

MIE RASBECH & BENTE JENSEN



# EVALUERING AF LOKALE UDVIKLINGS PROCESSE

- OM MODEL- OG METODEUDVIKLING I EVALUERINGS  
PERSPEKTIV

Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag  
*Danish School of Education Press*

**Evaluering af lokale udviklingsprocesser – Om model- og metodeudvikling  
i evalueringsperspektiv**

Af Mie Rasbech & Bente Jensen

© Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatterne

Dette materiale er under samme titel oprindeligt publiceret af HPA-projektet ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet (HPA – Handlekompetence i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge). Oprindelig udgivet fra 2006-2007. Se mere om HPA på [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa).

1. udgave

ISBN: 978-87-7684-246-8

DOI: 10.7146/aul.92.86

Forside og sats: Og Jensen, grafisk design

I serien om handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge er udkommet:

1. Bente Jensen: *Social arv – Om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention*. ISBN 978-87-7684-231-4
2. Niels Rosendal Jensen: *Bourdieu-notatet*. ISBN 978-87-7684-232-1
3. Pär Nygren: *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. ISBN 978-87-7684-233-8
4. Bente Jensen: *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-234-5
5. Frank Ebsen: *Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005*. ISBN 978-87-7684-235-2
6. Frank Ebsen: *Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark*. ISBN 978-87-7684-236-9
7. Bente Jensen et al.: *Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?* ISBN 978-87-7684-237-6
8. Kirsten Elisa Petersen: *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt*. ISBN 978-87-7684-239-0
9. Helle Schjellerup Nielsen: *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteraturreview*. ISBN 978-87-7684-240-6
10. Stig Broström: *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence*. ISBN 978-87-7684-242-0
11. Søren Langager: *Socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner/opholdssteder med særligt henblik på udvikling af handlekompetencer*. ISBN 978-87-7684-243-7
12. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – Om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel*. ISBN 978-87-7684-244-4
13. Pär Nygren: *At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyrede forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel*. ISBN 978-87-7684-245-1
14. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Evaluering af lokale udviklingsprocesser – Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-246-8

Kopiering af denne bog er kun tilladt ifølge aftale med Copy-Dan

[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

## FORORD

Dette arbejdsmateriale er udarbejdet som en del af forskningsprojektet 'Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt' (HPA-projektet). Materialet er en del af en serie på i alt 14 tekster, der alle stammer fra projektet, som blev søsat i 2006.

Projektets sigte er at udvikle metoder, der giver pædagoger mulighed for at udvikle deres pædagogiske handlekompetencer, så de kan fremme udsatte børns handlemuligheder og livschancer.

Negativ social arv knytter sig til den kendsgerning, at de socioøkonomiske vilkår ikke er ens for alle, men er ligeledes bundet til den marginalisering, som socialt udsatte ofte oplever. De to former for negativ social arv kan gensidigt forstærke hinanden. Når en marginaliseringsproces først er i gang, er det vanskeligt at bryde den. Processen føres ofte videre fra generation til generation, blandt andet på grund af et mangelfuldt socialt netværk og på grund af manglende personlige ressourcer hos de involverede. Det er disse processer, der ofte beskrives som 'onde cirkler'. Daginstitutionen har unikke muligheder for at styrke børns udvikling og læring fra den tidligste alder, men der kan også være risiko for, at det modsatte sker – at børn præget af 'negativ social arv' fastholdes i eller måske oven i købet forstærker de negative mønstre. Døgninstitutioner har andre muligheder for at gribe ind og støtte udsatte børn i deres videre udviklingsforløb.

Der er bred enighed om, at en tidlig indsats over for socialt udsatte børn og unge kan give bedre livschancer for disse børn. Vi ved også fra anden forskning, at en satsning, der rettes imod udvikling af børns kompetencer og læringspotentialer og en samtidig modarbejdning af risikoprocesser, er et skridt på vejen. HPA-projektet vil i forlængelse heraf identificere de pædagogiske interventioner, der opnår de bedste resultater i forhold til at bryde den negative sociale arv. I projektet lægges der både vægt på børnenes og pædagogernes handlekompetencer. Begrebet handlekompetence kan defineres ud fra fem dimensioner, som tilsammen gør det muligt for det enkelte menneske at navigere i de omgivelser, som det er en del af. De fem dimensioner er: 1) viden, 2) færdigheder, 3) evne til at tage kontrol, 4) identitet og 5) handleberedskab. I HPA-projektet er den sociale kompetence og læringskompetence i fokus

HPA-projektet har som formål at udvikle en evidensbaseret intervention, som sigter imod social innovation, dvs. fornyelse af den sociale praksis. Det overordnede mål er at afprøve interventionens effekter og undersøge spørgsmålet: Hvilke interventionsformer har positive effekter med hensyn til målopnåelse i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge, når vi ser interventionen fra en vinkel, hvor handlingskompetencer er i centrum?

Arbejdspapirerne danner baggrund for en såkaldt Kvalifikationsmappe, som de pædagogiske personaler og konsulenter har arbejdet selvstændigt med i løbet af interventionsforløbet. Materialet er anvendt i forbindelse med interventionens tre delelementer. For det første er der studiedelen, hvor institutionerne er blevet introduceret til problematikken om udsatte børn med det formål at opbygge et fælles begrebsligt grundlag for arbejdet med pædagogisk fornyelse relateret til udsatte børn. For det andet er materialet blevet brugt i procesdelen i forbindelse med begrebet "handlekompetence", som er et af projektets bærende begreber både som mål for børns udvikling og som indhold i pædagogers kvalificeringsprocesser. For det tredje er der innovations- og organisationsdelen, hvor materialet er blevet brugt som inspiration til pædagogisk fornyelse.

Materialet har således været afprøvet i såvel institutionerne som i konsulenterens arbejde med at give supervision til institutionerne, der arbejder med HPA-interventionen. 2006-2007 blev materialet anvendt i forbindelse med projektet, på dette tidspunkt i printudgave med titlen: 'Arbejds-papirer'. Den nuværende udgivelse i e-bogsformat henvender sig i særdeleshed til ledere og personale i dag- og døgninstitutioner, pædagogiske konsulenter samt forskere, studerende, praktikere, politikere og alle med interesse og ansvar for udvikling af samfundsmæssige indsatser over for udsatte børn. HPA-projektets resultater vil blive analyseret og publiceret ultimo maj 2009.

HPA-projektet er under gennemførelse ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og er finansieret af Det Strategiske Program for Velfærdsforskning (Socialministeriet) i perioden oktober 2005 frem til maj 2009. Undervejs i forløbet er der etableret samarbejde med Den sociale Højskole København (Professionshøjskolen København), Frøbel Seminarium (Professionshøjskolen København), Jysk Pædagog Seminarium (VIA

University College), Ålborg Socialpædagogiske Seminarium (Professionshøjskolen University College Nordjylland) og konsulenter fra Århus og Hvidovre Kommune samt praktikere i dag- og døgninstitutioner i to kommuner – Hvidovre og Århus. Projektet er organiseret på DPU i en koordinationsgruppe, en projektgruppe og projektmodulgrupper, og der er endvidere etableret en baggrundsgruppe og en nordisk forskergruppe.

Endvidere har følgende gruppe forskere deltaget som Peer-Reviewere i processen: Bo Vinnerljung (Professor, Socialstyrelsen, Stockholm), Erik Jørgen Hansen (Professor), Eva Gulløv (Lektor, DPU), Ib Ravn (lektor, LLD/DPU), Inge Johansson (Professor, Stockholm Universitet), Jesper Olesen (Forskningsleder, LLD/DPU), Jill Mehlby (Docent, AKF), Lisbeth Eriksson (Docent, Linköping Universitet), Mads Meier Jæger (Seniorforsker, SFI), Niels Ploug (Forskningschef, SFI), Peter Koudahl (adjunkt, DPU), Sonja Sheridan (Universitetslektor, Göteborg Universitet), Sven Bremberg (Docent, Stockholm Universitet), Tine Egelund (Seniorforsker, SFI), Tore Andreassen (Projektleder, Høgskolen i Bodø).

*På projektgruppens vegne  
Bente Jensen, lektor, ph.d., projektleder  
København, maj 2008*

## INDHOLD

- 7 **Introduktion**
- 8 *Hvad er evaluering – dimensioner, mål og indhold*
- 10 *Selvevaluering*
- 13 *Forskellige typer af evaluering – et valg eller en kombination?*
  
- 14 **Proces-evaluering**
- 14 *Brugerinddragelse/deltagerstyring*
- 15 *Faser i proces-evaluering*
- 16 *Proces-evaluering som muligt bidrag til formidling og fælles metodeudvikling*
  
- 17 **Kompetence-evaluering**
- 19 *Faser i kompetence-evaluering*
- 22 *Metodeudvikling i kompetence-evalueringsperspektiv*
  
- 23 **Virknings-evaluering**
- 24 *Samspillet mellem effekt-evaluering og virknings-evaluering*
- 25 *Hvad er en programteori?*
- 28 *Kontekstens betydning for resultatet*
- 28 *Mekanismers betydning for resultatet*
- 30 *Resultater og evidens*
- 30 *Implementerings- og teoriaspekter*
  
- 31 **Udvikling af evalueringsmodeller og metoder i HPA-perspektiv**
- 32 *Proces-evaluering i HPA-perspektiv*
- 33 *Kompetence-evaluering i HPA-perspektiv*
- 34 *Virknings-evaluering i HPA-perspektiv*
  
- 35 **Perspektivering**
  
- 37 **Litteratur**

## INTRODUKTION

Evaluering kommer af fransk *évaluer* som betyder 'vurdere'. I en pædagogisk sammenhæng er begrebet en fællesbetegnelse for vurdering. Begrebet blev ifølge Den store danske Encyklopædi bd. 6, s. 144 indført i dansk uddannelsesterminologi i slutningen af 1960'erne, da der opstod behov for mere omfattende vurdering end karaktergivning. Evaluering har i princippet to formål: Den er grundlag for handling og udtryk for kontrol. Inden for samfundsforskningen anvendes betegnelsen *evalueringsforskning* om vurderinger af indsats ud fra bestemte kriterier (se også artiklen 'Implementering, evaluering og evidens', Jensen et al., 2006). Også her findes der flere typer *evalueringsforskning*. I *resultatevaluering* vurderes virkninger af en indsats samt forholdet mellem indsats og årsags-virkningsforhold. I *udviklingsevaluering* vurderes indsatsen løbende under dens gennemførelse med mulighed for at ændre indsatsen undervejs. I dette arbejdsblad anvendes begrebet *evaluering* både som *handlingsorienteret*, dvs. rettet imod udvikling, og som udtryk for en *bestræbelse* på at undersøge virkninger, dvs. effekter af indsats, som de udfoldes gennem HPA-projektet.

