

# **Anbefalinger i et evalueringsteoretisk perspektiv med eksempler fra Danmarks Evalueringsinstituts praksis**

Den 17. august 2007.

Opgave af Peter Gorm Larsen  
Eksamens nr.: 167884  
Faget evaluering, Professor Peter Dahler-Larsen  
Master i evaluering, Syddansk Universitet.

Antal anslag inklusiv indholdsfortegnelse og litteraturliste: 56071

## **Indholdsfortegnelse**

<b>1.0.</b>	<b>Indledning</b>	<b>3</b>
<b>2.0.</b>	<b>Problemstilling, afgræsning og definition</b>	<b>5</b>
<b>3.0.</b>	<b>Evalueringsparadigmer og evalueringsteoretikere</b>	<b>7</b>
3.1.	Evert Vedung	7
3.2.	Donald T. Campbell	8
3.3.	Pawson og Tilley	9
3.4.	Peter Dahler-Larsen	9
3.5.	Rossi et al.	10
3.6.	Michael S. Scriven	10
3.7.	MacDonald, House et al.	11
3.8.	Robert E. Stake	12
3.9.	Guba og Lincoln	13
3.10.	Thomas A. Schwandt	13
<b>4.0.</b>	<b>Anbefalinger og nytte</b>	<b>15</b>
<b>5.0.</b>	<b>Forudsætninger bag anbefalinger</b>	<b>17</b>
<b>6.0.</b>	<b>Konklusion</b>	<b>19</b>

# 1. Indledning

I forbindelse med en evalueringsopgave for en kommune undrede det forfatteren, at opdragsgiver ikke ønskede at få anbefalinger. Ønsket fremkom i de indledende forhandlinger omkring kontraktindgåelse. I andre evalueringsrapporter og for andre opdragsgivere, har forfatteren rutinemæssigt haft et afsluttende afsnit med anbefalinger. I det konkrete tilfælde efterkom forfatteren kravet og skrev en rapport uden anbefalinger til kommunen. Siden har forfatteren undret sig over, hvilket fænomen anbefalinger er i evalueringsslitteraturen og i praktisk evaluering.

Undringen er vokset i forfatterens periode som evalueringskonsulent på Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Ifølge EVA's interne evalueringshåndbog er anbefalinger en naturlig og vigtig del af en evalueringsrapport. En gennemlæsning af et udvalg af nyere EVA-rapporter viser, at anbefalinger bliver trukket frem i de indledende resumer under betegnelsen "*Vigtigste anbefalinger*" (Skoleledelse i folkeskolen (SIF) 2006:8-9; Gymnasiernes tiltag for tosprogede elever (GTFTE) 2006:10-11; Læringsmiljøer i folkeskolen (LIF) 2006:8-9.) I rapporterne findes anbefalinger spredt rundt i teksterne i form af indrammede kasser, der delvist er fremhævet. Ofte er der et appendiks i rapporterne, hvor der er en samlet "*Oversigt over anbefalinger*" (Kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen (KKAF) 2005:75-77; SIF 2006:93-95; LIF 2006:123-126; GTFTE 2006:121-125). Det er ikke hensigten at foretage en systematisk analyse af EVA's brug af anbefalinger. Det kan blot konstateres, at anbefalinger har en fremtrædende plads i de udvalgte rapporter.

I EVA's effektundersøgelse af 2007 (EAE) fremgår det, at EVA tillægger det stor værdi om givne målgrupper anvender EVA's anbefalinger. Ifølge EVA er brugen af anbefalinger et vigtigt parameter for effekten af EVA's virksomhed. Ifølge lov om Danmarks Evalueringsinstitut (LBK nr. 775 af 10/08/2005) har undervisningsministeren bemyndigelse til "*at fastsætte regler om evaluering og om opfølgning på evaluering*" (LBK nr. 775 af 10/08/2005 §10). Reglen er, at uddannelsesinstitutioner under undervisningsministeriet, der er blevet evalueret, senest 6 måneder efter evalueringsrapporten er blevet offentliggjort, skal udarbejde en opfølgingsplan (EAE). Den skal publiceres på institutionens hjemmeside. Opfølgingsplanen skal tage udgangspunkt i EVA's anbefalinger. I effektundersøgelsen fastslår EVA, at "*74 % af disse institutioner har udarbejdet en plan efter seks måneder*" (EAE 2007:8). I forhold til de undersøgte rapporter i effektundersøgelsen konkluderer EVA, at "*Kommunerne der var involveret i de to evalueringer på grundskoleområdet, har i vid udstrækning fulgt op på de anbefalinger som henvender sig til det kommunale niveau*" (EAE 2007:9). EVA skriver videre, at "*ikke-deltagende skoler og kommuner i vid udstrækning tager de relevante anbefalinger fra evalueringsrapporterne til sig og følger op på dem*" (EAE 2007:10). Endelig konstateres det, at "*ministerierne altid modtager evalueringerne, vurderer de enkelte anbefalinger i EVA's rapporter og dernæst tager stilling til om der skal følges op på dem*" (EAE 2007:10).

I den teoretiske litteratur fremgår det flere steder, at fænomenet anbefalinger langt fra er uproblematisk. I debatten mellem Michael Quinn Patton (1990) og Carol H. Weiss (1990A & B) omkring nytten af evaluering har Weiss nogle betragtninger vedr. anbefalinger. Hun skriver "*I'm always a bit uneasy about taking recommendations as the unit of utilization... To the best of my knowledge, we haven't looked very closely at where*

*evaluators' recommendations come from*" (Weiss 1990A:216-217). Senere opfordrer hun andre til, at "*make a careful study of the subject*" (Weiss 1990A:217). Weiss's bemærkning omkring anbefalinger skyldes, at Patton argumenterer for, at evalueringer bliver meget anvendt ved at henvise til, hvordan anbefalinger fra GAO og FBI bliver implementeret (Patton 1990:188).

Baggrunden for opgaven er således undring, egne erfaringer, evalueringspraksis hos EVA samt teoretikere, der også undrer sig over anbefalinger. Efter opgavens indledning (1.) vil der være et afsnit omhandlende opgavens problemstilling, afgrænsning og definition (2.). Derefter et afsnit om evalueringsparadigmer og evalueringsteoretikere (3.), hvor der er en gennemgang af udvalgte evalueringsteoretikere, som konfronteres med opgavens problemstilling. Der gives eksempler fra EVA's virksomhed. Der er et afsnit om anbefalinger og nytte (4.) og et afsnit om forudsætninger bag anbefalinger (5.). Opgaven afsluttes med en konklusion (6.).

## 2. Problemstilling, afgræsning og definition

Forfatteren ønsker at belyse følgende spørgsmål:

### **Hvordan kan evaluator evalueringsteoretisk begrunde anvendelse eller ikke anvendelse af anbefalinger i en evalueringsrapport?**

Forfatteren vil belyse spørgsmålet ved at tage udgangspunkt i litteratur om evalueringsteori. Opgaven bliver en teoretisk redegørelse og analyse af, hvad et udvalg af evalueringsteoretikere mere eller mindre eksplicit mener om brug af anbefalinger. Der vil ikke være en selvstændig analyse af, hvordan og hvorfor EVA kommer med anbefalinger i evalueringsrapporter. Der vil dog være eksempler fra EVA's praksis. Det ligger uden for opgavens rammer at undersøge, hvilke konsekvenser anbefalinger kan have.

