

Om den sociale og symbolske funktion af uddannelses- evalueringer

Morten Nørholm

Om den sociale og symbolske funktion af uddannelses- evalueringer

- konstruktionen af et objekt

"... troisièmement, il faut objectiver tout ce qui est lié à l'appartenance à l'univers scolaire, en portant une attention particulière à l'illusion de l'absence d'illusion, du point de vue pur, absolu, « désintéressé »." (Bourdieu 2001, p. 183).

Morten Nørholm

Forlaget HEXIS

Morten Nørholm: *Om den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer - konstruktionen af et objekt*

1. udgave 2007, 21 eksemplarer
2. udgave 2008, 100 eksemplarer. Enkelte rettelser i forhold til den udgave som forsvarede som ph.d.-afhandling d. 25. januar 2008 på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet. Vejleder: Martin Bayer, lektor, ph.d. Faglig vejleder: Staf Callewaert, professor, dr.h.c., fil.dr.

Forlagsredaktion: Morten Nørholm
Omslag: Morten Nørholm
Copyright: Morten Nørholm
ISBN: 978-87-992050-3-5

Tryk: Samfundslitteratur Grafik
Omslag tryk: Samfundslitteratur Grafik

Printed in Denmark 2008
Forlaget HEXIS: www.hexis.dk

Afhandlingens tekst kan frit downloades via www.hexis.dk. Uanset dette og ifølge gældende dansk lov om ophavsret må analog eller digital kopiering af hele eller dele af afhandlingen (fx på internetbaserede undervisnings- eller læringsplatforme, i kompendier eller til anden undervisningsbrug) kun ske på institutioner eller virksomheder der har indgået aftale med Copydan Tekst & Node, og kun inden for de rammer der er nævnt i aftalen. Dette gælder ikke korte uddrag til brug i fx artikler, anmeldelser, resumeer mv.

Om den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer - konstruktionen af et objekt

0 Forord	11
0.1 Forord til udgaven fra Forlaget HEXIS	13
1 Om afhandlingens fokus og om valg af teoretisk referenceramme	15
1.1 Om afhandlingens fokus	15
1.2 Om afhandlingens teoretiske referenceramme	17
1.3 Om hvad afhandlingens teoretiske referenceramme <i>kunne have været</i>	22
1.4 Om hvad afhandlingens teoretiske referenceramme <i>ikke er</i>	24
1.4.1 Kritisk Teori - Jürgen Habermas	25
1.4.2 Systemteori - Niklas Luhmann	26
1.4.3 Andre praktikteorier - Schön, Dreyfus o.a.	29
1.4.4 Andre tilgange til analyse af tekster - diskursanalyse ..	30
1.4.5 Om forholdet mellem evalueringer og New Public Management	31
1.5 Om relevansen af den valgte teoretiske reference- ramme for afhandlingens fokus	32
1.5.1 Om uddannelsesevalueringer i en mere umiddelbar forståelse	34
1.5.2 Om de evaluerede uddannelser i forhold til andre uddannelser	36
1.5.3 Om hvordan de analyserede evalueringer udføres	37
1.5.4 Om hvad de analyserede evalueringer udføres i for- hold til	39
1.5.5 Argumenter for at anlægge et især bourdieusk per- spektiv	40

2 Resume og diskussion af den valgte teoretiske referenceramme	45
2.1 Indledning	45
2.2 Om sociale mekanismer - Bourdieus begreber felt, kapital, <i>habitus</i>	50
2.2.1 Felt.....	51
2.2.2 Kapital.....	57
2.2.3 <i>Habitus</i>	61
2.3 Om forskellige vidensformer - Émile Durkheim om kunst, praktisk teori, videnskab.....	66
2.3.1 Om Durkheims begrundelser for at overveje forholdene	67
2.3.2 Resume og diskussion af Durkheims position	67
2.3.3 Diskussion af forholdet mellem durkheimsk praktisk teori og bourdieusk praktik.....	72
2.4 Om skolens/uddannelsessystemets sociale og symbolske funktion - Bourdieu & Passeron i bogen <i>la reproduction</i>	74
2.4.1 Om undersøgelserne - social sortering, magt/dominans.....	76
2.4.2 Relativ autonomi, autoritet, symbolsk vold, uddelegering.....	80
2.4.3 Nogle kommentarer til den danske oversættelse af <i>la reproduction</i>	83
2.5 Forskning om evaluering - en videnskabelig position	85
2.5.1 Videnskabelig evalueringsforskning - Ulf P. Lundgrens position	87
2.5.2 Et forslag til teoribaserede evalueringer	91
2.6 Udkast til en auto-socio-analyse	94
2.6.1 Opsamling på auto-socio-analyse	96