På den baggrund diskuteres derfor centrale elementer af begrebet *evaluering*, og der præsenteres tre *evalueringstyper*, som er særligt velegnede til at evaluere udviklingsprocesser generelt og et deltagerstyret forsknings- og udviklingsprojekt som HPA-projektet i særdeleshed.<sup>1</sup>

Indledningsvist diskuteres paperet det grundlæggende spørgsmål: Hvad er *evaluering*? Herunder spørgsmål om hvilke dimensioner, der skal medtænkes i gode *evalueringsmodeller*, samt hvilken betydning mål og indhold har for anvendelse af en konkret *evalueringsmodel*. Herpå skitseres nogle grundlæggende overvejelser omkring løbende *handlingsorienteret evaluering*, som vi også kan kalde *selvevaluering* samt begrundelser for at anvende *evalueringsmodeller*, der stort set kan tilskrives *selvevalueringens* karakteristika.<sup>2</sup> Endelig præsenteres og uddybes begrebet *virknings-evaluering*, som i højere grad er en eksternt bestemt *evalueringsform*, der fokuserer på effekter af en given indsats.

Da det er kernebegreber om læring, udvikling og effekt, der ligger bag arbejdsbladets tre *evalueringsmodeller*: 1) *proces-evaluering*, 2) *kompetence-evaluering* og 3) *virknings-evaluering*, lægger præsentationerne af modellerne vægt på at give forholdsvist konkrete skitser til modeller og metoder, som kan tages op, videreudvikles og anvendes i tilknytning til udviklingsprojekter i organisationer og institutioner. Desuden er fokus i

fremstillingen af modellerne på udvikling af evaluering som et redskab til ledelsesmæssige og organisatoriske formål i en organisation. Virknings-evaluering er som nævnt en mere overordnet evalueringsmodel, der har fokus på effekter og virkninger af et samlet projekt. Netop ved at anvende flere typer af evaluering i det samme projekt gøres det muligt at danne forbindelse mellem et projekts udviklingsdel og dets overordnede resultater, hvad angår evidens for effekt.

Sidst i papiret skitseres nogle perspektiverende overvejelser omkring de tre typer af evalueringer, der anvendes i HPA-projektet: Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge – indsats og effekter.

### **Hvad er evaluering – dimensioner, mål og indhold**

Inden for evalueringsforskningen, som vi ser den knyttet til samfundsforskning herunder implementeringsforskning, findes ingen enslydende "autoritativ" definition på evaluering. Den mest anvendte definition er formuleret af den svenske professor Evert Vedung og lyder: "Evaluering er en *systematisk retrospektiv vurdering af organisering, gennemførelse, præstationer og udfald af offentlig politik, som tilstræbes at spille en rolle i praktiske handlingssituationer*" (Vedung 1998).

Vi vil yderligere kommentere definitionen med henblik på at tydeliggøre, hvad det at evaluere mere konkret er for en størrelse. Med "offentlig politik" afgrænses evaluering til aktiviteter i den offentlige sektor. Med "organisering, gennemførelse, præstationer og udfald" henviser definitionen til de områder af en intervention, der kan gøres til genstand for evaluering (Hansen & Vedung 2005:31). Præstationer og udfald er to forskellige typer af resultater; præstationer er det, der umiddelbart kommer ud af det system, interventionen implementeres i, fx (forbedret) pædagogisk praksis, mens udfald refererer til de effekter, præstationen skaber, fx forbedrede livschancer hos udsatte børn og unge (se også Jensen, 2006, HPA-serie NO. 1, Arbejdsrapport 1). Retrospektivt betyder tilbageskuende, hvilket vil sige, at en evaluering undersøger igangværende eller afsluttede aktiviteter og derfor ikke anvendes som udgangspunkt i forbindelse med at opstille fremtidsplaner, prognoser eller visioner. Formuleringen "vurdering af" tydeliggør, at evaluering også er en normativ aktivitet, idet en evaluering gennemføres for at kunne afgøre, om den pågældende intervention har ført til forbedring, status quo eller forringelser ud fra udvalgte kriterier. Afslutningsvist refererer "systematisk" til, at man i en evaluering skal tilstræbe at anvende metoder, der skaber så sikkert et videns(data)-



grundlag som muligt, og at datamaterialet derfor skal indhentes så systematisk og gerne evidensbaseret som muligt (Hansen & Vedung 2005:31).

Ofte tilpasses Vedungs definition den aktuelle kontekst, og vi kan med Dahler-Larsen & Krogstrup (2001:14) diskutere definitionens potentiale. En af deres indvendinger er det problematiske i at se evaluering udelukkende som værende retrospektiv. Herved kan man miste nogle af evalueringens konstitutive perspektiver. Et andet forhold er, at evaluering udelukkende rettes mod offentlig politik. Her vil man med fordel kunne udvide definitionen af evaluering til også at inkludere offentligt finansieret virksomhed. Når disse to forbehold er taget, anses Vedungs definition som nyttig, da den netop understreger, at evaluering er 1) en systematisk, 2) vurdering af organisering, gennemførelse og præstationer og 3) udfald, som kan anvendes, 4) i praktiske handlingssituationer. Det er disse dimensioner, som de evalueringsmodeller, der anbefales i et udviklingsprojekt, tager afsæt i.

Det, at der ingen entydig definition på evaluering findes, betyder, at evaluering som begreb og metode varierer fra sted til sted, men også har været varierende over tid. Modeller og begreber bliver og er blevet oversat fra andre sprog, hvilket selvsagt får betydning for indholdet, når disse modeller inkorporeres i andre nationer, kulturer, organisationsformer og forvaltningssystemer (Dahler-Larsen & Krogstrup 2001). Sådanne variationer er derfor nødvendige at være bevidste om og åbne overfor, når man beskæftiger sig med evaluering, dvs. dels i analyser af evalueringsresultater og dels i opstilling af evalueringsmål, design samt i udformning af konkrete metoder.

Inden for evalueringsteori taler man om to overordnede tilgange at udføre en evaluering efter. For det første ekstern evaluering (eller blot evaluering) og for det andet selvevaluering.<sup>3</sup> Eksterne evalueringsprocesser karakteriseres traditionelt ud fra begreber som kontrol og styring primært oppefra i et hierarki, hvorfor styringsperspektivet i denne type typisk kaldes top-down. Selvevalueringsprocesser forbindes derimod med læring og udvikling for de involverede aktører, og styringen i disse processer ligger derfor "forneden" hos de direkte involverede medarbejdere. Styringslogikken i selvevaluering kan derfor betegnes bottom-up, hvilket betyder, at fokus er på aktørernes måder at agere på i et forsøg på at forstå de involverede medarbejders præmisser og forhold frem for at vurdere dem ud fra standarder, der er fremmede for dem (Bogason & Sørensen 1998:21).

Tabel 1 skitserer forskelle mellem ekstern evaluering og selvevaluering i forhold til, om følgende opgaver; at udføre en evaluering, at initiere en

evaluering, at finansiere en evaluering og at anvende en evaluering, ligger internt eller eksternt i en organisation.

Type af evaluering	Udfører	Initiativtager	Finansiering	Anvendelse
Ekstern evaluering	ekstern	ekstern	ekstern	ekstern
	ekstern	intern	ekstern	ekstern
	ekstern	ekstern	intern	ekstern
	ekstern	ekstern	ekstern	intern
Selvevaluering	intern	intern	intern	intern
	intern	ekstern	intern	intern
	intern	intern	ekstern	intern
	intern	intern	intern	ekstern

Tabel 1: Ekstern evaluering versus selvevaluering (Vedung 1998:106)

Det er med udgangspunkt i selvevaluering, og de læringsrationaler der findes heri, at paperet søger udviklet særligt de to første evalueringsmodeller, der med fordel kan anvendes i et forsknings- og udviklingsprojekt som HPA-projektet. Virknings-evaluering er ikke, som den er defineret, en selvevalueringstype og må som sådan karakteriseres som ekstern. Omvendt giver den måde, HPA-projektet arbejder med virknings-evaluering mulighed for en syntese mellem intern og ekstern evaluering, idet selvevalueringstypen, som knytter sig til handling og læring, i højere grad er fremtrædende i virknings-evaluering, som den anvendes her, end de rationaler der ligger bag ekstern evaluering, som handler om kontrol- og styring.

### Selvevaluering

Helt grundlæggende betyder selvevaluering, at den person der udfører en bestemt aktivitet også har til opgave at evaluere aktiviteten, samt desuden at formidle resultaterne af evalueringen med særlig henblik på løbende at justere aktiviteten (Dahler-Larsen 2003a:29). Med andre ord søger man ved en selvevaluering at sikre et sammenfald mellem ansvaret for at handle, ansvaret for at undersøge handlingen og ansvaret for at følge op på handlingen.

I sin ideelle form kan selvevaluering anvendes som et "terapeutisk redskab". Det kan lyde lidt voldsomt, men hvad der hermed menes er, at selvevaluering kan være med til at fremme den enkelte aktørs selverkendelse samt kan fremme helt overordnede bestræbelser på at forbedre ens handlen og ageren i de kontekster, det er valgt at selvevaluere på. I en

pædagogisk kontekst kan det fx være at forbedre sine samlede pædagogiske kompetencer.

Kobles selvevaluering til et fællesskab, fx i form af alle medarbejdere i en institution, kan selvevaluering relateres til værdier som demokrati og selvstyre. Heri ligger, at man med evalueringer kan arbejde udviklings- og handleorienteret med fokus på at opstille og vurdere, om man når de forventede mål. På den måde bidrager evalueringen til, at den enkelte og dermed indirekte den samlede organisation tager ansvar for sine egne mål og handlinger, men også sin egen fremtid, herunder fremtidige arbejdssituation og -forhold (Dahler-Larsen 2003a:10).

Denne form for evaluering bygger på en intention om at fremme demokrati og selvstyre. Men for at fremme disse værdier, er det afgørende, at det er den person, der udfører de opgaver, der skal evalueres, der også reelt er det drivende individ bag selvevalueringsprocessen. Hvis den der evaluerer blot er genstand for andres påbud om selvevaluering, kan processen komme til at minde om en skueplads. Men er den, der udfører aktiviteten også den drivende kraft, kan selvevaluering være med til at sikre, at forskellige institutioner og personalegrupper bevarer en frihed til forsat at definere egne værdier. Selvevaluering kan således tjene som pejlemærke for en organisations udviklingsarbejde. Samtidigt lægger selvevaluering op til, at de definerede evalueringsværktøjer kan fungere som organisations/institutionernes "tilbagemeldingsredskaber" til andre aktører og således blive en måde at sikre løbende formidling af de udviklede metoder til at arbejde med en udviklings- og implementeringsproces i sin helhed. Andre aktører kan være kolleger i organisatoriske netværk, eventuelle forvaltninger samt andre interessenter. En sådan løbende evaluering med tilbage melding til involverede aktører kan desuden være med til at sikre en organisation opbakning til nuværende og fremtidigt udviklingsarbejde. I dette lys kan selvevaluering udvikles og tilrettelægges som et vigtigt redskab til løbende udvikling af en organisations ledelsesfunktion, kompetence- og organisationsudvikling.

Tablet 2 giver et overblik over forskelle på at udføre en evaluering med fokus på enten kontrol eller læring. I forbindelse med selvevaluering vil højre del af oversigten være af størst interesse. Her vægtes læring samt brugere og interessenters ønsker højest.