I forbindelse med gennemlæsning af evalueringslitteraturen synes der ikke at være en klar definition af, hvad en anbefaling er. I Vedungs (1998) gennemgang af evalueringsteorier findes der ikke en definition af anbefaling, eller en henvisning i bogens indeks. I den danske evalueringslitteratur har forfatteren ikke eksplicit mødt en definition af, hvad en anbefaling er (Dahler-Larsen & Krogstrup 2001; Dahler-Larsen 2001; Krogstrup 2003; Dahler-Larsen & Krogstrup 2003; Dahler-Larsen 2006). Dog har Dahler-Larsen et afsnit med titlen *"Anbefalinger som følge af evalueringens resultater"* i bogen Nye Veje i Evaluering (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003:77).

I en artikel med titlen *"Kvalitet i evalueringspraksis"* opholder Hanne Foss Hansen (2005) sig et øjeblik ved anbefalinger. Hun skriver, at *"Et krav om klare anbefalinger kan ikke være et generelt kvalitetskrav i evaluering"* (Hansen 2005:34). I hendes analyse af danske evalueringer skriver hun, *"at anbefalinger fremgår tydeligt i så stor en andel af rapporterne vidner til gengæld om, at evaluering i dansk sammenhæng udpræget gives et fremadrettet indhold"* (Hansen 2005:34).

EVA skriver, at *"klare anbefalinger med tydelig angivelse af modtager er et vigtigt element i bestræbelserne på at gennemføre effektfulde evalueringer. EVA kan stadig gøre mere for at anbefalinger bliver mere operationelle i antal og formulering, og at det fremstår klart hvem budskaber er rettet mod, og dermed hvem der forventes at følge op på anbefalingen"* (EAE 2007:11). EVA antyder, hvad der må kræves af en god anbefaling ved at henstille til, *"at der er en tydelig sammenhæng mellem dokumentation og anbefalinger når konsulenterne og eksperterne i samarbejde udformer den endelige rapport"* (EAE 2007:10).

Ifølge Dansk-engelsk ordbog (1979) oversættes det danske ord *"anbefaling"* til *"recommendation"*. I bogen *"Evaluation – A Systematic Approach"* (Rossi et al.2004) findes der et *"Glossary"* omhandlende relevante evalueringfaglige begreber. Anbefaling nævnes ikke. Hos Shadish et al.(1991) nævnes anbefalinger i indekset (1991:525). Der henvises til gennemgangen af Weiss og Wholey (1991:525). I *"Handbook of Evaluation"* (Shaw et al.2006) henviser indekset primært (2006:597;606) til et kort afsnit, som behandler *"recommendations"*. Nogle forfattere citeres for at skrive, at *"recommendations are one of the most critical products of an evaluation"* (Alkin et al.2006:393) Opfattelsen i det korte afsnit er, at anbefalinger er det, som bliver læst mest intensivt i en

evalueringsrapport (Alkin et al.2006:393). Det fremgår, at både teoretikere og evaluører er uenige om evalueringsrapporter skal indeholde anbefalinger eller ikke (Alkin et al. 2006:393). Stern citerer nogle teoretikere, som skriver "*Recommendations are an important part of the evaluation process – even though there may be disagreements over how recommendations are put together*" (Stern 2006:300).

Med baggrund i analysen ovenfor undrer det forfatteren, at det ikke i evalueringslitteraturen klart fremgår, hvad en anbefaling er. Umiddelbart synes det at anbefale, at være en delmængde af ordet evaluering. Etymologisk stammer evaluering fra latin (Mark et al.2006:6). Det betyder, at "*to be worth*" eller "*to work out the value of*" (Mark et al.2006:6). At anbefale og at evaluere kan ud fra ordernes konnotationer i nogle sammenhænge måske betragtes som synonymmer.

På baggrund af den hurtige analyse vælger forfatteren en arbejdsdefinition i opgaven. En anbefaling defineres som "**et forslag fra evaluator i evalueringsrapporten til en fremtidig handling**". Definitionen skal i resten af opgaven konfronteres med forskellige teoretikers opfattelser af evaluering. Bemærk, at når EVA giver anbefalinger er det i nogle sammenhænge at betragte som et påbud til en institution og ikke et forslag. Dermed lever nogle af EVA's anbefalinger ikke op til opgavens arbejdsdefinition.

### **3.Evalueringssparadigmer og evalueringsteoretikere**

I "*Håndbog i evaluering*" (Rieper 2004) tales der om forskellige paradigmer i evaluering (Rieper 2004:24). Der skelnes mellem 1) Empirisk-analytisk, 2) Fortolkningsvidenskabeligt 3) kritisk og 4) Handlingsrettet (Rieper 2004:26). Riepers distinktioner synes at være inspireret af Habermas's distinktioner mellem empirisk-analytisk videnskabsteori, fortolkningsviden og kritisk teori (Andersen 1990:188).

I det empirisk-analytiske paradigme er evalueringens sigte, at "*beskrive og forklare*" (Rieper 2004:26). Evalueringens generelle spørgsmål er, "*hvilke Y er konsekvenser af X*" (Rieper 2004:26). Det fremherskende design er eksperimentet og statistisk variansanalyse. Evaluators rolle er "*neutral og distanceret*" (Rieper 2004:26). Evalueringens anvendelsesorientering er instrumentel med vægt på "*kontrol af målopnåelse og utilsigtede effekter*" (Rieper 2004:26). I dette paradigme synes der logisk ikke at være plads til evaluators anbefalinger til fremtidige handlinger på baggrund af ante-analyser af noget, der er sket. I givet fald skulle evaluator være nomotetiker (Hellevik 2002:54-55).

I forhold til Shadish et al.s terminologi omkring evalueringsteoretikers teorier om viden (1991:41-46) er fokus i det empirisk-analytiske paradigme på en ontologi, som påstår, at der eksisterer en virkelighed, der er uafhængig af menneskets bevidsthed. Det er udenfor opgavens ramme, at vurdere nøje brugen af anbefalinger i forhold til om evaluator eller evalueringsteoretikeren er positivist, logisk positivist, naiv positivist, falsifikationist, sofistikeret falsifikationist, realist, kritisk realist etc.(se evt. Schwandt 2001).

Nedenfor gives der eksempler på teoretikere, der på forskellig vis tilslutter sig Riepers forskellige paradigmer. Fokus er på, hvad teoretikerne kunne tænkes at mene om anbefalinger i evalueringssparapporter.

#### **3.1.Evert Vedung**

Vedung definerer evaluering som: "*Utvärdering er noggrann efterhandsbedömning av utfall, slutprestationer eller förvaltning i offentlig verksamhet, vilken avses spela en roll i praktiske beslutssituationer*" (Vedung 1998:20).

På baggrund af Vedungs definition står det klart, at evaluering er en retrospektiv bedømmelse af offentlige indsatser. Definitionen åbner ikke per se op for, at evaluator skal eller kan tillade sig at komme med anbefalinger i forhold til fremtidige handlinger. En gennemlæsning af Vedungs bog (1998) viser, at Vedung tilslutter sig den parlamentariske styringskæde (Østerud 1991:67). Det er folket, der vælger politikerne, som sætter målene. Ud fra Vedungs beskrivelse "*Måluppfyllelsesmodel*" (1998:50-59) synes der ikke at være et krav om, at evaluator kan eller skal komme med anbefalinger til fremtidige handlinger. Evaluator skal blot konstatere om resultatet af indsatsen modsvarer de institutionaliserede indsatsmål (Vedung 1998:51). Altså, evaluator skal vurdere, om "*stämmer resultatet (utfallen, slutprestationerna) överens med de beslutade insatsmålen?*" (Vedung 1998:52). Dernæst, "*beror dette i så fall på insatsen?*" (Vedung 1998:52).