3 Om hvad der forstås ved <i>evaluering</i> respektive <i>evalueringsforskning</i>	103
3.1 Indledning	103
3.2 Om hvad der forstås ved <i>evaluering</i> som det ses i en række ordbøger, leksika og encyklopædier	106
3.2.1 Om hvad der forstås ved <i>evaluering</i> som det ses i en række almindelige ordbøger, leksika og encyklopædier	107
- <i>Udvalgte danske ordbøger</i>	107
- <i>Udvalgte nordiske og engelske/franske leksika</i>	108
- <i>Udvalgte nordiske encyklopædier</i>	110
- <i>Opsamling på hvad der forstås ved evaluering som det ses i en række i almindelige ordbøger, leksika og encyklopædier</i>	114
3.2.2 Om hvad der forstås ved <i>evaluering</i> som det ses i udvalgte eksempler på internationale encyklopædier og atlas.....	116
- The International Encyclopedia of Educational Evaluation og Encyclopedia of educational evalua- tion	116
- International Atlas of Evaluation	121
- The International Encyclopedia of Education.....	124
- <i>Opsamling på hvad der forstås ved evaluering som det ses i udvalgte eksempler på internationale ency- klopædier og atlas</i>	134
3.3 Om hvad der forstås ved <i>evalueringsforskning</i>	135
3.3.1 Indledende overvejelser over hvad der internationalt forstås ved <i>evalueringsforskning</i>	137
3.3.2 Resume og analyse af udvalgte positioner i <i>dansk evalueringsforskning</i>	143
- <i>En af de første danske producenter af normal evalu- eringsforskning - Erik Albæks position</i>	145
- <i>Formuleringen af sociologisk teori for evalueringer - Finn Hanssons position</i>	149
- <i>Empiriske undersøgelser af anvendelsen af evalu- eringer - Hanne Foss Hansens position</i>	156

- <i>Næste generation af producenter af normal evaluering</i> - Peter Dahler-Larsens position.....	163
- <i>Opsamling på resume og analyse af udvalgte eksempler på dansk normal evaluering</i>	169
3.3.3 Præliminære overvejelser over eksistensen af et (sub)felt af producenter af dansk normal evaluering	173
 4 Resume og analyse af udvalgte dele af rapporter vedr. otte uddannelsesevalueringer.....	177
4.1 Resume og analyse af de formelle rammer om otte evalueringer, sådan som de præsenteres i de tilhørende evalueringsrapporter	177
4.1.1 Indledning.....	177
4.1.2 Om opdragsgiver	179
4.1.3 Om kommissorium/hensigt	180
4.1.4 Om hvad evalueringerne skal inddrage.....	184
4.1.5 Om styregrupper og deres sammensætning.....	187
4.1.6 Om selvevalueringer (EC/EVA) respektive gruppen af informanter (EVU) og nedsættelsen af disse grupper	191
4.1.7 Om sammensætning af selvevalueringer (EC/EVA) respektive gruppen af informanter (EVU)....	195
4.1.8 Om hvem der har ansvar for hvilke dele af evalueringen	195
4.1.9 Om den anvendte evalueringsmetode	196
4.1.10 Opsamling på resume og analyse af de formelle rammer om otte evalueringer, sådan som de præsenteres i evalueringsrapporterne	202
4.2 Resume og analyse af en række oplysninger vedr. deltagerne i de analyserede evalueringer	210
4.2.1 Indledning.....	210
4.2.2 Opsamling: Diskussion og analyse af oplysningerne om de evalueringdeltagere som kommer fra uddannelsesstederne	215