Evalueringsformål Evalueringsdesign	Kontrol	Læring
<b>Evalueringsmodel</b>	Hovedvægt på modeller, der evaluerer resultater	Hovedvægt på procesmodeller, evt. koblet med bruger-/interessent modeller
<b>Organisering</b>	Top-down	Bottom-up – selvevaluering
<b>Kriterier</b>	Udledt fra mål på højere niveau	Udledt af bruger-/interessent ønsker
<b>Metode</b>	Hovedvægt på effektmåling af kvantitativ art	Hovedvægt på processtudier af kvalitativ art
<b>Spredning af resultater</b>	Resultater fra lavere niveauer i organisationen sendes "op i systemet"	Gennem interaktiv proces til bred gruppe af brugere-/interessenter
<b>Anvendelse</b>	Grundlag for sanktioner og styring på højere niveau	Grundlag for selvforståelse og lokal organisationsudvikling

Tabel 2: Evalueringsoversigt i forhold til formål

Tabellens venstre kolonne giver et overblik over de overvejelser omkring centrale forhold, der opstår i forbindelse med valg af evalueringsdesign. Dette skal ses i forhold til de konsekvenser, det får for mulighederne af at indfri henholdsvis kontrollerede og læringsmæssige formål i de implementerings-, udviklings- og evalueringsprocesser, der knytter sig til den indsats, der ønskes vurderet. Samtidig kan tabellen tjene som inspiration og udgangspunkt for metodeudvikling med henblik på syntesedannelse mellem forskellige evalueringsdesigns afhængig af det specifikke formål med den evalueringsproces, man står for at skulle igangsætte.

For at kunne udvikle præcise evalueringsmodeller, der kan indgå syntese og supplere hinanden, er det netop nødvendigt at tydeliggøre målet med evalueringen og eventuelle devalueringer, samt i tilknytning hertil modellernes indhold, den konkrete metode samt kontekst. Samtidig skal evalueringens kvalitetskriterier gøres tydelige, så det bliver muligt på en systematisk måde at anvende modellerne til undervejs at fastslå, om aktører tilsammen er på 'rette vej' i udviklings- og/eller implementeringsprojektet. Med processuelle delresultater, evt. fra en syntese af forskellige supplerende evalueringstyper, bliver det muligt at justere en intervention undervejs, men det bliver også efterfølgende muligt at bestemme nogle af de faktorer og mekanismer af betydning for implementeringsprocessen

og i sidste ende for effekter. Særligt hvis virknings-evaluering indgår i syntesen, kan der på et overordnet evalueringsniveau rettes fokus mod konkrete implementeringsfremmende faktorer og mekanismer.

### Forskellige typer af evaluering – et valg eller en kombination?

Vi præsenterer i artiklen tre evalueringstyper med forskellige fokusområder i forhold til at indfange processer, resultater, delmål og mål af projekter, der er karakteriseret ved at indeholde dels en deltagerstyret udviklingsdel og dels en forskningsdel.

1. Et mål med evaluering er at anvende den som ledsagende en *indholdsmæssig udviklingsproces*, dvs. som bidrag til at ledsage, fastholde og videreudvikle en udviklingsproces, som retter sig imod indholdsmæssige mål. Denne evalueringstype kaldes *proces-evaluering*. Heri inddrages evaluering af det indholdsmæssige forløb, udbytte og handlinger i kombination med andre aspekter af betydning for processen, som fx medejerskab, dialog, refleksion, relationelle forhold og tid samt organisering og vilkår.
2. Et andet mål med evaluering er at anvende evaluering som bidrag til at ledsage, fastholde og videreudvikle *lokal kompetenceudvikling* på individ- og på institutionsniveau. Denne evalueringstype kaldes *kompetence-evaluering*. Evalueringstypen inddrager forslag til måder at opstille mål og kriterier for udvikling knyttet til andre aspekter, som vi også kan genfinde under proces-evalueringen i forbindelse med at igangsætte og fastholde lokal deltagerstyret kompetenceudvikling.
3. Et tredje mål er at kunne vurdere effekter af en intervention i sin helhed, dvs. at blive i stand til at måle på virkninger af interventionens delelementer. Bag denne effektmåling ligger en række antagelser om årsagssammenhænge og teser om, hvilken retning effekterne tager, men også teser om samvirkende forhold inddrages. Denne type evalueringsmodel kaldes *virknings-evaluering* og falder uden for rammerne af de lokale udviklingsevalueringer.

Det er opfattelsen, at der skal holdes fast i såvel en sondring mellem de tre evalueringstyper, dvs. at de kan anvendes individuelt, og en søgen efter nye veje i indbyrdes kobling og syntesedannelse mellem modellerne samt en samlet kombination heraf. Efterfølgende uddybes de tre typer med baggrund i evalueringsforskning og – udvikling.

## PROCES-EVALUERING

Proces-evalueringens fokus er at inddrage aktører og medarbejdere i evalueringsprocessen ud fra det argument, at brugerne besidder en viden, der kan anvendes til kvalitativt at målrette en organisations ydelser (Krogstrup 2006:11). En væsentlig del af proces-evalueringen er rettet mod at belyse sammenhænge mellem deltagernes egen problemforståelse og den igangværende intervention. Der er således tale om en høj grad af deltagerstyring i evalueringsformen.

### Brugerinddragelse/deltagerstyring

Brugerinddragelse i evalueringssammenhæng blev sat på dagsorden i 1990'erne. I dag fremgår det bl.a. af Serviceloven og Retssikkerhedsloven, at brugerne skal inddrages i det sociale arbejde i forbindelse med udmøntning af handleplaner (Krogstrup 2006:138). Der er særligt fire argumenter, der har gjort sig gældende i debatten om brugerinddragelse. Det er 1) et styringsargument særligt i forbindelse med accountability og præstationsmålinger, hvor brugerne inddrages i udarbejdelsen eller blot accepterer de kriterier, brugeren evalueres ud fra; 2) det demokratiske argument, der fokuserer på at inddrage brugerne i evalueringsprocessen som modvægt til de i vesten fremherskende top-down orienterede styringslogikker, der i stigende grad skaber et demokratisk underskud; 3) vidensargumentet, der er opstået i kølvandet på velfærdssamfundets vanskeligheder med at løse egne problemer. Brugernes rationaler skal derfor medtænkes for at øge træfsikkerheden i de velfærdsoverrettede interventioner; 4) det emancipatoriske argument, der ser brugerinddragelse som frigørelse af brugernes uudnyttede potentiale. Dette er tillige et vægtigt argument i kompetenceevaluering, der belyses efter proces-evaluering og illustrerer, hvordan begge former for evaluering har et demokratisk deltagerinddragende sigte. Det ses netop af, at den enkelte aktør inddrages og gives medindflydelse på egne vilkår og betingelser, bl.a. med "empowerment" eller selvmyndiggørelse som formål for derved at sætte aktøren i stand til at drage nytte af samt videreudvikle egne eksisterende kompetencer (Dahler-Larsen 2003a:133).

Proces-evaluering tager udgangspunkt i de problemstillinger, der må dukke op undervejs, og som aktørerne finder relevante i forbindelse med at gennemføre processen rettet mod de opstillede mål. I denne evalueringsmodel bliver deltagernes/brugernes vurdering af interventionen en væsentlig kilde til at sætte spørgsmålstegn ved og udfordre praksis. De metoder, der udvikles til denne type evaluering, skal derfor kunne indfan-

ge deltagernes *egne* oplevelser af processen, som både de organisatoriske rammer og vilkår såvel som det indholdsmæssige bringer i spil. Ved at anvende denne type evaluering, bliver det centralt at indfange om og hvordan, de forskellige aktørers viden i en implementeringsproces krydses, således at "udefrakommende" viden fra fx politisk eller lovgivningsmæssigt niveau kommer i konstruktivt samspil med den viden, de der skal evaluere besidder.

Proces-evalueringens formål om at indfange og anvende deltagernes egne erfaringer kræver, at der udvikles metoder, som gør det muligt at inddrage deltagerne i at definere evalueringens problemstillinger samt endvidere at anvende den viden, som evalueringen bibringer. Det vil fx være viden i relation til aspekter af organisation og grundlæggende strukturelle vilkår, hvilket vil sige aspekter, der har betydning for den enkelte medarbejder.

### **Faser i proces-evaluering**

Brugerne i et udviklingsprojekt kan – som her – opfattes som de medarbejdere i en organisation, der gennemfører udviklingsarbejde. I den teoretiske model, som ligger til grund for denne indkredsning af proces-evaluering,<sup>4</sup> anvendes begrebet "brugerne" om modtagere af en social ydelse, fx af ældreomsorg, børnepasning, patienter i socialpsykiatrien ol. Men uanset om vi tænker brugere som medarbejdere i en organisation eller som modtagere af offentlige ydelser, er det bagvedliggende rationale omkring deltagerperspektivet det afgørende, og omdrejningspunktet er derfor, hvordan evaluering kan støtte en deltagerinddragende udviklingsproces.

Det er særligt tre faser, der kendetegner en deltagerstyret procesevaluering. For at gennemføre en proces-evaluering er det centralt, at der skabes grundlag for at igangsætte en refleksiv proces, der inddrager alle de medarbejdere, der er involveret i den pågældende indsats. De fælles refleksioner kan i et udviklingsprojekt tage afsæt i spørgsmål og problemstillinger omkring tilfredshed og utilfredshed med eksisterende praksis samt de nye målsætninger, der er opstillet for udviklingsarbejdet. Dialogen omkring centrale emner skal tilstræbes at være åben og inkluderende med fokus på at udforme en bruttoliste, der afspejler de subjektive vurderinger og oplevelser af processen, deltagerne besidder. Fra et deltagerstyret perspektiv vil det ofte resultere i reaktioner på relationelle forhold mellem deltagerne, i et eksternt faciliteret udviklingsprojekt vil det sige mellem de deltagende medarbejdere og de eksterne aktører, der lægger rammerne for indsatsen. Hvis ambitionen om at tage deltagerne alvorligt

skal opnås, er der derfor vigtigt, at der i denne fase af evalueringsprocessen kommer flest mulige forskellige synspunkter i spil.

Efter den reflektive fase vil en proces-evaluering i et deltagerstyret perspektiv i anden fase indebære, at deltageres vurderinger og oplevelser præsenteres for de øvrige aktører. I fx gruppeinterviews eller anden form for dialog kan øvrige aktører få mulighed for at begrunde, hvad *de* mener er årsag til medarbejdernes oplevelser – både de gode og de mindre gode. På den måde evalueres processens forløb i et deltagerperspektiv på indsatsens styrker og svagheder med fokus på medarbejdernes behov, de realiserede og forventede resultater samt øvrige aktørers praksis.

I en tredje fase af proces-evaluering i et deltagerstyret perspektiv kan svagheder i relationelle aspekter mellem deltagerne i form af fx misforhold eller egentlig utilfredshed skitseres for en tredje part fx en projektleder eller en forvaltning. Med afsæt heri kan denne tredje "person" give sin vurdering af, hvad der kan være årsag og løsning på deltageres utilfredshed og/eller dårlige oplevelser. Processens styrker og svagheder forsøges således ikke blot isoleret, årsagerne samt løsningerne hertil forsøges desuden afdækket fra flere vinkler, herunder ideelt set fra alle de aktører, der deltager i den evaluerede proces.

