

**BOLOGNA PROCESSEN OG VURDERING
AF LÆRING**

FEMTE GENERATIONS EVALUERING

HAVES: PULJE, ØNSKES: EFFEKT.

BOLOGNA PROCESSEN OG VURDERING AF LÆRING

Taksonomier og didaktisk refleksion

I Bologna-processen samles fælles intentioner mht. uddannelse, hvilket implicerer et fælles system for vurdering af kompetencer i Europa. Den politiske målsætning om mobilitet både i uddannelsessystemer og på arbejdsmarkeder kommer på den måde et skridt videre. Det giver større personlig frihed og aktionsradius for den enkelte, mens hovedmotivet økonomisk vækst i en globaliseret verden understøttes. I praksis betyder det at uddannelser fra grundskole til videregående uddannelser må justere og generere nye og anderledes mål og tilsvarende undervisnings- og evalueringsmetoder, således at de matcher de nyudviklede nationale kvalifikationsrammer. Artiklen beskæftiger sig med, hvad Bologna-processen går ud på, og med, hvad det betyder for anvendelsen af taksonomier, formulering af læringsmål og didaktiske overvejelser. Artiklen rejser samtidig spørgsmålet om, hvorvidt implementeringsprocessen er vigtig, og diskuterer i den forbindelse, om det er muligt at skabe sådanne forandringer uden dybdelæring hos de involverede.

HVAD ER BOLOGNA-PROCESSEN?

Bologna-processen er en samlebetegnelse for en række politiske aftaler om, hvordan videregående uddannelser i Europa over en årrække skal udvikle sig, således at det bliver muligt at tage sin uddannelse forskellige steder i Europa og ikke mindst at kunne bruge sin uddannelse overalt. Bologna-deklarationen indeholder 10 punkter, som blev til i perioden 1999-2002, og intentionerne heri befinder sig stadig i en implementeringsproces.

Bologna-processen styres gennem en række deklamationer, som undervisningsministre i nu 46 lande har vedtaget og bygget videre på i perioden 1999-2009. Der er således tale om udpegning af og konsensus om 10 punkter. Samtidig er der på møderne hvert andet år blevet sat særlig fokus på nogle indsatsområder, og aktuelle og brændende spørgsmål er blevet taget op til drøftelse og beslutning.

For temaerne i denne artikel er det særlig vigtigt at fremhæve indførelsen af en gradstruktur i uddannelsessystemet, der nu omfatter tre niveauer – også kaldet forløb – dvs. bachelor, kandidat og ph.d. Principper om livslang læring har også fået en paragraf. Indførelsen af ECTSpointsystem, der gør det muligt at

”veksle” og overføre dele af uddannelser til andre uddannelser samt bevæge sig frit mellem landene er ligeledes et vigtigt punkt. Som det sidste i denne introduktion skal kvalitetssikringssystemet ENQA lige nævnes, da dette system er en af forudsætningerne for at nå de politiske mål om mobilitet, idet systemet i hvert fald tilsyneladende sikrer et vist ensartet kvalitetsniveau og dermed danner grundlag for sammenlignelighed via gradstruktur og ECTS-opgørelser til brug for tildeling af studie- og arbejdspladser på den enkelte uddannelsesinstitution.

Bologna-processen skulle have været færdig i 2010, men processen er forlænget frem til 2020. Derfor er det interessant at undersøge, hvilke indsatsområder og hvilke visioner, der aktuelt optager politikerne. Her er vægten nemlig flyttet fra strukturelle og ”tekniske” forandringer til i langt højere grad at fokusere på uddannelsessystemet som en del af løsningen på en række af de økonomiske, sociale, strukturelle og ideologiske udfordringer, Europa står midt i og overfor, da Bologna-processen mere og mere er blevet forbundet med EU’s generelle udviklingsstrategier – først Lissabonprocessen og nu EU 2020.

Der er således stor vægt på at forandre uddannelser i retning at støtte innovation og udvikling og ikke mindst lægges der op til reformer, hvor der satses på udvikling af nye undervisnings- og læringsformer. I praksis betyder det, at beskrivelser af, hvilket stof de studerende skal beskæftige sig med, er flyttet til beskrivelser af, hvad de studerende skal kunne. Som det fremgår af boksen er politikerne meget optaget af at fokus i uddannelser flyttes fra fag til studerende.

Student-centred learning and the teaching mission of higher education

“We reassert the importance of teaching mission of higher education institutions and the necessity for ongoing curricular reform geared toward the development of learning outcome. Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focuses more clearly on the learner in all three cycles. Curriculum reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths. Academics, in close cooperation with student and employer representatives, will continue to develop learning outcomes and international reference points for growing number of subject areas. We ask the higher education institutions to pay particular attention to improving the teaching quality of their study programmes of all levels...” (Leuven and Louvain, The Bologna Process 2020, punkt 14, 2009).

Der er sikkert ingen i uddannelsessystemerne, der ikke vil skrive under på de flotte visioner og gerne bidrager til at føre dem ud i livet. Det er imidlertid ikke uden problemer at iværksætte reformer med begreber som Intended Learning og Learning Outcome som vigtige styringsredskaber. Begreberne er nemlig slet ikke entydige. De skifter betydning og indhold, alt efter i hvilken kontekst de bruges. Under alle omstændigheder og i alle kontekster er der dog tale om, at begreberne repræsenterer et paradigmeskifte.

I Danmark er initiativer, omstruktureringer og reformer ledet af Videnskabsministeriet i samarbejde med Undervisningsministeriet og Kulturministeriet. Der er nedsat en Bologna Koordineringsgruppe og en ekspertgruppe med repræsentanter fra vigtige aktør-

grupper (www.iu.dk).

LÆRINGSUDBYTTE I FORSKELLIGE KONTEKSTER

Når kvaliteten af uddannelse vurderes ved at bedømme Learning Outcome – det den færdiguddannede mestrer – bliver det ekstra vigtigt at kunne håndtere og forvalte de forskellige måder, begreberne anvendes på – da disse afhængigt af bl.a. den position, hvorfra de iagttages, skifter indhold. De vigtigste betydninger behandles i det følgende.

Den første betydning stammer fra William Spady (1994). Han indførte begrebet ”outcome-based education” og var optaget af at udvikle læringsmål tilpasset hver enkelt studerende, således at alle studerende, uanset fagligt niveau, ville kunne opleve frem-skridd. Her hentes betydningen i, at den enkelte studerende bedre og med hjælp fra underviseren kan skabe sig en læringsstrategi og bedre forstå meningen med de opgaver/udfordringer, der er forbundet med undervisningen. Begrebet anvendes således på undervisningsforløbsniveau.

Den anden betydning opstår som en del af accountability movement i USA. Her knyttes outcome til det institutionelle niveau, og interessen samler sig om at opgøre læringsudbyttet som karaktergennemsnit, antal gennemførelser, aftagertilfredshed, antal af beskæftigede osv., dette for at tilfredsstille kravene til akkreditering (Miller and Ewell 2005) af uddannelserne. I dette tilfælde anvendes begrebet som redskab til at lede og styre en institution eller et system.

Den tredje betydning opstår ved at outcome-based uddannelse smelter sammen med overvejelser over, hvordan undervisning og læring forandres, når retnin-gen for uddannelsen gives i absolutte og genkendelige kompetencer, som de studerende selv kan iagttage at have eller kunne anvende, som en konsekvens af undervisningen (Biggs and Tang 2007). I dette tilfælde kan outcome tankegangen matche alle niveauer i uddannelsessystemet, blot ikke på samme tid. Den professionelle underviser er optaget af – måske i samarbejde med sine studerende – at beskrive de tegn på læring, der matcher beskrivelserne af læringsudbyttet,

der findes i bekendtgørelser eller lokale studieordninger. Som professionelle undervisere er de endvidere optaget af at finde undervisningsmetoder, der kan fremme udviklingen hos de studerende, sådan at de mestrer flere og flere af de kompetencer, der efterspørges.

Så didaktikken har fået ny luft under vingerne. Endelig er det et stort tema at udvikle eller finde taksonomier og evalueringsmetoder, der rent faktisk er i stand til at vurdere kvaliteten af læringsudbyttet. En stor udfordring er det dog altid at huske på, at der også foregår "vilde" læreprocesser, og at der derfor må være rum for utilsigtet læring, således at de tydelige mål for læringsudbytte ikke risikerer at blive kontraproduktive.

For at lette forandringsprocesserne og tilskynde udviklingen har Undervisningsministeriet stået i spidsen for at få udviklet en såkaldt dansk kvalifikationsnøgle. Her ses det tydeligt, at uddannelsessystemet er struktureret i 8 niveauer og udgør et bud på en strategi frem mod livslang læring. I det følgende er kvalifikationsnøglen for bachelorprofessionsuddannelserne valgt som eksempel.

KVALIFIKATIONSNØGLEN

Kvalifikationsnøglen for professionsbacheloruddannelserne er beskrevet gennem læringsudbytte – Intended Learning Outcome. Læringsudbyttet deles op i tre niveauer – viden, færdigheder og kompetencer. Den sidste revision fra 2009 har især bidraget til en afklaring af, hvilket indhold dette læringsudbytte har og derfor bidrager uddybningerne til nemmere at kunne operationalisere bestemmelserne. Kvalifikationsnøglen skal derfor læses med de nye definitioner af viden, færdigheder og kompetencer in mente. (Se figur side 9).

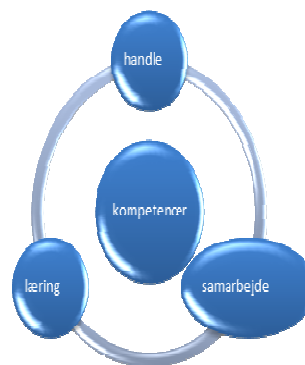
Kvalifikation er en grad eller et uddannelsesbevis, der er offentligt godkendt og dokumenterer et læringsudbytte. Det endelige læringsudbytte er med andre ord det, den færdiguddannede forventes at kunne.

Vidensniveauet drejer sig om viden om og forståelse for. Det kan være viden om teori eller praksis; viden om et fag. Viden og forståelse kan iagttages ved at stille spørgsmålene: hvor kompleks er denne viden?

