## NOPSA, Vasa, Finland 9-12 august 2011

# Fra evalueringsresultat til læring i offentlige organisationer

## Nanna Friche, Hanne Dauer Keller og Palle Rasmussen

Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi, Fibigerstræde 10, DK-9220 Aalborg.

Kontakt: nanna@learning.aau.dk

### Abstract

Både i private og offentlige organisationer gennemføres evalueringer ofte med det eksplicitte formål at bidrage til udvikling og læring i organisationen. Evalueringsarbejdet skal producere viden, som organisationer og aktører inden for det undersøgte praksisfelt kan lære af, kan bruge til at reflektere over og forbedre deres indsats. Men det er ofte uklart, hvordan organisationerne faktisk bruger den opnåede viden. Det rejser spørgsmålet om betingelserne for, at evalueringer virker lærende og om, hvordan evalueringer kan tilrettelægges med henblik på at styrke læringspotentialet. I artiklen behandles dette på baggrund af begreber om organisatorisk læring og med udgangspunkt i cases; brug af trivselsundersøgelser på kommunale arbejdspladser og brug af brugertilfredshedsmålinger i uddannelsesinstitutioner. Det diskuteres, om sådanne undersøgelser anvendes til kontrol, til læring og/eller til andre formål. Ligeledes diskuteres det, hvordan evaluering og organisatorisk læring knytter sig til demokrati og medindflydelse i offentlige organisationer.

Hvorvidt og hvordan evalueringer og evalueringsresultater bidrager til læring i organisationer afhænger af mange forhold. Evalueringer kan fungere som grænseobjekter, der formidler fastholdt viden over grænserne mellem praksisfællesskaber og dermed koordinerer mellem dem. De kan også danne udgangspunkt for fornyende læring, hvor organisationens grundlæggende antagelser tages op til revision. En væsentlig forudsætning er, at evalueringsresultaterne fastholdes i en så åben form, at de kan gøres til genstand for kollektiv fortolkning og meningsforhandling. Skal evaluering som grænseobjekt være i stand til at skabe sammenhæng mellem forskellige praksisfællesskaber i organisationer kan denne artikels cases ses som dokumentation for, at ledelsen må lade medarbejderne medvirke til at fortolke og skabe mening i evaluering. En virkning af forskellige processer for anvendelse af evalueringsresultater iagttaget i vores to cases er således også en forskel i, hvordan evaluering og organisatorisk læring bliver knyttet til forhold til som demokrati og medindflydelse i offentlige organisationer.

### Indledning

I private og offentlige organisationer gennemføres evalueringer ofte med det eksplicitte formål at bidrage til læring i organisationen (Jørgensen og Rasmussen 2005). Evalueringsarbejde skal producere viden, som organisationen og aktører inden for det undersøgte praksisfelt kan lære af, kan bruge til at reflektere over og forbedre deres indsats. Men det er ofte uklart, hvordan organisationer faktisk bruger den opnåede viden (Dahler-Larsen og Larsen 2003). I artiklen behandles spørgsmålet om betingelserne for, at evalueringer virker lærende og om, hvordan evalueringer kan tilrettelægges med henblik på at styrke læringspotentialet i organisationer. Således er en central pointe for artiklen, at evaluering skal give mening lokalt for at kunne skabe læring blandt organisationens medarbejdere. Det fordrer et rum for lokal fortolkning af mening. Ledere og opdragsgivere skal derfor være villige til at åbne processen og lade medarbejdere foretage fortolkning af evalueringsresultater med henblik på en identificering og formulering af behov for forbedring på lokale niveauer i organisationen. Bag denne ledelsesmæssige tilgang til organisationens arbejde med evalueringsresultater ligger en forudsætning om, at ledelsen er afklaret om, hvorvidt formålet med evaluering er intern læring eller ekstern legitimitet. Således er en anden væsentlig pointe for artiklen, at forudsætninger for, at evaluering vil bidrage til intern læring synes lig de forudsætninger, der gælder for, at evaluering kan indtage en demokratisk funktion i organisationen.

Artiklen baserer sine pointer på to danske cases, der omhandler institutionelle evalueringer i form af medarbejdertilfredshedsundersøgelser i en kommunal uddannelsesafdeling og elevtilfredshedsundersøgelser i en erhvervsskole. Casene fremlægges som afsæt for en diskussion af, hvordan design, tilrettelæggelse og anvendelse af evaluering og evalueringsresultater kan bidrage til at åbne op for henholdsvis hæmme læring i organisationer. Artiklen sigter dermed på at besvare spørgsmålet om, hvordan evaluering kan virke befordrende for organisatorisk læring og demokratiske, medarbejderinvolverende udviklingsprocesser. Med andre ord, hvordan en organisation bevæger sig fra evalueringsresultat til organisatorisk læring. Udgangspunktet for den videre læsning er således en konstatering af, at evalueringer, hvis erklærede formål er at bidrage til læring, ofte er langt fra at leve op til det kriterium (Rasmussen 2007). For at gøre evalueringer mere læringsorienterede er det vigtigt at have en forståelse for, hvordan læreprocesser kan foregå i organisationer. Inden vi præsenterer vores to cases fremlægges derfor teoretiske betragtninger på læring i organisationer og evalueringers rolle i tilknytning hertil.

### Organisatorisk læring i teoretisk perspektiv

Organisatorisk læring sker, når individer og grupper i organisationer tilegner sig viden, kompetencer og orienteringsmønstre inden for organisationernes rammer. Det kan ske via spontane, uformelle læreprocesser, eller det kan ske via systematisk tilrettelagt undervisning og oplæring. Men organisatorisk læring indebærer også, at organisationsmedlemmernes læring samordnes og koordineres ind i opretholdelsen og udviklingen af den givne organisation. Denne dimension i organisatorisk læring er forbundet med ledelse. Hvordan der i den enkelte organisation arbejdes med evaluering afgøres i vid udstrækning af hvilket perspektiv centrale aktører i organisationen, som f.eks. lederne, har på organisatoriske udviklingsprocesser. Her kan man pege på to meget forskellige perspektiver; et som ser organisationen som et teknisk-rationelt system og udvikling som en rationelt styret proces, et andet som ser organisationen som en kompleks sammenføjning af elementer og funktioner, hvor læring sker i sociale processer (Jørgensen og Rasmussen 2005).

Den teknisk–rationelle organisationsforståelse ser læring som planlagt ændring. Systemet, der skal ændre sig, opfattes som mekanisk, da det reagerer på bestemte, forudsigelige måder på bestemte påvirkninger (Juhl og Dahl 2010:142). Igennem en proces, hvor problemerne afsøges, årsagerne erkendes, løsninger findes og handlinger implementeres, sker en udvikling af systemet. Den teknisk-rationelle forståelse af organisatoriske læreprocesser anskuer evalueringsundersøgelser indenfor en positivistisk videnskabstradition, hvor resultaterne formodes direkte at afspejle virkeligheden, hvis undersøgelsen er gennemført korrekt. Her vil evaluering være input til en rationel beslutningsproces og top-down strategi for læring, hvor der øverst i hierarkiet tages beslutninger om bestemte ændringer, der så implementeres længere nede i organisationen. Medarbejdere og teams har ikke indflydelse på processen og bidrager heller ikke med deres perspektiver på evalueringens resultater. Som vi skal se senere, er det netop den strategi for læring, som ledelsen på erhvervsskolen synes at trække på.