Proces-evaluering fordrer således, at evalueringstemaer og formål defineres af deltagerne selv. Dvs. at det er deres opfattelse af kvalitet, der er udgangspunkt for samtlige vurderinger hele vejen gennem de forskellige niveauer af involverede aktører. Men det betyder ikke, at det er deltagerne *alene*, der definerer de kriterier, der er styrende for evalueringen. Disse kriterier udvikles i et processuelt samspil mellem alle aktører, hvorfor modellen i udgangspunktet også tager højde for aktørernes forskellige roller og opgaver (Krogstrup 2006:147). En af de særlige overvejelser og vægtige hensyn, der ligger bag anvendelsen af modellen, er, at den gensidige konfrontation af fortolkninger og vurderinger af interventionen udløser en lære- og udviklingsproces for samtlige aktører, ligesom deltageres input i sig selv kan udløse nye læringsprocesser i organisationens videre arbejde med udvikling og evaluering.

### **Proces-evaluering som muligt bidrag til formidling og fælles metodeudvikling**

Udvikling og anvendelse af proces-evaluering i en udviklingsproces skal tillige ses i lyset af, at ved at tydeliggøre deltageres udsagn om positiv og negativ kritik, fordrer modellen formidling af evalueringens delresultater til andre aktører.



Endelig indbygger evalueringen en løbende dialog, der afspejler, at der sker en løbende deltagelse gennem udviklingsprojektet. En sådan dialog-orienteret inddragelse af medarbejderne giver netop personalet en særlig stilling i evalueringen, ligesom det samtidigt tydeliggør en bottom-up styringslogik, idet processernes delevalueringer kommer de aktuelle aktører til kendskab og således påkalder sig handling i form af justering og/eller ændret praksis.

Denne handling eller reaktion på evalueringen vil kunne få karakter af metodeudvikling af nye samarbejds- og faciliteringsformer omkring interventionen. Det er derfor en ikke uvæsentlig effekt af modellen, at der i samarbejde med øvrige aktører er muligheder for at gennemføre organisatorisk udvikling fx på baggrund af overordnede rammer eller guidelines, der eventuelt faciliteres af konsulenter. Sådanne rammer eller guidelines vil kunne udmøntes lokalt på varierende vis, dog i udgangspunktet inden for de skitserede rammer, men under hensyntagen til organisationens øvrige forhold og unikke kontekst. Det betyder, at man, udover at opleve forskellige metodiske tilgange til et udviklings- og implementeringsprojekt inden for de definerede rammer på lokal organisatorisk plan, samtidig vil kunne tegne et billede eller skitsere ligheder og forskelle på tværs af organisationer, der arbejder inden for de samme rammer, men i varierende kontekster.

## KOMPETENCE-EVALUERING

Formålet med at gennemføre en kompetence-evaluering er at styrke den enkelte medarbejders kompetencer, dels i forhold til en organisations generelle opgavevaretagelse, og dels i forhold til at kunne foretage en systematisk udvikling af udvalgte arbejdsområder i en organisation (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003:34). Denne styrkelse af kompetencer sker gennem udvikling af den enkelte medarbejders kompetente indflydelse på at forbedre sine egne præstationer og dermed organisationens og personalegruppens samlede præstationer på en række udvalgte kompetenceområder. En kompetence-evalueringsproces forudsætter derfor, at "frontmedarbejderne"<sup>5</sup> er med til at udvikle nye ideer og strategier for den konkrete opgavevaretagelse. Evalueringsformen tager udgangspunkt i, at hver medarbejder har sine specielle individuelle evner, der skal tydeliggøres og videreudvikles til fordel for dels den pågældende medarbejder og dels den samlede organisations præstationer. Dette rationale eller menne-

skesyn er på linie med opfattelsen af, at reel udvikling og forbedring foretages bedst ved deltagerstyrede processer.

Formålet med kompetence-evaluering kan ifølge Krogstrup (2006) beskrives således:

*”På organisationsniveau er [kompetence-]evaluering et magtfuldt redskab til at hjælpe deltagerne i en organisation med at tilknytte deres behov, interesser og evner til den mening og hensigt, der definerer organisationens aktiviteter og formål. Formålet [...] på dette analyseniveau er organisatoriske selvforbedringer gennem metoder, som sammenligner organisationen med sig selv i bestræbelserne på at forbedre [organisationens] evne til at gennemføre sin mission på områder, som er i overensstemmelse med dens deltageres behov, interesser og evner” (Krogstrup 2006:151).*

Med afsæt i dette formål bliver det tydeligt, at det er helt centralt for en organisations samlede beredskab til at varetage opgaver og håndtere udfordringer, at alle medarbejdere knytter mening og hensigtsmæssighed til de behov og interesser, som organisationen må efterleve for at udføre sine opgaver på en fyldestgørende måde. Her indikeres en væsentlig forbindelse mellem graden af succesfuld opgavevaretagelse og medarbejdernes oplevelse af meningsfuldhed og ejerskab til deres daglige arbejdsopgaver, en følelse der bl.a. kan fremmes ved at lade medarbejderne indgå i deltagerstyrede udviklingsprocesser i relation til organisationens formål og mål for udvikling.

På denne baggrund bliver det tydeligt, at kompetence-evaluering udspringer af den retning i evalueringsforskningen, der kaldes empowermentorienteret evaluering (Krogstrup 2006:71). Empowermentevaluering bygger netop på en grundpræmis om, at alle mennesker har specielle, individuelle kompetencer, interesser og behov, som fortjener en chance i sig selv, og derfor fortjener alle mennesker (og har måske endda krav på) en ligeværdig mulighed for at udvikle og udtrykke sine unikke potentialer. En forudsætning for at mennesket kan tage ansvar for eget liv er, at det selv har haft mulighed for at formulere præmisserne herfor. Empowermentevaluering er således i tråd med tankegangen bag deltagerstyrede udviklingsprocesser samt antagelsen om, at der først sker en egentlig læring og udvikling, når individet tager ejerskab og er givet eller har opnået medindflydelse på processerne. Empowermentevaluering og således kompetence-evaluering bygger på et menneskesyn om, at individet er dynamisk og dermed også i stand til at udvikle evnen til at ændre egne

livsbetingelser og herunder sit liv, dvs. evnen til at udvikle et handleberedskab (Nygren 2006).

Den væsentligste forskel mellem empowerment- og kompetence-evaluering er, at det decideret er brugerne og ikke frontmedarbejderne/medarbejderne, der er i fokus i empowermentevaluering. Det betyder, at i tilfælde hvor brugerne er udsatte eller på anden måde ressourcetsvage, kan den der gennemfører en empowermentevaluering fungere som "talerør" for de involverede i kraft af, at evalueringsprocessen kan hjælpe folk til at opnå kontrol over deres egen tilværelse, eller som det også kaldes, at brugerne bliver "empowered" (Krogstrup 2006:158). Modsat proces-evaluering, hvor fokus er på at isolere styrker og svagheder i en udviklings- og/eller implementeringsproces med henblik på bl.a. nye måder, hvorpå de involverede aktører kan interagere med det formål at forbedre processen og dermed effekter og virkninger af en indsats, er det primære omdrejningspunkt i kompetence-evaluering "selvforbedringer" på individniveau for derigennem at give organisationens samlede kompetenceniveau et løft på fokuserede områder. Heroverfor står empowermentevaluering, der også har "selvforbedringer" som formål, men som et redskab til, at den enkelte bruger bliver "empowered" og handlekraftig i eget liv. Empowermentevaluering har dermed ikke generelt organisatorisk kompetenceløft for øje.

Da både kompetence- og proces-evaluering har den organisatoriske opgavevaretagelse i fokus, egner de sig særligt godt til at supplere hinanden i et deltagerstyret udviklingsprojekt. Tilsammen gør de det muligt at belyse og evaluere de samme udviklingsprocesser, men med forskellige evalueringsteoretiske og metodiske udgangspunkter, hvilke resulterer i, at processerne analyseres fra flere vinkler, og der derfor opnås et bredt vidensgrundlag, som på kvalificeret vis kan danne fundament for forbedring og udvikling.

### **Faser i kompetence-evaluering**

Hovedformålet med at gennemføre en kompetence-evaluering er således kort fortalt selvforbedring og selvudvikling af de enkelte medarbejdere for derved at forbedre organisationens præstationer generelt.

Der er flere måder, hvorpå en kompetence-evaluering kan gribes an. Nedenfor skitseres med udgangspunkt i Krogstrup 2006 en metode eller en række overvejelser, der kan være initierende og guide en kompetence-evalueringsproces i en organisation.

1. I en kompetence-evalueringsproces er fokus indledningsvist på at syn-

liggøre og skabe en sammenhæng mellem en organisations daglige aktiviteter, dvs. det egentlige arbejde som fx den pædagogiske praksis, og de overordnede ofte bredt formulerede (politiske) målsætninger, der ligger for organisationen. Det betyder, at medarbejderne må have indgående kendskab til disse målsætninger samt have mulighed for at diskutere og reflektere over, hvordan de opfatter og fortolker organisationens vigtigste formål.

2. En sådan indledende dialog skal bl.a. indeholde overvejelser omkring de styrker og svagheder, der kan identificeres i processen frem til at realisere organisationens formål. Hensigten er ikke nødvendigvis at gennemføre konkrete vurderinger af, hvorvidt og hvordan formålene kan indfries, men nærmere at diskutere og synliggøre "baseline" for, hvor ud fra ændringer i organisationens daglige praksis kan vurderes, det vil med andre ord sige at italesætte: "Hvor er vi nu". og "Hvor vil vi gerne hen", underforstået hvilke kompetencer besidder organisationen i dag, og hvilke kompetencer skal organisationen tilegne sig i kraft af kompetenceudviklingen.
3. For at nå det endelig mål med kompetenceudviklingen er det nødvendigt at foretage en præcisering af de delmål, der skal realiseres for at opnå det samlede formål. Delmålene skal formuleres, så de er realistiske og kan operationaliseres i den givne sammenhæng og kontekst. Heri ligger tillige, at delmålene må tage højde for en organisations konkrete betingelser, såsom medarbejdernes motivation og forudsætninger for at arbejde efter denne metode, organisationens tilgængelige ressourcer etc. Desuden kan delmålene med fordel defineres forholdsvis kortsigtede, så der rimeligt tydeligt kan skabes en sammenhæng mellem de daglige aktiviteter i organisationen og delmålene.
4. Tankegangen er, at selve realiseringen og implementeringen af de enkelte delmål tilrettelægges af de medarbejdere, der udfører opgaverne, for derved at sikre at de tilegner sig den kompetence, der er nødvendig for at nå delmålene. Det er derfor afgørende, at der er enighed blandt de deltagende medarbejdere omkring de aktuelle strategier for implementeringen, således at hver enkel er fortrolig med den konkrete gennemførelse og ikke mindst føler sine kompetencer anvendt og udviklet. Med andre ord skal medarbejdernes individuelt eksisterende viden hentes frem i et deltagerstyret udviklingsforløb, bl.a. ved, at de medarbejdere, der besidder en særlig viden på et delområde, så vidt muligt fungerer som "eksperter."
5. Det er på denne baggrund vigtigt, at der finder en udvælgelse og defini-

tion af de præcise kriterier for at evaluere den gennemførte kompetenceudvikling sted. Dvs. der skal tilrettelægges et dokumentationsarbejde, der gør det muligt at kortlægge, hvorvidt de valgte deltagerstyrede metoder og strategier faktisk viser og belyser sammenhængen mellem de konkrete forbedrede kompetencer og de realiserede delmål.