Hvad er graden af kompleksitet, samt hvor forskellige og uforudsigelige er de situationer, hvori denne viden beherskes? Dette falder i tråd med, at læringsudbytte altid formuleres i handleverb. Det er noget, personen skal kunne eller vide. Forståelse hører også med i denne kategori, og et tegn på forståelse er at ramme nogenlunde plet, når man sætter sin viden i spil i en specifik kontekst. Hvis man kan forklare andre eller begrunde sin handling eller stillingtagen, er dette også tegn på forståelse på vidensniveauet.

Færdigheder angiver, hvad en person kan gøre eller udføre, og rummer tre aspekter. Det første er spørgsmålet om, hvilken type af færdigheder der er tale om; praktiske, kognitive, kreative eller kommunikative. Et andet aspekt handler om konteksten, idet kompleksiteten i den opgave der skal løses, iagttages. Det sidste aspekt drejer sig om kommunikation og færdigheder heri. Det drejer sig om at kunne demonstrere at valg af virkemidler og kommunikationsstrategi er afstemt efter målgruppe.

Kompetencer handler om ansvar og selvstændighed og omhandler evnen til at anvende viden og færdigheder i en konkret kontekst med specifikke krav til opgaveudførelsen. Som det fremgår af figuren nedenfor er kompetencer som læringsudbytte sammensat af handlekompetencer, samarbejdsevner og kompetencer i vurdering af egne læringsbehov og strategier. Med andre ord nærmer kompetencebegrebet sig noget om "personlig udvikling" – og gør det muligt i vel-færdiguddannelser at fokusere mere på fx kommunikative elementer. Kommunikation ligger i bunden af både samarbejdsrelationer og refleksioner om egen og andres læring og er derfor er rubriceret som en færdighed.



Handlekompetencer er derimod en velkendt størrelse og vil ikke her blive omtalt nærmere. Den nye kvalifikationsnøgle afspejler i høj grad forventninger og krav fra det arbejdsmarked, der venter de færdiguddannede pædagoger og lærere, men det er værd at bemærke, at læringsudbytte beskrevet gennem aspekter i kompetencebegrebet også omfatter studiekompetencer. Så tanken er, at kompetencerne udvikles undervejs i studiet, men også rækker frem mod livslang læring.

Kan man så blive klogere på ved at have de nye beskrivelser af vidensniveauer in mente, når kvalifikationsnøglen fortolkes? Et eksempel på betydningstilvækst kunne være præciseringerne af, hvad der forventes, at studerende/færdiguddannede skal kunne gøre med viden. I kvalifikationsnøglen er viden noget man kan have, mens uddybningen stiller spørgsmål til denne videns kompleksitet og forståelse. Viden flyttes rent taksonomisk fra viden om fakta til viden om anvendelse af viden i praksis og videre til refleksion over anvendelse af viden i praksis.

Dette peger frem mod en omtale af Biggs taksonomi.

TAKSONOMIER

Når vægten i bedømmelsen af en færdiguddannet flytter sig fra vurderinger af, om den færdiguddannede kan sit stof, til om vedkommende kan anvende og udvikle sit stof og sine og andres kompetencer, er det oplagt at se kritisk på de taksonomier, der tidligere har ligget mere eller mindre eksplicit som kriterier i vurderingsprocesser.

Den mest udbredte er Benjamin Blooms taksonomi fra midt i sidste århundrede. Den udfordrede i sin tid den herskende opfattelse af dygtighed og kunnen, der dengang først og fremmest førte tilbage til et intelligensbegreb. Bloom kommer til netop på den tid, hvor nationalstaterne har bud efter intelligensreserverne i en erkendelse af, at økonomisk vækst og uddannelsesniveaue i et land er hinandens forudsætninger. Den afgørende forskel er, at økonomisk vækst ikke længere kun beror på udbredelse og omfanget af gode uddannelser, hvor viden tilegnes og anvendes, men også på at uddannelser understøtter innovation og udvikling. Dette hænger naturligvis i det store per-

spektiv sammen med vidensamfundets hastige foranderlighed og måske især de teknologiske fremskridt, der konstant udfordrer de kendte måder at løse problemer på. Med andre ord skal borgerne i langt højere grad end tidligere være i stand til at tage selvstændige og ansvarsfulde samt komplekse beslutninger på egne og andres vegne (Miller 2007). Blooms taksonomi er kognitiv og indeholder 6 trin: viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering. Denne taksonomi kan stadig anvendes til at formulere læringsmål, men overlap mellem anvendelse og analyse kan gøre det vanskeligt at opretholde den progression, der gerne skulle kunne iagttages direkte i læringsmålene. Nytænkning om taksonomier er kommet med John Biggs' såkaldte SOLO- taksonomi. Og hvordan kan denne taksonomi så være med til at løse de aktuelle udfordringer?

BAGGRUND FOR NY TAKSONOMI

Biggs' taksonomi er i lighed med Blooms optaget af den kognitive læring. Den er mindre kompleks end Blooms (Andersen 2008), da den kun beskæftiger sig med viden og forståelse på fire niveauer. Dette gør den egnet som værktøj i arbejdet med at formulere og formidle læringsmål. Taksonomien er født med en læringsteori, eller rettere den er baseret på forskning om, hvordan man lærer som studerende. Udgangspunktet er de svenske forskere Marton og Säljö (1976) skelnen mellem overfladelæring og dybdelæring. Senere bidrager fænomenologisk inspirerede undersøgelser sammen med mere kognitivt orienterede undersøgelser til at få greb om forskellige måder, hvorpå studerende lærer. Kombinationen giver et godt ståsted for at forstå, at den studerendes perspektiv på verden – og dermed stoffet – er afgørende for, hvad han/hun lærer. Derfor bliver tydeliggørelse af, hvad den studerende forventes at kunne, når undervisningen/uddannelsen er færdig, netop meget nyttig og får de studerende til at tænke på, hvordan de kan opnå det ønskede læringsudbytte.

Konstruktivismen går tilbage til Jean Piaget (1950) og har siden udviklet sig til et netværk af konstruktivistiske tilgange med vægt på fx det postmoderne, det individuelle, det sociale eller bare kognitive. Fælles er det dog, at læring opfattes som udvikling, der er base-

ret på allerede eksisterende strukturer. Dermed bliver læring udvidelse af strukturer, omstruktureringer og opbygning af nye strukturer – alt sammen forandringer, som kun kan ske gennem aktiv deltagelse i læring af den lærende. Men da aktiv deltagelse skal/kan stilladseres med guidelines, vejledning og instruktioner udvides det traditionelle undervisningsbegreb.

Uddannelse handler altid om conceptual change (Biggs and Tang 2007), og netop udvidelse af strukturer, omstrukturering og strukturering af begreber til at begribe og gribe om verden indebærer at:

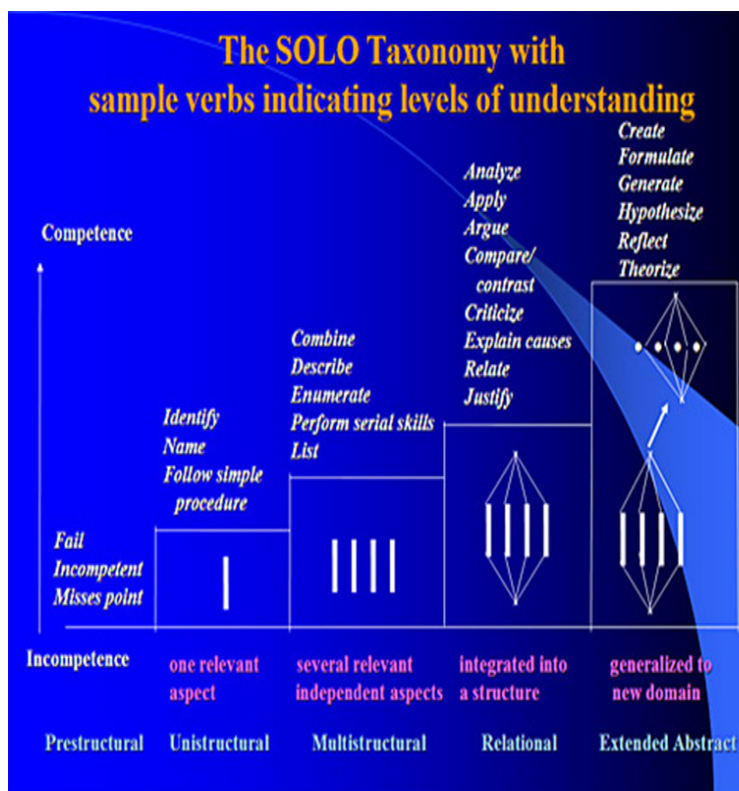
- ◆ Både undervisere og studerende er helt klar over, hvilke mål for læringsudbytte, de stræber efter og derfor deltager aktivt i med dette for øje
- ◆ De studerende oplever, at de bliver nødt til at komme derhen – oplever et behov og en nysgerrighed
- ◆ De studerende har frihed til at fokusere på udfordringerne, uden at underviseren ser dem over skulderen
- ◆ De studerende arbejder sammen og er i dialog med andre, hinanden og underviserne

Kendetegnende for læring som fordybelse er, at der involveres mange forskellige kognitive elementer: lige fra at huske facts til at reflektere. Konstruktivismen beror på den grundantagelse, at begrebsopbygning og ændring af syn på sig selv eller verden sker gennem kognitive processer, der kan listes op som trin på en stige. Fra det meget enkle til det meget komplekse, således at det mere komplekse indoptager det mindre komplekse i sig. En sådan stige er ryggraden både i Blooms og i SOLO taksonomien i lighed med . Trinnene på stigen er i kort form set nedefra: huske, identificere, sammenligne frekvenser, genfortælle, beskrive, sammenligne ideer, relatere, argumentere, forklare, applikere til nærliggende problemstillinger, relatere til principper, lave hypoteser, applikere til fjerne ukendte problemstillinger, reflektere. Ved overflade læring er kun de kun de fire nederste trin i spil, mens alle trinnene er aktiveret i dybde læring.

