelser, da pædagogerne i langt de fleste institutioner over hele landet har været involveret i at definere disse.<sup>141</sup>

I stedet valgte man at præsentere kommunens målsætninger for tema seks Kulturelle udtryksformer og værdier”

Kulturmål fra ”Liv og Læring”:

- 1) Børn skal møde voksne, der selv er aktive kulturbrugere og støtter dem i at eksperimentere med, øve sig i og afprøve sig selv i forhold til et bredt spekter af kulturelle udtryksformer.
- 2) Børn skal have adgang til materialer, redskaber og moderne medier, herunder IT, som kan bruges både i forbindelse med oplevelser og med skabende kulturel aktivitet.
- 3) Børn skal have lejlighed til at deltage i kulturelle traditioner og lokale kunstneriske tilbud, herunder teater, musik, dans, arkitektur og udstillinger.
- 4) Medarbejderne skal i deres arbejde tage udgangspunkt i læringssynet og værdierne og skal være medskabere af en udviklingsfremmende kultur.

### **Fase 2: Fastsættelse af det pædagogiske arbejdes aktuelle styrker og svagheder.**

*Trin 4: Hvilke aktiviteter består det pædagogiske arbejde i?*

---

<sup>141</sup> NIRAS Konsulenterne A/S, Danmarks Evalueringsinstitut, AKF, UdviklingsForum I/S: Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner; Ministeriet for Familie og Forbrugeranliggende, 2006.

Her udformedes en liste over de eksisterende og ikke-eksisterende aktiviteter, der anses for at være afgørende, hvis indsatsen skal fungere efter hensigten. Dette sker ved, at evaluator bad deltagerne om i stikordsform at liste de aktiviteter, der udføres i den eksisterende indsats og derefter de aktiviteter, som ikke udføres, men som antages at ville kunne forbedre indsatsen. Formålet er naturligvis at opnå overblik over de aktiviteter, som deltagerne finder vigtige for målrealiseringen.

Følgende bruttoliste over eksisterende aktiviteter og ikke eksisterende aktiviteter fremkom:

Eksisterende: Dans, sanglege, fortælling, tegning/maling, teater, modellervoks, fingerdukke, prinsesser og riddere, leg/rolleleg, børnesange, musikundervisning, sang og musik, læsning, kulturelle udflugter, højtider, idræt, skovture, bål og bålmad, madlavning, fødselsdag, oprydning, kulturel dannelse (forstået som takt og tone), busaktivitet, rundkreds, bibliotek/bøger, værkstedsaktivitet.

Ikke eksisterende: Årlig udflugt, lærende computerspil, kunstnerbesøg, fotoaktivitet, besøg udefra til værkstederne, besøg til kulturseværdigheder, drama, fællesaktiviteter med skole, dagpleje og børnehaver, drengeaktiviteter, mere gang i ”snittebod”, flere bålaktiviteter, idrætsaktiviteter.

*Trin 5: Prioritering af aktuelle og nye aktiviteter.*

I dette trin prioriteredes nøgleaktiviteterne. Dette skete i gennem to afstemninger. I den første afstemning prioriteredes nøgleaktiviteterne mht. deres vigtighed for opgavevaretagelsen.

Prioriteringsliste over de 10 vigtigste nøgleaktiviteter og antal stemmer.

<b>Nøgleaktivitet</b>
1. Værkstedsaktivitet (8)
2. Besøg udefra til de forskellige værksteder (6)
3. Fotoaktivitet (6)
4. Fortælling (5)
5. Højtider (5)
6. Leg/rolleleg (5)
7. Kulturelle udflugter af forskellig karakter (5)
8. Kulturel dannelse (forstået som takt og tone) (4)
9. Skoven/skovture (2)
10. Idrætsaktiviteter (2)

I forbindelse med trin 4 og 5 fandt deltagerne det i øvrigt til tider vanskeligt at skelne mellem aktiviteter, som iværksættes af medarbejderne, og aktiviteter, som iværksættes af børnene selv. Dette skabte en anelse forvirring, men det blev af AOF slået fast, at det er det pædagogiske arbejde, og dermed medarbejdernes aktiviteter, kompetenceevalueringen fokuserer på. Jeg er ikke enig i denne sondring, da jeg mener, at de aktiviteter børnene iværksætter sker under de rammer pædagogerne er ansvarlige for, og derved stadig kan forstås som et resultat af det pædagogiske arbejde. Desuden udelukkede man ved denne sondring en meget vigtig del af børnehavens aktiviteter. En meget stor del af børns læring og kompetenceudvikling i dagtilbuddene sker netop gennem de lege og aktiviteter, som børnene selv iværksætter. Desuden er sådanne lege og aktiviteter inspirerede af de aktiviteter, som pædagogerne iværksætter.

Deltagerne blev nu bedt om at vurdere deres egen indsats i forhold til de opstillede 10 vigtigste nøgleaktiviteter. Man benyttede her en skala fra 1 til 10, hvor 1 angiver lav succes og 10 højeste succes i opgavevaretagelsen. Pointgivningen blev foretaget af hver enkelt deltager i en matrix, der endte med at tage sig således ud:

Prioriterede nøgleaktiviteter i børnehaven.

Nøgleaktivitet	Point									total	snit
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9		
1. Værkstedsaktivitet (8)	10	10	6	8	8	7	10	8	10	77	8.5
2. Besøg udefra til de forskell værksteder (6)	1	1	1	1	5	9	5	1	5	29	3.2
3. Fotoaktivitet (6)	1	5	3	3	1	8	6	5	3	35	3.9
4. Fortælling (5)	10	6	10	9	8	6	4	5	6	64	7.1
5. Højtider (5)	6	7	6	9	7	9	6	8	7	65	7.2
6. Leg/rolleleg (5)	7	7	9	7	6	8	8	7	8	67	7.4
7. Kulturelle udflugter af forskel karakter (5)	2	4	8	4	4	6	6	5	5	44	4.9
8. Kulturel dannelse (forstået s takt og tone) (4)	8	8	8	8	6	8	8	8	2	64	7.1
9. Skoven/skovturre (2)	9	6	9	8	10	8	9	8	5	72	8.0
10. Idrætsaktiviteter (2)	7	8	5	9	10	10	5	7	8	69	7.6

Det var iøjnefaldende, at de to nøgleaktiviteter ”Besøg udefra til de forskellige værksteder” og ”Fotoaktivitet” blev prioriteret som hhv. nummer 2 og 3 på listen over de aktiviteter, der blev anset som vigtigste med henblik på at nå de opstillede mål. I deres vurdering af egen indsats tildelte medarbejderne samtidig disse to nøgleaktiviteter meget lave karakterer, hvilket er et illustrativt eksempel på, hvor dialogen i trin 6 kunne tage sit udgangspunkt: Hvorfor er vi mindre gode til at iværksætte og gennemføre disse vigtige nøgleaktiviteter? Hvad kan vi gøre på disse områder for at styrke vores indsats?