6. Helt overordnet og afslutningsvist må der foretages en endelig vurdering af, hvorvidt der reelt er sket en udvikling og et løft i kompetenceniveau i organisationen, samt hvorvidt evaluerings- og udviklingsprocesserne faktisk har ført til de forventede resultater og dermed har indfriet formålet. Der kan desuden med fordel bestemmes et tidspunkt, hvor man vurderer, at det realistisk kan forventes at være muligt at isolere resultaterne af den gennemførte kompetence-evaluering.

Som det fremgår af procesbeskrivelsen, er en kompetence-evaluering ikke i umiddelbar overensstemmelse med den anvendte definition på evaluering. Modellen foretager ikke en systematisk *retrospektiv* vurdering af aktiviteten, men *igangsætter* derimod en deltagerorienteret udviklingsproces, der ideelt omfatter hele organisationens medarbejdergruppe. Modellen illustrerer dermed, at det at evaluere i stigende grad finder sted i mange forskellige sammenhænge og desuden er under markant udvikling til også at finde fodfæste som et organisations- og kompetenceudviklingsværktøj, der tager en vifte af metoder i anvendelse. En lignende model, der også lægger sig i kølvandet på forskellige kompetenceudviklingsdesigns og lignende deltagerstyrede modeller, er metoden at "*udvikles ved at udvikle*" (Nygren 2006).

I tråd hermed er det oplagt, at et udviklingsarbejde som skitseret her, hvor den enkelte medarbejder systematisk inddrages i egen kompetenceudvikling, udvikles til et selvstændigt selvevalueringsværktøj til evaluering af den enkelte medarbejders og den samlede organisations løbende kompetenceudvikling. Det betyder, at hvis en sådan løbende udviklingspraksis iværksættes, er afsættet taget til at etablere en lokal selvevalueringskultur af organisationens kompetenceudvikling.

Overvejelserne og motiverne i kompetence-evaluering har rødder i en tankegang, der kan føres tilbage til begrebet om kommunikativ handling (Dahler-Larsen 2004:88). Det er et begreb, som er udviklet af den tyske sociolog Jürgen Habermas, og som betegner en forståelsesorienteret handling, hvor de involverede aktører handler ud fra enighed omkring definitionen af den situation, de handler i. Det betyder, at definitionen hviler på en fælles anerkendelse af omverden, og herunder en enighed om

gyldigheden af de gældende sociale normer og regler, der eksisterer i situationen. Samtidig hersker der en fælles anerkendelse af de enkelte aktørers identiteter og roller (Andersen & Kaspersen 2000:381). Disse karakteristika gør sig netop gældende i en udviklingsproces, der er deltagerstyret, da det er deltagerne selv, der inden for de udstukne rammer udvikler kompetence-processerne på baggrund af de muligheder og den opfattelse af situationen, de besidder både som individer, men også som medarbejdere med ansvar for og del i den samlede organisations præstationer. Kommunikativ handlen kan alene finde sted i en fri og demokratisk dialog, hvor alle parter som individer er lige og deltager på lige fod. I en sådan situation er den enkelte aktørs handling fri for tvang, nye handlinger eller ændret adfærd fx i forbindelse med kompetenceudvikling indoptages derfor som en del af den enkeltes eget handleregister, hvorfor aktøren tillige opnår ejerskab på udvikling af egne kompetencer samt organisationens opgavevaretagelse i sin helhed.

Udover at kunne fremme generel enighed og anerkendelse af de omstændigheder man arbejder i både på individ- og gruppeniveau, lægger kompetence-evaluering tillige op til at se på evaluering som et redskab, der fremmer menneskers egne potentialer for handling. Dette sker netop ved at evaluere, hvorvidt det er lykkedes at styrke det enkelte menneskes evne til at opnå kontrol over samt forbedre egne opgaver og arbejdsgange. Tankegangen bag kompetence-evalueringsmodeller er, at evalueringsprocessen kan støtte arbejdet med at udvikle medarbejdernes muligheder for at frembringe nye ideer og løse problemer og dermed forbedre organisationens evne til at gennemføre sine intentioner og skabe en innovativ organisationskultur, der styrker medarbejderes kompetenceudvikling – også på lang sigt. Styrken ved en deltagerstyret kompetenceudviklingskultur er, at den fordrer den mest "rene" form for ansvarlighed blandt mennesker, nemlig selv-ansvarlighed. Dette er ikke mindst vigtigt ud fra et ledelsessynspunkt, hvor anvendelse af den skitserede form for kompetence-evaluering giver lederen mulighed for at lede ved at opbygge engagement blandt sine medarbejdere i stedet for at lede gennem klassiske styringsrationaler som kontrol og opsyn (Krogstrup 2006:154).

### **Metodeudvikling i kompetence-evalueringsperspektiv**

Kompetence-evaluering har som proces-evaluering den styrke, at modellen giver mulighed for at koble metodeudvikling og evaluering, og kan som nævnt fungere som redskab til at etablere en løbende og systematisk

selvevalueringspraksis i en organisation (Krogstrup 2006:155). Metodeudvikling finder sted som en fortløbende udviklingsproces, der systematisk udfordrer og udvikler organisationens gældende praksis på baggrund af deltagerstyrede kompetenceudviklingsprocesser. Processerne kan med fordel faciliteres udefra fx med forskellige former for input, støtte til erfaringsopsamling samt administrativ som faglig vejledning fra eksperter eller konsulenter på de pågældende områder. Disse eksterne parter har mulighed for med andre øjne at se på den eksisterende praksis og det aktuelle kompetenceniveau, og derved isolere ændringer i praksis evt. med fokus på at udarbejde procesbeskrivelser, som kan hjælpe til at fastholde og udvikle "best practice" lokalt samt gennemføre generel dokumentations- og erfaringsopsamling, der kan bidrage til professionsudvikling i form af fx efter- og videreuddannelse for de aktuelle professioner.

I paperets næste afsnit præsenteres virknings-evaluering. Virknings-evaluering har, som navnet antyder, fokus på, hvad der virker ved en samlet indsats. Modellen leder derfor til overvejelser omkring mere overordnede effektmålinger af et projekt, og kan derfor ikke direkte inddrages i en egentlig lokal selvevalueringsproces. Men virknings-evaluering kan bidrage med substantiel viden om, hvad der konkret virker i en given kontekst, for hvem og hvornår, hvorfor den også kan fungere som en væsentlig kilde til viden i forbindelse med organisatorisk selvevaluering og kompetenceudvikling.

## VIRKNINGS-EVALUERING

Evaluerings direkte eksistensberettigelse er at tilvejebringe evidensbaseret viden om, hvad der virker, viden der bl.a. kan danne grundlag for formuleringer omkring best practice på et område (Krogstrup 2006:28). Der stilles i dag større og større krav til evidens, eller med andre ord redegørelser og analyser af hvad der virker i den offentlige sektor eller i offentligt støttede aktiviteter (Mandag Morgen 2004). Det er derfor naturligt at afrunde evalueringspaperet med teoretisering og metodeudvikling omkring evaluering af et evidensbaseret interventions- og effektstudie. Til det formål er virknings-evaluering velegnet både som udgangspunkt til en egentlig metode og som et oplæg til videreudvikling af en unik evalueringspraksis.

Virknings-evalueringens fokus er at isolere, hvad der virker ved en aktuell indsats. Virkning defineres her både som en proces, dvs. "at virke", og som

en effekt, dvs. "en virkning". Denne dobbelte definition af virkning bygger bro mellem processer og effekter og kan sammenlignes med den forståelse, der her karakteriserer begrebet "intervention" (Dahler-Larsen 2003:51). En intervention består oftest både af en konkret intervention i form af et produkt som fx et undervisningsmateriale og en processuel, udviklingsorienteret komponent i kraft af en implementeringsproces, det kan fx være et kursusforløb, undervisning i et specifikt materiale og/eller en række faciliterende møder og temaaftener.

### **Samspillet mellem effekt-evaluering og virknings-evaluering**

Før egentlig virknings-evaluering belyses, skal historikken omkring metodeudviklingen frem til virknings-evaluering kort skitseret. Virknings-evaluering lægger sig i kølvandet på de traditionelle evalueringsmodeller og kan opfattes som en videreudvikling heraf. Virknings-evaluering, eller "realistisk evaluering" som Hanne Kathrine Krogstrup benævner det i "Evalueringsmodeller" (2006), bliver i samme bog karakteriseret som et nyere alternativ til klassisk effektevaluering under betegnelsen "effektevaluering i nyt lys" (Krogstrup 2006:89). Det rejser spørgsmålet: Hvad er klassisk effektevaluering?

Udover at Evert Vedung er ophavsmand til den meget anvendte definition af evaluering, optræder han samtidig som repræsentant for, hvad der kaldes de "traditionelle" evalueringsmodeller. Ved hjælp af Vedungs evalueringstypologi kan traditionel effektevaluering beskrives som en udvidet evaluering af en interventions målopfyldelse. At evaluere på en interventions målopfyldelse er den traditionelt mest anvendte evalueringsform. Det er en forholdsvis simpel metode, hvor fokus er, hvorvidt resultaterne af en intervention lever op til de på forhånd definerede mål. Konkluderer evalueringen, at målene er opfyldt, må det samtidigt sandsynliggøres, at interventionen rent faktisk har været årsag til målopfyldelsen (Vedung 1998:52). Modellens styrke er netop enkelheden, idet evalueringskriterierne "foræres" i form af interventionens direkte mål. Men modellen afdækker derfor også kun resultater i "målområdet" og indfanger ikke eventuelle effekter og bieffekter<sup>6</sup> af en intervention. Udvides en målopfyldelsesevaluering til også at undersøge forudsete og uforudsete effekter, er der tale om en effektevaluering.

En effektevaluering analyserer både en interventions resultater og effekter. Det betyder, at effektevaluering er "målfri" eller som minimum fri for foruddefinerede mål. Modellen giver derfor også mulighed for at evaluere interventioner, der ikke har stringent formulerede mål. Målfrihe-



den er netop effektevalueringens styrke, da modellen kan anvendes i situationer, hvor der er uklare mål, uenighed om mål, "parademål", symbolske mål eller mål, der er vanskelige at operationalisere. Men modellens styrke er samtidig dens svaghed. Det brede udefinerede resultatbegreb kan gøre det vanskeligt at fastlægge de præcise kriterier for evalueringen. Ofte er der ikke en styrende teori for, hvad man skal "kigge efter" i en effektevalueringens proces, hvilket betyder, at det kan være vanskeligt at få hånd om det relevante.

Derfor rejser effektevaluering to centrale spørgsmål. Det drejer sig om, hvorvidt de isolerede effekter er i overensstemmelse med interventionens officielle hensigter, samt hvorvidt de opnåede effekter reelt er en følge af interventionen. Spørgsmålene medfører, at ideelt set alle forhold, der i princippet påvirker interventionen, bør isoleres og inddrages i evalueringen. Men effektevalueringens ambition om at vurdere disse forhold, altså hvorvidt resultaterne og effekterne faktisk er en funktion af interventionen, er vanskeligt at afgøre og kræver, at der sættes fokus på tre områder: 1) at der udarbejdes en teori eller model for sammenhængen mellem årsag og virkning, 2) at der gennemføres en analyse af de isolerede ikke-tilsigtede effekter samt, 3) at de isolerede effekter forsøges beskrevet på kort- og lang sigt.