Kvalifikationsnøglen med dens beskrivelser af learning outcome i form af viden, færdigheder og kompetencer kan kategorisere læring som fordybelse. Vidensniveauet implicerer forståelse og anvendelse og derfor ryger selv det simpleste niveau over i læring som fordybelse. For en god ordens skyld skal det nævnes, at Anderson og Krathwohls (2001) modernisering af Blooms taksonomi med tilføjelse af et trin, hvor det at skabe nyt har fået plads og rum også med held kan anvendes til at formulere læringsudbytte og til at evaluere kvaliteten af læringsudbyttet. Artiklen giver dog ikke plads til at beskæftige sig med didaktiske problemstillinger, der rejser sig i kølvandet på dette.

SOLO –TAKSONOMIEN—HØVRDAN SER DEN UD?

SOLO er en forkortelse af ”Structure of the Observed Learning Outcome”, som baserer sig på empiriske studier af, hvordan studerende lærer, når de præsenteres for Intended Learning Outcome. Læringsudbyttet formuleres med afsæt i fire trin:



Den kvantitative udvidelse af strukturer/viden i form af detaljer gør sig gældende i de to første "søjler", mens den kvalitative er i centrum i de to sidste "søjler".

For at anskueliggøre, hvordan taksonomiens brug af handleverber kan anvendes til både at formulere learning outcome og til at vurdere kvaliteten af learning outcome følger her et eksempel.

Hvilke typer svar kan der forventes på nedenstående spørgsmål ved afslutning af et undervisningsforløb for undervisere med overskriften læring?

Hvad er tilgange til læring?

Hvordan kan viden om tilgange til læring forbedre undervisningen i videregående uddannelser (Biggs and Tang 2007; 76 – 77)?

Typiske svar og refleksioner over, hvad der karakteriserer trinnene i SOLO anvendes i refleksionen og kunne se ud som følgende:

Ensidigt struktureret: Der forekommer to typer af tilgange til læring: en overfladelæring, som er uhensigtsmæssig for denne opgave og en dybdelæring, som er hensigtsmæssig. Dette bør læreren tage med i sine overvejelser.

Svaret er ensidigt struktureret, da det kun forholder sig til et aspekt, nemlig hensigtsmæssighed. Terminologien er i orden, mens referencen til læreren i dette tilfælde er helt uden betydning

Flersidigt struktureret: Der forekommer to typer af tilgange til læring: overfladelæring som er uhensigtsmæssig for denne opgave, og dybdelæring, som er hensigtsmæssig. Studerende, der bruger en overfladelæringstilgang prøver at narre os til at tro, at de forstår det grundlæggende om læring, og citerer tilbage til os med stor detaljerighed. Studerende, der anvender dybdelæring som tilgang prøver at komme frem til at forstå den underliggende mening med deres læringsopgave. Undervisning drejer sig om at få de studerende til at lære ordentligt og ikke komme af sted med at bruge genveje. Vi skal derfor undervise med mening

og forståelse for øje, hvilket betyder, at vi skal få de studerende til lære sig dybdelæring som tilgang. Problemet i denne besvarelse er, at den ikke forholder sig til hovedspørgsmålet i opgaven: hvordan viden om forskellige tilgange til læring kan forbedre undervisningen. På den måde bliver svaret en vidensformidling og ikke et svar på et spørgsmål.

Relationelt: Der er to typer af tilgange til læring ... Tilgangene kommer til syne, dels fordi studerende er forskellige, men også fordi studerende reagerer forskelligt på læringsmiljøet på sådan måder at nogle bliver ledt frem til overfladelæring, mens andre bliver ledt frem til dybdelæring. Undervisningsmiljøet er et system – en samling af alle de faktorer, der er til stede – såsom curriculum, evaluering, undervisningsmetoder og karakteristika ved de studerende. Hvis der er ubalance i undervisningsmiljøet, fx hvis en test får de studerende til at svare på en måde, der ikke passer til curriculum eller miljøet, vil det gøre dem utrygge og derfor understøtte tilgange for overfladelæring. Det betyder, at undervisningsmiljøet må være konsistent. Dette svar er en forklaring, og begge hovedbegreber – tilgange og undervisere – indgår i overbegrebet undervisningsmiljø. Her bliver der givet et svar på spørgsmålet og ikke bare en række facts.

Udvidet abstrakt: her vil svaret ovenfor relatere sig med andre domæner eller temaer. Svaret vil repræsentere et gennembrud eller nytænkning.

SOLO-taksonomien inspirerer til nye typer af opgaver og læringsaktiviteter. Dette passer ikke blot ind i paradigmet med læringsudbytte, men også godt til de økonomiske konditioner, der følger af mindre bevillinger til uddannelsesinstitutionerne, hvad der presser undervisningsbegrebet som sådan, da der i de senere år er sket en glidning fra undervisning i traditionel forstand til stadig mere selvstudie for de studerende. I en sådan situation bliver det måske endnu mere vigtigt at gøre tydeligt for de studerende, hvad de forventes at kunne og vide på bestemte tidspunkter. Underviserne må som en del af det nye undervisningsbegreb hjælpe til med at strukturere og stille udfordrende opgaver og problemstillinger, som de studerende

kan arbejde med for at udvikle viden, færdigheder og kompetencer.

POSITIONEN ER AFGØRENDE

Paradigmeskiftet fra at se på undervisning og pensum til at se på læring og læringsudbytte er godt i gang med at blive implementeret på alle niveauer i uddannelsessystemet. Mens læring som det vigtigste begreb til at forstå, hvad der sker med deltagernes læring i et formelt læringsrum, har stor betydning, står læringsudbytte som begreb til at forstå og begribe undervisning endnu ikke så diskursivt stærkt. Dette beror måske på, at mange af de former for læringsudbytte, der beskrives i kvalifikationsnøglen og som er indarbejdet i uddannelserne, helt tydeligt handler om anvendelse af færdigheder og kompetencer i praksissituationer. Men bedømmelsen af de studerendes udbytte foregår i vidt omfang i uddannelsernes institutionaliserede rum, og derfor er det fortsat en udfordring at finde nye måder at bedømme læringsudbytte på.

For at forstå den modvilje undervisere kan føle, når kvalitets sikringssystemer, akkrediteringskrav og bekendtgørelser i detaljer direkte og indirekte dikterer, hvad der skal ske i undervisningen, er det vigtigt at holde sig klart, at læringsudbytte som styringsredskab ser meget forskelligt ud afhængigt af, hvilken position, hvorfra man iagttager det fra.

Hvis vi ser på uddannelse, undervisning og læring og især intended learning outcome ud fra et system, vil det generere en forståelse og anvendelse af learning outcome som i bedste fald kan bruges som systemets tjekliste for, om uddannelsen på overfladen opfylder kravene til uddannelsen. Men i værste fald vil det hæmme det udviklingsarbejde, der foregår på institutions- og undervisningsniveau for at gøre learning outcome-tankegangen til et dynamisk redskab til fremme af samarbejdsrelationer, læring på hele taksonomiens skala, nye undervisningsaktiviteter, studenter-centreret afsæt osv.

Kvalifikationsnøglen med dens fine beskrivelser af viden, færdigheder og kompetencer kan imidlertid ved at lade disse beskrivelser komme i nærkontakt med

professionelle og studerende inden for fag og fagområder blive en løftestang og et hjælpemiddel for professionelle og studerende til at gøre det helt tydeligt for alle involverede, hvad der skal ske, for at de studerende kan opnå et godt læringsudbytte.

Derfor stilles der store krav til de enkelte uddannelsesinstitutioners ledelser om at holde tungen lige i munden, når forandringsprocesser frem mod at gøre Bologna – processens mange visioner til realiteter sættes i gang og følges op.

Hvor meget skal Kejseren have – og kan han overhovedet få noget af det, han efterspørger, uden først at have været i dybdelæring sammen med de professionelle og deres studerende? Prag-kommunikéet (2001) har i et af de tre nye fokuspunkter en tilføjelse om, at implementeringsprocesser skal ske med inddragelse af institutioner og studerende, så politikerne har måske allerede da været bevidste om, at mentalitetsændringer ikke sker gennem teknik og måleinstrumenter alene.

Et redskab er ingenting uden en kontekst – sådan er det også med Bologna-processen.

LITTERATUR

Andersen, Hanne Leth og Jens Tofteskov (2008): *Eksamener og eksamensformer – betydning og bedømmelse*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching and assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

Biggs, John and Cathrine Tang (2007): *Teaching for Quality Learning at University. What the Students Does*. Open University Press. New York, USA.

Marton, F and Säljö, R (1976): "On qualitative differences in learning". I: outcome and process, *British Journal and Educational Psychology* 46: 4-11.

Miller, M.A. and Ewell, P.T. (2005): *Measurement Up-on College Level Learning*. San Jose, CA: National Centre for Public Policy in Higher Education

Miller, Tanja (2007): "Evaluering – paradigmer og historie". I: Miller m.fl. (red.): *Pædagogisk evaluering – en grundbog*. Dafolo. Frederikshavn.

Piaget, J. (1950): *The Psychology of Intelligence*. London. Routledge & Kegan Paul.

Spady, William (1994): *Outcome-based Education (OBE): critical Issues and Answers*. Arlington, VA: American Association of School Administrators.

www.iu.dk (alle dokumenter om Bologna-processen, kvalifikationsrammer og definitioner på begreber).