I forbindelse med dette trin opstod en mindre uenighed mellem AOF og undertegnede angående tolkningen af ” at vurdere *deres egen* indsats i forhold til de opstillede 10 vigtigste nøgleaktiviteter”. AOF tolkede dette som hver enkelt pædagogs personlige indsats, mens jeg mente at *deres egen* betød pædagogernes samlede indsats – det vil sige institutionens indsats i forhold til nøgleaktiviteterne. Jeg mener at AOF’s tolkning har to uheldige konsekvenser. For det første mente flere af deltagerne, at det var ubehageligt og angstfremkaldende at skulle sidde og bedømme sig selv, sine evner/kompetencer og indsats offentligt foran sine kollegaer. Desuden har det den konsekvens at fokus flyttes mod den enkelte pædagogs kompetencer, og ikke institutionens opgavevaretagelse. Det er selvfølgelig korrekt, at formålet med evalueringen er at udvikle pædagogernes kompetencer, men AOF’s tolkning betyder at dette trin bliver et spørgsmål om den enkelte pædagog er god eller dårlig til bestemte ting, hvor jeg derimod forstår trinnet som en metode til at udpege og prioritere de aktiviteter som pædagogerne finder vigtige for at opfylde institutionens mål, og derefter på baggrund af karaktergivningen beslutte fremtidige fokusområder. I den forbindelse er både de aktiviteter som scorer højt og de som scorer lavt vigtige. De som får en lav karakter er oplagte fokusområder, som man kan arbejde med i fremtiden, og de aktiviteter, som man synes man er gode til, kan fungere eksempler på ”det gode pædagogiske arbejde” og man kan i den efterfølgende dialog tale om hvorfor man er god til netop dette, hvilket igen kan fungere som inspiration i arbejdet på at forbedre de aktiviteter man synes man ikke er gode til. Jeg har efterfølgende haft mulighed for ganske kort at drøfte denne problematik med Hanne Krogstrup. Hun påpegede, at hendes oprindelige tanke var at bedømmelse gjaldt institutionens samlede indsats og ikke den enkelte pædagogs personlige evner og kompetencer i forhold til opgavevaretagelsen. I den forbindelse nævnte hun samtidig, at hun siden 2003, hvor modellen blev fremlagt var blevet kritisk overfor overhovedet at benytte numeriske karakterer. I stedet mente hun, at man i højere grad burde basere dette trin på en kvalitativ og sproglig vurdering. Dette er interessant specielt i lyset af mit forsøg på at læse kompetenceevalueringen ind i en postmoderne og konstruktivistisk kontekst, men det at erstatte de numeriske karakterer med kvalitative og sproglige vurderinger vil ganske enkelt tage længere tid, og

det er min klare opfattelse, at evalueringen allerede led under at skulle forgå under tidspres, hvilket selvfølgelig ikke ville blive bedre af at indlægge endnu et tidskrævende trin. Fetterman argumenterer da også for, at de numeriske karakterer er en hurtig og nemt måde at bedømme indsatsen på, og da jeg, som jeg tidligere har argumenteret for, overvejende ser dette trin som en måde at udvælge og prioritere fokusaktiviteter, som man senere vil arbejde videre med, og at karakteren dermed i sig selv (i hvert fald hvis denne dækker over den samlede indsats) ikke er vigtig synes det i denne sammenhæng ikke fordelagtigt at ændre trinnet.

### *Trin 6: Dialog om prioriteringer*

Jeg anser dette trin som et centralt omdrejningspunkt i evalueringen, da der hidtil kun i meget begrænset omfang har været dialog om stikord og prioritering af nøgleaktiviteter. Denne dialog har det formål at opnå et billede af normen i institutionen, dele meninger og fortolkninger blandt deltagerne og for at undgå urealistiske point. Desuden kan dialogen fungere som en rum for kompetenceudvikling i sig selv. Evaluator kan bede deltagerne om at argumentere for, hvorfor de f.eks. netop har givet en bestemt aktivitet 4, mens andre f.eks. har givet den samme aktivitet 6 point, og derved skabe dialog om, hvad som er godt pædagogisk arbejde. Det er i dialogen vigtigt at give såvel positiv som negativ argumentation for pointgivningen. Udgangspunktet er, at der altid kan siges noget positivt også om de aktiviteter, der opnår lave point. Når der eksplicit lægges vægt på de positive sider ved en aktivitet, skyldes det for det første, at kompetenceevalueringens opgave er at tilføre svage aktiviteter styrke gennem fremhævelse af positive sider. Desuden skal det forhindres, at processen udelukkende bliver problemfokuseret på en sådan måde, at deltagerne kun ser problemer i stedet for styrker og muligheder for at opbygge og forbedre praksis.

Desværre var tiden for mødet løbet ud, da man i institutionen nåede dette punkt, og deltagerne blev derfor bedt om at fortsætte denne dialog i det daglige i tiden op til næste møde. AOF skrev i referatet: ”Tidens begrænsninger gjorde, at mødet sluttede, netop som dialogfasen indtrådte, og det er derfor vigtigt, at I til næste møde gør jer nogle tanker om og indbyrdes taler om følgende:

- 1) Hvad fortæller figurerne herover om vores pædagogiske indsats på det kulturelle område?
- 2) Hvorfor har vi hver især givet points, som vi har?
- 3) Hvordan forstår vi hver især indholdet bag de nævnte nøgleaktiviteter?
- 4) Hvilke aktiviteter kan og vil vi forbedre iværksættelse og gennemførelse af?

Hvordan kan vi øge kompetenceniveauet blandt medarbejderne i forhold til de aktiviteter, der prioriteres højt? Det er vigtigt, at *alle* deltagere er med i denne proces. Formålet er selvsagt ikke at problematisere medarbejdere, som har givet visse nøgleaktiviteter bundkarakter, men derimod at få



gang i en dialog om *muligheder* for et samlet løft af lavtscorende nøgleaktiviteter. I sidste instans drejer det sig jo om at øge sandsynligheden for målopfyldelse.”

Desuden forberedte man deltagerne til næste møde med følgende. På vores næste møde tager vi udgangspunkt i denne dialog og bevæger os herefter over i kompetenceevalueringens trin 7 (*formulere mål og udvikle strategier*). Kan I finde tiden til det inden, vil det lette processen næste gang, at I i de næste uger tænker over:

- 1) Hvilke delmål der ønskes opnået i forhold til hver af de 10 nøgleaktiviteter.
- 2) Strategier for at nå disse mål.
- 3) På hvilken måde I på nuværende tidspunkt forestiller jer, at I i fremtiden vil vurdere og dokumentere, om indsatsen (dvs. det pædagogiske arbejde på det kulturelle område) bevæger sig mod realiseringen af delmålene.

I betragtning af omstændighederne synes denne disposition fornuftigt, men samtidig er det symptomatisk for processen, som under hele forløbet led under tidspress. Allerede fra starten var jeg skeptisk overfor at det overhovedet gav mening, at benytte modellen under de tidsmæssige rammer, som i begyndelsen af projektet var berammet til tre personalemøder af halvanden til to en halv times varighed. Allerede tidligt i projektet advarede jeg om de tidsmæssige problemer og efter dette første møde skrev jeg til AOF, at jeg frygtede at modellens potentiale ikke ville udfoldes under de givne rammer, og at man dermed risikerede, at hele processen af deltagerne ville opleves som teknisk og ikke relevant. AOF åbnede derfor mulighed for, at processen kunne forlænges, eventuelt med et ekstrapersonale møde, hvilket så vidt jeg ved dog kun var tilfældet på den første institution, og overvejende som følge af en misforståelse på grund af en efterfølgende ”afsporing” af processen. På mange måder kom den første institution i rækken af otte til at fungere som ufrivilligt pilotprojekt, dog med den hage at man gik i gang med de næste institutioner inden forløbet var afsluttet på den første. AOF havde tidligere afvist mit forslag om, at afprøve og videreudvikle designet gennem et konkret pilotprojekt da man ikke mente at have tid og ressourcer til dette. AOF’s oprindelige evaluatør (som forlod projektet tidligt i processen) anerkendte tidsproblematikken, idet han efter det andet møde skrev: ”Det står på nuværende tidspunkt klart, at tidsfaktoren er væsentlig og svær at decimere i forbindelse med kompetenceevaluering. Oplevelsen af, at forløbet skal tvinges igennem på meget kort tid, er hæmmende for forløbets dialogiske grundlag. Deltagernes diskussion af jordnære og detaljerede forhold *skal* der være plads og tid til, da netop sådanne diskussioner kan sætte gang i værdibetonede meningsudvekslinger, som gør deltagerne klogere på sig selv og hinanden. Det er dog vigtigt, at disse detaljediskussioner med det samme opfølges af refleksion over,

hvad forbindelsen er til det overordnede formål med kompetenceevalueringen.” Det er dog mit indtryk, at man efter han forlod projektet har bibeholdt den oprindelige tidsplan.