Imødekommes disse tre forhold i det omfang, konteksten tillader det, er der åbnet op for muligheden af, at en effektevaluering kan generere den viden, der er et centralt mål i et evidens- og effektstudie. Dvs. evidensbaseret viden om, hvad det er i et projekt, der virker.

Som illustreret er virknings-evaluering ikke væsensforskellig fra tidligere evalueringsmodeller, men er en udbygning og præcisering af traditionelle effektevalueringmodeller. Det som virknings-evalueringen tilbyder, som ikke har været konkretiseret i traditionel effektevaluering, er, at der indledningsvist bør opstilles en programteori for, hvordan en intervention forventes at virke. Formålet med programteorien er at gøre det nemmere at fokusere og få hånd om det relevante i evalueringsprocessen – og således imødekommer virknings-evaluering den generelle kritik af effektevaluering.

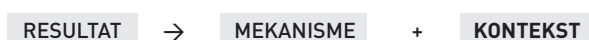
### Hvad er en programteori?

Begrebet programteori består af to dele. Dels "program" som er selve den intervention, der evalueres, og dels "teori" i form af de forventninger til interventionens sammenhænge mellem årsag og virkning samt begrundelser for, hvorfor interventionen forventes at skabe en virkning i form af

en ændring (Hansen & Vedung 2005:148). Med andre ord er teorier de lyse ideer, der konstruerer ethvert nyt initiativ, og som oftest er det rammer, der i abstrakte termer belyser forholdet mellem at kunne isolere og fortolke en interventions resultater (Pawson & Tilley 1997:84). På denne baggrund kan en programteori defineres således: *"Tydeliggjorte og eksplicite forestillinger om, hvorfor og hvordan en given intervention virker."* Definitionen er hentet fra Dahler-Larsen (2003), der også er ophavsmand til den danske betegnelse "virknings-evaluering."<sup>7</sup>

Hovedspørgsmålet i virknings-evaluering er, hvorvidt det er muligt at bekræfte, afkræfte eller udvikle en interventions programteori med henblik på at forbedre interventionens virkning (Dahler-Larsen 2003:51; Pawson & Tilley 1997:Xvi). Det betyder, at når det på baggrund af en virknings-evaluering konkluderes, at en intervention har været en succes og har indfriet sine målsætninger, så kan det ved hjælp af programteorien beskrives og belyses, hvilke effekter ved interventionen, der virker for hvilke målgrupper samt i hvilken kontekst. Dvs. at den årsagssammenhæng, der fører til resultatet, bliver tydeliggjort, idet man ikke blot undersøger, om et projekt har nogen effekt, men samtidigt søger at forstå og belyse, hvorfor projektet virker, som det gør. Dvs. at projektets kontekstspecifikke årsagsvirkningssammenhænge belyses ved hjælp af en programteori, der samtidigt er med til at sikre, at der inkorporeres lokal forståelse og indsigt på organisationsniveau, og at denne indsigt for så vidt går før generaliserbare fortolkninger.<sup>8</sup>

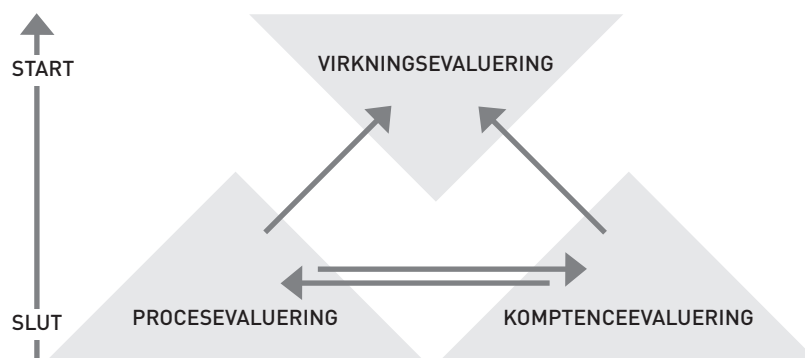
Denne kontekstspecifikke tilgang kommer af, at det i virknings-evaluering søges at overføre realismens principper til forskning i social praksis (Pawson & Tilley 1997:55). Realismen gør sig på forenklet vis gældende ved at indhente en "realistisk forklaringsmodel."<sup>9</sup> Denne model beskriver et resultat som et produkt af en eller flere *genererende* mekanismer, der arbejder i en specifik kontekst. Resultatet af en intervention kan derfor opstilles på følgende måde:



Figur 1. Model hentet fra realismen

For at forstå virkningerne af en intervention, er det ifølge modellen nødvendigt at tilegne sig en grundig forståelse af 1) interventionens mekanismer, 2) den specifikke kontekst interventionen udfolder sig i samt 3) de konkrete resultater. For at opnå denne forståelse af en ofte kompleks sam-

menhæng mellem de tre dele, er det afgørende at have viden om samt at inddrage og stille spørgsmål til interventionens relevante aktørers overvejelser og tilgængelige ressourcer (Pawson & Tilley 1997:154). Det betyder, at der må indhentes specifik viden om forholdene i den eller de organisationer, interventionens udfoldes i, hvilket netop fordrer aktiv deltagerinddragelse på linie med, hvad der gør sig gældende i proces- og kompetenceevaluering – eller i forlængelse heraf. De processer, der gennemføres og faciliteres i de to første evalueringstyper, kan fungere som videnskilder til konstruktion af programteorien og dermed som ikke uvæsentlige forløbere for den egentlige virknings-evaluering. En mulig syntese kan på den baggrund se således ud:



Figur 2: Syntese mellem proces-, kompetence og virknings-evaluering

Af figur 2 fremgår det, hvordan proces- og kompetence-evaluering med fordel kan finde sted sideløbende i en evaluerings- og udviklingsproces, idet metoderne, som de vandrette pile illustrerer, kan supplere hinanden og benytte samt udvikle fælles dokumentationsformer og redskaber. Trekkanterne proces- og kompetence-evaluering står op, eller med andre ord vender den brede ende nedad for at vise, at evalueringsprocesserne sættes i gang allerede ved interventionens start (den lodrette pil til venstre illustrerer projektets tidsforløb). Virknings-evalueringen er placeret som en omvendt trekant, idet modellen så småt sættes i gang i interventionens løbetid, men først endeligt gennemføres til slut. Samtidigt viser de skrå pile, at virknings-evalueringen henter dokumentation, inspiration og materiale fra de øvrige to evalueringer. Arbejdsprocesserne i evalueringsmodellerne er mest intensive i den brede ende af trekkanterne. Sammen-

holdt med tidspilen til venstre illustrerer figuren samtidigt, hvornår størstedelen af arbejdet med modellerne ligger. Således ligger de fleste arbejdsprocesser omkring proces- og kompetence-evaluering i første halvdel af projektet løbetid, mens opgaverne med virknings-evaluering ligger i projektets slutfase.

Lad os på denne baggrund vende tilbage til virknings-evalueringens centrale begreber: mekanisme, kontekst og resultat, som er introduceret ovenfor. I virknings-evaluering kan resultatet af en intervention beskrives og vurderes via kontekst-mekanisme-resultat-konfigurationer (CMO-konfigurationer). CMO-konfigurationer er centrale for at kunne besvare følgende spørgsmål: Hvad er det i interventionen, der virker – for hvem – hvornår – og under hvilke betingelser? Nedenfor belyses de tre begreber separat.

### **Kontekstens betydning for resultatet**

Ved at fokusere på begrebet kontekst søges det forhold belyst, at identiske interventioner kan have vidt forskellige resultater i to eller flere forskellige kontekster. Det betyder, at forholdet mellem mekanismer og resultater ikke er fast, men er betinget af den aktuelle kontekst (Pawson & Tilley 1997:69). Konsekvensen heraf er, at en intervention, hvis årsagssammenhænge ikke er klart defineret, kan fortolkes forskelligt i forskellige kontekster og under indflydelse af forskellige mekanismer. Dette afhjælpes ved, at konteksten indgår i programteorien i form af tydeliggjorte og eksplicite forestillinger om, hvorfor og hvordan en given intervention virker i en given kontekst.

Årsagen til at en interventions resultater varierer fra kontekst til kontekst skal søges i, at interventioner aldrig opererer i et vakuum (Hansen & Vedung 2005:28). En intervention vil altid finde sted i nogle allerede eksisterende sociale omgivelser, der er et unikt produkt af et etableret sæt af regler, normer og værdier, der i samspil sætter grænser for og fremmer interventionens effektivitet. Det betyder, at kendskab til betydningen af organisationers varierende kontekster er afgørende for (evidensbaseret) at kunne forklare en interventions succes eller fiasko.

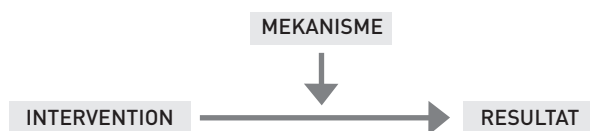
### **Mekanismers betydning for resultatet**

Som allerede illustreret spiller mekanismer en central rolle i virknings-evaluering, da metoden netop fokuserer på at isolere de mekanismer, der får interventionen til at virke. Det er ved hjælp af mekanismer, at skridtet tages fra at undersøge, hvorvidt en intervention virker til at undersøge,

hvad det er for en årsagsvirkningssammenhæng, der får interventionen til at virke (Pawson & Tilley 1997:66). Dette kan illustreres med følgende to figurer af "virkeligheden" på forskellige niveauer:



Figur 3 (1): "Virkeligheden" på makroniveau



Figur 3 (2): "Virkelighed" på mikroniveau

Figur 1 viser, hvordan en intervention tilsyneladende fører til et resultat. Hvis den franske sociolog Durkheims selvmordsstudier tjener som eksempel, kunne der i figur 1 anføres, at det at være protestant fører til en højere selvmordsrate end det at være katolik.<sup>10</sup> Figur 2, som stikker et lag dybere, men stadig er udtryk for samme situation, indfører en mekanisme. Ifølge Durkheim er denne mekanisme, den enkelte persons oplevelse af at være socialt isoleret og ensom, en følelse, der på grund af nogle grundholdninger i protestantisme, er mere udbredt blandt protestanter end blandt katolikker. Derfor er selvmordsraten statistisk højere for protestanter end for katolikker.

Pointen er, at det ikke er det at være protestant som sådan, der fører til selvmord, men det enkelte menneskes individuelle følelse af ensomhed, som afhænger af personens *kontekst* i form af sociale netværk og øvrige gruppetilhørsforhold som fx ægteskabsstatus, familie o.l. Hvis man skal forbedre en intervention i denne kontekst, dvs. nedbringe raten af selvmord, handler det således ikke om at omvende folk religiøst, men derimod om at fremme og støtte folks sociale relationer, så den generelle følelse af ensomhed i det pågældende samfund begrænses. Ved at arbejde med mekanismer og varierende konteksters betydning for implementeringen af en intervention, bliver det muligt at gøre interventionen mere træfsikker, idet der tages højde for, at der i organisationer som klarer sig mindre godt, kan optræde hæmmende mekanismer. Hæmmende mekanismer bør ikke føre til, at interventionen kasseres, men at det i stedet – hvis muligt –

søges at justere de relevante mekanismer. Tilgangen giver tillige mulighed for at analysere situationer, hvor en intervention er vellykket implementeret med henblik på at isolere relevante mekanismer og kontekstuelle forhold, der fremmer interventionen, og som derfor kan danne grundlag for at beskrive best practice.