Grader på bachelorniveau:

Professionsbachelorgraden	
	Personer der opnår professionsbachelorgraden:
Viden	<ul style="list-style-type: none">• Skal have viden om professionens/ fagområdets anvendte teori og metode samt om praksis• Skal kunne forstå teori og metoder samt kunne reflektere over professionens anvendelse af teori og metode
Færdigheder	<ul style="list-style-type: none">• Skal kunne anvende metoder og redskaber til indsamling og analyse af information og skal mestre de færdigheder der knytter sig til beskæftigelse inden for professionen• Skal kunne vurdere teoretiske og praksisnære problemstillinger og begrunde de valgte handlinger og løsninger• Skal kunne formidle praksisnære og faglige problemstillinger og løsninger til samarbejdspartnere og brugere
Kompetencer	<ul style="list-style-type: none">• Skal kunne håndtere komplekse og udviklingsorienterede situationer i arbejds- eller studiesammenhænge• Skal selvstændigt kunne indgå i fagligt og tværfagligt samarbejde og påtage sig ansvar inden for rammerne af en professionel etik• Skal kunne identificere egne læringsbehov og i tilknytning til professionen udvikle egen viden og færdigheder
Arbejdsomfang	210-240 ECTS-point

FEMTE GENERATIONS EVALUERING

Denne artikel tegner et rids af en ny generation af evaluering og indskriver sig på den måde i evaluering-litteraturens historie. Forfatteren, der slår til lyd for, at evalueringsfeltet står over for et enormt udviklings-potentiale, giver her sit bud på en femte generations evaluering. Som læser får du et indblik i, på hvilken måde et paradigmeskift i erkendelsesteori skaber de tiltrængte muligheder for udvikling af nye tilgange og metoder til evaluering i praksis. Det er en pointe i artiklen, at den udbredte evalueringsaktivitet i organisationer og institutioner medfører mange utilsigtede følgevirkninger, som medarbejdere, ledere og brugere siden hen skal afsætte tid og ressourcer til at rette op på eller forsøge at skabe mening med. Ofte til skade for arbejdsfællesskabet og organisationen som helhed. Artiklen viser hvordan en stor del af disse utilsigtede følgevirkninger kan undgås, når evaluering tager afsæt i den socialkonstruktivistiske erkendelsesteori.

Det er mit ærinde med denne artikel at bidrage til fortsat udvikling af evalueringsfaget, idet jeg som organisationskonsulent oplever et stort behov for nye tilgange til og metoder i evaluering. Femte Generations Evaluering findes endnu ikke, men det er min pointe, at behovet herfor er til stede og jeg vil give mit bud på, hvordan Femte Generations Evaluering kunne se ud. Som jeg vil vise, vil et paradigmeskift i erkendelsesteori åbne nye veje for evaluering, der kan føre til en bedre og billigere opgavevaretagelse i såvel den private som offentlige sektor. Min grundlæggende antagelse er, at erkendelsesteori former og organiserer evalueringer.

ET SKRIDT I EN KONSTRUKTIVISTISK RETNING

Der er sket meget i verdens- og videnssamfundet siden Guba & Lincoln i 1989 udgav bogen "Fourth Generation Evaluation". Fjerde Generations Evaluering bragte for alvor brugere, respondenter og interessenter i fokus og introducerede et konstruktivistisk perspektiv til evalueringsfeltet. Det var på flere måder et opgør med de positivistiske evalueringer og undersøgelsesmetoder. Nu åbnede Fjerde Generations Evaluering op for, at det vi tager som givet, ikke er givet, men socialt forhandlet i specifikke sociale og kulturelle kontekster. Fjerde Generations Evaluering gav således retning til mere responsive, demokratiske og deltagerorienterede evalueringsmodeller, så responden-

ter, brugere og interessenter, m.fl. kunne opnå indsigt, indflydelse og medbestemmelse på egne vilkår. Det var et væsentligt og vigtigt skridt inden for evalueringsfeltet.

James L. Heap (1995) giver i sin artikel; "Constructionism in the Rhetoric and Practice of fourth Generation Evaluation" en grundig analyse af konstruktivismen i Guba & Lincoln's "Fourth Generation Evaluation". Både Guba & Lincoln og Heap tog nogle vigtige skridt i forhold til overhovedet at sætte ord på det erkendelsesteoretiske grundlag for evaluering og udfolder forskellige konstruktivistiske tilgange. Heap påpeger, at metodologien og epistemologien i Fjerde Generations Evaluering ikke hænger sammen, men værdsætter dog den demokratiske og deltagerorienterede metodologi, som han mener, fortjener en fortsat opmærksomhed og udvikling. Samtidig efterlyser han metoder til, at denne udvikling må støtte, oplyse og (be)tjene praktisk evaluering.

Den konstruktivistiske tilgang til evaluering medførte altså et behov for nye metoder i evalueringspraksis, men de metoder Guba & Lincoln præsenterer i Fjerde Generations Evaluering er ofte så omfattende og tidskrævende, at de næppe er velegnede i arbejdsmæssige sammenhænge i dagens Danmark. Der er stadig for få eksempler på, hvordan man praktisk bør gøre/

udføre Fjerde Generations Evaluering. Evalueringstilgangen har derfor frem til i dag ikke fået særlig stor udbredelse i almen evalueringspraksis. Der er stadig brug for mere hensigtsmæssige metoder og modeller, som tidsmæssigt, økonomisk og metodisk er til at håndtere i praksis.

Set fra mit perspektiv, handler det ikke længere primært om udvikling af feltets evalueringskapacitet og evalueringskompetencer. Der findes både mange vejledninger til evalueringer, konsulentfirmaer og dygtige interne og eksterne evaluatore i praksisfeltet. Det handler snarere om, at der er brug for et paradigmeskifte. Og jeg mener, at det er på vej.

UTILSIGTEDE NEGATIVE VIRKNINGER

Evaluering er en integreret del af vores hverdag og indlejret i forståelsen af den politiske styring af den offentlige sektor, såvel som i forståelsen af projektlejelse, økonomistyring, personaleledelse, organisationsudvikling, ledelsesudvikling og meget mere (Hanne Foss Hansen, 2007). Evaluering antager utallige former, såsom 360 graders lederevalueringer, kvalitets sikring, medarbejdertrivselsmålinger, brugertilfredsheds målinger, arbejdspladsvurderinger, akkreditering, vejledninger til udvikling af evalueringskultur og mange flere.

Ledere og medarbejdere er i stigende grad involveret i evalueringer på måder, hvor de enten formelt skal forholde sig til tilrettelæggelse, gennemførelse og anvendelse af evaluering eller uformelt skal forholde sig til evalueringens konstitutive virkninger (Dahler-Larsen 2007). Konstitutive virkninger vil sige utilsigtede virkninger, effekter eller konsekvenser som følge af en gennemført evaluering. Konstitutive virkninger handler om det, en evaluering utilsigtet gør ved os og den sociale virkelighed, som evalueringen utilsigtet skaber. Disse virkninger antager ligeså mange forskellige former som evaluering og siver ubemærket ind i vores relationer, forståelser af roller, opgaver og selvopfattelse (Grønbæk Pors (2010).

I de senere år har der således været en stigende opmærksomhed på, at evalueringer ofte har uønskede

virkninger og ligefrem kontraproduktive egenskaber Nørholm(2008). Både set fra et styringsmæssigt, et ledelsesmæssigt og et socialpsykologisk perspektiv, er det derfor påtrængende nødvendigt at udvikle nye måder og metoder i evaluering, der ikke har disse følger.

I praksis arbejder mange organisationsmedlemmer og professionelle evaluatore ihærdigt på at få det bedste ud af evalueringsarbejdet. De forsøger at skabe mening med akkrediteringer og evalueringer, at følge bedst muligt op på medarbejdertrivselsundersøgelser eller finde perspektivrige veje frem efter endnu en APV, som afdækkede problematiske arbejdsforhold. Måske fordi arbejdsforholdene var dårlige, måske fordi en APV kan det der, - med at finde og fremme det dårlige. Rigtig mange oplever den årlige 360 graders ledervurdering som pinefuld og ødelæggende for relationer mellem medarbejdere og ledere og dermed for muligheden for at skabe gode resultater, innovation og udvikling. Det er bekymrende, idet evaluering har en iboende intention om at forbedre verden.

Grundlæggende sigter evaluering mod at bidrage til en bedre social verden gennem forbedringer af programmer, politikker og sociale forhold til folkets velfærd og velbefindende (Shaw, Green and Mark (2006). Da de negative, utilsigtede og kontraproduktive virkninger ofte kommer til at overskygge de gode intentioner, er det derfor på tide, at evalueringsfeltet samlet set får skabt en mere hensigtsmæssig retning på den evalueringspraksis, der dominerer institutioner og organisationer. Men hvordan gør vi det? Lad os se nærmere på det i det følgende.

ET SKRIDT I EN SOCIALKONSTRUKTIONISTISK RETNING: ETHVERT SPØRGSMÅL/EVALUERING ER OGSÅ EN PÅVIRKNING

Der er gået mere end 20 år siden bogen om Fjerde Generations Evaluering udkom, og der er ikke sket meget på det erkendelsesteoretiske plan i evalueringsfeltet siden da. Set i lyset af udviklingen inden for organisationspsykologien (Gergen, K. (2007), Haslebo, G. (2004), Haslebo, G. (2007), Haslebo, M. m.fl. (2008), Dahler-Larsen(2007)) og kritikken af tidens

styringsteknologier (Grønbæk Pors (2010), Nørholm (2008), Norman Andersen(2003), samt behovet for nye tilgange og metoder i evaluering, vil jeg derfor tage næste store skridt og gå fra en konstruktivistisk tænkning til en socialkonstruktionistisk tankegang.

Et sådan paradigmeskift giver mulighed for en lang række nye modeller og metoder, der tilsammen kan udgøre en femte generation af evaluering. De fleste evalueringssystemer, som anvendes i offentlige og private organisationer, bygger på den grundlæggende positivistiske antagelse, at der findes en sandhed derude, som man kan indsamle data om. Det betyder eksempelvis i en trivselsmåling, at man er overbevist om, at det er muligt gennem en neutral og objektiv undersøgelse at fastslå, hvordan medarbejdere trives på arbejdspladsen, vel at mærke uden at påvirke medarbejderne.

Ifølge den socialkonstruktionistiske erkendelsesteori holder denne antagelse ikke. Det anses ikke for muligt, neutralt og objektivt at undersøge noget uden samtidig at påvirke det, man undersøger, og så er "den virkelighed man prøvede at indfange" allerede forandret. Man kan godt teknisk gøre det og få et tal på, hvor stor trivslen "fremkommer gennem undersøgelsen", hvis man vil trætte sin organisation med den slags informationsindsamling. Men selv med en lang række videnskabelige metoder og teorier, er det stadig evalueringens største udfordring at bedrive gyldig og pålidelig forskning. Erkendelsen af, at enhver undersøgelse og evaluering er en påvirkning, er helt central Femte Generations Evaluering.