### **Fase 3: Formulere mål og udvikle strategier.**

På den næste var planen at gennemføre fase 3, trin 7 (fastlæggelse af delmål, strategi og evalueringskriterier) med afsæt i deltagerne dialog siden sidste evalueringsmøde.. Indledningsvis blev formålet med dette trin i forløbet forklaret: At få truffet bindende beslutninger om strategi og dokumentation. Ifølge Krogstrups model angives for hver af de 10 prioriterede nøgleaktiviteter:

- A) Hvilke delmål der ønskes opnået i forhold til den givne aktivitet.
- B) Strategier for at nå disse mål.
- C) Hvordan deltagerne ønsker at vurdere og dokumentere, om indsatsen bevæger sig mod realiseringen af delmålene.

Endnu engang spillede tidsfaktoren ind, og det blev foreslået af evaluator, at deltagerne udvalgte en enkelt nøgleaktivitet, der kunne fungere som eksempel på, hvordan der arbejdes på dette trin. Der var tilslutning til forslaget, og deltagerne valgte nøgleaktiviteten ”fotoaktivitet” som udgangspunkt for arbejdet. Denne pragmatiske tilgang er på ingen måde i modstrid med evalueringens model, der som jeg efterhånden har nævnt nogle gange bedst forstås som en ramme eller et skelet, og dispositionen må under de givne omstændigheder anses som fornuftig. Dette skulle dog vise sig, at valget af denne aktivitet ikke var uden problemer, hvilket jeg vil vende tilbage til efter efterfølgende.

Evaluator opdelte deltagerne i to grupper, som skulle brainstorme på delmål for aktiviteten ”fotoaktivitet”. Det blev understreget, at delmålene, i det omfang det var muligt, skulle være enkle, konkrete og operationelle mål baseret på det daglige pædagogiske arbejde. De to grupper fik 20 minutter, som blev forlænget til 35-40 minutter, til at brainstorme i hver deres lokale. Hensigten med denne gruppeopdeling var, at de to gruppers forskellige delmålslisters kunne danne et konstruktivt udgangspunkt for fælles diskussion efterfølgende.

Gruppernes lister så samlet således ud:

- Finde tid til aktiviteten i dagligdagen.
- Alt udstyr skal virke.
- Hele personalet skal kunne bruge udstyret.
- Udpege ressourcepersoner.
- Foto skal bruges som dokumentation for aktiviteter, både til hverdag og udflugter.

- Der skal sorteres og prioriteres i billederne før print og arkivering – ”sorter billeder og vær kritisk før print”.
- Der skal laves ”regler”/procedurer for håndtering og arkivering af billederne efter brug, såvel elektroniske som papir-billeder.
- Hvert barn skal have sin egen mappe på pc.
- Der skal laves årsmapper.
- Projekter skal have særskilte mapper.
- Foto skal bruges som dokumentation og til at skabe læring og dialog hos personalet.
- Hver gruppe skal have et kamera og bruge det.
- Der skal udpeges to ”teknik”-ansvarlige, som skal stå for at lave manual og sørge for at programmerne på computeren virker.
- Fotos skal være aktuelle og pilles ned igen.
- Hver gruppe har sin egen opslagstavle.
- Projekter dokumenteres på fællesareal.
- Der skal udarbejdes etiske og æstetiske retningslinier for fotoaktiviteterne.

Disse delmål blev herefter snakket igennem og samlet til tre vigtige delmål, som der skulle udtænkes holdbare strategier for:

- 1) IT-mål: Alle skal have mulighed for at tage billeder. Alt udstyr skal indkøbes og fungere.
- 2) Organiserings-mål: En samlet struktur for institutionens fotoaktivitet skal fastlægges. Der skal ske en overordnet tilrettelæggelse af personalets tid til denne aktivitet.
- 3) Regel-mål: Der skal udarbejdes såvel etiske som æstetiske retningslinier for Lærkeredens fotoaktiviteter.

Deltagerne enedes om at nedsætte tre arbejdsgrupper, hver med ansvar for et af de tre delmål.

Som nævnt var valget af ”fotoaktivitet” som nøgleaktivitet ikke uproblematisk, idet det problematiserede det differentierede forløb, som er indlejret i modellens trin 7: Fastlæggelse af delmål (for det pædagogiske arbejde), strategi og dokumentationsformer i nævnte rækkefølge. Med ”fotoaktivitet” skulle det vise sig, at deltagerne ikke mente ”fotoaktivitet”, som en pædagogisk aktivitet for og med børnene, men derimod en dokumentationsaktivitet. Denne nuance blev ikke fanget før sidst på mødet. Valget af ”fotoaktivitet” gjorde faktisk dokumentationen til en nøgleaktivitet og et mål i sig selv, som der så efterfølgende blev fastlagt strategier for, og denne fase af kompetenceevalueringen blev derfor blevet rodet og uklar. Evaluator påtog sig ansvaret for dette, da styringen af seneste møde burde have været hårdere. Det *ideelle* forløb for trin 7 ville derimod have været:

- 1) Der opstilles konkrete, operationelle og hverdagsbaserede delmål for en given pædagogisk nøgleaktivitet.
- 2) Deltagerne beslutter sig for en strategi, som kan sikre, at de opstillede delmål kan nås.
- 3) Deltagerne vedtager, hvilken type dokumentation, der senere skal danne grundlag for at vurdere/evaluere, om der er sket fremskridt i forhold til implementering af delmålene.

Denne misforståelse var selvfølgelig ikke optimal i forhold til gennemførelsen af kompetenceevalueringen, men er dog i denne sammenhæng interessant. Den fortæller to ting. For det første, mener jeg, at den viser at ønsket/kravet om at dokumentere deres arbejde stod meget centralt i pædagerne bevidsthed, hvilket underbygger tesen om, at netop kravet om dokumentation, som så at sige fulgte med loven om pædagogiske læreplaner, af pædagerne regnes som en af hovedudfordringerne. Meget af fokus under dialogen om fotoaktivitet var da også rettet mod at leve op til kravene, mens arbejdet med dokumentation som en læreproces var mindre fremtrædende.

Derudover viser den hvor vigtigt det er, at kommunikere evalueringens formål, fokus og struktur. Det var tydeligt, at det ikke stod klart, at det var de pædagogiske aktiviteter som var fokus, ligesom dokumentationens formål ikke var fremtrædende. På intet tidspunkt blev der diskuteret, hvad det var der skulle dokumenteres. Fokus var overvejende på tekniske og praktiske problematikker. På den måde bliver dokumentation et mål i sig selv og ikke en måde at udvikle og forbedre den pædagogiske indsats.

Det var nødvendigt at få evalueringsprocessen tilbage på sporet, og da misforståelse stod klart for evaluators, blev følgende besluttet og kommunikeret til institutionen: ”Anvendelsen af kompetenceevalueringens faser og trin er fra evaluators side tænkt som et hjælperedskab i forbindelse med den tilbagevendende udarbejdelse og revidering af pædagogiske læreplaner. Idéen er at finde en fast rutine, som kan gøre det muligt at dokumentere arbejdet med børns læring. Arbejdet med at finde denne rutine betegner voksenlæringen i ”Liv og læring i voksenhøjde”. Deltagerne fra Lærkereden får næste gang atter opsummeret, hvad metoden indebærer, og der vil blive lagt stor vægt på, at alle kan se, hvor det ”gik galt” sidste gang. I realiteten er problemet ikke større end, at vi nu har fået sat gang i Lærkeredens dokumentationsdialog/-strategi lidt før tiden. På næste møde starter vi trin 7 op fra bunden igen, denne gang med en mere velegnet nøgleaktivitet, og det dokumentationsstrategiske arbejde, deltagerne siden sidst har iværksat, vil blot gøre trin 7 nemmere næste gang. Endvidere fik deltagerne følgende opgave til næste møde: ”I bedes i den nærmeste fremtid beslutte jer for en nøgleaktivitet, vi kan arbejde med i stedet for ”fotoaktivitet”. I

jeres overvejelser bør indgå aktivitetens betydning for læreplanstemaet ”kulturelle udtryksformer og værdier”. Snak indbyrdes om, hvilke delmål I forestiller jer som væsentlige for den pågældende aktivitet, så vi har et udgangspunkt for dialog på næste møde.”