Som alternativ hertil står de dialogorienterede og medarbejderinvolverende strategier, hvor de berørte direkte deltager i udviklingen af deres praksis. Sådanne strategier afspejler en social og kulturel organisationsforståelse, hvor læring ses som dynamiske processer, der kan have udgangspunkt mange steder i organisationen. Med Wengers (1998) begrebsapparat kan evalueringer forstås som en måde, hvorpå vi giver vores erfaringer form og lader dem stivne i et objekt, et dokument, en reifikation. En bestemt måde at evaluere på vil give en bestemt udformning af livsverdenens erfaringer, det vil være en bestemt reduktion af mere fyldige erfaringer. Samtidig vil evalueringen efterfølgende indgå i en meningsforhandling i organisationens fællesskaber og på den måde påvirke vores sociale konstruktion af viden eller erfaring. Evalueringsresultater som eksternaliseret og reificeret viden er ikke udtryk for en objektiv virkelighed, og forskellige aktører vil fortolke resultaterne forskelligt alt efter deres perspektiv og erfaring. Som vi skal se bliver evalueringsresultatet i den kommunale uddannelsesafdeling netop genstand for en social forhandling af mening, der lader medarbejderne fortolke resultatet ud fra egne erfaringer.

Læreprocesser er forskellige med hensyn til retning og dynamik. En enkel - men alligevel nyttig - tilgang til at forstå disse forskelle er at skelne mellem tilpasningsorienterede læreprocesser og fornyende læreprocesser. Den tilpasningsorienterede læreproces er den almindelige form for læring, vi udøver hver eneste dag, når vi løbende tilpasser vores praksis for at justere handlinger og forståelser i henhold til opgavernes krav. Den tilpasningsorienterede læring foregår, når nye forståelser og handlinger kan formuleres og iværksættes indenfor rammerne af et allerede eksisterende sæt af grundlæggende antagelser. Argyris og Schön (1996) omtaler den slags læring som single-loop. Som medlem af en organisation, som enkelt person eller team, oplever vi ofte uoverensstemmelse mellem intentioner og effekten af handlinger, og ved de oplevelser får vi mulighed for at overveje situationen, justere på handlinger eller gøre noget nyt. Hvis de nye handlinger eller forståelser ligger indenfor vores almindelige handlerepertoire og de grundlæggende antagelser, vi arbejder ud fra, er der tale om en tilpassende form for læring.

Til sammenligning indebærer udviklingsorienterede læreprocesser fornyelse og innovation af praksis. Argyris og Schön anvender betegnelsen double-loop om den slags læring; det dobbelte loop henviser til, at en konstateret uoverensstemmelse mellem intentioner og effekter ikke blot fører til justeringer af handlinger og forståelser indenfor det givne sæt af antagelser, men at disse antagelser selv bliver genstand for udforskning, analyse og justering. Radikale forandringer i organisationens forståelse af sig selv og sin gerning er essensen af fornyende læreprocesser. Den kommunale uddannelsesafdelings trivselsmåling udgør kapitlets case på en evaluering, der skaber læring i organisationen. Her ses det, hvordan resultater fortolkes på måder, der giver anledning til single-loop og tilpasningsorienterede læreprocesser. Med refleksion over praksis i afdelingens udviklingsprojekter ses tilmed ansatser til udviklingsorienterede, double-loop læreprocesser.

#### Evaluering som grænseobjekt mellem praksisfællesskaber

Vi finder den social-kulturelle forståelse langt mere dækkende end den teknisk-rationelle for den måde, nutidige organisationer fungerer og udvikler sig på. Påvirkninger udefra, som f.eks. resultater fra en evaluering, afstedkommer forhandling i fællesskabet, hvor betydningen af resultaterne meningssættes i den sociale interaktion og muliggør læring. I en social-kulturel optik repræsenterer evalueringsresultater artefakter med nogle særlige egenskaber. Evalueringer er ofte designet af et andet fællesskab (f.eks. HR-afdelingen eller et eksternt konsulentfirma) end det, der skal forholde sig til resultaterne og handle på dem (f.eks. en lærergruppe) på opdrag fra et tredje fællesskab (f.eks. ledelsen). Opdragsgiverens perspektiv på evalueringen (med en hovedvægt på enten kontrol eller læring) har implikationer for designet. Perspektiver og logikker indlejres i det konkrete design, og på den måde rammesættes fortolkningsspillerummet for det fællesskab, der skal fortolke og handle på resultaterne. Man kan sige, at evalueringsresultater fungerer som grænseobjekter mellem forskellige former for organisatoriske eller faglige fællesskaber. Et grænseobjekt er en mekanisme, der koordinerer mellem forskellige praksisfællesskaber (Wenger 1998:106). Elevtilfredshedsundersøgelser krydser f.eks. grænsen mellem elevfællesskabet og lærerfællesskabet, mens det eksterne konsulentfirma medierer grænseovergangen gennem designet af trivselsmålingen i den kommunale uddannelsesafdeling. Når evalueringer krydser grænsen mellem forskellige fællesskaber fortolkes artefaktet ud fra de enkelte fællesskabers logik og dermed ofte på forskellige måder. Hvert fællesskab har rettigheden over deres fortolkning af grænseobjektet, så selvom designet rammesætter et fortolkningsspillerum, determinerer det ikke et fællesskabs fortolkning. På den måde kan evalueringer være skabt med det formål at kontrollere, men fortolkes ind i en udviklingsoptik af et andet fællesskab og vise versa. Tvetydighed om formål er netop det, der tilsyneladende ikke lader elevtilfredshedsundersøgelsen tolke i en udviklingsoptik af erhvervsskolens lærere. Trods ledelsens intention om en fortolkning rettet mod læring, fortolker lærerne evalueringen som kontrol, hvad der også synes at være det oprindelige formål med evalueringen i kraft af dens design.

Hvis evaluering skal have effekt, og især hvis den ønskede effekt er læring, er det afgørende, at det (potentielt) lærende fællesskab forholder sig aktivt til resultaterne. Grænseobjektet virker kun som sådan, hvis det er i stand til at krydse grænser og betyde noget for forskellige praksisfællesskaber. Hvis evalueringen afvises som ubetydelig, ligegyldig eller misvisende af fællesskabet, fungerer resultaterne ikke som en feedback og kan dermed ikke igangsætte læring.