Det, der sker, når man foretager fx en medarbejdertrivselsundersøgelse fra et positivistisk perspektiv er, at man samtidig skaber et virvar af ustyrlige og utilsigtede virkninger, hvoraf mange er uhensigtsmæssige eller ligefrem skadelige for organisationen som helhed. Der er mange erfaringer med, at utilfredsheden stiger markant efter en tilfredshedsmåling, at sygefraværet stiger efter en medarbejdertrivselsundersøgelse, at lederperformance daler efter en 360 grader lederevaluering osv. Sådanne utilsigtede og uønskede virkninger er vanskelige at forklare, hvis man tror på, at det er muligt at undersøge uden at påvirke. Set i et

socialkonstruktionistisk perspektiv forholder det sig anderledes. Her vil man interessere sig for, hvordan det enkelte spørgsmål kan påvirke medarbejdernes tanker og handlinger.

Et eksempel på et typisk spørgsmål i en traditionel APV er: "I hvor høj grad synes du, at din leder skaber rammer for og sikrer din trivsel på arbejdspladsen?". Spørgsmål som dette indsætter medarbejderen i rollen som ansvarsfri og passiv modtager af trivsel. Herefter kan medarbejderen med rette stille spørgsmålet til sin leder: "Hvornår får vi den trivsel?" Det er nemt at forestille sig, hvilke uhensigtsmæssige dialoger, relationer og forventninger til fremtiden sådan et spørgsmål åbner op for.

FEMTE GENERATIONS EVALUERING OG SPROGLIG OMHU

I Femte Generations Evaluering øger vi opmærksomheden på, hvordan sprog positionerer brugere, medarbejdere og ledere således, at man gennem hensigtsmæssig positionering understøtter nyttige organisatoriske roller og relationer.

I Femte Generations Evaluering kan man godt arbejde med trivsel, brugertilfredshed, arbejdsmiljø og lederevaluering og spørge medarbejdere, ledere og brugere om forskellige forhold relateret til disse emner. Men når man foretager et paradigmeskift fra det positivistiske til det socialkonstruktionistiske paradigme, får de spørgsmål man stiller en helt anden karakter. Gennem sprog og kommunikation skaber vi virkeligheder, hvorved nogle handlinger bliver mulige, mens andre udelukkes. Vi kan derfor ikke stille spørgsmål og indsamle svar uden samtidig at påvirke. Gennem formuleringen af spørgsmål i Femte Generations Evaluering gør vi os derfor særligt umage med at positionere medarbejderne som medansvarlige, kompetente og forpligtede organisationsmedlemmer, fordi de dermed kan give hensigtsmæssige og konstruktive bidrag til viden om det, der virker og til organisationen som helhed. Et eksempel herpå er spørgsmålet, der lyder: "Hvordan bidrager du især til arbejdsfællesskabets trivsel?".

Lad mig udfolde, hvordan sådan et spørgsmål kan

være med til at påvirke nutiden og skabe fremtiden. En fremtid med stadig mere trivsel vel at mærke. Det antages i denne formulering, at vedkommende giver ikke blot ét, men flere bidrag til fællesskabets trivsel. Det har den fordel, at personen anerkendes som engageret og betydningsfuld. Fokus er her ikke på den enkeltes trivsel, men på fællesskabets. Formuleringen bygger på, at alle har et medansvar for fællesskabets trivsel. Det befordrer, at medarbejderne ser sig selv som medansvarlige aktører. Dernæst antages det i den måde spørgsmålet er formuleret på, at nogle af personens bidrag er særligt succesfulde, og at vedkommende selv på kompetent vis kan vurdere hvilke. Endelig sætter spørgsmålet fokus på det, der virker og det, som bedst kan bidrage til fremtiden.

I et socialkonstruktionistisk perspektiv interesserer vi os for at skabe den bedste fremtid, og vi vil kun have det bedste af det bedste med fra fortiden. Vi vil ikke bruge mange ressourcer på at kortlægge fortiden. Vi vil hellere blive klogere på, hvordan vi kan bruge vores viden og erfaringer til at skabe en ønskværdig fremtid.

EN SOCIALKONSTRUKTIONISTISK RAMME FOR EVALUERING

De kommende udfordringer ligger i at opstille en socialkonstruktionistisk ramme, der når hele vejen rundt om evalueringen, og som kan være vejledende for det konkrete arbejde. Der er foreløbigt 9 vigtige socialkonstruktionistiske grundantagelser, der indrammer Femte Generations Evaluering:

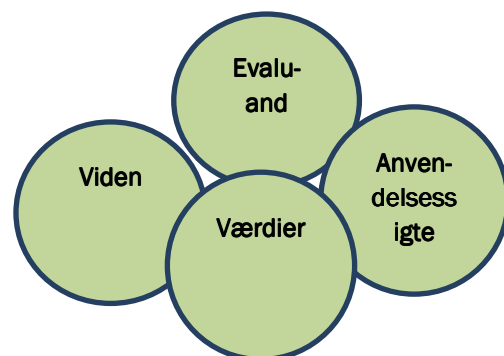
1. Sprog og kommunikation skaber virkeligheder. Evaluering er også kommunikation.
2. Organisatoriske roller og relationer formes gennem evalueringens sprogbrug. Derfor er vi omhyggelige med, hvordan evalueringens sprogbrug positionerer aktørerne.
3. Når evalueringens sprogbrug positionerer aktørerne, formes også nogle moralske rettigheder og forpligtelser frem for andre.
4. Fokus på den fælles ønskværdige fremtid som ledestjerne for evalueringen frem for fokus på, hvad der gik godt og skidt i fortiden og hvorfor. Viden om, hvad der gik skidt, er sjældent viden om, hvad vi skal foretage os fremover for at bygge en bedre fremtid.

5. Fokus på kerneydelsen, "need to know" frem for "nice to know". Vi evaluerer fortrinsvis kun, når det er nødvendigt for arbejdsfællesskabets udvikling af praksis, samarbejde og resultatskabelse.
6. Vi antager det bedste om hinanden frem for at tænke, at nogen snyder, kommer let om ved arbejdet, at nogle er skyldige, eller at årsager til miseren skal findes, osv. Vi antager, at alle har gode grunde til det, de gør, set fra deres perspektiv. Herved flytter vi fokus fra enkeltpersoner til relationer og forskellige og fælles forestillinger om en bedre fremtid.
7. Vi er nysgerrige på det, der virker! Og er ikke interesserede i, hvad der gik galt og hvorfor. Vi tror på, at det vi undersøger, får vi mere af.
8. Virkeligheden forstås som multivers. Vi leder ikke efter én sandhed og anser ikke objektivitet som et godt fundament for udvikling og forandring.
9. Anerkendende og udforskende nysgerrighed, som er kontekstuel, relationel og åben for udvikling, sættes i stedet for kritisk efterprøvelse, afdækning, diagnoser, analyser og konklusioner.

PRINCIPPER I EN FEMTE GENERATIONS EVALUERING

Når disse grundantagelser er organiserende for evaluering, bliver den for de fleste evalueringssinteresserede så velkendte model perspektivrig, idet vi med de socialkonstruktionistiske briller på, kan give den et nyt indhold:

(Se KREVI-notatet "Evaluering og Læring" af Morten Eriksen for en udmærket beskrivelse af modellens 4 dimensioner).



Figur 1. De fire dimensioner i enhver evaluering

I Femte Generations Evaluering overvejer vi omhyggeligt, hvilke evaluander vi kan fokusere på med hvilket anvendessigte og på hvilket værdi- og vidensgrundlag. Det leder frem til følgende:

- ◆ Evaluanden kan være en afdeling, en indsats, en uddannelse, en behandlingsform, en service, en politik, osv. Evaluanden kan ikke være en person, idet ingen person kan forstås isoleret fra sine relationer til andre personer.
- ◆ Anvendessigtet kan være læring, udvikling, forbedring, øget effektivitet, øget produktivitet, øget trivsel, øget tilfredshed, øget arbejdsglæde, bedre ledelse, bedre følgeskab, bedre brugerkontakt, osv.
- ◆ Værdigrundlaget hviler på et menneskesyn, hvor alle ses som kompetente og medansvarlige organisationsmedlemmer, der har noget værdifuldt at bidrage med. Det er alles(også evalueringens) forpligtelse at bidrage mest muligt til en fælles ønskværdig fremtid. Vi hyl-der især de moralske rettigheder og forpligtelser, som følger med de organisatoriske roller som bidragsydere. Det er en værdi i Femte Generations Evaluering at udvikle et arbejdsfællesskab med fokus på det professionelle rum, hvilket betyder hensigtsmæssige kollegiale relationer, ikke personlige eller private relationer.
- ◆ Videndimensionen i Femte Generations Evaluering handler om praksisviden. Vi interesserer os for det, der virker, og hvordan vi fremadrettet skaber mere af det. Det betyder, at den viden, vi har om det bedste af det, vi allerede gør, tager vi med i samskabelsen af en bedre fremtid. Videndimensionen i evaluering handler også om hvordan, altså hvilke datafremstillingsmetoder vi anvender til at udvikle viden. Data fremstiller vi via dialog eller spørgeskema. Men det er afgørende i Femte Generations Evaluering, at vi ikke har brug for en mængde data. Videnindsamlingen bliver erstattet af fælles produktion af praktisk viden. Fokus flyttes fra rådata og systematisering til en interesse for handlemuligheder og koordinering.

Desuden vil vi kun have data om det, som vi ønsker mere af.

FEMTE GENERATIONS EVALUERING GÅR HÅND I HÅND MED ORGANISATIONSUDVIKLING

I Femte Generations Evaluering påtager vi os således et ansvar for – ikke blot at skaffe informationer-, men også for grundigt at overveje, hvordan evalueringsmetoderne kan påvirke det sociale samspil i organisationen. Vi medtænker sprogets skabende kraft og forsøger via sproglig omhyggelighed at medvirke til, at organisationsmedlemmerne får flere og bedre handlemuligheder i forhold til mål og kerneydelser.

