

Om selvevaluering

– a never ending story: Institutions must speak for themselves

Af Carsten Bendixen

Siden Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) blev oprettet ved lov i 1999 har instituttet leveret flere vægtige evalueringer af danske uddannelsesinstitutioner. Det er bemærkelsesværdigt, at EVA's evalueringsmetoder ikke er blevet gjort til genstand for mere omfattende kritisk vurdering end tilfældet er, når man tager i betragtning, at instituttets rapporter har stor betydning som referenceramme i den offentlige og politiske debat.

Det fremgår af instituttets hjemmeside, at brugerundersøgelser viser stor tilfredshed med såvel instituttets evalueringsarbejde som de anbefalinger, de evaluerede institutioner modtager. Hermed kan alt jo synes i den bedste orden. Der er imidlertid en række problemstillinger fortrinsvis knyttet til instituttets selvevalueringskoncept, som betyder, at grundlaget for instituttets rapporter og ikke mindst de medfølgende anbefalinger må diskuteres og evalueres på et grundlag, der ikke alene baserer sig på succeskriteriet 'brugertilfredshed'.

Selvevalueringskonceptet vandt frem i 1990'erne som en evalueringspraksis, der blandt andet blev understøttet af Europakommissionen i forbindelse med kvalitetsudvikling i skoleundervisningen.¹⁾

Selvevalueringskonceptet betyder først og fremmest, at aktører i det evaluerede felt aktivt inddrages i evalueringsprocessen, idet der er et dobbelt sigte med evalueringen: At fremskaffe dokumentation om det undersøgte felt og animere til at feltet i stigende grad selv beskæftiger sig med evaluering og såkaldt kvalitetsudvikling.

Selvevalueringskonceptet indebærer også et skift fra traditionelle evalueringsformer, hvor intentionen var at fremskaffe et faktisk billede af det evaluerede felt, til en responsiv evalueringspraksis, hvor intentionen i højere grad er at kortlægge feltet med hensyn til *hvordan praksis kunne være frem for hvordan praksis er*.²⁾

Som Evalueringsinstituttet selv fremhæver arbejder man ikke med én bestemt metode, men med tilpassede metoder. Som det hedder på instituttets hjemmeside:

EVA har **ikke én metode**, for en evaluering af folkeskolens afgangsprøver stiller andre krav til fremgangsmåden end en evaluering af et naturvidenskabeligt fakultet.³⁾



Det er en definitionssag hvorvidt man vil betragte *selvevalueringen* som en metode eller som et koncept. Det sidste synes, at være en bedre betegnelse for den forhånds-skitserede og afgrænsende ramme for hvordan EVA sikrer sig, at evalueringsudsagnene fremkommer og for hvordan og ikke mindst af hvem, den endelige rapport bliver udformet.

Selvevalueringen lægger ifølge Evalueringsinstitutets vejledningsmateriale op til, at den evaluerede instans inden for forhåndsangivne fokusområder og fastlagte formuleringer udformer sine egne synspunkter ud fra to hovedaspekter: svagheder ved / styrker ved det pågældende fokusområde.

EVA formulerer sig sådan om selvevalueringen:

Selvevaluering er en **fast del** af enhver evaluering – det er EVA forpligtet til i loven om Danmarks Evalueringsinstitut. **Formålet** med selvevalueringen er dobbelt; den skal dels fungere som dokumentation for den endelige rapport og dens anbefalinger, dels inspirere den evaluerede uddannelse eller institution til kvalitetsudvikling.

Uddannelsesinstitutionen skal i selvevalueringen beskrive og vurdere egne styrker og svagheder. **Deltagerne** vil som regel være underviserne og ofte også de studerende/eleverne og ledelsen.

Selvevalueringen tager udgangspunkt i en **vejledning** som projektgruppen udarbejder. Vejledningen er altid offentligt tilgængelig.⁴⁾

Et af de afgørende dilemmaer i selvevalueringskonceptet, er at evalueringskriterierne for selvevalueringen ikke formuleres eller anslås af EVA, men derimod må forhandles og afklares af feltets aktører, hvis man da overhovedet kommer frem til, at der skal optræde et fælles anerkendt rationale for de evaluative udsagn. Det er interessant i denne sammenhæng, at EVA i sit vejledningsmateriale peger på, at der ikke nødvendigvis skal tilstræbes enighed i feltet, ligesom der ikke er tale om en afsluttet evaluering, men derimod, at feltet – som det formuleres i vejledningsmaterialet – *løbende i sin selvevaluering forholder sig til sin egen opfattelse af hvad god uddannelseskvalitet er.*⁵⁾

Dette peger på, at evaluative udsagn i sig selv har gyldighed, hvis blot de har gennem-

slagskraft nok til at opnå formuleringssværdighed. Det vil sige, at et af de *implicitte* kriterier er aktørernes formåen til at forhandle deres evaluative udsagn frem i feltets egen selvevalueringssrapport.