### Undervisningsevaluering og elevtilfredshed

Undervisningsevaluering er en praksis, som i mange tilfælde foreskrives i lovgivningen, og tilstedeværelsen af systematiske procedurer for undervisningsevaluering indgår som et væsentligt kriterium, når uddannelsesinstitutioners kvalitet bliver vurderet. Til beskrivelse af undervisningsevalueringers institutionalisering har Dahler-Larsen (2003:80) brugt begrebet *organisationalisering* af evaluering. Hermed henviser han til det forhold, at evalueringer i stigende grad søges integreret i organisationers daglige praksis. Organisationalisering af evaluering forekommer, når der ikke blot sker lejlighedsvis evaluering af enkelte indsatser, programmer eller medarbejdergrupper, men når organisationen sætter evaluering i system og koordinerer det med andre aktiviteter. Det sker i situationer, hvor organisationen ved, at den bliver holdt evalueringsmæssigt ansvarlig og derfor selv påtager sig et evalueringsansvar. Evaluering søges integreret i organisationers funktionsmåde som en ledelsesmæssig og strategisk relevant *organisationsopskrift* (Røvik 2005:15), der snarere taler til en omverdenslegitimitet end til intern læring og forandring.

I dag identificeres undervisningsevaluering ofte med en bestemt evalueringsteknologi, nemlig brugertilfredshedsundersøgelser, hvor brugerne er elever eller studerende (Krogstrup 2006:115). Den udbredte model herfor er, at man via standardiserede spørgeskemaer med jævne mellemrum indsamler vurderinger af undervisningen for alle studerende ved en uddannelsesinstitution. Besvarelserne bliver bearbejdet statistisk, og resultaterne stilles til rådighed for ledelsen og underviserne. I mange tilfælde bliver resultaterne også offentliggjort på grund af lovgivningens krav om gennemsigtighed i uddannelsessystemet.

#### Tilfredshedsundersøgelse på en erhvervsskole

En case på denne model for undervisningsevaluering er Erhvervsskolen Jylland[[1]](#footnote-1). Skolen gennemfører det, der betegnes tilfredshedsundersøgelser blandt skolens elever ved afslutningen af ethvert skoleophold; såvel på grundforløbet som på hovedforløbene på alle skolens uddannelser. Tilfredshedsundersøgelserne gennemføres ud fra en standardevaluering udviklet af et netværk af skoler, der hedder ESB Netværk (Evaluering-Samarbejde-Benchmarking). Som netværkets navn afspejler, er formålet med tilfredshedsundersøgelserne, at netværkets medlemsskoler kan sammenligne sig med hinanden på grundlag af standardiserede måleparametre (benchmarks). Centralt for målingen står parametre som ’undervisere’, ’undervisning’ og ’tilfredshed og loyalitet’. Netværket leverer en årlig rapport, hvor den enkelte skoles besvarelser er behandlet statistisk og præsenteres i forhold til andre skoler og egne resultater fra foregående år. Den kvantitative karakter af data og et fokus på at beskrive og måle adfærd og effekter (tilfredshed) indikerer en positivistisk tilgang til evaluering (Hansen 2003: 24).

Casen er baseret på data genereret i 2008 via observationer, fokusgruppeinterview og individuelle interview med skolens ledere henholdsvis de fire lærerteams, der varetager undervisningen på uddannelserne til smed, kok, mediegrafiker og tandklinikassistent. Spørger man den pædagogiske chef på Erhvervsskolen Jylland om baggrunden for, at skolen er gået ind i ESB Netværkets benchmarking-aktiviteter fremhæves en intention om læring som motiv:

”Det er ønsket om at kvalitetsforbedre. Helt klart. Også at sammenligne os med andre og lære af dem, der er bedre end os selv. Det er baggrunden. (…) Det, vi har sværere ved, må vi indrømme, er benchlearning internt. Det er lettere, af en eller anden mental årsag tror jeg, at lære af dem, der bor langt væk end dem, der sidder lige ved siden af”. (Pædagogisk chef, Erhvervsskolen Jylland, mand, 54).

At tale om elevtilfredshedsundersøgelser som benchlearning, som den pædagogiske chef gør det, er dog problematisk i forhold til logikken bag den type evaluering. Denne logik går først og fremmest på, om brugeren (eleven) er tilfreds med den ydelse, som han/hun har modtaget fra skolen og uddannelsens team af faglærere, altså en kontrol af, om skolen har levet op til egne intentioner og mål for brugertilfredshed (Krogstrup 2006). At tale om læring på grundlag af elevtilfredshedsundersøgelser kan derfor fremstå inkonsistent for andre aktører, ikke mindst lærerne, fordi de har svært ved at se undersøgelsen som andet end kontrol. Den pædagogiske chef indrømmer, at skolen har haft vanskeligt ved at anvende tilfredshedsundersøgelserne til facilitering af læring. Her synes det at spille en rolle, hvorvidt skolens lærere og ledere grundlæggende opfatter organisatorisk læring i en teknisk-rationel optik eller ud fra en social-kulturel forståelse. Skoleledelsen synes at have en rationel tilgang til brugen af tilfredshedsmåling; vi får et output fra en måling, opstiller mål her ud fra, handler for at nå disse mål og måler igen for at se, om de opstillede mål er nået. For lærerne handler det snarere om, hvorvidt evalueringsformen er meningsfuld i relation til deres daglige praksis med eleverne i undervisningen. Tilfredshedsundersøgelsen anskuet som grænseobjekt, der medierer mellem forskellige praksisfællesskaber, er ikke i stand til at overskride grænsen mellem ledelsens og lærernes praksisfællesskaber. Evalueringen forbliver et ledelsesmæssigt artefakt, der vanskeligt kan facilitere læring i organisationen som helhed.

#### Faglærernes perspektiv

Den iagttagelse bliver synlig i en samtale med teamet på skolens smedeuddannelse. Lærerne kan ikke se meningen med gennemførelsen af elevtilfredshedsundersøgelser. At disse målinger fremstår meningsløse for teamet handler bl.a. om, at smedelærerne har en begrænset tillid til uantasteligheden og værdien af tilfredshedsundersøgelsen som målingsredskab. Nedenstående uddrag af et fokusgruppeinterview med teamet afspejler denne skepsis:

IP1: ”Altså, jeg er overbevist om, at hvis man giver en sodavand eller en øl lige før de skal have den [tilfredshedsundersøgelsen, red.], så tror jeg, det bliver anderledes, end hvis du havde stået og skældt dem ud”.(mand, 39)

IP2: ”Ingen tvivl om det”.(mand, 60)

IP3: ”Det er der ingen tvivl om, nej”.(mand, 57)

Et spørgsmål om, hvorvidt teamet bruger tilfredshedsundersøgelsens resultater til noget, afføder følgende kommentarer:

IP4: ”Jo, det gør vi da, vi har dem en gang om året”.(mand, 60)

IP3: ”Vi kigger på dem en gang om året”. (mand, 57)

IP1: ”Ja, det er rigtigt, der kan vi se, at den [scoren, red.] er gået lidt ned. Så har vi spurgt Jørgen [teamleder, red.], om der skulle gøres noget ved det. Nej, det skulle der sådan set ikke”. (mand, 39)

Intervieweren spørger så, om rapporterne bliver brugt længere oppe i organisationen. Lærerne svarer bekræftende:

IP3: ”Jo, i høj grad”. (mand, 57)

IP2: ”De påstår jo i hvert fald, det bliver brugt”. (mand, 60)

IP3: ”Ja, vi har jo så bare ikke fået noget feedback fra dem med hensyn til, om der er noget, vi skal gøre bedre, eller anderledes eller noget. Der hører vi ikke noget”. (…) (mand, 57)

IP1: ”Nej, vi får bare at vide, at de kigger på dem”. (mand, 39)

IP2: ”Og hvem det så er, der kigger på dem, det ved vi ikke”. (mand, 60)

Denne dialog giver indtryk af en gruppe medarbejdere, der kun i begrænset omfang interesserer sig for baggrunden for, hvorfor de som lærere bliver mødt af krav fra ledelsen om at gennemføre tilfredshedsundersøgelser. Lærerne synes ikke at kunne se det grundlæggende rationale om brugerinddragelse, systematik og overblik, der kan give indikationer på forbedringsbehov i undervisningen.