4.2.3 Resume og analyse af oplysningerne om de evalu- eringsdeltagere som kommer fra Evalueringscenteret respektive Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen	219
4.3 Refleksion over den begrænsede udsagnskraft af analyserne	224
4.4 Metode, kategorier og signaturer i analysen af en række oplysninger om deltagerne i de analyserede evalueringer	226
4.4.1 Indledning.....	226
4.4.2 Resume og diskussion af de anvendte kategorier og signaturer	227
- <i>Kategorier</i>	227
- <i>Signaturer</i>	231
5 Afsluttende diskussion og konklusion	233
6 English abstract.....	243
7 Litteraturliste	247
8 Bilag	267
Bilag 1 Baggrund for afhandlingens udkast til en auto- socio-analyse.....	269
Bilag 2 Resume og foreløbig analyse af en række op- lysninger om de evalueringsdeltagere som kommer fra uddannelsesstederne	281
Bilag 2.1 Skema med oplysninger om deltagerne i evalue- ring af jordemoderuddannelsen.....	293
Bilag 2.2 Skema med oplysninger om deltagerne i evalue- ring af sygeplejerskeuddannelsen	296
Bilag 2.3 Skema med oplysninger om deltagerne i evalue- ring af de grundlæggende social- og sundhedsuddan- nelser	308

Bilag 2.4 Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af den lægevidenskabelige kandidatuddannelse.....	310
Bilag 2.5 Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af radiografuddannelsen.....	315
Bilag 2.6 Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af fysioterapeutuddannelsen	318
Bilag 2.7 Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af ergoterapeutuddannelsen	324
Bilag 2.8 Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af tandlægeuddannelsen	330
Bilag 3 Skema med oplysninger om stilling og uddannelse vedr. evalueringsdeltagere fra Evalueringscenteret/Evalueringsinstituttet.....	333

0 Forord

Det er et privilegium at blive betalt for at udføre et forskningsprojekt og skrive en ph.d.-afhandling. Det føles dog som et endnu større privilegium at have kunnet anvende tre år på fordybelse uden hensyn til en tilstræbt omsættelighed og nytte som i traditionen må følge af samspillet med omgivelserne og ikke af at det er det sagen drejer sig om i videnskab i streng forstand.

Privilegiet består således i at have fået lov at producere en afhandling som ikke udelukkende medvirker til at reproducere eksisterende dominansforhold, men at også kunne adressere den gruppe som har betalt min uddannelse, de mennesker som virker og lever i Danmark. At producere og give adgang til kritisk viden om årsagen til fænomener som hidtil ikke rigtigt helt har kunnet forklares/forstås, men som det kunne være relevant at vide noget om og at forklare/forstå for både fagfolk og indirekte i princippet for alle medborgere.

Samtidig føler jeg en vis stolthed over at *jeg* har skrevet den foreliggende afhandling. Det var *mig* der skrev den, skønt arbejdet og afhandlingen ikke findes i et vakuum; der var altid allerede andre til stede undervejs såvel fagligt som socialt. I en mangefold forståelse var jeg aldrig alene i mit arbejde og netop dette forhold er nok en væsentlig årsag til at der i sidste ende blev en afhandling. Både det som opleves som hjælp, og det som opleves som modstand, udgjorde betingelser for arbejdet og afhandlingen og var dermed på sin vis nødvendige.

Vil man stå et sted hvor andre står, og vil man udfordre eksisterende opfattelser hvor der i forvejen er mange som kæmper om disse opfattelser, og dermed uundgåeligt også om knappe privilegier, så er kampen hård. Men kampen er desuden en kamp med og mod forskerens egen *habitus*: På dette specifikke sted står kampen ikke alene mellem personer som arbejder med noget som ligner ens eget projekt, eller med en formålsrationel 'tidsånd'; kampen står med en *habitus* som sjældent institutionelt rettes mod at producere videnskab, men snarere mod at producere praktisk teori, om end i navn af videnskab - jf. fx Franck Poupeaus bog fra 2003, *Une sociologie d'État: L'École et ses experts en France*.

Privilegiet består i at have fået lov at forsøge.

Der er en meget lang række personer jeg vil takke.