En retrospektivanalyse kan ikke give dokumentation for, hvilke alternative indsatser, der vil kunne leve op til politikernes fastsatte mål. I givet fald skal de alternative indsatser også

undersøges. Evaluatør må også påstå, at indsatsen vil virke i fremtiden i en anden spatiotemporal kontekst.

Vedungs evalueringsdefinition og målopfyldelsesmodel giver ikke evaluatør en evalueringsteoretisk begrundelse for at anvende anbefalinger til fremtidige handlinger i en evalueringsrapport.

Et udpluk af en enkelt af EVA's 25 anbefalinger i en rapport om skoleledelse i folkeskolen (SIF 2006) viser, at EVA går langt videre end hvad der kræves i Vedungs målopfyldelsesmodel. Evalueringsgruppen anbefaler, "*at de ansvarlige parter arbejder for at gøre lærernes overenskomstvilkår fleksible*" (SIF 2006:93). Har EVA på baggrund af målopfyldelsesmodellen fået til opgave af politikerne at vurdere, hvad en mere fleksibel overenskomst med lærerne vil betyde? Har EVA undersøgt konsekvenserne af en fleksibel overenskomst? Eksemplet illustrerer den pointe EVA selv påpeger i effektundersøgelsen (EAE 2007). Der skal være en tydelig sammenhæng mellem dokumentation og anbefalinger (EAE 2007:10).

### **3.2. Donald T. Campbell**

Campbell er 1. generation af evalueringsteoretikere med trin 1 teori (Shadish et al. 1991:69-71). Han falder klart ind under Riepers empirisk-analytiske evalueringsparadigme (2004:26). Campbell foreslog det randomiserede eksperiment, men godtog senere quasiseksperimentet (Shadish et al. 1991:119-170). For Campbell handler evaluering om hypoteser omkring årsags- og virkningsforhold (Shadish et al. 1991:122). Campbell har en vision om, at "*The United States and other modern nations should be ready for an experimental approach to social reforms, an approach in which we try out new programs designed to cure specific social problems, in which we learn whether or not these programs are effective...*" (Shadish et al. 1991:136). Han vægter positivistisk inspireret samfundsvidenskabelig metode, hvor der ikke er plads til evaluatørs anbefalinger til fremtidige handlinger. Campbell skriver, at myndigheder ofte spørger om, hvad de skal gøre, og at forskere svarer med en sikkerhed, der ligger langt ud over deres videnskabelige felt (Shadish et al. 1991:141). Forskerne falder i en fælde, hvor de overadvokerer løsninger og mister interessen, når deres løsninger er blevet sat i værk. Han opfordrer til, at samfundsvidenskabelige forskere lærer noget af den beskedenhed, der råder indenfor naturvidenskaben. Shadish et al. konkluderer, at "*Campbell has little faith in social science theories, so he wants evaluators to play a servant-methodologist rather than an advisory role*" (1991:141). Han mener, at vurderingen af en evaluerings resultater er op til politikerne og ikke evaluatørerne (Shadish et al. 1991:160). Shadish et al. fortolker Campbell sådan, at "*explicitly assigning value – saying that the program is good or bad – is not part of his evaluator's task*" (1991:161).

En evaluatør kan således med udgangspunkt i Campbells teori undlade at anvende anbefalinger i en evalueringsrapport.

I en EVA-rapport om gymnasiernes tiltag for tosprogede elever (GTFTE 2006) er der 41 anbefalinger. En anbefaling lyder, "*at gymnasieskolerne arrangerer alkoholfri sociale eller faglige arrangementer. Det kunne være alkoholfri introture, sportsarrangementer, musikarrangementer, filmaftner, faglige eftermiddage, etniske cafeer eller andre cafeer*"



uden alkohol" (GTFTE 2006:122). En sådan anbefaling har ikke plads i Campbells teori, da de foreslåede tiltag næppe er videnskabeligt bevist ved et eksperiment.

### **3.3.Pawson og Tilley**

Pawson og Tilley (1997) tilslutter sig Riepers empirisk-analytiske evalueringsparadigme (2004:26), da de fokuserer på kausalitet og regularitet (1997:71-72). Det specielle ved realistisk evaluering er, at kausalitet ofte anses for at være lokal og kontekstafhængig (Pawson & Tilley 1997:71). De udvikler et analyseredskab, der kaldes for CMO-konfigurationer. Det står for context-mechanism-outcome configuration (Pawson & Tilley 1997:77). En CMO er, "*a proposition stating what it is about a program which works for whom in what circumstances*" (Pawson & Tilley 1997:217). Pawson og Tilley skriver, at "*the refined CMO configuration is the finding of an evaluation*" (1997:217). Når evaluators fortæller, at et program er en succes, skal evaluators fortælle, hvad det er i programmet, som virker for hvem og under hvilke forhold (Pawson & Tilley 1997:72).

Hvis evaluators er inspireret af realistisk evaluering, er det logisk vanskeligt at komme med anbefalinger til fremtidige handlinger. De fundne regulariteter og kausaliteter er afhængige af en given kontekst.

I en EVA rapport om læringsmiljøer i folkeskolen (LIF 2006) er der 27 anbefalinger. En anbefaling lyder, "*at skolens lærer i større grad inddrager eleverne når der skal vælges undervisningsformer og arbejdsmåder, for derigennem at kvalificere undervisningen*" (LIF 2006:125). I forhold til realistisk evaluering kan man stille spørgsmålstejn ved, om elevernes inddragelse i alle kontekster, i alle landets skoler, på alle klassetrin, i alle fag og alle emner vil kvalificere undervisningen? Har EVA undersøgt, om der er regularitet mellem elevens inddragelse og kvalificering af undervisningen? Har EVA undersøgt de mange forskellige kontekster og mekanismer?

Hvis ikke evaluators nøje har undersøgt de forskellige CMO'er, der knytter sig til anbefalingerne, kan evaluators ikke, på baggrund af realistisk evaluering, begrunde anvendelsen af anbefalinger i en evalueringsrapport.

### **3.4.Peter Dahler-Larsen**

I dansk sammenhæng har Dahler-Larsen udviklet virkningsevaluering, som er inspireret af Pawson og Tilley (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003:61). Dahler-Larsen opstiller en køreplan for virkningsevaluering, hvor anbefalinger ikke nævnes eksplicit (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003:52). I 7. trin under analyse og konklusion er der et afsnit om anbefalinger (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003:77). Anbefalinger hører her begrebsligt under analyse og konklusion. Anbefalinger er snævert knyttet til, om resultatet lever op til programteorien. Der skelnes mellem om der er tale om teorifejl eller implementeringsfejl (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003:77). Anbefalinger har karakter af, om indsatsen skal fortsætte, nedlægges eller om der skal repareres på indsatsen (Dahler-Larsen & Krogstrup 2003:77).

Hvis evaluators tager udgangspunkt i Dahler-Larsens virkningsevaluering, kan evaluators nok komme med anbefalinger, men de handlinger der forslås, relaterer sig kun til om indsatsen skal fortsætte, nedlægges eller repareres. En gennemlæsning af et udvalg af EVA's nyere rapporter (KKAF 2005; SIF 2006; LIF 2006; GTFTE 2006) viser, at det på

ingen måde er sådan EVA anvender anbefalinger. Det fremgår ikke klart, om der er programmer, der skal opretholdes, nedlægges eller repareres.

### **3.5. Rossi et al.**

Ifølge Rossi et al. er program evaluering "...*the use of social research methods to systematically investigate the effectiveness of social intervention programs in ways that are adapted to their political and organizations environments and are designed to inform social action to improve social conditions*" (Rossi et al. 2004:16). Rossi et al. redegør efterfølgende for de forskellige elementer i definitionen. De mener ikke, at de i definitionen har forpligtet sig til en speciel samfundsvidenskabelig metode. De understreger, at der skal være tale om en systematisk tilgang (2004:16).