Også lærerne på mediegrafikeruddannelsen udtrykker meningsløshed omkring brugen af tilfredshedsundersøgelser. En lærer fortæller:

”Jeg synes, det er, at der er nogen, der kan slå os oven i hovedet. At vi ikke er gode nok. Og vi kan ikke gøre ret meget ved det, for vi er ikke helt klar over, hvorfor vi ikke er gode nok (…). Nogle gange har jeg ventet eller sørget for at give dem [eleverne, red.] den inden, vi gav karakteren, fordi hvis de fik en dårlig karakter, så kunne vi se det i evalueringen. Det er jo noget mærkeligt noget. Men det er jo et redskab, det er jo et vurderingsredskab. Man kan ikke helt se bort fra det, fordi det skal være der. Men man skal bare være opmærksom på, at man kan ikke sådan helt stole på det” (Faglærer, mediegrafikerteamet, kvinde, 66).

En anden lærer på mediegrafikeruddannelsen har en lignende oplevelse af meningsløshed med tilfredshedsundersøgelserne:

”Den oplever jeg som fremmedgørende på en eller anden måde overfor os, synes jeg. Altså, den evaluering, jeg laver med eleverne [i undervisningen], er det, jeg kan forholde mig til. Den anden der har jeg nok svært ved at forholde mig til”. (Faglærer, mediegrafikerteamet, mand, 55)

Men ikke kun skolens faglærere kan have svært ved at se meningen i de gentagne tilfredshedsundersøgelser. Også eleverne virker til at opleve disse evalueringer som meningsløse. I hvert fald udviser mange elever, ifølge flere lærere, et manglende engagement i deres udfyldelse af evalueringsskemaet. Den elevadfærd kan, som en faglærer herunder argumenterer for, hænge sammen med, at eleverne ikke oplever, at deres vurdering tillægges betydning af skolen, idet en negativ vurdering (f.eks. af skolens stole) ikke fører til, hvad eleverne opfatter som forbedringer. På et spørgsmål om teamets udbytte af tilfredshedsundersøgelser svarer en faglærer på kokkeuddannelsen:

”Det er meget lidt [udbyttet, red.]. Det er ting, som vi ikke kan gøre noget ved. For eksempel brokker de sig alle sammen over, at der er dårlige stole, og det har de gjort nu i syv år. Og det gør på en eller anden måde, at så kommer de tilbage og siger ”Jamen ved I hvad, sidste gang skrev vi alle sammen, at vi syntes, det var nogle dårlige stole, og vi syntes, det var dårlige lokaler, men det er stadigvæk sådan, det er”. Og så tager de det selvfølgelig mindre seriøst”. (Faglærer, gastronomteamet, kvinde, 38)

For kokkelæreren er en sondring mellem forhold, som hun som repræsentant for skolen er i stand til at reagere på og forhold, hun ikke kan ændre på, af betydning for, hvorvidt målingen giver mening. Når de forhold, hvor teamet gentagne gange opnår lave scores, er uden for teamets beslutnings- og handlingssammenhæng, bliver målingen en kilde til irritation og frustration. Teamet skal derved repræsentere og måske endda forsvare en praksis, de ikke selv kan bidrage til at forbedre overfor eleverne.

#### Undervisningsevalueringens nødvendighed

Faglærernes udtalelser giver anledning til at spørge, om det egentligt er nødvendigt at evaluere undervisning for at udvikle og forbedre den? Man kan hævde, at lærere til enhver tid er i stand til at vurdere, hvordan undervisningen gøres fagligt og pædagogisk optimal, og handle efter det. Det fremføres da også jævnligt som argument for, at de formaliserede evalueringsprocedurer i bedste fald er overflødige. Men som generel vurdering holder det ikke. Lærernes spontane opfattelser af, hvad der lykkes og ikke lykkes i undervisningen, er ufuldstændige og kan være vildledende (Jackson 1968). Elevers positive reaktioner i undervisningssituationer er heller ikke nødvendigvis en god indikator på deres læringsudbytte. Et andet væsentligt forhold er, at lærernes arbejdssituation ofte er uoverskuelig og presset og dermed ikke levner plads til den refleksion, som kunne synliggøre behov og muligheder for at forbedre undervisningen (Torres m.fl. 2000:31).

Der ligger altså i undervisningssituationen og i læreres arbejdssituation nogle begrundelser for, at det er nødvendigt at evaluere undervisning. Men disse begrundelser peger samtidig på, at et væsentligt led i dette er lærernes egen evaluering, deres systematiske opsamling og analyse af gennemførte undervisningsforløb. Der er således to hovedkilder til viden, som må indgå i undervisningsevaluering. Den ene er undervisernes viden om og vurdering af den gennemførte undervisning. Den vil f.eks. kunne have form af en dokumentation af, hvad der er foregået i undervisningen (emner, materialer, undervisningsformer mm.) og en vurdering af, hvad der kunne forbedres. Dokumentationen bør forholde sig til de mål, som lærerne eller andre har sat for undervisningen. Den anden hovedkilde er elevernes og eventuelle andre brugeres vurdering af undervisningen og deres udbytte af den. Disse vurderinger kan indhentes dels gennem forskellige former for spørgeskemaer, dels mundtligt gennem evalueringssamtaler i tilknytning til undervisningen. Begge former har begrænsninger; spørgeskemaundersøgelser reducerer brugernes vurderinger til enkle, standardiserede kategorier, og evalueringssamtalerne risikerer at blive domineret af nogle få, særligt artikulerede brugere. Evalueringssamtaler har dog den styrke, at selve formen symbolsk bekræfter, at lærerne og de studerende har en fælles interesse i og et fælles ansvar for at udvikle undervisningen. Derfor kan evalueringssamtaler være med til at gøre undervisningsevalueringer til mere robuste grænseobjekter (Wenger 1998).