Først og fremmest alle de deltagere i kurser hvor jeg som underviser har kunnet lufte mine tanker. Det var af stor betydning at diskutere med mennesker som har de behandlede forhold tæt inde på livet som del af

deres arbejde og dagligdag. Men jeg vil også takke de studiekammerater og forskerkolleger ved ph.d.-kurser, på faglige konferencer osv. som har givet fagligt inspirerende kritik af mit arbejde. Tilsvarende har undervisere på kurser jeg har deltaget i, udfordret og ikke sjældent afmonteret mine forestillinger, ligesom forskellige kolleger de steder jeg har været ansat, har været en væsentlig inspirationskilde.

Af størst betydning for mit arbejde var dog at jeg i 1990 blev del af det Bourdieu-miljø på faget pædagogik på Københavns Universitet som i 1980'erne opstod omkring professor Staf Callewaert, og hvor bl.a. Bourdieus tekster blev studeret meget indgående. Her blev pludselig præsenteret konsistente forklaringer på *hvorfor* og *hvordan* det lod sig gøre, som hidtil stort set alene var blevet grebet normativt an med henblik på forbedring. Gruppens status ændredes fra uformel læsegruppe over i 1995 at blive et løbende ph.d.-kursus til i 1998 at formaliseres som forskerskole under Det humanistiske Fakultet på Københavns Universitet: *Bourdieu-Programmet for forskeruddannelse*. Dette arbejde fortsætter i et løbende ph.d.-kursus under initiativet fra Viborg-Seminarieret og Viborg Sygeplejeskole i samarbejde med Københavns Universitet, og i *HEXIS - forum for samfundsvidenskabelig forskning*. Allerede dette miljø alene har omfattet mere end 20 personer som jeg har interageret med tidligere såvel som undervejs i mit arbejdsmiljø på DPU, et miljø som omfattede næsten lige så mange. Jeg skal ikke forsøge at nævne dem alle ved navn.

At afhandlingen overhovedet blev til noget, havde dog næppe kunnet lade sig gøre uden mit samvær med et menneske hvis stræben, skæbne og *habitus* på visse afgørende punkter ligner min egen. Denne del af min tak rettes ikke til den person som var min nærmeste, for en personligt-personlig støtte, men til en kammerat med fagligt beslægtede interesser som i daglige diskussioner gennem 3½ år igen og igen udfordrede mig og udvidede min forskningsmæssige horisont. Betydningen af at jeg i en række vanskelige videnskabelige vandreår som *Wahlverwandtschaft* havde en videnskabeligt og videnspolitisk beslægtet ved min side, kan ikke overvurderes. I sidste ende blev det dog lite för trångt med to afhandlinger i huset.

Til slut vil jeg takke især Anna, Iben, Svend, Astrid, Eigil og Kurt som var der når det brændte på - samt den meget lange række af andre som ikke er nævnt.

Morten Nørholm
Valby, d. 16. juni 2007

0.1 Forord til udgaven fra Forlaget HEXIS

Efter at afhandlingen var indleveret til bedømmelse på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet, nedsatte Akademisk Råd d. 6. august 2007 et bedømmelsesudvalg som bestod af lektor Linda Andersen, Institut for psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitetscenter, lektor, docent Karin Anna Petersen, Pedagogiska Institutionen, Uppsala universitet & gæsteprofessor i omvårdnad, Institutionen för hälsovetenskaper, Högskolan Kristianstad samt lektor Søren Langager, Institut for Pædagogisk Sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet (formand). Afhandlingen blev indstillet til offentligt forsvar d. 19. november 2007, og den blev forsvaret d. 25. januar 2008. Ph.d.-graden blev tildelt ved Akademisk Råd møde d. 5. februar 2008.

Budgettet til forskeruddannelsen omfattede ikke midler til at betale for en publicering af resultaterne af forskningsprojektet (afhandlingen). Samtidig anlægges også universitetsforlagene i stigende grad salgbarheds-vurderinger når der tages stilling til om en tekst skal publiceres, hvorved erkendelses-økonomiske overvejelser overlejres af økonomisk økonomiske overvejelser. I forbindelse med forsvaret blev afhandlingen trykt i 21 eksemplarer til vejledere, opponenter, undertegnede samt Danmarks Pædagogiske Bibliotek hvor fem eksemplarer er til udlån. Der findes ikke yderligere eksemplarer.