### **Kritik af design og brug af modellen.**

Efter dette møde sluttede både min og den oprindelige evaluators medvirken i projektet, og det er derfor stort set umuligt for mig, at sige noget fornuftigt om projektets videre forløb, og om de problematiske elementer. Jeg vil derfor ikke behandle fase 4 i modellen. Jeg er dog langt fra fortrøstningsfuld. Dels har jeg som sagt under hele forløbet været kritisk overfor mulighederne for at udfolde modellens potentialer under den besluttede tidsramme. I den forbindelse synes det problematisk, at det netop er i dialogfaserne man søger at spare tid, da jeg anser disse for centrale i kompetenceevalueringen. Det er netop igennem disse dialoger en overvejende del af læringen og kompetenceudviklingen forventes at finde sted. Dels har jeg gennem samtaler med projektlederen fået den opfattelse, at hun anskuer modellen meget teknisk, som en række faser og trin som skal gennemføres uden hensyn til disse fasers indre idé og logik.

Jeg er generelt kritisk angående AOF's brug af modellen, og ikke mindst i forhold til dokumentations- og evalueringsfasen. Jeg har hele tiden argumenteret for, at denne både teoretisk og praktisk – ikke mindst i pædagogernes forståelse er særdeles vigtig. Min oprindelige tanke og forslag til AOF var at benytte Guld- og Sølvguiden, som begge er en bøger om læring i dagtilbud udarbejdet af Learning Lab på foranledning af Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender (tidligere Socialministeriet). De to bøger er begge udarbejdet til brug for dagtilbuddene i forbindelse med indførelsen af kravet om pædagogiske læreplaner, og de er en guldgrube af praksisnære eksempler og anvisninger på arbejdet med læring, udvikling og ikke mindst dokumentation i dagtilbud. Da jeg for sidste gang talte med projektlederen, hvilket var et tidspunkt, hvor evalueringen var i gang i adskillige af institutionerne, huskede hun end ikke at jeg tidligere havde nævnt dem. Adspurgt om planerne og strategierne for at hjælpe institutionerne med den vigtige dokumentationsfase og problematikken om skriftligheden i denne, som det er tydeligt mange af pædagogerne frygter og forsøger at vige uden om, svarede hun at det tog hun lidt hen af vejen, hvilket meget godt illustreres af følgende citat fra det sidste referat, jeg modtog, inden mine og projektets veje skiltes: ”Evaluering og dokumentation nåede vi ikke at tale så meget om, men det må jo fremgå af det konkrete arbejde, som er rimelig konkret”

Det er mit overordnede indtryk at modellen i projektet er blevet presset ind en tidsramme, hvor den ikke har fået lov at udfolde sig ud, og at dens potentiale derfor for størstedelen er forblevet uudløst.

Med den knappe tid i betragtning, og de konsekvenser det har haft for evalueringsprocessen kunne AOF måske med fordel have koncentreret at hjælpe institutioner med at dokumentere og eventuelt udvikle bæredygtige strategier for den fremtidige dokumentation.

Et andet element i projektet, som jeg finder problematisk, er, at der sideløbende har været adskillige projekter med forskellige problemstillinger og værdier, hvilket har gjort det meget vanskeligt for pædagogerne at kunne se den røde tråd og formålet med de enkelte processer. Dette kan dog ikke bebrejdes AOF, men til trods for, at det på mange måder var en utaknemmelig opgave, var det stadig dem, som gennem kompetenceevalueringen skulle binde de mange ender sammen. Jeg skrev til AOF efter det første møde: ”Det er først og fremmest vigtigt, at deltagerne forstår evalueringens gennemførelse og sammenhængen i ”læring i voksenhøjde”, og at de forstår deres egen rolle heri. Risikoen er ellers, at evalueringen ikke bliver integreret i resten af projektet, og at evalueringsmodellen vil blive opfattet som et uforståeligt teknisk element. Jeg følte, at deltagerne havde svært ved helt at gennemskue formålet med, hvad der foregik. Både hvad angik selve kompetenceevalueringen og dens sammenhæng med ”læring i voksenhøjde”/”Liv og læring” og kulturprojektet, men også med hensyn til de enkelte trin. Desuden syntes det ikke som om, at deltagerne kunne forbinde arbejdet med læring på deres kulturweekend og den efterfølgende evalueringsproces. Jeg tror, at det er afgørende, at linke evalueringdelen bedre med det øvrige arbejde med læringsprocesser og læreplaner.” Da jeg ikke har fulgt projektet til dørs er det selvfølgelig svært at vurdere, hvorvidt AOF har formået at binde projekterne sammen og forklare formålet for deltagerne, men det synes ikke som om problemet blev fuldstændigt løst, da Kubix i deres analyse skriver: ”Værdiproces, arbejde med handleplaner i den enkelte stue, læreplansarbejde, Liv og læring og kompetenceevaluering smelter sammen for de interviewede medarbejdere. Det kan derfor være en god idé at tydeliggøre formålet med hvert enkelt tiltag – og den røde tråd, når der er en. Det er vigtigt for deltagerne at kunne se mening og sammenhæng mellem de enkelte tiltag – og ift.”<sup>142</sup>

Det skal dog siges, at hverken Kubix eller Hage-Dorn Rasmussen & Jagd i deres undersøgelser kritiserer hverken modellen eller AOF’s brug af denne. De få vurderinger, herunder fra interviewede deltagere der findes i deres arbejde er positive.

Med dette vil jeg nu brede perspektivet ud, og i det næste afsnit diskutere projektet mere generelt.

---

<sup>142</sup> Kubix, Analyser af værdiproceser, 2006.

## Værdiarbejde og kompetenceudvikling.

I det følgende vil jeg diskutere ”Egtvedprojektet” mere generelt. Fokus vil her overvejende være på sammenhængen mellem værdibaseret ledelse og kompetenceevaluering og mindre på kompetenceevaluering. Dette skyldes, at selve kompetenceevalueringen kun berøres perifert i både Kubix analyser og i Hagedorn-Rasmussen og Jagd følgeforskning, som jeg baserer dette kapitel på. Dette kan skyldes, at ”Egtvedprojektet” så at sige skiftede fokus fra værdiprojekt til læreplansprojekt midt i processen, og det derfor falder udenfor de oprindelige rammer. Hagedorn-Rasmussen og Jagd beskæftiger sig i deres arbejde også med værdiarbejdet i daginstitutionerne, men dette sker stort set uden at berøre selve kompetenceevalueringen, og det er desuden de oprindelige kommunale værdier, de refererer til. Men da jeg med udgangspunkt i Kinlaw mener, at der er klare paralleller mellem værdibaseret baseret ledelse og kompetenceevaluering, og da jeg samtidig mener, at de pædagogiske læreplaners seks obligatoriske temaer på et overordnet plan kan forstås som ledelsesværdier finder jeg alligevel, at kapitlet har relevans.