På den måde skaber et paradigmeskift fra en positivistisk til en socialkonstruktionistisk erkendelsesteori givtige rammer for nye organiserende principper for evaluering. Det bliver muligt at foretage evalueringer, der bygger bro til fremtiden, fokuserer på det, der virker og det, vi gerne vil skabe mere af. Men allervigtigst bliver det muligt at foretage evalueringer, der positionerer ledere, medarbejdere, studerende, patienter, brugere og borgere som kompetente, kloge, engagerede og forpligtede organisationsmedlemmer. Det øger sandsynligheden for;

- Positive udslag i medarbejdertrivsel, brugertilfredshed og arbejdsglæde, da alle involverede anerkendes for deres bidrag og organisatoriske rolle, samt oplever en direkte anvendelighed i praksis.
- Positive udslag i effektiv styring af udgifterne, idet Femte Generations Evaluering er omkostningslet (mindre papirarbejde, tidsmæssigt kortere og lettere arbejdsgange).
- Flere kan engagere sig i evalueringsarbejdet, når fokus flyttes fra kontrol og dokumentation til samarbejde og fælles læring i et organisationsfællesskab.
- Evalueringen bliver knyttet tættere til konkrete praksishandlinger, idet der er fokus på praktikers læring og anvendelse af viden i praksis i forhold til mål, hvilket letter implementering og opfølgning, samt ikke mindst understøtter kerneydelser.

Positive udslag i resultatskabelsen, dels fordi der frigøres arbejdstid og ressourcer til kerneopgaverne, og

dels fordi organisationsmedlemmer er aktive, engagerede og fokuserede mod fælles mål og resultater.

BOLDEN ER KASTET

Jeg håber, at dette bud på en Femte Generations Evaluering kan bidrage til en ny og mere løfterig retning på evalueringspraksis, som gør det lettere og billigere at evaluere og fører til langt bedre og mere brugbare evalueringer. Meget står endnu tilbage at forholde sig til. Dels er der statens ønske om dokumentation, kontrol og styring. Hvordan forholder Femte Generations Evaluering sig til evaluering som styringsteknologi? Og hvilke nye muligheder for evalueringsstyring giver det? Og dels er der spørgsmålet om, hvilke konkrete fremgangsmåder og modeller der kan udvikles fremover således, at ressourceanvendelsen i tid og penge investeret i Femte Generations Evaluering står mål med udbyttet? Til slut; Hvordan kan vi konkretisere og derefter udbrede denne nye praksis?

Jeg håber, at evalueringsfeltet vil tage godt imod disse foreløbige ansatser til nye veje for evaluering, og jeg vil gerne invitere praktikere og teoretikere med i udviklingen af Femte Generations Evaluering.

HAVES: PULJE, ØNSKES: EFFEKT.

PULJELANDSKABET I DANMARK

Når den offentlige sektor skal arbejde med innovation og nytænkning, indgår puljer ofte som finansieringskilde og styringsredskab. Puljer anvendes især inden for velfærdsområderne: uddannelses-, beskæftigelses- og socialområdet, hvor puljeaktiviteterne blandt andet drejer sig om at udvikle metoder til gavn for fx elever på erhvervsuddannelser, ledige nydanskere og udsatte børn og unge. Puljer kan have mange funktioner som fx forhandlingsredskab i politiske forhandlinger, puljer kan være et redskab for politikere til at markere handling, og de kan være et redskab til at løse samfundsmæssige problemstillinger. I denne artikel definerer vi en pulje, som en "planlagt systematisk indsats designet for at løse samfundsmæssige problemer". Vi vægter dermed betydningen af, at puljer bidrager med resultater, og at borgernes skatte kroner forvaltes omkostningseffektivt.

Anvendelsen af forsøgs- og udviklingspuljer er forbundet med en række åbenlyse fordele. Puljer kan være med til at drage nytte af udviklingspotentialer blandt praktikere. Puljer kan med kort afsæt bidrage til at løse samfundsmæssige problemer. Endelig kan puljer være med til at sikre en platform for erfaringsudveksling mellem praktikere og embedsmænd. Mønten (og dem er der jo mange af i danske puljer) har dog også en bagside. Den tidsmæssige begrænsning for forsøgs- og udviklingsarbejdet berammer ofte effekten af puljen, hvorfor den systemiske effekt af forsøgs- og udviklingsarbejdet langt fra altid realiseres.

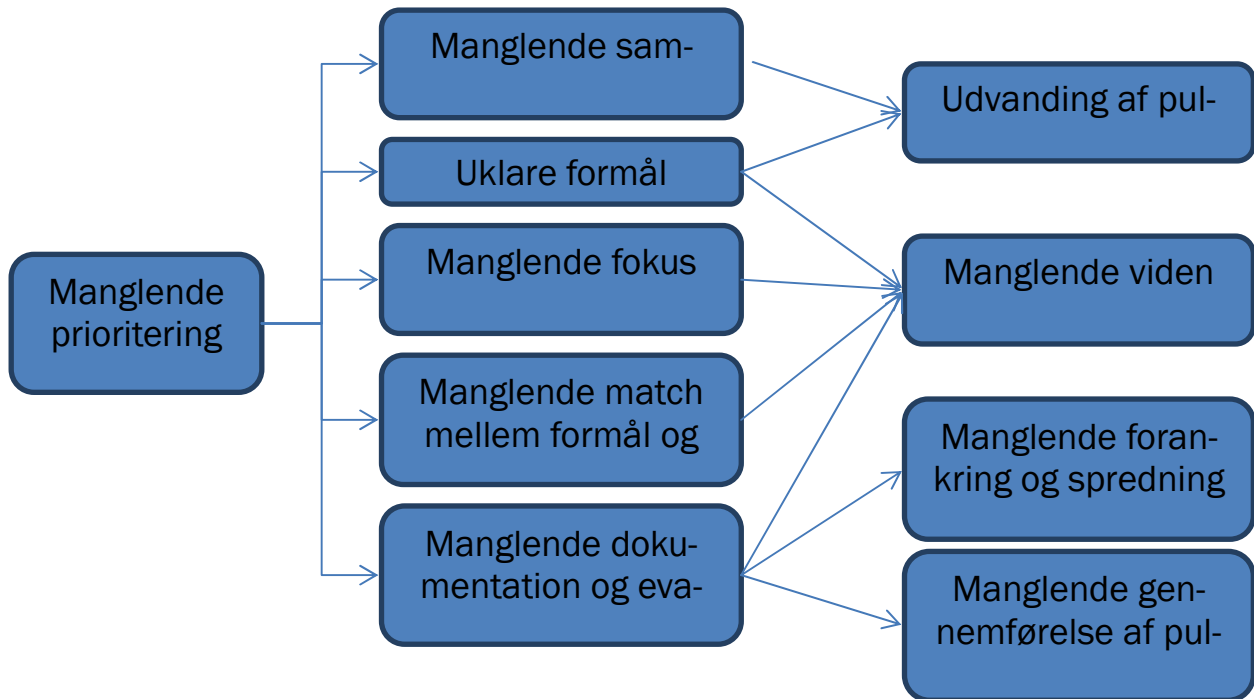
Det store spørgsmål er så: Får vi overhovedet nok ud af forsøgs- og udviklingspuljerne i Danmark?

Vi finder det afgørende at spørge, da forsøgs- og udviklingspuljer først får deres berettigelse, når de i puljerne udviklede og afprøvede metoder, værktøjer og

modeller bliver bragt i spil og anvendes af andre aktører.

Der findes desværre ingen undersøgelser eller dokumentation af den samlede effekt af danske forsøgs- og udviklingspuljer. Vi har dog gennem vores arbejde med puljestyring ofte oplevet, at der anvendes ikke ubetydelige mængder af tid og ressourcer på forsøgs- og udviklingsprojekter – både blandt praktikere og konsulenter, embedsmænd og embedskvinder. Det er dog samtidig vores oplevelse, at værdien og udbyttet af anstrengelserne i form af lokale resultater i mange tilfælde er svær at få øje på. Mangel på bevis er dog ikke nødvendigvis bevis på mangel. Men den manglende dokumentation af resultaterne begrænser læringspotentialer af puljerne. Dertil kommer, at den bredere systemiske effekt – det at de udviklede metoder, værktøjer og modeller anvendes uden for puljen – oftest helt udebliver. Hvordan kan det være? Hvorfor er det så svært at udvikle en værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje?

Vores erfaring peger på, at det som regel er flere årsager, der tilsammen gør, at udbyttet af forsøgs- og udviklingspuljer svinger. Således er der tale om et sammenfald og samspil af en række forhold med betydning for puljernes potentielle værdi. Figur 1 peger på nogle af de mest centrale forhold. Helt centralt står fokus på effekter.



Med denne artikel vil vi forsøge at vise vejen til at opnå et bedre udbytte af forsøgs- og udviklingsprojekter. Dette med henblik på at optimere udbyttet af de mange ressourcer anvendt på forsøgs- og udviklingspuljer samt skabe merværdi for puljernes målgrupper (fx udsatte unge, hjemløse, arbejdsløse eller voksne i efteruddannelse). Det er jo dem, det i sidste ende handler om. Det er vores erfaring, at ganske få ændringer i puljens forskellige faser kan bidrage til at optimere udbyttet af forsøgs- og udviklingspuljerne markant. I mange tilfælde kræver det ikke de store ændringer at skabe en udbytterig og værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje.

Den resterende del af artiklen er opbygget således, at vi vil starte med at sætte ord på, hvad der for os kendetegner en værdiskabende pulje. Vi vil derefter, under banneret "resultatorienteret puljestyring", argumentere for, at et gennemgående effektfokus i puljestyringen udgør en grundlæggende forudsætning for en øget værdiskabelse af forsøgs- og udviklingsarbejdet. Endelig vil vi med afsæt i en konkret case fra uddannelsesområdet præsentere 10 enkle og erfa-

ringsbaserede tiltag, der kan understøtte og optimere udbyttet af forsøgs- og udviklingspuljer.

DEN VÆRDISKABENDE FORSØGS- OG UDVIKLINGS-PULJE

Hvad kendetegner en værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje? Hvordan genkender vi den værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje, hvis den er foran os?