Den forståelse af mekanismer, der er skitseret her, er således central for både den løbende og den samlede virknings-evaluering af et projekt. Mekanismer er vigtige for at kunne konstruere et projekts programteori, netop fordi de sætter fokus på, at enhver intervention er indlejret i en unik social kontekst, og netop fordi mekanismer giver forslag til samt demonstrerer, hvordan en interventions virkning er en følge af de involveredes aktørers muligheder og omstændigheder. En intervention skal derfor ikke blot opfattes som en isoleret "ting", men også som en intervention, hvis implementeringsproces skal følges gennem de valg og overvejelser, organisationen gør sig på baggrund af deres specifikke situation.

### **Resultater og evidens**

Populært sagt realitetstestes en interventions resultater i virknings-evaluering. Det sker i kraft af programteorien, der opstiller forholdsvis præcise formodninger om, hvad der virker, hvilket er med til at sikre eller i hvert fald sandsynliggøre, at der evalueres på resultater, der er både opnåelige og relevante set i lyset af selve interventionen.

I mange særligt offentlige interventioner ligger der en række politiske hensyn, der skal tilgodeses. Det kan fx være hensyn til brugerindflydelse, til demokratiske færdigheder og/eller til ligestilling. Udover at være forholdsvis diffuse hensyn, er det begreber, der er svære at evaluere, med mindre de er hensigtsmæssigt operationaliseret. Denne operationalisering eller specifikation af de forventede resultater er netop uundgåelig i virknings-evaluering, idet der skal opstilles en unik programteori, der "tvinger" til overvejelser omkring interventionens kontekst og mekanismer. Det betyder, at forventningerne til resultaterne naturligt korrigeres i forhold til, hvad der realistisk kan forventes af interventionen. På den måde "realitetstestes" resultaterne. Det betyder omvendt, at formålet ikke er at forbedre en organisations opgavevaretagelse på alle tænkelige områder, men alene på de områder, der er specificeret i programteorien.

### **Implementerings- og teoriaspekter**

Virknings-evaluering har yderligere en force i kraft af, at metoden gør det muligt at identificere forskellige former for implementerings- og teori-

aspekter af en given virkning. Implementeringsaspekter kan optræde, når den forventede effekt af en intervention er udeblevet som følge af, at implementeringen ikke er fyldestgørende tilendebragt. Teoriaspekter knytter sig til, at teorien "bagved" interventionen har svære vilkår i virkeligheden.

Ved at anskue effekter ud fra disse optikker undgås populært sagt at "smide barnet ud med badevandet". Det skal forstås på den måde, at en teoretisk velfunderet intervention godt umiddelbart kan fremstå virkningsløs, hvis implementeringen ikke har kunnet gennemføres i tilstrækkeligt omfang. Årsagen til en evt. mangelfuld implementering, der fx kan skyldes besparelser, omstruktureringer, personale ændringer ol., må i de tilfælde identificeres og inddrages i virknings-evalueringen, hvilket oftest vil være en del af den specifikke kontekst. Ligeledes kan programteorien bag interventionen vise sig ikke at manifestere sig i virkeligheden, også selvom interventionen er implementeret korrekt. Det betyder, at de forventninger man havde til årsag og virkning, mekanismer og kontekst viser sig ikke at spille sammen som forventet. En sådan fejl i teoriens robusthed vil som oftest betyde en justerting eller i værste fald en bortkastelse af programteorien.

Denne sondring mellem udeblevne resultater som følge af ufuldendt implementering eller fejl i programteorien har vist sig frugtbar, særligt i forhold til træfsikkert at kunne forbedre programteorien og således påvirke virkningerne af en intervention.

## UDVIKLING AF EVALUERINGSMODELLER OG METODER I HPA-PERSPEKTIV

I arbejdspapirets sidste del skal de præsenterede evalueringsmodeller sættes i relation til anvendelsesmuligheder i HPA-projektet (se også Jensen et al., 2006). Hovedformålet med projektet er at sætte det pædagogiske personale i institutionerne i stand til at udvikle egne handlekompetencer med henblik på at blive bedre rustet til at styrke alle børns handlekompetencer generelt og udsatte børns kompetencer i særdeleshed samt at udvikle og fremme inklusionsmekanismer i institutionerne. Projektets rationaler er fokuserede på deltagerstyrede processer, idet kun sådanne antages at føre til udvikling inden for de rammer og forudsætninger, der er tilrettelagt og faciliteret af HPA-projektet.<sup>11</sup> Det er med øje for dette formål, at evaluering i HPA-projektet skal tage sit udgangspunkt.

I projektet taler vi om evaluering på to måder. Dels om evaluering som en væsentlig del af udviklingsdelen i form af proces- og kompetence-evaluering og dels om evaluering som en væsentlig del af forskningsdelen i form af virknings-evaluering.

De første to knytter som nævnt an til rationaler om selvevaluering, og i relation til HPA-projektet betyder det, at selvevaluering skal fungere og tænkes som en "føler på", dels hvordan arbejdet med de skitserede fire vidensfelter forløber (Kvalifikationsmappen 2006, kap. 19 & 20), og dels hvordan arbejdet med Gab-analyser og de tilknyttede miniprojekter forløber (Kvalifikationsmappen 2006, kap. 21). Målet med virknings-evaluering er lidt anderledes, idet fokus er at udvikle og forske i effekter og virkninger af interventionen, herunder det iværksatte udviklingsarbejde i institutionerne. Virknings-evaluering inddrager således elementer fra både forsknings- og udviklingsdelen.

I det følgende skitseres de tre evalueringsmodeller i relation til HPA-projektet.

### **Proces-evaluering i HPA-perspektiv**

Formålet med at anvende proces-evaluering i HPA-projektet er at blive i stand til at ledsage, fastholde og videreudvikle den del af de lokale udviklingsprocesser, som knytter sig til det lokale studiearbejde, dvs. til implementering af arbejdet med de fire vidensfelter<sup>12</sup>, som det er skitseret i Kvalifikationsmappens kap. 20. Det centrale er her at indfange, om og hvordan de enkelte vidensfelter "krydses", således at de tre "udefrakommende" felter (det individuelle, det institutionelle og det politiske og lovgivningsmæssige felt) kommer i konstruktivt samspil med det fjerde vidensfelt, som er den pædagogiske hverdagsviden, der besiddes af den enkelte medarbejder og fællesskabet af pædagoger. Til bl.a. dette formål er CVU- og pædagogiske konsulenter tilknyttet de enkelte institutioner, hvis opgaver er at facilitere de processer, der skal sikre konstruktivt samspil mellem vidensfelterne, ligesom de skal støtte udvikling, vedligeholdelse samt generering af et fælles "videnslager" i institutionerne.

For at disse krydsninger og koblinger af vidensfelter skal lykkes, er det indholdsmæssige udbytte i kombination med andre aspekter af betydning for processen i fokus, som fx medejerskab, dialog, relationelle forhold til konsulenter samt øvrige aktører, refleksion og tid samt organisering og vilkår (se Jensen & Rasbech 2007). Omdrejningspunktet for proces-evaluering er derfor at kortlægge brugernes vurderinger og holdninger til de disse områder. Brugerne i HPA-projektet er det pædagogiske personale i



interventionsinstitutionerne, da de fungerer som deltagere i de deltagerstyrede udviklingsprocesser og kan kaldes "brugere" af HPA-projektet. Brugernes overvejelse omkring de nævnte parametre skal, som det er skitseret ovenfor, formidles til andre aktører. Andre aktører i projektet er kolleger i institutionelle netværk, CVU- og pædagogiske konsulenter, der er med i de lokale faciliteringsprocesser, forskere samt forvaltningerne i de deltagende kommuner.

Denne indlejrede tilbagemelding til involverede aktører kan være med til at sikre institutionerne opbakning til udviklingsarbejde generelt og arbejdet med handlekompetencer og in/eksklusion i særdeleshed – både på faglige områder og med hensyn til organisatoriske betingelser og vilkår for arbejdet.

### **Kompetence-evaluering i HPA-perspektiv**

Kompetence-evaluering anvendes i HPA-projektet, da metoden er velegnet til at evaluere og videreudvikle projektets centrale lokale kompetenceudviklingsprocesser, der igangsættes via lokalt studiearbejde (del 1), Gab-analyserne (del 2) og et længerevarende implementeringsarbejde med fokus på studiedelen og udviklingsdelen og samspillet derimellem (se også artiklerne Jensen & Rasbech, 2007/2008, Nygren, 2006/2008)

Styrken ved modellen er, at den bl.a. fordrer lokal metodeudvikling i institutionerne, men også i samarbejde med projektets konsulenter. HPA-projektets beskrivelse fremhæver netop et ønske om at indgå i en dialog og udviklingsproces omkring evalueringsstrategier og – metoder, særligt på det institutionelle selvevalueringsniveau. Det, at kompetence-evaluering fremmer menneskers egne handlings- og kompetencepotentialer er tillige væsentligt i forhold til HPA-projektet, hvis succes bl.a. afhænger af den deltagerstyrede udviklingsproces og derfor også behøver en høj grad af engagement og ejerskab fra alle projektets deltagere og ikke kun fra lederne i de medvirkende institutioner.

Som nævnt er principperne i evalueringsformen i tråd med de rationaler om enighed, fælles normer, accept o.l., der kendetegner begrebet kommunikativ handlen. I HPA-projektet betyder det, at vi med kompetence-evaluering ønsker at fremme en situation, hvor alle medarbejdere er enige om gyldigheden af en institutions formål samt enige om gyldigheden af de midler, der skal tages i anvendelse for at indfri formålet under de givne omstændigheder. Denne tænkning om kompetence-evaluering er således i meget fin overensstemmelse med HPA-projektets værdigrundlag om deltagerstyret udviklingsarbejde eller "*at udvikles ved at udvikle*". Der er

her tale om, at en medarbejders selvkontrollerede forandring af sit arbejdes organisering og faglige indhold samtidig indebærer en indirekte selvkontrolleret personaleudvikling (Nygren 2006/2008:22).

Men modellen er imidlertid også kritiseret for, at metoden alene styrker medarbejdernes/brugernes interesser uden at skele til, hvorvidt disse i øvrigt er i overensstemmelse med fx børnenes og forældrenes interesse. Denne kritik imødekommes i HPA-projektet, idet tilrettelæggelsen af den konkrete kompetenceudvikling finder sted på baggrund af den forskningsbaserede viden, som medarbejderne tilegner sig via Kvalifikationsmappen samt de lokale Gab-profiler, der indikerer hvilke kompetence-gab, der eksisterer mellem medarbejdernes handlekompetencer og børnenes behov for yderligere at udvikle sociale – og læringsmæssige handlekompetencer. Således tilrettelægges kompetenceudviklingen ikke på baggrund af den enkelte medarbejders personlige ønske om kompetenceudvikling på et selvvalgt interesseområde.