### Værdiarbejde og kompetenceudvikling.

Værdier har i det seneste årti fået stigende betydning med introduktionen af forskellige værdibaserede ledelsestilgange, der på mange punkter er et opgør med tidligere hierarkiske top-down tilgange til ledelse. Ifølge Kinlaw bør kompetenceevaluering i organisationer netop ses som et udtryk for værdibaseret ledelse. Værdibaseret ledelse giver medarbejderne større muligheder for indflydelse og deltagelse for derigennem at udvikle organisationen. En vigtig årsag til at inddrage medarbejdere er, at organisationer i dag er indrettet på en måde så medarbejderinddragelse i praksis er en forudsætning for at organisationen kan fungere og udvikle sig. Organisationer er gennem det 20 århundrede i stigende grad blevet præget af øget kompleksitet, usikkerhed og ændringshastighed. Udviklingen har ført til, at de grundlæggende ledelsesformer har forandret sig markant. I begyndelsen af det 20. århundrede var den traditionelle tilgang ledelse gennem instrukser (MBI – management by instructions). I løbet af 1960erne blev ledelsen koncentreret mere om at fastsætte individuelle mål (MBO – management by objectives) og så lade medarbejderne selv afgøre, hvordan målene skulle nås. Ledelse gennem værdier (MBV – management by values) kan ses som det nyeste bud på en radikal anden ledelsesform, hvor medarbejderne selv tager ansvaret for en langt større del af de konkrete arbejdsprocesser. Arbejdet med værdier bliver en overordnet ramme for organisation af virksomheder i en foranderlig og kompleks verden. Udover at værdiarbejdet forventes at bidrage til organisationens udvikling, bliver det samtidig et centralt omdrejningspunkt for skabelse af fælles mening og retning. I den forståelse ses virksomheder og organisationer som åbne systemer, der indgår i en dynamisk vekselvirkning med omgivelserne. Medarbejderne har en særlig vigtig rolle i

denne type organisationer, fordi det er medarbejderne, der skal oversætte ønskerne fra organisationens omverden – i vores tilfælde skal pædagogerne, dels oversætte krav fra myndighederne (som loven om obligatoriske læreplaner) og dels forventningerne fra forældrene, som i parentes bemærket, ifølge pædagogerne selv synes at er stigende.

Imidlertid kan mange projekter med værdibaseret ledelse ifølge Hage-Dorn Rasmussen og Jagd kritiseres for ikke at leve op til egne mål, og for at de bliver kommunikationsprojekter i stedet for udviklingsprojekter. De påpeger, at en af årsagerne muligvis er, at der er meget fokus på at tale om værdierne og mindre fokus på, hvordan det faktisk skal lykkes at inddrage medarbejderne. Jeg ser i den sammenhæng kompetencemodellen som et konkret forsøg på at skabe denne kobling mellem abstrakte værdier og konkret praksis. Også i litteraturen om værdier i virksomheder er fokus i høj grad på den første fase af værdiprocessen, hvor værdierne defineres ud til medarbejderne og eksterne interessenter.<sup>143</sup> Derved overses, at den vigtigste fase i et værdiprojekt er, når de værdier der er valgt skal oversættes til daglig praksis. Samtidig er en af de centrale erfaringer fra tidligere værdiprojekter, at mange værdiprojekter ikke kommer over den barriere som inddragelse af medarbejderne udgør. Værdierne bliver derfor til skueværdier, der kun i beskednen grad har indflydelse på den daglige praksis i organisationen. Det er vanskeligt for mig, at vurdere om dette er tilfældet i det konkrete projekt, men det synes påfaldende, at de værdier som politikkerne formulerede ikke på nogen måde syntes at fungere som referenceramme i den institution, jeg besøgte. Hagedorn-Rasmussen & Jagd argumenterer for, at det ikke er afgørende om det er ledelsen eller medarbejderne, der konkret udformer værdierne, så længe de har almen opbakning blandt medarbejderne, hvilket selvfølgelig kræver at medarbejderne overhovedet kender til disse værdier. Men når værdierne skal bringes i spil og oversættes til daglig praksis er medarbejdernes deltagelse helt afgørende. Dette er svært at relatere dette til den del af projektet, hvor jeg deltog, da det som bekendt skiftede fokus fra værdierne for børn og ungepolitikken til at handle om læreplaner. Værdierne synes dog ikke at have spillet en central rolle i pædagogernes bevidsthed og dagligdag.

### **Anledninger til læring og udvikling.**

Værdier kan være med til at skabe anledninger. Begrebet anledninger er udviklet med udgangspunkt i projektets følgeforskning. Anledninger er mangfoldige. Der kan skelnes mellem anledninger til at skabe dialog om værdier, og anledninger til at værdierne kommer på arbejde/i spil. Anledninger om værdier kunne f.eks. være værdiseminarer, hvor arbejdspladsens eller organisationens værdier udvikles i dialog. Anledninger hvor værdier kommer på arbejde udvikles, når værdierne bringes i

---

<sup>143</sup> Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Da værdier kom på arbejde, 2007, s13.



spil i det daglige praktiske arbejde. Det kan f.eks. være når værdierne anvendes til at reflektere over den pædagogiske praksis i børnehaven. Begge dele er vigtigt, men anledninger om værdier kan ikke stå alene, hvis værdiarbejdet skal være bæredygtigt på længere sigt, og hvis værdiarbejdet sigter på at skabe bred medarbejderinddragelse og kompetenceudvikling. Arbejdet med værdier synes at blive mest optimalt, når der udvikles en kontinuerlig proces, hvor værdierne bliver levendegjort i dagligdagen – i anledninger, hvor værdierne kommer på arbejde. Det er her værdierne kan bidrage til både udvikling af den pædagogiske praksis, såvel som den faglige stolthed i det daglige arbejde. Man bevæger sig dermed fra et værdiprojekt til en værdiprocess, hvor værdierne bliver en naturlig referenceramme i udøvelsen af det arbejde og i den daglige ledelse.<sup>144</sup>

Erfaringer fra dette projekt viser at det både er nødvendigt og muligt at inddrage medarbejderne i arbejdet med værdier, men samtidig er det klart at der også findes en række barrierer og forhindringer. Nogle medarbejdere vil helst bare have lov at passe sig selv og fortsætte med at gøre som de altid har gjort, mens andre er skeptiske og usikre på projektets, dets mål og mulige resultater. Dette kan have sin begrundelse i tidligere dårlige erfaringer med lignende projekter. Andre medarbejdere kan have sympati for projektet, men føler ikke de selv har behov for at ændre holdning, adfærd eller praksis. Et centralt spørgsmål for både ledelse og projektansvarlige er derfor, hvad der generelt kan gøres for at forbedre medarbejdernes involvering og engagement i projekter af denne type, og for at undgå konflikter. Hagedorn- Rasmussen og Jagd peger i deres følgeforskning på følgende forhold, som specielt handler om kommunikation. En klar udmelding fra ledelse og projektgruppe om projektets mål og forskellige faser. Herigennem kan medarbejderne opnå forståelse for projektets mål og forskellige faser. Medarbejderne har også brug for et klart signal om, at projektet har ledelsens opbakning og vil blive gennemført. Også selvom det kan betyde store forandringer for både ledelse og medarbejdere. Samt en løbende kommunikation og tilbagemelding, så der er opmærksomhed om projektet også i de perioder, hvor der ikke foregår mange synlige ting i projektet.<sup>145</sup> Det er desuden vigtigt at ledelsen så klart og tydeligt som muligt viser, at den ønsker at afsætte de fornødne ressourcer i form af tid, penge og andre ressourcer, der er brug for. Et vigtigt resultat af værdiarbejdet er ofte, at konflikter og spændinger i virksomheden synliggøres. Der er derfor ligeledes vigtigt, at ledelsen signalerer, at de er parate til at arbejde på at klarlægge og løse disse konflikter og spændinger.<sup>146</sup>

---

<sup>144</sup> Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Da værdier kom på arbejde, 2007, s.6.

<sup>145</sup> Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Da værdier kom på arbejde, 2007, s.14.

<sup>146</sup> Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Da værdier kom på arbejde, 2007, s.16.