Selvevalueringen og dens udsagn bliver dermed virkeligheds-grundlæggende, idet selvevaluering ikke foretages som en traditionel samfundsfaglig undersøgelse, men snarere som en kulturundersøgelse, hvor feltet forstås ud fra de lokale aktørers eget perspektiv.

Positivt betragtet er det en invitation til, at mange aktører får mulighed for at tage stilling til og definere deres egen praksis uden at tolkninger og kriterier er fastlagt på forhånd, hvorved evalueringsmetoderne i højere grad angiver muligheder for refleksionsprocesser end for norm- og resultatgivende bedømmelser som ved traditionel evaluering. Selvevaluering og konstruktivistisk evaluering har frigjort sig fra forestillingen om, at der findes endegyldige og objektive beskrivelser af sociale og pædagogiske processer.⁶⁾

Dette stemmer overens med selvevalueringens dobbelte formål som ovenfor angivet af EVA: udsagnene skal dels optræde som dokumentation i den endelige rapport, og dels samtidig give mulighed for såkaldt kvalitetsudvikling. Feltets aktører skal altså inspireres til at opstille evaluerende refleksionsprocesser med henblik på at udvikle og 'kvalitetssikre' feltet.⁷⁾ Samtidig skal man lade disse refleksionsprocesser tilflyde EVA i form af forhandlede udsagn.

Problematiserende kan man pege på, at den proces, der i form af selvevalueringen optræder inden for rammerne af det, der traditionelt opfattes som *den interne evaluering*⁸⁾ i sin realisering som følge af selvevalueringens dobbelte formål får karakter af *ekstern evaluering*, idet selvevalueringssrapporten offentliggøres og erfaringsmæssigt gøres til genstand for offentlig debat og efterfølgende politisk ransagning/handling. Ejerskabet til evalueringen bliver dermed uklar, hvilket er et centralt problem i selvevalueringskonceptet. I selvevalueringsslitteraturen pointeres det ofte, at selvevalueringen skal forstås sådan, at den 'blot' sættes i gang af personer, der ikke skal opfattes som eksterne parter eller dommere, men som *kritiske venner* eller *trouverdige sparringspartnere*, sådan at ejerskabet til evalueringen kan forblive hos de

lokale aktører.⁹⁾ Dette er imidlertid en forenkling af problemet. Der er jo unægtelig en sidste udsagnsgivende og rapportskrivende part, hvis evaluative udsagn er indskrevet i de selvevaluerende udsagn, men som utvetydigt markerer egne synspunkter og anbefalinger. Denne dobbelthed mellem intern og ekstern evaluering balanceres der i EVAs rapporter behændigt imellem ikke mindst i kraft af en evaluering retorik, der udstikker anbefalende udsagn med neutral stemmeføring.

Gyldigheden for EVAs egne evaluative udsagn er derfor først og fremmest *troværdighed og autenticitet*. Sagt på en anden måde betyder det, at rapporternes gyldighed ikke er baseret på, i hvilket omfang evalueringen er en 'korrekt' eller 'sand' evaluering af de pågældende fokuspunkter, men derimod baseret på om Evalueringsinstituttets formåen til at håndtere evalueringen kan vinde anerkendelse hos aktørerne og i offentligheden. Dette er blandt andet afhængig af, hvordan og på hvilken måde rapporten inddrager selvevalueringerne og øvrige aktørudtalelser, samt afhængig af i hvilken grad instituttets rapporter og anbefalinger stimulerer og animerer feltets aktører til at videreudvikle og 'forbedre' egen praksis (det man i moderniseringsprog kalder 'løbende kvalitetsudvikling'). Der er dermed tale om en evalueringsspraksis, der vinder sin legitimitet i kraft af sin formåen til at skabe positiv respons.