Umiddelbart forekommer det selvmodsigende at budgettet til tre års offentligt betalt forskningsarbejde, inkl. tre års løn, ikke omfatter midler som sikrer udgivelse af resultaterne, så de i større omfang gøres tilgængelige for dem som har betalt uddannelsen. Dette gælder dog kun indtil man indser at en væsentlig del af forklaringen er at produktionen af *grader*, dvs. produktionen af *symboler* for en tilvækst i et samfunds uddannelsesniveau, er (må konstrueres som) vigtigere end produktionen af *erkendelse*, dvs. produktionen af det som symbolerne står for. Dette må i næste omgang ses som udtryk for typisk normal uddannelsestænkning.

For at sikre formidlingen af resultaterne af min offentligt betalte forskning udgives afhandlingen derfor nu på Forlaget HEXIS, samtidig med at manuskriptet gøres tilgængeligt via foreningen HEXIS' hjemmeside: www.hexis.dk. På den måde kan formidlingen af afhandlingen gøres mindre afhængig af økonomiske interesser, ligesom jeg selv kan (re)konvertere dele af den økonomiske kapital opbygget over et par generationer i min familie, til kulturel kapital for de næste som læser afhandlingen, og som forhåbentlig lader sig inspirere.

I forbindelse med udgivelsen af udgaven fra Forlaget HEXIS blev en række korrektur- og andre fejl rettet, ligesom enkelte detaljer blev tilføjet. Bortset herfra er denne udgave identisk med udgaven som blev indleveret til bedømmelse i juni 2007. I teknisk forstand må udgaven fra Forlaget HEXIS dog regnes - og citeres - som en andenudgave, om ikke andet fordi såvel sidetallene som ISBN er ændret.

Morten Nørholm
Västerås, 12. juni 2008

1 Om afhandlingens fokus og om valg af teoretisk referenceramme

1.1 Om afhandlingens fokus

Denne afhandling handler om evalueringer, om evalueringer af uddannelse med et fokus og perspektiv som er begrænset til en afdækning af forhold *om* evalueringer, til en formulering af en teori *om* evalueringer. Interessen samler sig om i en bachelardsk ånd (jf. Bachelard 1976) at *bryde* med en umiddelbar forståelse af hvad en evaluering er, at evalueringen er nødvendig, og at en opgave er at (normativt) forbedre den eller blot at vælge den rette. Perspektivet i afhandlingen søges m.a.o. begrænset til at forklare og forstå evalueringer som forekomst i verden: Hvorfor findes de, hvem udfører dem, hvilke implicitte respektive eksplicitte forudsætninger har de, hvad gør de? Dette søges gjort gennem at *bryde* med det umiddelbare at forsøge at gå bagom de formuleringer af fx fordele og ulemper, anvendelighed, nødvendighed osv. som findes eller underforstås i evalueringerne og i en tilhørende evalueringsforskning. Gennem en afdækning af dette *brydes* med disse implicitte såvel som eksplicitte antagelser og med en umiddelbar forståelse af de nævnte forhold. Dvs. at det i afhandlingen søges at systematisk, teoretisk *forklare* tilstedeværelsen af evalueringer og evalueringsforskning med henblik på at *forstå* denne tilstedeværelse, frem for at gentage de forklaringer som kan hentes i dokumenter knyttet til evalueringer og evalueringsforskning.

Dette særlige perspektiv ses desuden i afhandlingens titel: "Om den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer": Det som søges afdækket i afhandlingen, er de sociale konsekvenser det har at udføre og/eller beslutte at udføre en evaluering, og den symbolske funktion de udførte eller planlagte evalueringer har for disse sociale konsekvenser: Hvad sker der *socialt*? Hvilken funktion har evalueringerne *socialt* og *symbolsk*? Med andre ord er det som søges konstrueret/forklaret/forstået, evalueringernes *praktik*.

Skønt fokus i afhandlingen er på den anvendte metodes implicitte respektive eksplicitte forudsætninger, er det væsentligste fokus ikke i øvrigt på forskellige evalueringsmetoder, på disse metoders eventuelle fordele og ulemper, og heller ikke på *udvikling af metoderne* med henblik på at kompensere for disse fordele og ulemper. Afhandlingens fokus er heller ikke på om de anvendte metoder er anvendt 'rigtigt', hvilke eventuelle metodiske 'fejl' der er gjort, hvordan metoderne kunne anvendes

mere hensigtsmæssigt, hvilke metoder som eventuelt var mere hensigtsmæssige osv. Ved at anlægge et sådant fokus ville risikoen være stor for at overse det som i stedet er fokus for afhandlingen, nemlig hvorfor evalueringerne foretages. I afhandlingen søges formuleret en teori *om* evalueringer, ikke *for* evalueringer.