## Værdiarbejde er krævende.

Projektet har samtidig illustreret den kendsgerning, at arbejde med værdier er meget krævende, hvis der ønskes afgørende forandringer i virksomhedens måde at fungere på. Der skal anvendes betydelige ressourcer af forskellig type – arbejdstid for ledere og medarbejdere, eksterne konsulenter til specialopgaver – og bruges en variation af forskellige organisatoriske fora og værktøjer over tid. Det er en forudsætning for succes i arbejdet med værdier, at der sikres tid til at gøre dem praktiske og anvendelige i hverdagen. Arbejdet med værdier er altså ikke en genvej til hurtige resultater, og der findes ingen nemme løsninger, hvis man vil arbejde seriøst med værdier. Hagedorn-Rasmussen og Jagd fremhæver at det kan vare adskillige år før arbejdet med værdier har ført til så store forandringer, at der kan ses konkrete resultater.<sup>147</sup>

Et vigtigt spørgsmål er hvordan værdiarbejdet kan skabe kompetenceudvikling hos virksomhedens medarbejdere, da et af målene med ”nye værdier i arbejdslivet” netop har været at gøre spørgsmålet om nye værdier i arbejdslivet til en levende og aktiv størrelse gennem kompetenceudvikling. Intentionen har været, at arbejdet med værdi har, skulle diskuteres bredt blandt medarbejderne på de deltagende virksomheder og igennem denne proces udfordre og udvikle den måde, virksomhederne almindeligvis gør tingene på. Værdiarbejdet kan skabe en arena, skabe anledninger, og skabe praksisser, der bidrager til kompetenceudvikling. Hagedorn-Rasmussen og Jagd fremhæver en række eksempler på anledninger som kan skabe dialog og (kompetence)udvikling: Anledninger til at udvikle de formelle samarbejdsrelationer mellem ledelse og medarbejdere. Anledninger til at udvikle de uformelle sociale relationer, og ikke mindst anledninger til at udvikle arbejdets karakter ved at lade værdierne være et medie for refleksion, og et omdrejningspunkt for at udvikle dialog omkring tidligere, nuværende og kommende måder, at tilrettelægge arbejdet på. Det er gennem disse anledninger, at medarbejdere og ledere erhverver sig nye kompetencer. Medarbejdernes indflydelse og organisationens udviklingsmuligheder, og innovative kompetencer spiller sammen i bestræbelserne på at udvikle værdierne, og på at få værdierne til at spille en central og konkret rolle i hverdagen. På den måde får værdierne en central rolle, fordi dialogen om disse kan skabe synlighed omkring noget der tidligere var skjult, eller fordi medarbejderne og lederne handlede på baggrund af det, man kan kalde tavs viden, altså ikke-italesatte traditioner og sædvaner. Når værdierne bringes på banen og det tavse eller skjulte bliver synliggjort, opstår der ny viden og potentiel læring. Men samtidig bør man gøre sig klart, at værdiarbejde og kompetenceudvikling ikke er uden risici og konflikter, idet det udfordrer det kendte og vante og afdækker forskellige forståelser og måder at begribe den daglige praksis.

---

<sup>147</sup> Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Da værdier kom på arbejde, 2007, s.16.

Læring og kompetenceudvikling kan have som formål at sikre en mere effektiv drift, at øge ”produktionen” og kvaliteten af det producerede, i børnehavernes tilfælde det pædagogiske arbejde, men der kan også arbejdes med læring og kompetenceudvikling, for at skabe personlig udvikling for den enkelte og skabe nye livsmuligheder, der rækker ud over arbejdspladsen.

## **Læringsrum.**

I virksomhederne har værdiarbejdet skabt refleksive såvel som praktiske rum for dialog og kompetenceudvikling. Dette er hvad der i følgeforskningen benævnes anledninger, hvilket er de rum, hvor der bygges bro mellem ydelsens kvalitet, rammerne for organiseringen af arbejdet – blandt andet de eksterne krav om f.eks. læreplaner– og så udvikling af medarbejdernes kompetencer. Anledningerne kommer til udtryk som både praktiske, fysiske og mentale rum. I disse rum bliver det som tidligere var tavs viden tydeliggjort. I disse processer, hvor der skabes dialog omkring, og ud fra de abstrakte, ofte mere eksistentielt formulerede værdier, relateres til dagligdagen – til den pædagogiske praksis, frokosten, madpakkerne og børnenes kompetencer - derigennem bliver de eksistentielle værdier (både for organisation og individ) gjort praktiske og bundet til konkrete erfaringer. De bliver gjort levende og de bliver gjort til genstand for udvikling af praksis. I processen sker en involvering af medarbejderne, og der sker en berigelse af medarbejderens tavse viden – den som ledelsen og den traditionelle evaluator eller forsker ikke selv har indblik i. Dermed skabes potentielt en værdiforøgelse af organisationens processer, produkter og ydelser samtidig med, at medarbejderne deltager i læreprocesser, som er knyttet til den daglige praksis.<sup>148</sup>

De anledninger som skabes gennem værdiarbejdet kan ske på flere niveauer: værdiarbejdet kan i sig selv skabe nye mentale og sociale rum samtidig med, at der skabes praktiske anledninger i form af seminarer, værdi- og personalemøder, men anledningerne kan også knyttes til det allerede eksisterende. Der er når værdiarbejdet netop tager udgangspunkt i de daglige arbejdsprocesser, i den pædagogiske stolthed og arbejde. I en sådan sammenhæng handler det om udvikling af faglig stolthed og om at skabe en høj grad af mening i arbejdet. Hvis arbejdet værdier og kompetenceudvikling ikke synes at bidrage til udvikling af praksis og kvalitet og mening i arbejdet, ønsker medarbejderne ikke at involvere sig. Dette kan for en umiddelbar betragtning synes banalt og indlysende, men Hagedorn-Rasmussen og Jagd fremhæver, at det netop har været den udtalte kritik mod mange projekter omkring værdiledelse, som er gennemført i det seneste årti. (s.21).

Stil spørgsmålstegn ved kompetenceevaluering i dette projekt.

---

<sup>148</sup> Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Da værdier kom på arbejde, 2007, s.19.

Som tidligere nævnt kan man skelne mellem anledninger, hvor der er dialog om værdierne og anledninger, hvor værdierne sættes på spil i forhold til konkret praksis. Begge typer anledninger er vigtige, idet anledninger udgår de rum eller arenaer, hvorigennem medarbejderne kan udvikle nye kompetencer. Kompetencerne kan være af forskellig art f.eks. samarbejdskompetencer, sociale kompetencer, kommunikationskompetencer, kreative og innovationskompetencer, interkulturelle kompetencer og selvfølgelig pædagogiske kompetencer. (Problematiser manglende definition af kompetencer i projektet). Men de anledninger som udelukkende handler om værdierne er ikke tilstrækkelige og kan, hvis de står alene, risikere at blive afkoblet fra medarbejdernes praksis. Dermed bliver det vanskeligt for medarbejderne at skabe mening med og om projektet, og der er en risiko for at medarbejderne ikke involverer sig. I ”Nye værdier i arbejdslivet” har der ikke været arbejdet med klart definerede og afgrænsede kompetencer, men de mener alligevel at kompetenceudviklingen i de enkelte virksomheder har sat sig igennem i tilknytning til de konkrete anledninger. Endvidere viser projektet, at arbejdet med værdier kan, når det er mest vellykket, fungere som løftestang for integration mellem de forskellige felter i læringsrummet, hvorved der udvikles læringsprocesser for både individ og organisation.<sup>149</sup>

Projektet har vist at værdier kan spille en væsentlig medierende rolle som katalysator for faglig udvikling, for organisatorisk læring og for udvikling af kvalitet både i ydelse og arbejde. Men samtidig får værdierne først den rolle, når de bliver bragt i anvendelse i konkrete organisatoriske sammenhænge. Værdiarbejdet kan bidrage til en vekselvirkning mellem konkret praksis og abstrakte værdibegreber. På den måde tilbyder værdierne og arbejdet med disse en mulighed for, at man kan træde et skridt tilbage og reflektere over sin egen praksis. Men det er ikke værdierne i sig selv, som gør dette. Det er organisationens evne til at skabe rum for dette. Det er de konkrete anledninger, hvor værdierne får lov at udfolde sig, f.eks. gennem dialog mellem medarbejderne. Det at skabe rum og anledninger til dialog og refleksion spiller dermed en stor rolle. Hagedorn-Rasmussen og Jagd skriver: ”børnehaven er i stand til at omsætte de eksterne krav til anledninger, hvor man vender dem fra bureaukratiske foranstaltninger til redskaber, der kan sikre en udvikling af såvel ydelsens kvalitet og den faglige og arbejdsorganisatoriske udvikling. Krav om fx dokumentation, der ofte bliver set som unødige bureaukratiske værktøjer forsøges i processen vendt, så de sikrer udvikling i institutionens kvalitet i ydelse og arbejde. For eksempel synes et væsentligt arbejdsorganisatorisk perspektiv for at dette faktisk kan lykkes at være, at der er afsat tid og ressourcer til, at refleksionen og læringen kan finde sted.”<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup>Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Da værdier kom på arbejde, 2007, s.22.