Den værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje er kendetegnet ved et gennemgående fokus på effekter. Effekter er et elastisk begreb, hvorfor et par ord om begrebet er på sin plads. Effekter skal her forstås som de viden, adfærds- og kompetenceændringer, man ønsker at skabe med puljen. Der er to typer af effekter: resultater og virkninger. Resultater er de umiddelbare effekter af puljen, det vil sige viden-, adfærds- og kompetenceændringer i de målgrupper, der er i direkte kontakt med forsøgs- og udviklingsprojekterne under puljen. Resultaterne indfinder sig således parallelt og i umiddelbar forlængelse af forsøgs- og udviklingsarbejdet og knytter sig til de lokale målgrupper med

direkte kontakt til forsøgs- og udviklingsprojekterne. Resultater udgør således effekter på kort sigt. Dette er i skarp kontrast til virkninger. Virkninger er viden, adfærds- og kompetenceændringer, der tidsmæssigt ligger længere væk fra forsøgs- og udviklingsprojekterne. Virkninger knytter sig således til de målgrupper, der ikke har en direkte kontaktflade med puljen. Virkninger kan betragtes som effekter på mellemlangt og langt sigt.

Det gennemgående effektfokus i puljestyring kommer først og fremmest til udtryk ved, at puljens tilsigtede effekter – resultater og virkninger – er velfunderede og eksplicite. Det forudsætter, at puljen har et klart og entydigt formål. Det kan lyde lidt banalt, men det er vores erfaring, at formålsbeskrivelser for puljer ofte er udfaldet af forhandlinger og kompromisser, og at de har en tendens til at være forholdsvis brede i deres formulering.

Det gennemgående effektfokus kommer også til udtryk ved, at der på tværs af projekt- og puljeniveau er en fælles sigtelinje i forhold til de forventede effekter. Således skal de tilsigtede resultater af de enkelte forsøgs- og udviklingsprojekter stemme overens med de tilsigtede resultater og virkninger af puljen som helhed. De personer, der gennemfører forsøgs- og udviklingsprojektet, skal kunne se, hvordan deres indsats bidrager til puljens tilsigtede effekter. Denne sigtelinje skaber en fælles referenceramme for de forskellige forsøgs- og udviklingsaktiviteter under puljen.

Men hvorfor udgør et gennemgående effektfokus i puljestyringen en grundlæggende forudsætning for en øget værdiskabelse af forsøgs- og udviklingsarbejdet – hvad er gevinsten?

Gevinsten ved et klart formål og en fælles sigtelinje med puljen er, at man fra starten berammer forsøgs- og udviklingsarbejdet, uden at det hæmmer de kreative kræfter i projekterne. Et gennemgående effektfokus berammer puljen, men uden at forsøgs- og udviklingsarbejdets konkrete aktiviteter og produkter dikteres. Dertil kommer, at et gennemgående effektfokus styrker potentialet for læring, idet viden om hvad der

virker, for hvem og under hvilke omstændigheder, først bliver synligt i det øjeblik, man kobler forsøgs- og udviklingsarbejdets aktiviteter og produkter med en række tilsigtede effekter. Hvordan identificerer man ellers et succesfuldt projekt, hvis man ikke har nogen form for viden om dets effekter?

Der er flere måder at fastholde et effektfokus i forsøgs- og udviklingspuljer. I den resterende del af artiklen vil vi præsentere vores bud på, hvordan man igennem alle puljens faser kan fastholde et effektfokus og derved opnå en mere værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje.

RESULTATORIENTERET PULJESTYRING – VEJEN TIL DEN VÆRDISKABENDE FØRSTESIGT OG UDVIKLINGS-PULJE

Vejen til en værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje skal planlægges grundigt, men resultaterne er hurtigt synlige. Erfaringer fra blandt andet den tværgående udviklingspulje (TUP) i Undervisningsministeriet er et konkret eksempel på dette. Den tværgående udviklingspulje havde, som mange andre lignende puljer, svært ved at dokumentere den egentlig opnåede effekt og derved opnå den systemiske værdi, som puljen var tiltænkt. Nogle projekter kom aldrig helt i mål, mens nogle andre aldrig fik dokumenteret og spredt projektresultaterne. Endelig skabte flere projekter masser af resultater, men havde måske ikke arbejdet mod at opnå effekter, som lå inden for puljens formål. På denne måde var det både svært at argumentere for berettigelsen af puljen, samtidig med at det var svært at dokumentere puljens effekt gennem årene. På denne baggrund blev der taget en ledelsesbeslutning om, at arbejde med resultatorienteret puljestyring skulle bane vejen for en mere værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje. Allerede efter det første år var de første effekter synlige. Projektansøgningerne var langt mere professionelle og målrettede inden for den ønskede effekt, udvælgelsen af projekter, som skulle modtage bevilling, var mere kvalificeret og objektiv, og de igangværende projekter var under korrekt tidsmæssig gennemførelse med sigte på de ønskede effekter inden for puljens tema og formål. Efter 3 års arbejde med resultatorienteret puljestyring er proces-

sen nu mindre tidskrævende, og projekternes resultater bliver i højere grad dokumenteret og spredt til det relevante uddannelsessystem. Puljen skaber værdi. Med afsæt i TUP'en vil vi i det følgende præsentere 10 forslag til at udvikle en værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje. Forslagene er struktureret i forhold til puljens tre faser: (1) design, (2) udmøntning og (3) formidling.

1. Design. I designfasen fastlægges den endelige ramme og formålet med puljen. Det er i designfasen, at der skabes en fælles forståelse (en sigtelinje) af puljens tilsigtede effekt, hvorved forsøgs- og udviklingsarbejdet berammes. Første skridt i designet er at fastslå, hvad det er for et behov, puljen skal dække eller problem, den skal løse. Hvad er problemet, og hvem har problemet – hvem er målgruppen, der skal forandres? Hvad er årsagerne til problemet, og hvilke årsager er realistiske at påvirke med de penge og den tid, der er i puljen? Hvilke aktiviteter kan påvirke årsagerne, som så kan lede frem til problemløsningen – formålet med puljen.

Lave en forandringsteori for puljen (forslag 1). Det første – og helt afgørende skridt – i designfasen er udarbejdelsen af en forandringsteori for puljen. Forandringsteorien er en teori om, hvilke effekter puljen skal skabe og vejen til de effekter. Eksempler på forandringsteorier for temaer for den tværgående udviklingspulje (TUP) findes på Undervisningsministeriets hjemmeside. Forandringsteorien sikrer, at der er en teoretisk velfunderet kobling mellem puljens aktiviteter og produkter og de tilsigtede effekter. Den er et første skridt på vejen mod en fælles sigtelinje i puljen. En forandringsteori (af nogen kaldt programteori eller logisk model) kan udvikles på mange forskellige måder – se eventuelt KREVI's publikation om logiske modeller for en introduktion til arbejdet med programteorier.

Integrer effektfokus i ansøgningsmaterialet (forslag 2). Det næste skridt indebærer en integration af effektfokus i ansøgningsmaterialet, eksempelvis i form af en skabelon, hvor ansøgerne kan beskrive de tilsigtede effekter samt koblingen af disse til det planlagte

forsøgs- og udviklingsarbejde. Det er vores erfaring, at ansøgere kan være utrygge ved konsulentbegreber som effektfokus, resultatbaseret styring og forandringsteorier, hvorfor man med fordel bør undgå konsulentsprog og uklare begreber. Et gennemgående effektfokus vil have betydning for forsøgs- og udviklingsprojekterne, hvorfor man så vidt muligt skal være åben om og konkretisere, hvad resultatorienteret puljestyling betyder for projekterne.

Derudover har de potentielle ansøgere til puljen også brug for at få en nærmere forståelse af, hvad det betyder at være projektansøger og projektdeltager i en pulje med fokus på effekter. Derfor blev hver årlig TUP-pulje sparket i gang med et informationsmøde om proces, resultatbaseret styring, forventninger samt konkrete eksempler på projekter, som tidligere havde arbejdet med resultatorienteret puljestyling. Dernæst var konceptet at implementere faserne som nævnt nedenfor, løbende evaluere og løbende foretage justeringer.

Fastlæg udvælgelseskriterier for projekter med fokus på effekt og udviklingspotentiale (forslag 3). Et andet centralt element i puljens design er fastlæggelse af udvælgelseskriterier til brug ved udvælgelse af forsøgs- og udviklingsprojekter. Det er vores erfaring, at der ofte bliver lagt vægt på kriterier, der ikke nødvendigvis resulterer i udvælgelsen af de mest værdiskabende projekter. Ofte er der tale om kriterier som geografisk spredning, kendskab til og tidligere erfaring med projektlederen og projektstørrelse. Dertil kommer, at vægtningen af kriterierne i forhold til vurderingen af projektansøgningerne ofte er uklar. Ovenstående kriterier er ikke irrelevante, men det er vores erfaring, at man styrker potentialet i puljen ved at lægge vægt på projekternes beskrivelse af sammenhæng mellem det foreslåede forsøgs- og udviklingsarbejde og de tilsigtede effekter – dvs. projektets teori om, hvordan de vil skabe effekt.

Skab en skarp ramme for puljen (forslag 4). De uklare udvælgelseskriterier er ofte i samspil med – og måske endda et udfald af – en meget åben ramme for puljen. Det kan medføre, at puljemidlerne udvandes på en alt

for bred vifte af små forsøgs- og udviklingsprojekter. Mens små forsøgs- og udviklingsprojekter måske har potentiale til at skabe lokale resultater, er små projekters systemiske effektpotentiale yderst begrænset. Vi anbefaler, at man samler puljemidlerne på færre, men større projekter. Denne stramning medfører ikke nødvendigvis, at færre aktører får midler. I TUP'en er aktørerne gået sammen om forsøgs- og udviklingsarbejdet, hvilket i øvrigt understøtter erfaringsudvekslingen på tværs af praktikerne. En anden måde at skabe en skarp ramme for puljen er at afgrænse puljen tidsmæssigt. Dette med henblik på at sikre, at puljen ikke udvandes tidsmæssigt. Indførelsen af en kort tidsramme med faste milepæle i løbet af puljens levetid modvirker denne tendens.