Kritikere af denne såkaldte responsive evalueringsspraksis¹⁰⁾ har blandt andet fremført, at det er en afgørende svaghed, at der ikke eksplicit tages højde for, at der i analysefasen frem til rapportskrivningen kan forekomme en ideologisk forvrængning af feltets evaluative udsagn, idet den instans, der evaluerer, jo også er underkastet forskellige interesser og er afhængig af politisk anerkendelse og velvilje for at kunne opretholde sin egen praksis. Kritikerne nævner også, at man på trods af en hævdet accept af forskellige synspunkter i evalueringsspraksisen i realiteten ikke medinddrager lokale konflikter og modsætninger i afrapporteringerne.

Der peges endvidere på, at det ikke er muligt for feltets aktører at unddrage sig selvevalueringen, som altså på trods af selvevalueringens kvalitetsfremmende intention således er *de facto* pålagt¹¹⁾.

Som følge af selvevalueringens virkelig-

heds-grundlæggende karakter, kan man vanskeligt forholde sig til Evalueringsinstituttets rapporter ud fra et spørgsmål om overensstemmelse med 'fakta'. Selvevalueringsspraksisens sigte er i højere grad at rejse debat og skabe nye perspektiver og målsætninger eller ligefrem nye fortællinger. Selvevalueringen opererer, som EVA selv beskriver det, inden for forholdet mellem *praksis, som vi ser den nu, og praksis som vi gerne vil udvikle*.¹²⁾ EVA's rapporter forholder sig i øvrigt sjældent til faktuelle spørgsmål. Fx afstår man fra at inddrage økonomiske tal og rammer i evalueringen af læreruddannelsen med den begrundelse, at man erfaringsmæssigt ved, *hvor kompliceret det er at anvende tal fra mange institutioner, der ofte bruger forskellige opgørelsesmetoder*.¹³⁾ Dette argument er svagt i forhold til, hvor afgørende økonomiske rammer er for uddannelsers praksisgennemslag.

Evalueringsinstituttets rapporter må derfor i højere grad vurderes kritisk ved at pege på selvevalueringsspraksisens indbyggede svagheder her først og fremmest den ikke ekspliciterede modsætning mellem det evaluerede feltets interne udviklingsinteresse og den ideologisk politiske evalueringsspraksis, Evalueringsinstituttet ikke kan unddrage sig.

Endvidere medfører selvevalueringsspraksisen en række dilemmaer. Ét af disse er som nævnt, at feltets aktører formulerer udsagn, der i sig selv er indskrevet i logikken om at opnå formuleringsværdighed, og som derfor ofte snarere er politisk end pædagogisk intentionerede. Feltets aktører må vælge mellem en pædagogisk og politisk intention i deres evalueringer, uden at de kan gennemskue konsekvensen af deres valg.

I forbindelse med læreruddannelsesrapporten, som generelt er positiv over for kvaliteten i læreruddannelsen, kan man pege på, at der optræder vilkårlighed i rapportens vurderingskriterier på en række områder: fx, at man har anlagt et pragmatisk vurderingskriterium i spørgsmålet om antallet af liniefag frem for et fagligt vurderingskriterium, idet man har tillagt studerendes og aftageres udsagn om jobmuligheder større vægt end argumenter om lavere fagligt niveau i liniefagene. På den anden side har man i rapportens anbefaling om at tildele liniefagene dansk og matematik større årsværksandel her henvist til et fagligt vurderingskriterium,

som man i øvrigt ligeså vel kunne anvende på andre af læreruddannelsens liniefag, hvis man læser undervisningsministeriets arbejds-papir om kernefaglighed vedrørende dansk, matematik, naturfag og fremmedsprog.¹⁴⁾

Endelig er det også bemærkelsesværdigt, at det ikke nævnes eksplicit i rapporten, at anbefalinger gives ud fra den præmis, at ændringer og omstruktureringer skal være udgiftsneutrale. En række anbefalinger som fx at de pædagogiske fag i højere grad skal medvirke til at skabe sammenhæng og integration på praktikområdet og i styrkelsen af læreruddannelsens bacheloropgave bliver uindløselige og også inkonsekvente, når man samtidig anbefaler, at de pædagogiske fag placeres på uddannelsens første to år (der er praktikforløb på alle uddannelsens fire år og bacheloropgaven skrives på uddannelsens sidste år).

Generelt set vil det være sådan, at jo større vilkårlighed og inkonsistens der er i rapportens (implicite) evalueringskriterier og jo flere skjulte præmisser, der arbejdes ud fra, desto mindre troværdighed kan man tilskrive Evalueringsinstituttet.