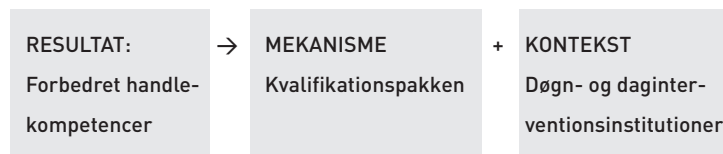
### **Virknings-evaluering i HPA-perspektiv**

Virknings-evalueringens ærinde i HPA-projektet er at analysere hvilke forhold, der styrker den pædagogiske praksis med henblik på at udvikle og støtte udsatte børns sociale og læringsmæssige handlekompetencer samt fremmer inklusion af socialt udsatte børn og unge. Modellens fokus er at vurdere effekter af HPA-projektets intervention i sin helhed, dvs. at blive i stand til at måle på virkningerne af interventionens delelementer.

Som illustreret er virknings-evaluering karakteriseret ved tre centrale elementer, en interventions kontekst, de mekanismer der enten støtter eller hæmmer implementeringen af en intervention samt interventionens resultater og effekter. På denne baggrund opstilles en programteori, der skitserer, hvilke årsagsvirkningsforhold interventionen forventes at indeholde. I HPA-projektet skal denne tilgang ses i lyset af, at projektet er forskningsbaseret. Heri ligger allerede en solid viden om, hvad der ifølge forskning har vist sig vigtigt i udvikling af sociale og læringsmæssige handlekompetencer. Derfor er den overordnede programteori bag HPA-projektet, at forskningsbaseret viden fungerer som en mekanisme, der forventes at bringe et særligt empirisk resultat i form af forbedrede handlekompetencer samt reduktion af eksklusionsmekanismer i dag- og døgninstitutionerne. Denne teori afprøves ved at "producere" en kontekst, der forventes at indeholde de gunstige forhold, der kan bringe mekanismen i aktion (Pawson & Tilley 1997:67-68).

Med andre ord afprøves teorien ved at implementere den samlede Kvalifikationspakke (interventionen) i en kontekst (interventionsinstitution)

nerne) ud fra den (forskningsbaserede) forventning om, at målgruppernes handlekompetencer vil forbedres. Dette kan illustreres i en simpel programteori:



Figur 4: Simple HPA-programteori

I HPA-projektet opererer interventionsdaginstitutionerne i to forskellige kommuner, hvilket betyder, at de to grupper af daginstitutioner er underlagt forskellige strukturelle og politiske rammer. Døgninstitutionerne arbejder på flere områder under helt tredje strukturelle og politiske rammer. Men også de enkelte dag- og døgninstitutioner arbejder hver især under forskellige vilkår, fx i forhold til sammensætningen af børnegruppe, personalegruppe ol. Informationer om disse kontekstuelle forhold kommer netop frem i en virknings-evaluering og indhentes specifikt i HPA-projektet gennem institutionsbeskrivelser, de faciliterende konsulents løbende viden- og erfaringsopsamling med særlig fokus på "begivenheder af en vis betydning" samt de tre screeninger (spørgeskemaundersøgelser), der tilvejebringer detaljeret viden om de områder, der er af interesse for HPA-projektet. Særligt ved hjælp af institutionsbeskrivelser vil det blive muligt at isolere eventuelle virkende mekanismer, fx kan det vise sig, at det at være en integreret institution eller at arbejde efter særlige implementeringsmetoder kan være med til at fremme interventionens effekter, samtidigt med at diskontinuitet i personalegruppen måske er hæmmende for interventionen. Det må dog understreges, at disse er fiktive eksempler, der ikke er empirisk afprøvet.

## PERSPEKTIVERING

De traditionelle evalueringsmodeller viser os, at de i deres mest stringente former oftest kun fokuserer på at evaluere mål, processer og effekter af en intervention. De nyere retninger inden for evalueringsforskningen, som er præsenteret her i form af proces-, kompetence- og virknings-evaluering, gør det i højere grad muligt at komme i dybden og på nuanceret

måde evaluere på en interventions kvalitet og virkninger, dvs. hvilke årsagssammenhænge, der skaber netop de resultater, der kan konstateres som følge af interventionen. Når det bliver muligt, skyldes det, at modelerne i varierende omfang anvender forskellige empiriske og teoretiske betragtninger, der kan understøtte og belyse flerheden af et udviklingsprojekts særlige egenskaber. De tre typer evaluering er bygget op på rationale om, at det at arbejde deltagerstyret med evalueringer gør det muligt at skabe interventioner, der er mere effektfulde, idet et deltagerstyret princip antages at være bærende for udvikling. Som sådan skal evalueringer følge det samme rationale som selve udviklingsprojektet og en given intervention – som her HPA-projektet.

De tre evalueringstyper ses ikke som konkurrerende, men snarere som supplerende, som overvejelserne og skitserne omkring syntesedannelse lægger op til. Særligt kan proces-evaluering og kompetence-evaluering med fordel supplere hinanden som to sideløbende evalueringsprocesser i en organisation, der sigter imod udvikling og/eller ændringer i en pædagogisk praksis eller handling i organisationen.

Proces- og kompetenceevaluering er desuden tænkt som afsæt og inspiration til videre metodeudvikling af evalueringsformer for konsulenter og institutionsledere både i forhold til vurdering af kompetenceudviklingen i institutionerne, men også til formidling af erfaringer og delresultater til HPA-projektets forskellige aktører. Virknings-evaluering af interventionens samlede effekter vil først endeligt kunne gennemføres i projektets sidste faser. Men dataindsamlingen til virknings-evaluering finder sted i hele projektets løbetid, særligt er de tre screeninger en afgørende del af materialet, ligesom institutionsbeskrivelserne tilvejebringer materiale, der vil være med til at bestemme institutionelle mekanismer, og sidst er ikke mindst dokumentationen fra de udviklede redskaber til erfaringsopsamling af de institutionelle forhold og processer en væsentlig kilde til virknings-evaluering. HPA-projektets unikke design gør således syntesedannelse mellem de tre skitserede evalueringsmodeller mulig, hvilket samtidig sikrer en høj grad af dokumentation og procesbeskrivelser gennem hele projektets løbetid.

## LITTERATUR

- Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (Red.) (2000). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bogason, P. & Sørensen, E. (red.) (1998). *Samfundsforskning bottomup – Teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2003a). *Selvevalueringens hvide sejl*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (2003). *Nye veje i evaluering*. Systime Academic.
- Dahler-Larsen, P. & Krogstrup, H.K. (red.) (2001). *Tendenser i evaluering*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Durkheim, E. (oversat af George Simpson) (1951). *Suicide – A study in Sociology*. USA: The Free Press.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. California: Sage Publications.
- Hansen, M.B. & Vedung, E. (2005). *Fælles sprog i ældreplejens organisering – evaluering af et standardiseret kategorisystem*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Krogstrup, H.K. (2006). *Evalueringsmodeller*. Academica. Pawson, R. & Tilley, N. (1997). *Realistic Evaluation*. London: SAGE Publications Inc.
- Vedung, E (1998). *Utværdering i politik og offentlig forvaltning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mandag Morgen. (2004). *Virker velfærden? – et debatoplæg om evidens og velfærd*. Udgivet af Mandag Morgen A/S. Ekspresen Tryk- og Kopicenter Aps.

### HPA-serie

- Jensen, B. (2006/2008). *Social arv – om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-interventionen*. HPA-serie No.1. Arbejdsrapport 1. 2006: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Jensen, B. & Rasbech, M. (2007/2008). *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis*. 2007: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Nygren, P. (2006/2008). *At udvikles ved at udvikle – En model for deltagerstyret forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel*. 2006: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.

- 1 Arbejds papiret knytter sig HPA-projektets Kvalifikationsmappe kapitel 22: "Evaluering af lokale udviklingsprocesser – Om model- og metodeudvikling i evalueringsspektiv."
- 2 Selvevaluering er karakteriseret ved at have stort lærings- og udviklingspotentiale, da evalueringstypen er kendetegnet ved, at den der evaluerer en aktivitet, også selv har udført aktiviteten. Denne form for vurdering giver rum for udvikling af både den aktuelle aktivitet og den persons kompetencer, der gennemfører selvevalueringen.
- 3 Selvevaluering kaldes i nogle sammenhænge intern evaluering. Denne betegnelse kan dog være misvisende, idet en intern evaluering ikke behøver at have udvikling og læring som formål, man kan gennemføres som intern kontrol og styring i en organisation.
- 4 Inspirationen til proces-evaluering i brugerperspektiv er primært hentet i BIKVA-modellen, der er en forkortelse af "Brugerinddragelse I KVALitetsvurdering" (Krogstrup 2006, kap. 10; Dahler-Larsen 2003, kap. 2, 5 og 8).
- 5 Frontmedarbejderen er et udtryk for den person, der leverer en konkret ydelse til en målgruppe. Det kan fx være det pædagogiske personale i en institution, der "leverer" pasning af børn.
- 6 Bieffekter forstås her som effekter, der ikke har været muligt at forudse inden gennemførelse af den evaluerede intervention.
- 7 "Virknings-evaluering" er en oversættelse fra det engelske begreb Realistic Evaluation (Pawson & Tilley 1997).
- 8 Tilgangen udgør blandt andre 4. generation af evaluering. De øvrige tre generationer er; 1. generation: evaluering som måling og test; 2. generation: evaluering som beskrivelse af mønstre i styrker og svagheder i relation til et formål, måling er et af flere evalueringsværktøjer; 3. generation: evaluering som vurdering og bedømmelse (Guba & Lincoln 1989).
- 9 Den realistiske forklaringsmodel er hentet i fysikkens verden.
- 10 Durkheim lavede i slutningen af 1900-tallet nogle omfattende studier af selvmord i en række europæiske lande. Hans arbejde er af unik karakter på grund af det meget omfattende systematiske materiale, der blev analyseret ved hjælp af på sin tid metodisk avancerede metoder. Studierne har stadig stor relevans i dag (Durkheim oversat af Simpson, 1951).
- 11 Disse rammer er karakteriseret ved, at HPA-projektet har fokus på samt korrigerer interventionen ift. at fremme følgende to overordnede målsætninger: 1) At bidrage til socialt udsatte børns udvikling af socia-

le og læringsmæssig handlekompetence samt 2) At identificere og minimere social eksklusion. Interventionen bygges op over disse to satsningsområder og fokuserer gennem en kvalifikationspakke på at bidrage til, at pædagoger udvikler egne ideelle handlekompetencer.

12 I HPA-projektet differentieres mellem fire vidensfelter: Vidensfelt 1 karakteriseres som individorienteret viden om socialt udsatte børn og unge samt teorien om handlekompetencer. Vidensfelt 2 karakteriseres som institutionsbaseret viden, dvs. generel forskningsbaseret viden om, på hvilke områder institutioner især bør sætte ind for at fremme inklusion af socialt udsatte børn og unge. Vidensfelt 3 er socialpolitisk orienteret omkring viden om juridiske og organisatoriske rammer. Sidst er vidensfelt 4 den institutionelle praksisviden (se Jensen & Rasbech, 2007/2008, side 24-27).