(2) UDMØNTNING. Projekterne påbegynder det egentlige forsøgs- og udviklingsarbejde i udmøntningsfasen. Udmøntningsfasen er bedst tænkt som et udviklings- og afprøvningsrum, hvor de udvalgte projekter er i centrum. Med afsæt i en godkendt projektansøgning påbegyndes udvikling og afprøvning af nye modeller, værktøjer eller tilgange til at løse en problemstilling.

Lav forandringsteorier for forsøgs- og udviklingsprojekterne (forslag 5). Ligesom på puljeniveau skal der på projektniveau også udarbejdes en behovsvurdering eller problembeskrivelse for, hvad det er for et behov, der skal dækkes eller problem, der skal løses. Kvaliteten af forandringsteorien er baseret på den solide projektbeskrivelse, hvor problemet er identificeret. Derefter kan man udarbejde en forandringsteori, hvor der er sammenhæng mellem indsatser og resultater. Forandringsteorien kan være med til at sikre fælles sprog i projektet, og den kan anvendes som planlægningsredskab til at have fokus på de aktiviteter, der skal gennemføres og de resultater, der skal opnås. Teorien tydeliggør et velargumenteret projekt, der har sammenhæng med puljens strategi.

Fasthold et fælles sprog om effekter (forslag 6). Effektbegrebet bliver brugt (og vel også misbrugt) i mange forskellige sammenhænge, hvorfor effekter kan betyde mange forskellige ting for mange forskellige mennesker. At fastholde et fælles sprog handler ikke

bare om terminologi, men også om substans. Mange projekter kæmper med sondringen mellem produkter og resultater, hvilket har direkte konsekvens for deres forsøgs- og udviklingsarbejde. Produkter er de konkrete leverancer af forsøgs- og udviklingsarbejdet. Det kan være en pjece, en beskrivelse af en samarbejdsmodel, et screeningsværktøj eller en hjemmeside. Mulighederne er mange. Men muligheden for læring om, hvad der virker eller ikke virker, udebliver, hvis man kun fokuserer på aktiviteter og produkter og udelader effektsiden. Det er først, når man i forsøgs- og udviklingsarbejdet kan sammenholde sine aktiviteter og produkter med en række observerede effekter i målgruppen, at man kan fortælle en historie om, hvad der virker. Humlen ligger i effekterne.

Skab et effektfokuseret afprøvningsrum for projekterne (forslag 7). Mange projekter er utrygge ved at forpligte sig til at levere resultater (forstået som forandringer i målgruppen). Det er måske ikke så overraskende endda, idet resultater pr. definition ikke kan kontrolleres af projektet. Mange projekter er som udgangspunkt mere trygge ved at forpligte sig til at levere produkter. Det kan de kontrollere. Således kan et projekt selv bestemme og styre udviklingen og afprøvningen af en model for behovsafdækning i små og mellemstore virksomheder (et produkt), men den efterfølgende anvendelse af modellen og den tilegnede viden (effekter) blandt uddannelseskonsulenterne (målgruppen) kan projektet ikke kontrollere. Det er op til uddannelseskonsulenterne. Hvordan afvæbner man den bekymring? Det er i vores optik helt afgørende, at projekterne forstår, at det gode forsøgs- og udviklingsprojekt ikke nødvendigvis er det projekt, der skaber de bedste resultater. Puljen er netop et afprøvningsrum, hvor det at kunne forklare resultaterne – både de gode og de dårlige – er helt essentielt. Lærings- og anvendelsespotentialer er således langt større i projekter, der kan dokumentere og forklare dårlige resultater, end i projekter, hvor gode resultater ikke kan forklare. Forklaringsgraden er afgørende i afprøvningsrummet. Det skal projekterne forstå.

Vær konsekvent i opfølgningen på projekterne (forslag 8). Alt for mange puljer bliver opslugt i projektmedarbejdernes travle hverdag. Det kan skyldes, at den oplevede begejstring i starten af projektet dæmpes over tid, at bemanningen på projektet udskiftes, eller at projektet bliver en del af den daglige drift og derfor ikke får tildelt særlig opmærksomhed. Det er derfor vigtigt, at bevillingsgiveren af puljen er konsekvent i sin opfølgning på projekter i hele projektperioden. Vi har som forslag 9 præsenteret et bud på en projektindberetningsskabelon. Det er vores erfaring, at projektindberetningerne bør gennemføres med 4-6 måneders mellemrum. De kan gennemføres som selvudfyldelse, men bevillingsgiver bør altid følge op personligt eller telefonisk med projektlederen. Det er vigtigt at være opmærksom på to forhold: Er der den ønskede fremdrift i forhold til forsøgs- og udviklingsarbejdet? Begynder projektet at afvige eller drive væk fra den oprindelige projektbeskrivelse og forandringsteori?

Fasthold effektfokus i projektindberetningsskabelonerne (forslag 9). Med afsæt i forandringsteoritankegangen er det oplagt at strukturere indberetningsskabelonerne i overensstemmelse med forandringsteoriens elementer. Vi har god erfaring med anvendelsen af følgende elementer:

1. Problembeskrivelse – arbejdes der stadig med samme problembeskrivelse, eller har denne ændret sig siden forsøgs- og udviklingsarbejdets start eller sidste indberetning? Hvilken betydning har det for projektet? Målgruppe – arbejdes der stadig med samme målgruppe, eller har denne ændret sig siden forsøgs- og udviklingsarbejdets start eller sidste indberetning? Hvilken betydning har det for projektet?
2. Aktiviteter – hvad er status på de aktiviteter, som er beskrevet i projektansøgningen? Følger projektet tidsplanen? Hvis ikke, hvilken betydning har det for projektet?
3. Output/produkter – hvad er status på de konkrete produkter, som er beskrevet i projektansøgningen? Følger projektet tidsplanen? Hvis ikke, hvilken betydning har det for projektet?
4. Resultater – hvad er status på de tilsigtede resultater (effekter), som er beskrevet i pro-

jektansøgningen? Hvilken betydning har resultaterne for projektet?

5. Erfaring og læring – hvad har projektet lært, og hvilke erfaringer har projektet draget indtil nu om proces og resultater?
6. Forankring og formidling af viden – hvad er status på forankring og formidling af viden fra forsøgs- og udviklingsarbejdet?

(3) FORMIDLING. Formidling og forankring af puljens modeller og værktøjer starter og skal sikres allerede fra starten af puljen. Det er her, gevinsten af puljen realiseres.

Tænk formidling fra start og skab feedback loops (forslag 10). Vejen til den værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje bør bygges på gennemsigtighed af grundlæggende principper og værktøjer samt gensidig formidling og spredning af resultater og læring. Det er fundamentalt, at det skal stå lysende klart for alle projektdeltagere, hvad det vil sige at arbejde med fokus på resultater og en styring herefter, hvad man ønsker at opnå med dette, og hvordan dette ses tilrettelagt. Når man påbegynder en proces med fokus på effekter i puljer, så er det vigtigt at få kommunikeret dette videre til alle implicerede potentielle partnere og ansøgere, herunder særligt de konkrete skridt, som beskrives i forslag 1-10. Ud over det generelt høje formidlingsniveau er der særligt to perioder, hvor formidling er særlig kritisk. For det første er dette gældende under projektets løbetid. Her kan man særligt have fokus på afholdelse af erfa-dage, hvor projekterne får mulighed for at udveksle viden og læring, som bidrager til at skabe fokus på de samlede effekter, der skal opnås i projekterne. Her vil også projektindberetningerne kunne komme i spil, hvis der identificeres særlige fælles problemstillinger eller eventuelle løsninger, som kan åbne døre for nogle af de andre projekter. På denne måde bliver informationen i indberetningerne spillet tilbage til projekterne og anvendt aktivt. Samtidig sikrer disse erfa-dage en tættere opfølgning med projekterne og et kontinuerligt fokus på projekterne i kritiske perioder, som også er nævnt i forslag 8.

Den anden særlige kritiske periode er på det tidspunkt, hvor projektet har dokumenteret konkrete resultater. Dette kan både være midtvejsresultater og endelige resultater. Disse resultater skal hurtigst muligt spredes for at opnå den systemiske værdi. Dette kan blandt andet ske ved oplæg på konferencer, udvikling af materiale etc. Bemærk, at det kan skabe en sammenhæng og større gennemslagskraft, hvis de enkelte projekter går sammen om at formidle de samlede resultater i forhold til puljens samlede effekt.

AFSLUTTENDE DISKUSSION

Puljer er udbredt i Danmark og er forbundet med en række åbenlyse fordele. Puljer kan være med til at drage nytte af udviklingspotentialet blandt praktikere, bidrage til at løse samfundsmæssige problemer og være med til at sikre en platform for erfaringsudveksling mellem praktikere og embedsmænd. Effekten af puljen kan dog også blive begrænset af uklare formål, manglende fokus på effekter, manglende match mellem formål og udmøntning samt mangel på dokumentation og evaluering. Således bliver den systemiske effekt af forsøgs- og udviklingsarbejdet langt fra altid realiseret.

Det store spørgsmål er så: Får vi overhovedet nok ud af forsøgs- og udviklingspuljerne i Danmark? Vi finder, at der er et ikke ubetydeligt potentiale, der med fordel kan blive udløst gennem arbejdet med resultatorienteret puljestyring. En klar plan for en resultatorienteret puljestyring med fokus på effekter, hvor flere af de 10 elementer – som nævnt ovenfor – udgør grundstenene, er vejen til den værdiskabende forsøgs- og udviklingspulje.

MORTEN ERIKSEN HOLDER OPLÆG OM PULJESTYRING PÅ ÅRETS DES KONFERENCE.

Morten Eriksen vil på årskonferencen holde oplæg om Effektiv puljestyring som vejen til resultater.

Oplægget præsenterer dokumenterede problemer i statens puljestyring, og det peger på løsninger til at effektivisere puljestyringen.

Oplægget henvender sig til evaluatore, puljedesignere og andre, der arbejder med og har interesse for puljer.

Deltagerne bliver præsenteret for styringsredskaber fra evalueringsteorien: needs assessment, logisk modellering, indsatssteori, indikatorer, evaluability assessment og resultatbaseret styring.

Oplægget er baseret på en KREVI-undersøgelse af statslig puljestyring.

Morten Eriksen er specialkonsulent hos KREVI.