Når elevtilfredshedsundersøgelser som i det her omtalte tilfælde adopteres ind i skolen som en opskrift på evaluering, der ikke er tilpasset lokale ideer, normer og værdier på uddannelser og i teams, vil den fremstå meningsløs og grundlæggende udemokratisk for lærerne (Czarniawska-Joerges & Sevon 1996). Skolens ledelse vil derfor skulle vælge mellem at lægge hovedvægten på en lokalt tilpasset elevtilfredshedsundersøgelse, der kan spille sammen med lærernes egne evalueringer og anvendes til at forbedre undervisningspraksis, eller at lægge hovedvægten på en ikke-tilpasset tilfredshedsundersøgelse, der til gengæld giver mulighed for sammenligning med andre skolers tilfredshedsundersøgelser. Det valg handler om, hvorvidt ledelsen orienterer sig mod at opnå legitimitet i den institutionelle omverden (andre skoler, Undervisningsministeriet, arbejdsmarkedets parter, forældre etc.) eller internt i skolen blandt medarbejdere og elever (Scott 2008). Prioriteres omverdenslegitimiteten - i tråd med Dahler-Larsens begreb om organisationalisering af evaluering - vil det ofte ske på bekostning af en forbedringsorienteret, meningsfuld og demokratisk brug af tilfredshedsundersøgelser, der kan igangsætte en læring internt i skolen.

### Medarbejdertilfredshedsundersøgelse

Ikke blot elever skal tilkendegive deres tilfredshed med undervisning, også medarbejdere skal tilkendegive deres tilfredshed med vilkårene for at udføre deres arbejde, herunder det psyko-sociale arbejdsmiljø og arbejdspladsens ledelse. Fra og med 2009 skal kommuner og regioner gennemføre trivselsmålinger på alle arbejdspladser. I det følgende fremlægges en case fra en pædagogisk enhed i en kommune, der har gennemført en trivselsmåling. Casen falder således indenfor undervisningsfeltet, men den adskiller sig fra den foregående case ved, at det er personalets egen evaluering af deres arbejdsmiljø, der er resultat af målingen og input til den (eventuelle) organisatoriske læringsproces. Derudover er det en positiv case i den forstand, at evalueringen ses som troværdig og vedkommende, hvorved medarbejdernes praksisfællesskab åbner sig for muligheden af at lære. Evalueringsresultaterne opfattes som en feedback, der kan sætte gang i en undersøgelses- og refleksionsproces. Trivselsmålingen som grænseobjekt mellem forskellige praksisfællesskaber får derved mulighed for at overskride grænsen til lærernes praksisfællesskab og blive et artefakt, hvorom lærerkollegiet forhandler mening og udvikler sig.

#### Trivselsmåling i en kommunal uddannelsesafdeling[[2]](#footnote-2)

Undersøgelsen er forankret i kommunens HR-afdeling, der har forhåbninger om, at undersøgelsen kan bidrage til udvikling af organisationen. I casen anlægger HR en social udviklingsforståelse, hvor resultaterne af undersøgelsen skal være input til en proces, der skal omsætte resultaterne til forbedringer af de sociale praktikker på arbejdspladsen. Konkret skal behandlingen af rapporten munde ud i handleplaner. Målepunkterne er i vidt omfang fokuseret på områder, der kan udvikles i en social proces på arbejdspladsen, bl.a. ’nærmeste leder’, ’samarbejdet’, ’det daglige arbejde’ og ’faglig og personlig udvikling’.

HR entrerer med et konsulentfirma, der har en bestemt viden og metode til at foretage denne slags målinger. Undersøgelsen gennemføres ud fra en model, der kaldes ”European Employee Index”, og benævnes en trivselsmåling, hvor selve begrebet ’måling’ peger på et naturvidenskabeligt inspireret syn på dataenes beskaffenhed (Hansen 2003). Der er indlejret en forståelse af, at det er objektive data om den sociale verden, som tilvejebringes gennem dataindsamling og statistisk bearbejdning til en rapport. Opbygningen af rapporten forstærker dette indtryk. Resultaterne er opgjort i pointtal og søjlediagrammer, og der sammenlignes med resultatet fra sidste måling, andre tilsvarende undervisningsinstitutioner samt hele undervisningsområdet internt i kommunen.

Evalueringen som artefakt bærer præg af både HRs opdrag til konsulentfirmaet (undersøgelse af sociale processer i organisationen med ønske om læring og udvikling i en overvejende social forståelse af udviklingsprocesser) og konsulentfirmaets forståelse af vidensskabelse og perspektiv på organisatoriske læreprocesser (naturvidenskabeligt vidensideal på hvilket grundlag det er muligt at iværksætte teknisk-rationelle læreprocesser). Kombinationen kommer til syne i designet ved, at emner og spørgsmål er rettet mod den sociale verden, mens måling og behandling af data er funderet i et naturvidenskabeligt rationale.

Det er dette artefakt, der tilflyder arbejdspladsens fællesskab. Fokus for den forskningsmæssige interesse i casen er, hvorledes medarbejdere og ledelse på en konkret arbejdsplads meningssætter evalueringsresultaterne. Observationsstudiet omfatter et indledende møde i arbejdsmiljøgruppen samt tre efterfølgende møder for hele medarbejdergruppen. Organisationens læring kan på det grundlag ses som en proces, der indledes med forhandling af mening i arbejdsmiljøgruppen. Herefter følger en forhandling af mening på medarbejdermøderne med iagttagelser af single-loop læring på det andet medarbejdermøde og ansatser til double-loop læring på det tredje medarbejdermøde.

Det første der sker i processen er således, at rapporten drøftes i et samarbejde mellem leder, tillidsrepræsentant og sikkerhedsrepræsentant. Her sker en første forhandling af mening med evalueringsresultaterne og det besluttes at åbne den videre proces for medarbejderinddragelse. Det fremgår af følgende uddrag af observationsnotater fra dette møde:

Gruppen gennemgår rapporten i en positiv og hyggelig atmosfære. Omkring resultaterne for ’nærmeste leder’ (der er meget positive med et gennemsnit på 90) bemærker lederen med et grin, at ”*der* er jo minusserne. Det er *mig*, der skal stramme mig an”. Sikkerhedsrepræsentanten vurderer, at ”der er jo *ikke* noget i det”. Seriøst bemærker lederen dog: ”Jeg ved jo godt, at jeg kunne anerkende mere”.

Lederen fokuserer på en stigning på 10 point i *trivslen i forhold til dagligt arbejdspres* og funderer over resultatet set i lyset af, at der er perioder med stort arbejdspres. Sikkerhedsrepræsentanten følger op og forklarer resultatet med, at der er nogle, som er blevet bevidste om, at sådan er det, og det har de så indstillet sig på.

Lederen falder over, at scoren for *tilstrækkelig information* er faldet 4 point og funderer over, om det måske er fordi de nye medarbejdere har været ladt lidt alene.

De taler fælles om, at ’det daglige arbejde’ er den del af undersøgelsen, der er ”mest gods i” og det er den, de skal dykke ned i og arbejde videre med.

De går videre til ’løn og ansættelsesvilkår’ og griner lidt af, at resultatet viser, at de bør prioritere højere løn til personalet. Lønnen er der dog ikke nogle muligheder for at ændre på.

Ud fra rapporten fortager gruppen en fokusering, hvor nogle elementer vurderes som vigtige, andre som mindre vigtige. De resultater, arbejdspladsen lokalt ikke kan gøre noget ved (’overordnet ledelse’, ’løn og ansættelsesvilkår’ og kommunens ’omdømme’), parkeres som mindre vigtige, og man fokuserer på de resultater, som medarbejdergruppen har mulighed for at handle på. Meningen med resultaterne forhandles, da det ikke giver sig selv, hvad et fald på 4 point i *tilstrækkelig information* betyder. Det må fortolkes og overvejes i gruppen.