Kravet om systematisk undersøgelse vil stride mod anbefalinger, hvor der ikke ligger en systematisk undersøgelse baseret på samfundsvidenskabelig metode til grund. Det er måske det EVA tænker på, når EVA i effektundersøgelsen (EAE 2007) henstiller til, at konsulenterne sikrer, "*at der er en tydelig sammenhæng mellem dokumentation og anbefalinger når konsulenterne og eksperterne i samarbejde udformer den endelige rapport*" (EAE 2007:10).

I rapporten om skoleledelse i folkeskolen (SIF 2006) er der 25 anbefalinger. En anbefaling lyder, "*at kommunerne prioriterer at opkvalificere og professionalisere skoleledelsen og stille krav om formel lederuddannelse ved nyansættelse*" (SIF 2006:93). Har EVA systematisk undersøgt, om skoleledere med formel lederuddannelse er bedre ledere end skoleledere, der ikke har en formel skoleledelse? Rapporten viser, at EVA ikke har undersøgt det systematisk.

### **3.6. Michael S. Scriven**

Logisk må man formode, at evalueringsteoretikere og evaluatore, der bevæger sig væk fra Rieper`s empirisk-analytiske evalueringsparadigme (2004:26) bedre kan tillade sig at anvende anbefalinger i evalueringsrapporter. Der er evalueringsteoretikere, der har et klart normativt udgangspunkt. I det fortolkningsvidenskabelige paradigme er evaluators rolle "*deltagende observatør*" (Rieper 2004:26). I det kritiske paradigme har evaluator et "*distanceret samfundskritiske blik*" og i det handlingsrettede paradigme er evaluator "*proceskonsulent og rådgiver*" (2004:26).

Scriven har udviklet en værditeori, der eksplicit ligger bag hans overvejelser omkring målfrievaluering (Shadish et al. 1991:73-118). Han mener ikke, at man kan skelne mellem fakta og værdier (Shadish et al. 1991:75). Evaluering handler om at tilskrive noget værdi. I Shadish et al. citeres Scriven for "*Bad is bad and good is good and it is the job of evaluators to decide which is which*" (1991:74). Han foreslår målfri evaluering, hvor det handler om at bedømme programmets effekter ud fra deres "*merit*" på baggrund af opstillede standarder. Fokus er på de behov, brugerne af programmet må have. Scriven lægger vægt på retfærdighed. Shadish et al. kritiserer Scrivens værditeori for at være mangelfuld (1991:86). Ifølge dem kunne han lige såvel fokusere på menneskerettigheder, lighed eller frihed (1991:96). Scrivens værditeori betyder ikke, at evaluator kan komme med alle mulige anbefalinger med udgangspunkt i hvad der f.eks. er retfærdigt. I Scrivens nøgle-evalueringssliste (Shadish et al. 1991:83) skriver han som punkt 16:

*"Recommendations: These may or may not be requested, and may or may not follow from*

*the evaluation*" (Shadish et al.1991:83). Scriven skriver, at anbefalinger ikke nødvendigvis kommer automatisk fra en evaluerings konklusioner (Shadish et al.1991:91). Andre steder skriver han, at evaluator kan komme med præliminære anbefalinger (Shadish et al.1991:81). Det er Scriven, der har skabt distinktionen mellem formativ og summativ evaluering (Scriven 1991:18). I forhold til anbefalinger behandles dette aspekt senere i opgaven.

På baggrund af Scrivens teori er det ikke entydigt, hvordan en evaluator kan begrunde anvendelse eller ikke anvendelse af anbefalinger i en evalueringsrapport.

I forhold til de gennemlæste anbefalinger, i et udsnit af EVA rapporter (KKAF 2005; SIF 2006; LIF 2006; GTFTE 2006), er det ikke muligt at fastslå, om anbefalingerne bygger på brugernes behov eller på en særlig EVA opfattelse af social retfærdighed. I de gennemlæste anbefalinger meldes der heller ikke klart ud, om noget er godt eller dårligt jævnfør Scriven. Måske kan det opfattes som et behov hos elever, når EVA i en rapport anbefaler, "*at skolens lærere begrundet og gør det tydeligt over for eleverne hvorfor de vælger de forskellige undervisningsformer*" (LIF 2006:125).

### **3.7.MacDonald, House et al.**

I evalueringsslitteraturen findes spredte normative udsagn om, at evaluering skal bidrage til "*social betterment*" (Mark 2006:12), "*improve social conditions*" (Rossi et al.2004:16) eller "*improvements in government management, performance, and results*" (Shadish et al.1991:228). Der findes evalueringsteoretikere, der eksplicit mener, at evaluering skal medvirke til demokrati og social ændring (Greene 2006:118-139). Teoretikerne befinder sig i Riepers kritiske paradigme (2004:26). Det handler om at "*ændrer værdier, reformere, omvælte*" (Rieper 2004:26).

Greene citerer MacDonalds for, at evaluering kan "*...challenging monopolies of various kinds...we are also in the business of helping all our peoples to choose between alternative societies*" (Greene 2006:120). I en amerikansk sammenhæng advokerer House for, at evaluering skal bidrage til mere demokrati, social retfærdighed og lighed for de fattigste. Der er evalueringsteoretikere der går videre. De ønsker emancipation og virker, ifølge Greene, på et ideologisk grundlag (2006:125-131).

I overensstemmelse med Scriven og Schwandt (se nedenfor) afviser House, at man kan skelne mellem fakta og værdier. Det betyder dog ikke, at evaluatører frit kan åbne op for deres egne værdier, når de skal vurdere programmets kvalitet (Greene 2006:125). Greene skriver, at "*...advocacy remains irreconcilable with notions of respectable evaluation in most evaluation communities*" (2006:125). Alligevel mener Schwandt, at evaluering bør handle om moralvidenskab (2002:24).

De demokratiske og kritiske evalueringsteoretikere kan give evaluator en begrundelse for at anvende anbefalinger i en evalueringsrapport. Teoretikernes eksplicitet omkring deres værdier antyder, at det må være et krav, at en evaluator klart giver udtryk for sit værdimæssige udgangspunkt, når der gives anbefalinger til fremtidige handlinger.

En gennemlæsning af et udsnit af EVA`'s nyere evalueringsrapporter (KKAF 2005; SIF 2006; LIF 2006; GTFTE 2006) viser, at der ikke redegøres for evaluators eller

evalueringsgruppens værdimæssige udgangspunkt. I rapporten om skoleledelse anbefales der f.eks. at *"skolens ledelse prioriterer at vurdere medarbejdernes praksis og konfronterer dem med praksis der ikke er i overensstemmelse med skolens mål og værdier"* (SIF 2006:94). Hvilken værdipræmis bygger en sådan anbefaling på? Er det udtryk for at evaluatorene ønsker mere demokrati, emancipation eller retfærdighed?

### **3.8. Robert E. Stake**

Fælles for nogle evalueringsteoretikere er, at de tilslutter sig det fortolkningsvidenskabelige evalueringssparadigme (Rieper 2004:26). I forhold til Shadish et al.'s overvejelser omkring teoretikers teori om viden (1991:41-46), bygger Stake's (2004; Shadish et al. 1991:286-288) og Guba & Lincoln's (1989) samt Schwandt's (2005) ontologi på en eller anden form for socialkonstruktivisme. I relation til opgavens problemstilling er det ikke hensigten at foretage en analyse af om, der f.eks. er tale om svag eller stærk konstruktivisme (Schwandt 2000:197-200). Det vil føre for vidt at gennemgå de mange typer af socialkonstruktivismer (Wenneberg 2000). Pointen er, at der ontologisk bringes en usikkerhed ind om der eksisterer en virkelighed der ude. Ifølge Schwandt betyder socialkonstruktivisme, at *"human beings do not find or discover knowledge so much as we construct or make it"* (2000:197).