<sup>150</sup> Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Værdier som løftestang, 2007, s.37.

## Konklusion.

Det er af flere årsager ikke uproblematisk at konkludere på dette speciale. For det første har det ikke som mange specialer en teori, en metode, empiri og en analyse, som så kan rundes af med en konklusion. Mit speciale har for den overvejende del været beskrivende og diskuterende uden at have nået til særlig mange konklusioner på disse diskussioner. Desuden står de to hoveddele og de enkelte kapitler temmelig essayistiske (for ikke at sige strittende i alle retninger) og er ikke bundet sammen af en bærende analyse eller idé. Endeligt har jeg brugt lang tid og meget plads på at vise hvordan postmoderne positioner vender sig mod endegyldige sandheder og klare konklusioner, og i stedet sigter på at stille spørgsmål ved det som tages for givet og dekonstruere diskurser. Det lader sig ikke gøre at konkludere i en postmoderne optik. Den postmoderne analyseproces er på den måde uendelig; den har intet centrum og heller ingen naturlig afslutning. Der findes altid en anden vinkel eller fortolkning. Som hajen der dør, hvis den holder op med at svømme, må den postmoderne tænkning også være i bevægelse hele tiden. Hvis den stivner og institutionaliseres ”dør” den som kritisk analyse, og må derfor igen udfordres og dekonstrueres. En tænkning som modsætter sig institutionalisering og konklusioner er selvsagt problematisk i forhold til mit mål om at aflevere og bestå dette speciale. Jeg vil derfor i det følgende om ikke konkludere, så i hvert fald opsummere.

Jeg har i specialet haft Hanne Krogstrups kompetenceevaluering som mit hovedfokus. Kompetenceevaluering, hvis hovedformål er at styrke medarbejdernes kompetencer i forhold til opgavevaretagelsen, bygger på en antagelse om, at udvikling af enkeltpersoners og gruppers kompetente indflydelse vil forbedre deres præstationer og institutionens samlede præstation. I den første teoretiske del af specialet har jeg vist hvordan man kan forstå Krogstrups model som en dansk ”oversættelse” af David Fettermans empowermentevaluering, og hvordan man kan forstå begge modeller som en del af postmoderne og konstruktivistisk evalueringstænkning. Jeg har forsøgt at vise hvordan og hvorfor kompetence- og empowermentevalueringen, som de øvrige postmoderne og konstruktivistiske inddrager brugere og andre interessenter og hvordan dialogen fungerer som en central metode.

I den anden mere praksisorienterede del af specialet har jeg beskæftiget mig med kompetencemodellens brug i et værdi, lærings, læreplans, kompetence- og organisationsudviklingsprojekt. Heller ikke i denne del har jeg kunne nå frem til nogle håndfaste konklusioner, men mener alligevel at have vist både potentialer og muligheder, som forhindringer og komplikationer i forhold til en praktisk anvendelse af kompetenceevalueringen. Med disse ord vil jeg

slutte denne ikke særligt konkluderende konklusion, hvorfor der kun er tilbage at takke læseren for opmærksomheden.

## **Abstract in English.**

The main focus of this thesis is Hanne Krogstrup's "kompetence"evaluation. I perceive Krogstrup's work as an adaptation of David Fettermans' empowerment evaluation to a Danish context. The two models of evaluation share the structure, the main theoretical foundation, and the emphasis on empowerment processes, but there are also significant differences between the two. Empowerment evaluation applies, according to Fetterman himself, to individuals, organization, societies and cultures, where the "kompetence"evaluation has an organizational focus. The purpose of empowerment evaluation on the individual level of analysis, is individual self-improvement through methods which compare the person with her-/himself in attempts to improve the person's capacity to fulfil her/his mission in life in ways consistent with her/his needs, interests and abilities. The "kompetence"evaluation has an analytical focus on the organizational level, where it is a powerful tool which can help participants in an organization to connect their needs, interests and abilities with the means and ends that define the organization's activities and purpose. The purpose of empowerment, on this level of analysis, is organizational self-improvement through methods which compare the organization with itself, in an effort to improve organizational capacity to fulfil its mission in ways consistent with the needs, interests and abilities of the participants.

"Kompetence"-evaluation is an approach to evaluating political programs and projects which allows those carrying out the work of the organization to gather information on programmatic ends so as to increase a sense of control, to improve a sense of involvement in the mission and vision of the enterprise. It empowers as it evaluates, by reversing the traditional order of power and rectification. Rather than imposing evaluation from outside, it encourages self-evaluation and self-adjustments from inside. It assumes that the participants have valuable insider knowledge about how things work, and that they will use what they know in order to correct or adjust what they discover through the evaluation process as not working, and thereby improve the level of goal achievement.

The thesis falls in two parts. The first part is solely theoretical. Here, I present and discuss the empowerment- and the "kompetence"evaluation and their inner relationship. In this theoretical part of the thesis, I also attempt to place the models into a post-modern and constructivist understanding of science and evaluation. In doing so, I aim to show how involvement and participation of users and other stakeholders and critical/socratic dialogue are key facets of post-

modern and constructivist evaluation theory and practice in general, and of empowerment and “kompetence” evaluation in particular.

In the second part of the thesis, I involve a concrete case – a project, in which I only participated in the initial stages, where Krogstrup’s model was applied. In this project, eight kindergartens in Egtved Kommune used the evaluation in order to do as follows:

- 4) Implement the overall policies for children in Egtved Kommune and the institutions own pedagogical learning plan and to create a connection between the overall values and the pedagogical praxis.
- 5) Evaluation and documentation of the kindergarten’s pedagogical work.
- 6) Initiate learning and organization development about the institution’s values, goals and praxis and hereby raise the pedagogical qualifications and skills according to the overall organizational goals both at an individual and organizational level.