Gruppen beslutter at følge rapportens anbefaling om at arbejde med prioriteringspunkter indenfor området ’det daglige arbejde’. Alligevel er det vigtigt for lederen at åbne processen op, så alle medarbejderne kan bidrage med deres syn på, hvad der er vigtigst at tage fat på. Lederen foreslår, at man i behandlingen af rapporten på næstkommende medarbejdermøde først skal gennemgå resultaterne og dernæst dele medarbejderstaben i grupper, der diskuterer anbefalingerne ud fra spørgsmålet: ”Hvad er det vigtigt at gøre noget ved?”. Ud fra gruppernes svar skal der tages beslutning om det videre forløb.

Første medarbejdermøde gennemføres som planlagt. Efter en gennemgang får hver medarbejder lidt tid til at overveje sin indstilling og vælge det væsentligste indsatsområde, hvorefter det kort skal begrundes i plenum. Det store flertal mener, at ’det daglige arbejde’ er det væsentlige. På den måde bliver samtlige medarbejdere aktiveret i forhold til deres egen opfattelse af situationen og derudover forpligtet på deres synspunkt i det sociale fællesskab.

Det andet medarbejdermøde udgør næste led i læreprocessen, hvor elementer af single-loop læring kan iagttages i organisationen. På mødet skal der arbejdes i grupper med at sætte ord på, hvordan ’det daglige arbejde’ kan forbedres. Lederen har lavet en plan for gruppernes arbejde. Først skal hver enkelt sætter ’post it’ sedler på planchen ud fra egne overvejelser. Dernæst fordeles de opsatte sedler gennem dialog i gruppen ud i forskellige temaer. Så følger hovedopgaven, en idérunde i gruppen, hvor der formuleres et tema, som hele medarbejdergruppen skal arbejde videre med i en proces, som gruppen tilrettelægger. Som forberedelse får grupperne udleveret rapportens anbefalede prioriteringspunkter angående ’det daglige arbejde’. Observatøren følger gruppe 2:

Gruppens medlemmer starter med at overveje, hvad det egentlig er, de skal i gang med: ”Det, der kan lette det daglige arbejde”. Hver person har sin farve ’post it’, og de begynder at skrive og sætte sedler i en bunke midt på et stykke hvidt papir.

Næste fase er, at de hver især redegør for deres udsagn. Den første læser op ”Respekt om fælles beslutninger”, den næste: ”Procedure for hvornår vi gør hvad” osv. De fleste udsagn er åbenbart selvindlysende, for de får ikke mange forklarende ord med på vejen. Gruppen konkluderer, at det handler om klarere arbejdsdeling, klarere procedurer, nøjagtige retningslinjer, kort sagt klarhed over, hvem der gør hvad.

Dernæst skal gruppen planlægge en proces, så alle i lærerkollegiet involveres og byder ind med løsninger. Målet er beslutninger og handleplaner i forhold til temaet. Gruppen overvejer forskellige muligheder, men lægger sig fast på temaet: ”arbejdsdeling, hvem gør hvad, faste procedurer”. De diskuterer løsningsforslag, herunder konstruktion af et årshjul, hvor alle opgaver er beskrevet, og de overvejer, hvordan de elektroniske mapper bliver opdateret, og hvilken elektronisk platform der vil være hensigtsmæssig.

Grupperne vender tilbage til plenum, og lederen styrer gruppernes afrapportering. Gruppe 1 har valgt ”arbejdsområder” som tema, og de vil dele folk ind i grupper, der skal arbejde med ”konkrete problemer, som I kan tage stilling til og komme med forslag til og så skal der følges op”. Gruppe 2 har valgt ”årshjul” og vil ”arbejde med det, så forskellige grupper tager sig af forskellige emner f.eks. prøver”. Gruppe 3 har valgt ”organisation – fra beslutning til handling”. I små grupper skal der tales om ”hvem beslutter hvad, hvem er tovholder”.

Umiddelbar overlapper de tre gruppers temaer hinanden. Medarbejderne har abstraheret fra rapportens fem prioriteringspunkter under ’det daglige arbejde’ og har, måske i lighed med den observerede gruppe, fortolket deres opgave som at tematisere ’det, der kan lette det daglige arbejde”. På den måde undgår de at binde sig til de prioriteringspunkter, som rapporten udstikker, og i stedet gøre det meningsfyldt at arbejde med udvikling af deres arbejdsplads indenfor rammerne af det overordnede emne. De sprænger rapportens teknisk-rationelle forståelsesform ved at anvende det, de kan bruge af rapporten, til at igangsætte en læreproces funderet i fællesskabets socialt forhandlede forståelse af deres arbejdslivs udfordringer.

Den form for læring, som gruppernes forslag peger på, må siges primært at være single-loop processer, hvor der findes løsninger på problemer indenfor et allerede etableret repertoire (Argyris og Schön 1996). Når løsningen italesættes som at beskrive i detaljer hvem-gør-hvad-hvornår, er det et velkendt instrument til at forsøge at skabe styr på processer, der i en periode har manglet denne styring. Det handler om at genetablere og opdatere en allerede én gang skabt situation. Læreprocessen er præget af at sammentænke erfaringerne med løsningsforslag og får præg af en tilpassende proces, hvor man forsøger at ændre på praksis, så der rettes op på ’fejlen’ ved at bruge velkendte metoder. Derudover bærer læreprocessen præg af erfaringens hastige omdannelse til handling, mens refleksionsprocesserne ikke er så observerbare. Et antal problematikker ses således opsummeret og formuleret i et løsningsforslag. Løsningsforslaget ’årshjulet’ blev gruppens mere entydige ’svar’ på deres komplekse og mangetydige arbejdslivsproblematikker.

Det efterfølgende tredje medarbejdermøde rummer ansatser til double-loop læring i organisationen. Her står gruppe 1 for processen, og de har besluttet, at lærerkollegiets arbejde med temaet ”arbejdsområder” består i en walk-and-talk i mindre grupper. I det efterfølgende plenum viser det sig, at nogle smågrupper har fundet på nye projekter, f.eks. et internationalt projekt og et idrætsarrangement, mens andre har talt om, hvordan projekters gennemførelse kan forbedres. En bedre planlægning og klare pædagogiske mål med projekterne bliver berørt, og det fremføres, at bedre struktur på de faste ting skaber bedre mulighed for plads til det spontane. Derudover stilles der spørgsmålstegn ved, om alle skal være på projekterne.