Stake har udviklet responsiv evaluering (Stake 2004). Han anvender meget energi på at foreslå casestudiet. Evaluering skal foregå lokalt og være praksisnært. Ifølge Stake er der mange virkeligheder. Derfor er det vigtigt at inddrage mange forskellige interessenter i evalueringen. Stake anvender en vifte af kvalitative metoder, når han evaluerer. Det er f.eks. interviews, observationer og læsning af dokumenter.

Stake foretrækker at beskrive aktørernes værdier snare end at foretage egne værdibedømmelser af det som evalueres (Shadish et al. 1991:274). I Stake's *"Responsive clock"* (2004:103) fremgår det ikke, at evaluator skal komme med anbefalinger. Stake rejser tvivl om, der overhovedet skal skrives en evalueringsrapport (Shadish et al. 1991:281). Han skriver om *"Format for audience use"* (Stake 2004:103). Der kan skrives forskellige evalueringsrapporter til forskellige målgruppers behov og interesser (Shadish et al. 1991:283). I Shadish et al. citeres Stake for at evalueringsrapporter skal inkludere *"charts and products and narratives and portrayals"* (1991:283). Det er vigtigt for Stake, at det er læseren af evalueringsrapporten, der selv fortolker resultaterne og drager konklusionerne. Stake anvender begrebet *"naturalistisk generalisering"*, hvor læseren slutter sig til lignende fænomener, problemer og kontekster (Shadish et al. 1991:285-286).

For Stake er evaluator facilitator mere end en person, der spreder indsigt (Shadish et al. 1991:273). Hos Shadish et al. citeres Stake for, at evaluator *"...is making his greatest contribution...when he is helping people discover ideas, answers, solutions, within their own minds"* (1991:277). Modsat responsiv evaluering taler Stake om præordinær evaluering, hvor evaluator tager magten fra lokale interessenter og pålægger dem mål og forslag til løsninger (Shadish et al. 1991:277).

Det er oplagt, at Stake vil modsætte sig at komme med generelle anbefalinger i en evalueringsrapport. Stake citeres for, at det er op til *"the reader and the policy maker to make their own comparison, interpretations, and policy decisions"* (Shadish et al. 1991:293). Et program har også forskellig værdi, for forskellige personer. I Shadish et al.

citeres Stake for at *"a program has no single true value...the value of an arts-in-education program will be different for different people, for different purpose (1991:307)*. I Stake's bog fra 2004 synes han at være mindre entydig i forhold til evaluators rolle. Han skriver bl.a., at evaluator *"...describe the program activity, give interpretation to its issues, and prepare summary statements of program quality"* (Stake 2004:93).

Med baggrund i Stake's teori om responsiv evaluering kan evaluator finde gode begrundelser for ikke at anvende anbefalinger i en evalueringsrapport. Det gælder i særlig grad generelle anbefalinger, der ikke tager hensyn til den lokale kontekst.

En gennemlæsning af et udsnit af EVA's anbefalinger (KKAF 2005; SIF 2006; LIF 2006; GTFTE 2006) viser klart, at de er i modstrid med Stake's teori. Især fordi mange EVA anbefalinger er generelle og tænkes anvendt i mange forskellige kontekster. I en rapport anbefales det f.eks. at samtlige gymnasieskoler i Danmark *"...etablerer og vedligeholder en fast kontakt til en psykolog..."*(GTFTE 2006:122). I samme rapport anbefaler EVA at *"Selandia hhx og htx får sin lektiecafe til at fungere"* (GTFTE 2006:123) eller at *"Viby htx arbejder målrettet på at tiltrække flere tosprogede elever"*(GTFTE 2006:124). EVA evaluering synes ifølge Stake's terminologi ikke responsiv, men præordinær.

### **3.9.Guba og Lincoln**

Guba og Lincoln advokerer for en model, hvor evaluator dokumenterer de forskellige interessenters konstruktioner af virkeligheden i forhold til en given evaluand (Guba & Lincoln 1989). De skriver, at *"Inquiry can produce findings only about how things and actions are constructed by human beings...there is no single "real" reality, but only multiple realities constructed by human beings"* (Guba & Lincoln 1989:64). Endvidere skriver de, at viden skabes som et produkt af interaktioner mellem mennesker (1989:67). Forskellige interaktioner vil give forskellige resultater. De tager afstand fra, at man kan skelne mellem fakta og værdier (1989:62).

Guba og Lincoln opstiller 9 punkter, som evaluator er ansvarlig for, når det handler om 4. generations evaluering (1989:72-74). Ingen af punkterne henviser til, at evaluator skal fremlægge egne anbefalinger. Det fremhæves, at evaluator skal garantere, at det er *"emic – an insider's views that emerges rather than an etic – an outsider's – view"*(Guba & Lincoln 1989:72). Interessenterne skal ligefrem forhandle om evalueringens resultat.

Med baggrund i Guba & Lincoln kan evaluator give en god begrundelse for ikke at anvende anbefalinger i en evalueringsrapport. Evaluators egne anbefalinger er etic kategorier.

I EVA's evalueringsrapporter indgår der selvevaluering, hvor interessenterne kan komme til orde og anvende emic kategorier. Det er dog på baggrund af en guide med spørgsmål udformet af EVA, dvs. etic kategorier. Uden det nærmere skal analyses, kan EVA hævde, at interessenterne er repræsenteret i evalueringsgruppen, der kommer med EVA's anbefalinger. De får karakter af at være emic.

Gennemlæsningen af et udsnit af EVA's evalueringsrapporter (KKAF 2005; SIF 2006; LIF 2006; GTFTE 2006) viser dog ikke, hvilke interessenter, der står for hvilke anbefalinger. Er anbefalingerne udtryk for EVA's konstruktioner af virkeligheden? Er disse konstruktioner

forhandlet med relevante interessenter? I en evalueringsrapport anbefales det, at *"skolelederne gennemfører længerevarende efteruddannelse i ledelse"* (KKA 2005:77). Hvilken interesse er fremkommet med denne konstruktion? Eller *"at de ansvarlige parter arbejder for at gøre lærernes overenskomstvilkår fleksible"* (SIF 2006:93)?

### **3.10. Thomas A. Schwandt**

Schwandt lægger vægt på praktikeres beskrivelser af de beslutninger de træffer i deres praksis (Schwandt & Burgon 2006:107). Han skriver om såkaldt *"Practice-Oriented Evaluation"* (Schwandt 2005:102). Han fokuserer på det partikularistiske og unikke i situationer. Evaluering er for Schwandt en pædagogisk aktivitet. Evaluering handler om, at *"...help practitioners understand the character and demands of this kind of knowledge that enables evaluative judgement...and how practitioners might enhance their ability to exercise judgment"* (Schwandt & Burgon 2006:107). Ideen er, at *"...evaluator will more likely think in terms of matters such as dilemmas, conflicts, common meanings, norms, and paradoxes as well as actions such as negotiating and deliberating rather than in terms of variables, barriers, factors, treatments, mechanisms, and the like"* (Schwandt & Burgon 2006:112).

Ifølge Schwandt bliver evaluator en student, lærer og facilitator for deliberativ evalueringspraksis og ikke en udbreder af videnskabelig visdom (Schwandt 2003:362). Denne rolle nærmer sig Riepers handlingsrettede evalueringsparadigme (Rieper 2004:26), hvor evaluator er proceskonsulent og rådgiver.