- Abma, Greene, Karlsson, Ryan, Schwandt & Widdershoven: Dialogue on Dialogue; Evaluation Vol 7(2), pages 164-180, 2001
- Abma, Tineke A.: Opening Thoughts; Evaluation, Vol 7(2), Pages 155-163, 2001.
- Adams, Robert: Social Work and Empowerment; Palgrave Macmillan, Basingstoke USA, 2003.
- Albæk, Erik: Fra sandhed til information. - Evalueringsforskning i USA, før og nu, Akademisk forlag, Danmark, 1988.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas: Den samfundsskabte virkelighed, Lindhardt og Ringhof, Danmark, 1992.
- BUBL: Principper for forhandlinger om pædagogiske læreplaner; BUBL, Kbh. Ø, 2004.
- Chelmsky, Elinor & Shadish, William (red.): Evaluation for the 21st Century. Sage Publications, Thousand Oaks, Cal. USA, 1997.
- Cooke, Maeve: Five Arguments for Deliberative Democracy; Political Studies, Vol 48, Issue 5, Dec. 2000.
- Dahler-Larsen, Peter: Den rituelle refleksion; Odense Universitetsforlag, 2000.
- Dahler-Larsen, Peter: From Programme Theory to Constructivism - On Tragic, Magic and....; Evaluation, Vol 7(3), Pages 331-349, 2001.
- Dahler-Larsen, Peter & Krogstrup, Hanne Kathrine (red.): Tendenser i evaluering; Odense Universitetsforlag, 2001.
- Dahler-Larsen, Peter: At fremstille kvalitative data; Odense Universitetsforlag, 2001.
- Dahler-Larsen, Peter: Evaluering kortlagt; Systime, 2002.
- Dahler-Larsen, Peter: Selvevalueringens Hvide Sejl (red.); Syddansk Universitetsforlag, 2003
- Edelenbos, Jurian & Eeten, Michael Van: The Missing Link: Processing Variation in Dialogical Evaluation; Evaluation, Vol 7(2), Pages 204-210, 2001.
- Fetterman, David (Edit.): Empowerment Evaluation. Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability; Sage Publications, USA, 1996.
- Fetterman, David: Foundations of program evaluation; Sage Publications, Thousand Oaks, Cal. USA, 2001.
- Fetterman, David & Wandersman, Abraham (Edit.): Empowerment Evaluation Principles in Practice; Guilford Press, New York, USA, 2005
- Fischer, Frank: Evaluating Public Policy; Nelson-Hall Publishers, Chicago USA, 1995.
- Greene, Jennifer C: Evaluation as Advocacy; Evaluation Practice, Vol 18, Issue 1, Winter 1997.

Greene, Jennifer C.: Dialogue in Evaluation - A Relational Perspective; Evaluation, Vol 7(2), Pages 181-187, 2001.

Guldguiden, Socialministeriet/Learning Lab, København, 2003.

Guba, Egon G. & Lincoln, Yvonna: "Fourth Generation Evaluation", Sage Publications, USA, 1989.

Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Værdier som løftestang – At anvende regler til udvikling; LO/Projekt nye værdier i arbejdslivet, 2007.

Hagedorn-Rasmussen, Peter & Jagd, Søren: Da værdier kom på arbejde – Anledninger til kompetenceudvikling; LO/Projekt nye værdier i arbejdslivet, 2007.

Hanberger, Anders: Policy and Program Evaluation, Civil Society, and Democracy; American Journal of Evaluation, Vol 22(2), 2001.

Hanberger, Anders: What is a Policy Problem - Methodological Challenges in Policy Evaluation; Evaluation Vol 7(1), pages 45-62, 2001.

Hansen, Hanne Foss & Borum, Finn: The Construction and Standardization of Evaluation - The Case of the Danish University Sector; Evaluation 5(3), Pages 303-329, 1999.

House, Ernest R. & Howe, Kenneth R.: The Issue of Advocacy in Evaluation; American Journal of Evaluation, Vol 19, Issue 2, Pages 233-237, Summer 1998.

House, Ernest R. & Howe, Kenneth R.: Values in Evaluation and Social Research; Sage Publications, Thousand Oaks, Cal. USA, 1999.

House, Ernest R.: Unfinished Business: Causes and Values; American Journal of Evaluation, Vol 22(3), 2001.

House Ernest R.: Boganmeldelse af Bent Flyvbjergs "Making Social Science Matter"; The American Journal of Evaluation, Vol 23, Issue 1, Spring 2002, pages 111-114.

Huebner, Angela J. & Betts, Sherry C.: Examining Fourth Generation Evaluation - Application to Positive Youth Development; Evaluation, 5(3), Pages 340-358, 1999.

Karlsson, Ove: Socratic Dialogue in the Swedish Political Context; New Directions for Program Evaluation, Scandinavian Perspectives on the Evaluators Role,

Karlsson, Ove: Critical Dialogue: Its Value and Meaning; Evaluation, Vol 7(2), Pages 211-227, 2001.

Kinlaw, Dennis: Empowerment i praksis – fra passive til aktive medarbejder ressourcer; Forlaget Centrum, Gylling, 1995.

Koch, Hal: Hvad er demokrati?; Gyldendal, 5. udgave, 1981.

Krogstrup, Hanne Kathrine, "BIKVA-modellen - en dialog- og læringsorienteret evalueringsmodel", Teoretisk del af Ph.d afhandling ved Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet, 1996.

Krogstrup, Hanne Kathrine, Brugerinddragelse og organisatorisk læring i den offentlige sektor, Systime, 1997.

Krogstrup, Hanne Kathrine: Evalueringsmodeller – Evaluering på det sociale område; Systime, 2003.

Krogstrup, Hanne Kathrine & Dahler-Larsen, Peter: Nye veje i evaluering – Håndbog i tre evalueringsmodeller; Systime, 2003.

Kubix – Clematide, Bruno & Hjermove, Birgit: Analyser af værdiprocesser; Kubix/ LO/Projekt nye værdier i arbejdslivet, 2006.

Kubix – Bottrup, Pernille: Medarbejderforankret værdiarbejde – Refleksioner over arbejdet med værdier i arbejdslivet; Kubix/ LO/Projekt nye værdier i arbejdslivet, 2007.

Leeuw, Frans L.: Evaluation in Europe 2000 - Challenges to a Growth Industry; Evaluation Vol 8(1), pages 5-12, 2002.

Mabry, Linda (red.): Evaluation and the Postmodern Dilemma; Advances in Program Evaluation Vol 3, 1997, Jai Press, Greenwich, Con. USA.

Mabry, Linda: Postmodern Evaluation - or Not; The American Journal of Evaluation Vol 23, Issue 2, Summer 2002, pages 141-157.

Murray, Richard: Citizens Control of Evaluations - Formulating and Assessing Alternatives; Evaluation, Vol 8(1), pages 81-100, 2002.

NIRAS Konsulenterne A/S, Danmarks Evalueringsinstitut, AKF, UdviklingsForum I/S: Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner; Ministeriet for Familie og Forbrugeranliggende, 2006.

NIRAS Konsulenterne A/S, Danmarks Evalueringsinstitut, AKF, UdviklingsForum I/S: I gang med pædagogiske læreplaner; Ministeriet for Familie og Forbrugeranliggende, 2007.

Palumbo, Dennis (red.): The Politics of Program Evaluation; Sage Publications, USA, 1987.

Parsons, Wayne: Public Policy; Edward Elgar Publishing Company, UK, 1995

Patton, Michael Quinn: A Vision of Evaluation that Strengthens Democracy; Evaluation, Vol 8(1), Pages 125-139, 2002.

Ryan, Katherine & DeStefano, Lizanne: Dialogue as a Democratizing Evaluation Method; Evaluation, Vol 7(2), pages 188-203, 2001.

Ryan, Katherine & DeStefano, Lizanne (red.): Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation; New Directions for Evaluation, Vol 85, 2000.

Scriven, Michael: Evaluation: Future tense; The American Journal of Evaluation, Vol 22, issue 3, Autumn 2001, pages 301-307.

Schwandt, Thomas A.: Understanding Dialogue as Practice;

Evaluation 7(2), Pages 228-237, 2001.

Schwandt, Thomas A.: A Postscript on Thinking about Dialogue;  
Evaluation, Vol 7(2), Pages 264-276, 2001.

Schwandt, Thomas A.: Reading the “Problem of Evaluation” in Social Inquiry;  
Qualitative Inquiry, Thousand Oaks, Mar 1997.

Vedung, Erik, Utvärdering i politik och förvaltning, Studentlitteratur, Lund, Sverige, 1991.

Wenneberg, Søren Barlebo, Socialkonstruktivisme – positioner, problemer og perspektiver,  
Samfundslitteratur, 2000.

Widdershoven, Guy A. M.. Dialogue in Evaluation: A Hermeneutic Perspective;  
Evaluation 7(2), Pages 253-263, 2001.

Young, Iris Marion: Inclusion and Democracy; Oxford University Press, England, 2000.