I denne proces åbnes der op for, at løsningerne kan være mangfoldige. Udfordringen ’arbejdsområder’ fortolkes vidt forskelligt og afføder derfor mange forskellige løsningsforslag. Løsningsforslagenes karakter synes at være præget af single-loop processer. Der er dog en ansats til noget andet i den sidste ytring om, hvorvidt alle skal være på projekterne. Her peges på en grundlæggende antagelse i organisationen, der har været vigtig for projekternes kvalitet og sammenholdet på arbejdspladsen. Problemet er, at denne grundlæggende antagelse har nogle utilsigtede negative konsekvenser. Som en medarbejder forklarer:

”Problemet er, at projekterne er for store, at alle skal være med, for det betyder, at kommunikationen vanskeliggøres. Planlægningen er et problem, for der er for mange ideer, alle vil være med, og der er stor entusiasme. Omvendt er der også problemer med, at nogle projekter ikke bliver til noget, fordi ansvaret er kollektivt, og det betyder, at ingen føler sig ansvarlige for gennemførelsen.” (Lærer, kvinde)

I samtalen fokuseres dialogen på refleksion over problematikkens facetter. Problemet undersøges, og det tydeliggøres, at der er flere årsager til problemerne – også årsager af paradoksal karakter som at den store entusiasme gør, at (for) mange vil være med, hvilket vanskeliggør kommunikation og koordinering. Observationen indikerer, at det er muligt at nærme sig grundsubstansen i double-loop læreprocesser. Her reflekteres adfærdsstyrende værdier, og ny forståelse af den problematiske situation muliggøres, hvorved en udvikling af det velkendte handlerepertoire muliggøres. I denne fase af evalueringsprocessen øjnes en mulighed for, at medarbejderne bruger udviklingsrummet til at reflekter over hvilke fælles normer, der guider deres handlinger, og hvilke positive og negative konsekvenser denne adfærd har. Samlet fremstår casen som eksempel på, hvordan en processuel bearbejdning af evalueringsresultater præget af organisatorisk læring kan folde sig ud.

Som opfølgning på de to cases på institutionelle evalueringer diskuterer vi nu spørgsmålet om, hvordan evaluering kan facilitere organisatoriske læreprocesser.

### Fra evalueringsresultat til organisatorisk læring

Udgangspunktet for denne artikel er en konstatering af, hvordan evalueringer, hvis erklærede formål er at bidrage til læring, typisk er langt fra at leve op til det kriterium. En bevægelse fra evalueringsresultat til organisatorisk læring og udvikling, fra intention til anvendelse, er tilsyneladende ikke givet eller let for organisationer at foretage. Iagttagelserne fra såvel erhvervsskolen som den kommunale uddannelsesafdeling peger da også på, at læring ikke lader sig planlægge og styre sådan, som den teknisk-rationelle forståelse af organisatorisk læring lader os forstå. Hvad enten evaluering er faciliterende for læring, som i den kommunale enhed eller ej, som i erhvervsskolen, synes det at være netop en social-kulturel forståelse, der åbner op for denne indsigt. Det gør den i kraft af sin opmærksomhed på evaluering og læring som sociale processer, der er genstand for lokal meningsforhandling og fortolkning. Når evaluering i forlængelse af en social-kulturel forståelse af læring opfattes som et grænseobjekt, der kan medvirke til at skabe sammenhæng mellem forskellige praksisfællesskaber i organisationen skabes desuden et blik for, hvordan forskellige grupper af aktører skaber mening i og fortolker resultater fra evaluering. Hvor evaluering som grænseobjekt netop formår at facilitere og støtte en fælles læreproces mellem ledere og medarbejdere i den kommunale uddannelsesafdeling, er til tydeligt, at tilsvarende proces ikke skabes i erhvervsskolen. I erhvervsskolen er der tale om, at ledernes og lærernes praksisfællesskaber ikke bringes sammen i en kollektiv læring.

Analysen af de to cases peger endvidere på, at tilfredsheds- og trivselsundersøgelser udgør en snæver evalueringsteknologi. Den vurdering bygger dels på, at tilfredshedsundersøgelser synes at have en tendens til at se bort fra andre væsentlige kilder til evalueringsviden (som f.eks. læreres egen viden), dels at de indsamler og fremlægger evalueringsviden i lukkede, naturvidenskabeligt inspirerede former. Med tilfredshedsundersøgelsers snævre fokus på standardiseret, kvantificerbar viden begrænses altså både kilderne til og formidlingen af evalueringsviden. Den begrænsning øger kravet til lokale aktører om at være i stand til at skabe mening med og fortolke evalueringsresultater på en måde, så de bliver faciliterende for læring i organisationen. Det lykkes i den kommunale uddannelsesafdeling, mens de kvantitative scores på erhvervsskolen ikke bliver omsat til lokal mening. Snarere tværtimod. Her synes de at skabe øget afstand mellem ledere og lærere, idet lærerne omtaler målingerne og deres scores som ’fremmedgørende’ og ’at blive slået i hovedet’. Samtidig oplever lærerne, at de bliver målt på forhold, de ikke har indflydelse på at forbedre; f.eks. skolens stole og lokaler. Det skaber mistillid og frustration hos lærerne, igen fordi tilfredshedsundersøgelsen med sin orientering mod en naturvidenskabelig og lukket vidensform ikke giver plads til lærernes egen viden, deres mening og fortolkning af praksis, men også fordi ledelsen ikke synes at være parat til at indgå i dialog med lærere og elever om evalueringsresultaterne og deres potentiale for at ændre praksis.

Samlet kan det sluttes, at de to cases giver et billede af de sociale virkninger af evalueringer i organisationer, hvor selve processen for anvendelse fremstår central for det endelige resultat af evaluering. Mens erhvervsskolens top-down proces begrænser muligheden for lokal meningsforhandling og fortolkning og deraf læring mellem forskellige praksisfællesskaber, er den åbne og deltagerorienterede proces i den kommunale uddannelsesafdeling billede på det modsatte. Her giver åbenheden overfor lokale fortolkninger og meningsskabelse med evaluering anledning til læring og forbedring af praksis. Her bevæger organisationen sig fra evalueringsresultat til læring og udvikling. En virkning af de to forskellige processer for anvendelse af evalueringsresultater er derfor også en forskel i, hvordan evaluering og organisatorisk læring bliver knyttet til forhold som demokrati og medindflydelse. En diskussion heraf vil således udgøre det afsluttende og perspektiverende afsnit på artiklen.

### Evaluering som demokratisk og læringsorienteret proces

Evaluering må – for at kunne anses for demokratisk - basere sig på demokratiske principper undervejs i evalueringsprocessen og i opfølgningen på evalueringen. En demokratisk evaluering vil bidrage til en mere retfærdig og ligeværdig social praksis, der involverer interessenter og lader deres synspunkter være forholdsmæssigt lige repræsenteret, ligesom evalueringens resultater vil være forbundet med konkret handling (Ryan & Johnson 2000:40). Værdier om inklusion, dialog og deliberation fremstår som væsentlige elementer i en evaluering, når der sigtes mod læring i organisationer. Med evaluering i en demokratisk deliberativ optik henvises til, at dialog, medinddragelse, lokal meningsforhandling og fortolkning vægtlægges. Deliberation handler således om den proces (for beslutningstagning, forandring eller undersøgelse), der baserer sig på bevisførelse, begrundelser og gyldige argumentationsprincipper, hvilket også er afgørende krav til enhver evaluering (House & Howe 2000:8). Ses evaluering som en demokratisk og medinddragende proces i forhold til de to cases, kan anvendelsen af evaluering i den kommunale uddannelsesafdeling siges på mange måder at være i tråd med den forståelse. Initieringen og trivselsmålingens konkrete indhold bygger ikke på demokratiske principper, idet der er tale om en standardevaluering hentet eksternt (European Employee Index). Til gengæld trækker opfølgningsprocessen på principper, der må anses for demokratiske i en demokratisk deliberativ optik.