Ifølge Schwandt har evaluator en opgave i at skabe et offentligt rum, hvor der kan ske kritisk refleksion af midler og mål for praktikernes praksis (Schwandt 2005:103). Evaluators opgave er at dokumentere praktikernes narrative beretninger (Schwandt 2005:103). I overensstemmelse med Stake vil beretningerne skabe læring og udvikling. Dialog og refleksion er vigtig i denne proces (Schwandt 2005:103).

Hvis evaluator tager udgangspunkt i Schwandt's teori om praksisorienterede evaluering vil evaluator næppe komme med selvstændige anbefalinger til fremtidig handlinger. Anbefalingerne vil indirekte findes i evaluators fremstilling af praktikernes egne fortællinger. Evaluator kan dermed evalueringsteoretisk begrunde ikke anvendelse af anbefalinger i en evalueringsrapport.

EVA's brug af anbefalinger er ikke altid i overensstemmelse med Schwandt's teori om, hvordan praktikere lærer af hinanden, og hvordan evaluering er en pædagogisk aktivitet. Evaluerede institutioner under undervisningsministeriet er tvunget til at komme med en opfølgingsplan på baggrund af anbefalingerne. I effektundersøgelsen (EAE 2007) dokumenterer EVA, at anbefalingerne kan skabe refleksion. Selvevalueringsaspektet kan også tænkes at give dialog og kritisk refleksion hos praktikerne.

## 4. Anbefalinger og nytte

Den evalueringsteoretiske udvikling siden Campbell handler i nogen udstrækning om at gøre evaluering mere nyttig. Shadish et al. skriver om *"Stage Two Theories"* (1991:171), hvor *"use became the dominant concern..."* (1991:171). I debatten mellem Weiss (1990A; 1990B) og Patton (1990) er det centrale, om evalueringer anvendes og gør en forskel.

Hvis evaluering er noget, der skal anvendes instrumentelt og gøre umiddelbar nytte, kan der advokeres for, at en evalueringsrapport skal indeholde anbefalinger. I Patton's *"Utilization-focused-evaluation"* definerer han programevaluering, som: *...the systematic collection on information about the activities, characteristics, and outcome of programs to make judgments about the program, improve program effectiveness, and/or inform decisions about future programming"* (Mark et al. 2006:6). Patton's tale om beslutninger vedrørende det fremtidige program synes at åbne op for, at evaluator skal komme med anbefalinger. Patton synes, at ville acceptere opgavens arbejdsdefinition på en anbefaling, nemlig *"et forslag fra evaluator i evalueringsrapporten til en fremtidig handling"*. I overensstemmelse med argumentationen i EVA's effektundersøgelse (EAE 2007) henviser også Patton, i debatten med Weiss, til hvordan anbefalinger fra GAO og FBI bliver anvendt (1990:191).

Shadish et al. (1991:179-224) viser, hvordan Weiss har udviklet sig igennem sit forfatterskab. I starten støtter hun en instrumentel anvendelse af evalueringen. Senere mener hun, at evaluering handler om at skabe *"enlightenment"* (Weiss 1977 & 1987) mere end at løse konkrete problemer i et program. Det er vanskeligt entydigt at fastslå, hvad Weiss mener i forhold til evaluators brug af anbefalinger. I svaret til Patton skriver hun *"What evaluators should aspire to achieve in the area of utilisation is influence, not the status of philosopher-kings whose dictates determine program futures."* (Weiss 1990A:211). Det tyder på, at Weiss ikke mener, at evaluator skal komme med forslag til fremtidige handlinger i form af anbefalinger. Hun er klar over, at der er et problem med anbefalinger. Shadish et al. citerer hende for at skrive, *"even where data are relative clear and consistent, to move from data to recommendations requires a leap guided by values....what Paul Lazarsfeld calls the "road to recommendations" is uncertain ground where science is rapidly left behind"* (1991:206).

Jo mere teoretikerne fokuserer på evalueringens instrumentelle og umiddelbare nytte, jo mere antager forfatteren, at teoretikerne accepterer, at evaluator giver anbefalinger til fremtidige handlinger. Shadish et al. viser, hvordan Wholey (1991:225-269) har udviklet en evalueringsteori, som tager udgangspunkt i at støtte beslutningstagere med information. Wholey mener, at man kan gå på kompromis i forhold til store videnskabelige undersøgelser. Han taler om *"full-scale evaluation"*, som er ressourcekrævende. Wholey har udviklet en teori, hvor ledelser kan købe forskellige evalueringstrin, f.eks. *"evaluability assessment"* (Shadish et al. 1991:236-240) eller *"Rapid feedback evaluation"* (Shadish et al. 1991:240-242). Det er sjældent Wholey vil foreslå fuld skala evaluering ifølge Shadish et al. (1991:225-269).

Scriven har udviklet distinktionen mellem formativ og summativ evaluering (Scriven 1991). Forfatteren forestiller sig, at evaluatore, som arbejder med formativ evaluering, vil have en tendens til løbende at komme med anbefalinger til fremtidige handlinger mens programmet

eller indsatsen foregår. Løbende anbefalinger fra evaluator synes ligefrem at være "*conditio sine qua non*" for formativ evaluering. I forhold til opgavens arbejdsdefinition er der ikke tale om anbefalinger i en evalueringsrapport. I Riepers handlingsrettede evalueringsparadigme (2004:26) indgår netop formativ evaluering, hvor evaluator er proceskonsulent og rådgiver.

Med baggrund i Patton og Wholey kan en evaluator evalueringsteoretisk begrunde sin anvendelse af anbefalinger i en evalueringsrapport, fordi fokus er på, at rapporten skal være til nytte og anvendes straks. Med baggrund i Weiss` s teori om, at evaluering skal tjene som oplysning for fremtidens politik, kan en evaluator både argumentere for og imod anbefalinger i en evalueringsrapport. Weiss vil næppe støtte meget instrumentelle anbefalinger knyttet til et bestemt program.

I overensstemmelse med Patton og Wholey kan EVA argumentere for, at anbefalinger gør rapporterne nyttige og brugbare. Effektundersøgelsen (EAE 2007) viser, at forskellige målgrupper finder anbefalingerne anvendelige.



## 5. Forudsætninger bag anbefalinger

I forbindelse med gennemgangen af de forskellige teoretikere ovenfor er de værdimæssige forudsætninger bag anbefalinger gennemgået. Fokus i dette afsnit er på evaluatorers andre forudsætninger, når de giver anbefalinger.

Weiss og Wholey (Shadish et al. 1991) har indvendinger mod evaluatorers simple opfattelse af det politiske system. I Shadish et al. citeres Weiss for at *"researcher apparently have a simplistic view of the decision-making process inside large organizations..."* (1991:192). Hun mener, at mange evaluatører tror, at politikere har magten til at implementere en anbefalet foranstaltning eller politik (Shadish et al. 1991:192). Hun foreslår, at man taler om *"decision accretion"* i stedet for *"decision making"* (Shadish et al. 1991:192). I Stake's forfatterskab understreges kompleksiteten i lokale sociale systemer. Beskrivelse af kontekst bliver vigtig. Pawson og Tilley indrømmer kompleksiteten i kraft af deres CMO-konfigurationer.

Når evaluatører giver anbefalinger i en evalueringsrapport, kommer de indirekte også med nogle forudsætninger om, hvordan det politiske system virker. I en EVA-rapport kan man læse, at *"Evalueringssgruppen anbefaler at det nationale niveau præciserer kommunalbestyrelsens pligt til at føre tilsyn med folkeskolens virksomhed med henblik på at sikre en klar forståelse af hvad opgaven går ud på"* (KKAF 2005:75). Der er ikke plads til en politologisk analyse af, hvordan det politiske system virker i Danmark. Givet er det, at det er en kompliceret opgave at få kommunerne til i praksis at føre tilsyn med skolerne på den måde evalueringssgruppen anbefaler.