Evalueringsinstituttet vil fremover anvende såkaldt auditering i deres institutionsevalueringer, hvor evalueringen i endnu højere grad inddrager feltets selvrefleksion, hvor man skal stille sig spørgsmålet om *hvordan institutionen kan være sikker på at dens mål bliver nået, og at uddannelsen er af høj kvalitet*. Evaluering bliver inden for denne ramme proceskonsultation og organisationsudvikling professionelt håndteret, vejledt og gennemført af Evalueringsinstituttets konsulenter. Her kan det blive endnu sværere for feltets aktører at gennemskue på hvilken måde, med hvilke intentioner og med hvilke konsekvenser den med lov pålagte auditering / evaluering fremsættes i den offentlige debat. Det er tænkeligt, at tilfredsheden med evalueringsprocessen og auditeringen står i vejen for opmærksomhed mod, at man deltager i en politisk og ideologisk handling, som har betragtelige konsekvenser for feltet selv.

Det er som om man sætter det blinde øje for den indlysende kendsgerning, at der i evalueringen optræder relationer af magt som for eksempel retten til at definere mål og hensigt med evalueringen. Evaluering kan komme til at virke som et magtmiddel langt ud over sel-

ve evalueringsarbejdet. *Den der tager sig af evalueringen eller kan definere den, besidder en strategisk magtposition.*¹⁵⁾

Evalueringsinstituttet må derfor til stadighed underkastes kritisk vurdering af instituttets metoder (eller rettere evalueringskoncept), da rapporternes gyldighed er indskrevet i denne anerkendelsesproblematik.

Carsten Bendixen er lektor på Blaagaard Seminarium og ph.d.studerende ved Forskerskolen i livslang læring på RUC.

Noter:

1. Se fx Fx MacBeath, J. et al. *Schools Must Speak for Themselves – The Case for School Self-evaluation*. London, N.Y.: Routledge 1999 og MacBeath, J. et al. *Self-evaluation in European Schools – a Story of Change* p. 118 London, N.Y.: Routledge 2000.
2. Jf. Kvale, S. *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* s. 245 Reitzel Kbh.: 1997. Se også Guba, E., & Lincoln, Y. S. *Naturalistic inquiry* Beverly Hills, Sage: 1985 og House, E.R. *Evaluation with validity* Beverly Hills, Sage 1980.
3. www.eva.dk/
4. www.eva.dk/
5. Danmarks Evalueringsinstitut *Vejledning til selvevaluering – Evaluering af læreruddannelsen 2003* s.4.
6. Bendixen, C. *Evaluering og læring* s. 50. Vejle, Kroghs Forlag: 2002.
7. I evalueringslitteraturen taler man om "empowerment evaluation". *Empowerment evaluation: Knowledge and Tools for Self-assessment & Accountability*. David M. Fetterman, Shakeh J. Kaftarian, Abraham Wandersman, eds. Thousand Oaks, Calif.: Sage (1996).
8. Den interne evalueringens sigte er at planlægge og forbedre et felt ud fra den præmis, at evalueringen er sanktionsfri (jf. fx Rasborg, F. *Intern evaluering* 1, s. 70 – 75, Kbh.: DPI 1986).
9. Fx MacBeath, J. et. al *Self-evaluation in European Schools – a Story of Change* p. 118 London, N.Y., Routledge 2000.
10. Pitman, M.V. & Maxwell, J.A. *Qualitative Approaches to Evaluation: Models and Methods* p. 741 f. In: The Handbook of Qualitative Research in Education. Academic Press, Inc.: 1992.
11. Jf. lov om Danmarks Evalueringsinstitut: § 9. Evalueringsinstituttet kan i forbindelse med evaluering, der gennemføres efter § 2, af vedkommende evaluerede uddannelsesinstitution forlange alle oplysninger, der skønnes af betydning for evalueringen. § 12. Hvis en uddannelsesinstitution, der modtager statstilskud, ikke udleverer oplysninger efter § 9 eller ikke efterkommer påbud efter § 11, kan vedkommende minister tilbageholde tilskud, eller lade tilskud bortfalde helt eller delvist.
12. www.eva.dk/
13. Danmarks Evalueringsinstitut *Læreruddannelsen 2003*, s.10.
14. Arbejdsrapport om kernefaglighed vedrørende dansk, matematik, naturfag og fremmedsprog: *Faglig oprustning af læreruddannelsen ønskes www.uvm.dk*
15. Haug, P. *Evaluering – videnskab eller politik* i: Hermansen, M. (red.) *Kvalitet i skolen* Aarhus, Klim: 1966.