En af de mest afgørende forudsætninger for evaluering som afsæt for læring er en ledelsesmæssig opbakning omkring netop dette formål med evalueringen. Bakker ledelsen op herom, skabes et rum (bestående af motivation og tilstrækkelige resurser) inden for hvilket, dialog og refleksion i særlig grad muliggøres. Det vil føre til en demokratisering af evalueringen som en deliberativ proces (Torres m.fl. 2000:35), og det er netop, hvad vi ser i den kommunale uddannelsesafdeling.

Et modsat billede får vi på erhvervsskolen. Det er et krav til erhvervsskolers kvalitetsarbejde, at det *inddrager* brugere og medarbejdere. Pågældende erhvervsskoles brug af elevtilfredshedsundersøgelser kan således ses som en måde at inddrage medarbejdere og brugere på. I hvert fald fra et ledelsesmæssigt synspunkt. Oplevelsen af inddragelse blandt medarbejderne er dog begrænset, som vi har set det. Anvendelse af tilfredshedsundersøgelsernes resultater støtter sig ikke til demokratisk deliberative principper, og der efterlades ikke plads til dialog, refleksion og læring. Denne begrænsning kan tilmed udvides til også at omfatte eleverne, det vil sige de brugere, hvis tilfredshed målingen søger at afdække. Som læreren på kokkeuddannelsen antyder, kan eleverne have svært ved at se undersøgelserne som en inddragelse, hvor de bliver hørt. Ikke mindst fordi skoleledelsen undlader at tilpasse fysiske rammer, som eleverne finder uhensigtsmæssige.

### Konklusion

Vi finder den social-kulturelle forståelse dækkende for måden, hvorpå nutidige organisationer fungerer og udvikler sig. Mennesker agerer på det, der er meningsfuldt for dem i forhold til krav og opgaver på arbejdspladsen. Læring er en integreret del af arbejdslivet og forbundet med udvikling i organisationen. Læring er en del af medarbejderes deltagelse i praksisfællesskaber på arbejdet, og medarbejdernes viden indgår i praksisfællesskabets lokalt forhandlede kompetenceforståelse. Påvirkninger udefra, som f.eks. resultater fra en evaluering, afstedkommer forhandlinger i fællesskabet, hvor betydningen af resultaterne meningssættes i den sociale interaktion.

Skal evalueringsresultater i organisationer føre til læring og forbedring af praksis peger vores cases på det afgørende i, at evaluering i sin initiering, proces og opfølgning må støtte sig til principper af deliberativ demokratisk karakter. Evaluering skal give mening lokalt for at kunne skabe læring blandt medarbejdere, og ledelsen skal lade medarbejdere foretage lokal fortolkning af evalueringsresultater og lade dem identificere egne behov for forbedring. Evaluering må således bygge på en ledelsesmæssig opbakning til refleksion og dialog, der inddrager alle relevante interessenter for, at den skal kunne føre til oplevelser af læring i organisationen. For at organisationen med andre ord vil være i stand til at bevæge sig fra evalueringsresultat til intern læring, forbedring og udvikling. Dermed synes forudsætningerne for, at evaluering bidrager til læring at være lig de forudsætninger, der gør sig gældende for, at evaluering kan indtage en deliberativ demokratisk funktion i organisationen.

### Referencer

Argyris, C. og Schön, D.A. (1996): Organizational learning II. Reading, MA: Addison-Wesley

Broadfoot, P. (2007): An Introduction to Assessment. Continuum International Publishing Group. New York.

Czarniawska, B. og Joerges, B. (1996): Travels of Ideas. In: Czarniawska, B. og Sevon, G. (ed.): Translating Organizational Change. Berlin: Walter de Gruyter.

Dahler-Larsen, P. (2001/2003): Organisationalisering af evaluering. I P. Dahler-Larsen & H. K. Krogstrup (red.): Tendenser i evaluering. 3. oplag. Odense, Syddansk Universitetsforlag.

Dahler-Larsen, P. og Larsen, F. (2001/2003): Anvendelse af evaluering - Historien om et begreb, der udvider sig. I P. Dahler-Larsen & H. K. Krogstrup (red.): Tendenser i evaluering. 3. oplag. Odense, Syddansk Universitetsforlag.

Friche, N. (2010): Erhvervsskolers evalueringspraksis – intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne. Aalborg Universitet 2010, Ph.D.

Hansen, H.F. (2003): Evalueringens multiple ansigter. I H.F. Hansen: Evaluering i staten. København: Samfundslitteratur 2003.

House, E.R. & Howe, K.R. (2000): Deliberative Democratic Evaluation. In Ryan, K. E, & DeStefano, L. (eds): Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation. New Directions for Evaluation, AEA, No. 85, Spring 2000; Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Jackson, P.W. (1968): Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Juhl, A.G. og K. Dahl (2010): Den professionelle proceskonsulent. Hans Reizels Forlag

Jørgensen, K.M. og Rasmussen, P. (2005): Organisatorisk læring som perspektiv på organisatorisk forandringer. I: Jørgensen og Rasmussen (red.): Forandringsprojekter som organisatorisk læring. Aalborg Universitetsforlag.

Krogstrup, H. K. (2006): Evalueringsmodeller. 2. udgave. København: Academica.

Rasmussen, P. (2007): Evaluering af organisatorisk læring. I E. Laursen og J. Gulddahl Rasmussen (red.): Organisatorisk udvikling gennem udviklingsprojekter. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag 2007.

Røvik, K.A. (1998/2005): Moderne Organisasjoner, Trender i organisasjonstenkingen ved tuseårsskiftet. 5. oplag. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

Ryan, K. E. & Johnson, T. D. (2000): Democratizing Evaluation: Meanings and Methods from Practice. In Ryan, K. E, & DeStefano, L. (eds): Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation. New Directions for Evaluation, AEA, No. 85, Spring 2000; Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Scott, W. R. (2008): Institutions and Organizations: Ideas and Interests. 3.rd ed. Sage Publications.

Torres, R. T., Stone, S.P., Butkus, D.L., Hook, B.B., Casey, J. & Arens, S.A. (2000): Dialogue and Reflection in a Collaborative Evaluation: Stakeholder and Evaluator Voices. In Ryan, K. E, & DeStefano, L. (eds): Evaluation as a Democratic Process: Promoting Inclusion, Dialogue, and Deliberation. New Directions for Evaluation, AEA, No. 85, Spring 2000; Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Wenger, E. (1998): Communities of Practice – Learning, meaning and identity. Cambridge University Press.

1. Dette afsnit bygger på empiriske undersøgelser gennemført af Nanna Friche som led i hendes Ph.D.-projekt om erhvervsskolers evalueringspraksis (Friche 2010). Navnet ”Erhvervsskolen Jylland” er fiktivt. [↑](#footnote-ref-1)
2. Afsnittet bygger på data indsamlet af Hanne Dauer Keller. [↑](#footnote-ref-2)