I Shadish et al.'s gennemgang af Wholey er der et citat, som antyder, hvad en god anbefaling er (1991:245). Kravet er, at evaluator i anbefalingerne ikke ignorerer politiske, organisatoriske og fiskale realiteter (Shadish et al. 1991:245).

Når evaluatører kommer med anbefalinger, vil de have en opfattelse af, hvordan en organisation virker (Rougiers & Hough 1995). Hvis evaluering skal *"promote practice improvement"* (Rogers & Williams 2006:80) findes der forudsætninger om, hvordan *"program or organization works"* (Rogers & Williams 2006:80-81). Rogers & Hough opstiller *"five different perspectives on organisations"* (1995:322-330) og diskuterer *"their implication for evaluation"* (1995:330).

Evaluator kan have et billede af organisationer som et rationelt og målorienteret *"Managerial Hierachy"* (Rougiers & Hough 1995:322). Opfattelsen synes at være til stede i EVA's undersøgelse af kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen (KKAF 2005). Evalueringssgruppen anbefaler bl.a. *"...et krav om at kommunerne skal opstille både mål og strategier"* (2005:75). Altså, hvis kommunerne forpligtes til at opstille mål og strategier bliver kvaliteten af folkeskolen bedre. Der er en tro på, at man kan ændre forhold og adfærd ved formelle regler. Måske kan opfattelsen indirekte tillægges Vedungs tro på *"målupfyldelsesmodellen"* (1998:50-59) og den parlamentariske styringskæde (Østerud 1991:67).

Evaluator kan have et billede af organisationer som beskrevet i *"Street-level Bureaucrat"* (Rougiers & Hough 1995:326-327). Evaluator forudsætter her, at ændringer i

organisationer giver modstand. I EVA's rapport om skoleledelse i folkeskolen (SIF 2006) anbefales, at "*skolens ledelse i samarbejde med medarbejderne udarbejder et eksplicit grundlag for at vurdere lærernes undervisningspraksis...*" (SIF 2006:94). I anbefalingen synes evalueringsgruppen at forudsætte, at ændringer i adfærd og organisationer ikke blot sker ved, at ledelser udsteder befalinger ned igennem det organisatoriske hierarki.

Evaluator kan forudsætte et perspektiv, der kaldes for "*Organization Development*" (Rougers & Hough 1995:327). Her handler det om, at medarbejderne skal have indflydelse og deltage aktivt, hvis der skal ske ændringer i en organisation. Tankegangen findes hos Stake, Guba & Lincoln og Schwandt. Hvis der gives anbefalinger til fremtidige handlinger, forventer forfatteren, at evaluator foreslår, at medarbejderne deltager i processen.

I en rapport for Horsens Kommune med titlen "*Klog på egen praksis*" (KPEP 2007) findes der forsigtige anbefalinger, der synes at lægge vægt på organisationsudvikling. F.eks. "*skolen kan opbygge fleksible fora for at styrke fælles refleksion over det fagligt-pædagogiske*". (KPEP 2007:63).

Evaluator kan have en opfattelse af, at organisationer virker i et miljø præget af konflikter og forhandlinger (Rougers & Hough 1995:327-328). Forfatteren forventer, at evaluator vil komme med anbefalinger, der inddrager de stærkeste aktører. I rapporten om skoleledelse i folkeskolen anbefales det på nationalt niveau, "*at Undervisningsministeriet og KL sætter et udviklingsarbejde i gang der skaber et kodeks for god skoleledelse*" (SIF 2006:93). Evalueringsgruppen er måske klar over, at der kan være konflikter mellem KL og ministeriet.

Endelig kan evaluator have et "*Chance and Chaos*" perspektiv i forhold til, hvordan organisationer virker (Rougers & Hough 1995:328-329). I forbindelse med gennemgangen af Weiss skriver Shadish et al. om "*Garbage can*" modellen (1991:218). Hvis evaluator mener, at ændringer i organisationer handler om chancer og tilfældigheder i et kaotisk miljø, vil evaluator næppe komme med specifikke anbefalinger til fremtidige handlinger. Derfor lægger Weiss vægt på, at rapporter skal skabe "*enlightenment*" (1977 & 1987) mere end konkrete programløsninger.

Sammenfattende mener forfatteren, at når evaluator kommer med anbefalinger til fremtidige handlinger i en evalueringsrapport siger evaluator indirekte noget om, hvordan organisationer eller det politiske system virker. Sjældent vil evaluator have tid eller plads til at redegøre for de organisatoriske eller systemiske forudsætninger bag anbefalingerne. Denne analyse kan give evaluator en evalueringsteoretisk begrundelse for ikke at anvende anbefalinger i en evalueringsrapport.

## **6.Konklusion**

Opgavens spørgsmål er, hvordan evaluator evalueringsteoretisk kan begrunde anvendelse eller ikke anvendelse af anbefalinger i en evalueringsrapport. En anbefaling forstås som et forslag fra evaluator i evalueringsrapporten til en fremtidig handling.

Konklusionen er, at der hos mange evalueringsteoretikere findes gode indirekte teoretiske begrundelser for ikke at anvende anbefalinger i evalueringsrapporter. Teoretikere som Campbell, Scriven, Vedung, Pawson og Tilley, Rossi et al. og Dahler-Larsen synes implicit at tilslutte sig det empirisk-analytiske evalueringsparadigme. Logisk vil det være vanskeligt for disse teoretikere at advokere for generelle anbefalinger til fremtidige handlinger, da de kun har undersøgt ante handlinger jf. Vedungs definition af evaluering.

Der kan argumenteres for, at evaluator kan give en specifik anbefaling i forhold til den evaluand, der er undersøgt jf. Dahler-Larsen's virkningsevaluering. Indsatsen lever op til målet og det anbefales at fortsætte. Indsatsen lever ikke op til målet og det anbefales at nedlægge eller reparere på indsatsen. Kravet er, at der skal være empirisk dokumentation for anbefalingen.

Teoretikere som Stake, Guba & Lincoln og Schwandt støtter det fortolkningsvidenskabelige evalueringsparadigme. For disse teoretikere findes der mange forskellige virkeligheder. I en eller anden form er teoretikerne social-konstruktivister. Evaluator er ikke eksperten per se, men blot en person, der som andre interessenter og aktører, har et konstrueret mentalt billede af virkeligheden omkring evaluanden. Logisk kan der stilles spørgsmålstejn ved, hvilken ret eller værdi en evaluators anbefalinger til fremtidige handlinger kan og skal have. Hvis evaluator giver anbefalinger, gør evaluator sig til dommer over andres konstruerede virkeligheder. Disse teoretikere lægger mere vægt på, at evaluator igennem beskrivelser af situationer, cases, kontekster og praksiser facilitere læring, refleksion og udvikling.

Anbefalinger bygger på værdipræmisser. De forskellige teoretikere har vanskeligt ved at redegøre klart for deres værditeori. Scriven har en værdi om socialretfærdighed og lægger vægt på brugernes behov. House og andre kritiske teoretikere har værdier om demokrati, social lighed og afhjælpning af fattigdom. Der er tale om et kritisk evalueringsparadigme. Hos disse teoretikere kan evaluator finde begrundelser for at komme med anbefalinger til fremtidige handlinger.

Anbefalinger om fremtidige handlinger indeholder forudsætninger om, hvordan organisationer og det politiske system virker. Ofte vil det være forudsætninger evaluator ikke har undersøgt eller redegjort for. Dette kan evaluator evalueringsteoretisk anvende som begrundelse for ikke at give anbefalinger i en evalueringsrapport.

Evaluator kan, ud fra et nytteperspektiv, komme med begrundelser for at anvende anbefalinger i en evalueringsrapport. Der synes at være tale om et handlingsrettet evalueringsparadigme. Wholey og Patton vil sige, at det handler om at evaluering skal kunne anvendes. Uanset det videnskabelige grundlag vil anbefalinger til fremtidige handlinger have en værdi for beslutningstagere og opdragsgivere. Nytteperspektivet findes også i Scrivens formative evaluering, hvor løbende anbefalinger fra evaluator synes at

være en naturlig del af evaluering. Det er dog ikke tale om anbefalinger i en evalueringsrapport.

Sammenfattende viser analysen i opgaven, at evaluator evalueringsteoretisk både kan komme med begrundelser for og imod at give anbefalinger i en evalueringsrapport. De forskellige begrundelser synes ikke at være til stede i Danmarks Evalueringsinstituts praksis i forhold til anbefalinger.

## Litteraturliste

- Alkin, Marvin C. et al. (2006): "*Communicating Evaluation*" in Shaw, Ian F. et al. (2006): Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices, SAGE Publications, London pp. 384-403.
- Andersen, Heine (red.) (1990): Videnskabsteori og metodelære, bind 1, 3. udgave, Samfundslitteratur.
- Dansk-engelsk ordbog, 1979, Gyldendals røde ordbøger.
- Dahler-Larsen, Peter (2001): Den Rituelle Refleksion – om evaluering i organisationer, Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, Peter (2006): Evalueringens kultur. Et begreb bliver til, Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, Peter; Krogstrup, Hanne Kathrine (red.) (2001) Tendenser i evaluering, Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, Peter; Krogstrup, Hanne Kathrine (2003): Nye veje i evaluering. Håndbog i tre evalueringsmodeller, Systime.
- (EAE) Effekter af evaluering, 2007: "Effektundersøgelsen 2007", Danmarks Evalueringsinstitut. Findes på nettet.
- Greene, Jennifer C. (2006): "*Evaluation, democracy, and social change*" in Shaw, Ian F. et al. (2006): Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices, SAGE Publications, London pp. 118-139.
- (GTFTE) Gymnasiernes tiltag for tosprogede elever, 2006, Danmarks Evalueringsinstitut.
- Guba, Egon G.; Lincoln, Yvonna S. (1989): Fourth Generation Evaluation, London SAGE.
- Hansen, Hanne Foss (2005): "*Kvalitet i evalueringspraksis*", Nordisk Administrativt Tidsskrift, Nr. 1/2005, 86. årgang, pp. 27-43.
- Hellevik, Ottar (2002): Forskningsmetode i sociologi og statsvitenskap, Universitetsforlaget, Oslo.
- (KKA) Kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen – mellem tilsyn og kvalitetsudvikling, 2005, Danmarks Evalueringsinstitut.
- (KPEP) Klog på egen praksis. Arbejdet med evalueringens kultur på skolerne i Horsens Kommune, 2007: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2003): Evalueringens modeller. Evaluering på det sociale område, Systime.
- LBK nr. 775 af 10/08/2005 med senere ændringer: Bekendtgørelse af lov om Danmarks Evalueringsinstitut, Retsinformation.
- (LIF) Læringsmiljøer i folkeskolen. Samspillet mellem læringssynet, de fysiske rammer, undervisningens tilrettelæggelse og evalueringens kultur, 2006, Danmarks Evalueringsinstitut.
- Mark, Melvin M. et al. (2006): "*Introduction. The Evaluation of Policies, Programs, And Practices*" in Shaw, Ian F. et al. (2006): Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices, SAGE Publications, London pp. 1-30.
- Patton, Michael Quinn (1990): "*The Evaluator's Responsibility for Utilization*" in Alkin; Marvin C. (1990): Debates on Evaluation, SAGE Publications pp. 185-202.
- Pawson, Ray & Tilley, Nick (1997): Realistic Evaluation, London, SAGA Publications.
- Rieper, Olaf (red.) (2004): Håndbog I evaluering. Metoder til at dokumentere og vurdere proces og effekt af offentlige indsatser, AKF Forlaget.
- Rogers, Patricia J.; Hough, Gary (1995): "*Improving the Effectiveness of Evaluation: Making the Link to Organizational Theory*", Evaluation and Program Planning, Vol. 18,

- No. 4. pp 321-332.
- Rogers, Patricia J; Williams, Bob (2006): "*Evaluation for practice improvement and organizational learning*" in Shaw, Ian F. et al. (2006): Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices, SAGE Publications, London pp. 76-97.
- Rossi, Peter H. et al. (2004): Evaluation. A Systematic Approach, Seventh Edition, SAGE Publication, London.
- Schwandt, Thomas A. (2000): "*Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism*" in Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S.: Handbook of Qualitative Methods, Second Edition, pp. 189-210.
- Schwandt, Thomas A. (2001): Dictionary of Qualitative Inquiry, second edition, SAGE Publication.
- Schwandt, Thomas A. (2002): Evaluation Practice Reconsidered, New York, Peter Lang Publishing.
- Schwandt, Thomas A. (2003): "*Back to the rough ground! Beyond theory to practice in evaluation*" in Evaluation, Vol. 9, No. 3. July 2003 pp. 353-365.
- Schwandt, Thomas A. (2005): "*The centrality of practice to evaluation*" in American Journal of Evaluation Vol. 26, no.1 pp. 95-105.
- Schwandt, Thomas A. ; Burgon, Holli (2006): "*Evaluation and the study of lived experience*" in Shaw, Ian F. et al. (2006): Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices, SAGE Publications, London pp. 98-117.
- Scriven, Michael (1991): "*Beyond Formative and Summative Evaluation*" in Milbrey McLaughlin; D.C. Philips (3.ds.) Evaluation and Education: At Quarter Century. Chicago: University of Chicago Press.
- Shadish, R. William et al. (1991): Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice, SAGE Publications, London.
- Shaw, Ian F. et al. (2006): Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices, SAGE Publications, London.
- (SIF) Skoleledelse i folkeskolen, 2006, Danmarks Evalueringsinstitut.
- Stake, Robert E. (2004): Responsive Evaluation, Thousand Oaks, SAGE.
- Stern, Elliot (2006): "*Contextual challenges for evaluation practice*", in Shaw, Ian F. et al. (2006): Handbook of Evaluation. Policies, Programs and Practices, SAGE Publications, London pp. 292-314.
- Vedung, Evert (1998): Utvärdering I politik och förvaltning, Studentlitteratur.
- Weiss, Carol (1977): "*Research for Policy's Sake: The Enlightenment Function of Social Research*", Policy Analysis, Vol. 3. pp 531-545.
- Weiss, Carol (1987): "*The Many Meanings of Research Utilization*" in Blumer, Martin (ed.) Social Science and Social Policy, London, Allen & Unwin Ltd, pp. 31-40.
- Weiss, Carol (1990A): "*If Program Decisions Hinged Only on Information. A Response to Patton*", in Alkin; Marvin C. (1990): Debates on Evaluation, SAGE Publications, pp.208-222.
- Weiss, Carol (1990B): "*Evaluation for decisions: Is anybody there? Does anybody care?*" in Alkin; Marvin C. (1990): Debates on Evaluation, SAGE Publications, pp.171-184.
- Wenneberg, Søren Barlebo (2000): Socialkonstruktivisme. Positioner, problemer og perspektiver, Samfundslitteratur.
- Østerud, Øyvind (1991): Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse, Universitetsforlaget, Oslo.