Afhandlingens perspektiv på evalueringer er således forholdsvis snævert, pædagogisk-sociologisk med fokus på den menneskelige *praktik* som går under betegnelsen uddannelsesevaluering (med perspektiver til evalueringer i det hele taget og med en tilhørende evalueringsforskning som uundværlig del). Med udgangspunkt i en række evalueringsrapporter vedr. evalueringerne af en række uddannelser inden for sundhedssektoren som betinger ansættelsen i overvejende praktiske erhverv (semiprofessioner/professioner), søges det i afhandlingen forklaret *hvorfor* der med stadigt stigende 'naturlighed' i disse evalueringer foreslås 'forbedringer' som strider imod det forhold mellem skole/uddannelse og praktisk mestring som kan vises ved hjælp af teoretisk reflekterede, empiriske undersøgelser (jf. Bourdieu & Passeron 1970, se senere). Dvs. at der søges formuleret en teoretisk forklaring på *hvorfor* der i en række evalueringer af uddannelserne til en række semiprofessioner/professioner foreslås indført mere 'teori' og indført en stedse mere kontrolleret og struktureret 'praktik'-del, frem for at lade en studerende gennem fx superviseret praktik selv tage del i et praktisk arbejde, når den 'teori' som foreslås indført i uddannelsens skole-del, er praktisk teori (efter Durkheim 1975), og når den kontrol/struktur som foreslås i uddannelsens arbejdsplads-del, indebærer at denne del ligeledes bliver praktisk teori (jf. bl.a. Petersen 1992/3, især p. 72; 1997/8, samt min egen artikel Nørholm 1997 - som i øvrigt ikke inddrages). Det søges således bl.a. besvaret *hvorfor* en semiprofessionel eller professionel praktiker i stigende grad skal lære at *tale om* en *ide om* det arbejde som uddannelsen er en betingelse for at kunne ansættes til at udføre, frem for at lære *at gøre* dette arbejde. Dvs. at det som mere konkret søges konstrueret, er den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer i denne forbindelse.

Som beskrevet ovenfor er fokus i afhandlingen dog ikke på en indholdsdel hverken af de analyserede evalueringer eller af de evaluerede uddannelser; udviklingen tages for givet med henvisning til de nævnte artikler, hvor disse forhold påvises, og i øvrigt til generelt stigende krav til uddannelse som betingelse for et arbejde. I stedet fokuseres på hvilken indflydelse den anvendte evalueringsmetode har på disse forhold, i et forsøg på at forklare og forstå hvordan disse anbefalinger som umiddelbart ser ud til ikke at være i nogens interesse, gennemses i tilsyne-

ladende enighed: Hvordan og hvorfor formuleres anbefalinger om uddannelserne som ved en umiddelbar betragtning ser ud som om de egentlig ikke er i nogens interesse?

1.2 Om afhandlingens teoretiske referenceramme

Udgangspunktet for afhandlingens analyse var at finde og vælge en teori om menneskelige handlinger som medregner disse menneskelige handlingers sociale betydning og fordeling. Desuden var udgangspunktet at finde en teori som - i en antropologisk forståelse kunne anvendes til at forklare og forstå uddannelsernes symbolske (eller rituelle - jf. fx Bell 1992, se senere) funktion i forhold til erhvervelsen respektive en fortsat besiddelse af materielle og symbolske goder og en social fordeling af succes/fiasco i forhold hertil. Det som eftersøgte, var m.a.o. en teori om den sociale og symbolske funktion af uddannelse og om en social fordeling af det som misvisende kaldes 'resultaterne' af uddannelse, hvordan uddannelse 'virker' - misvisende fordi det ikke forekommer indlysende at uddannelserne er det som virker. På en vis måde er dette det samme som at eftersøge en teori om en social fordeling af menneskelige praktikker som de tænkes oplært i skole/uddannelse - hvilket risikerer at foregribe at den eftersøgte teori om skolens sociale og symbolske rolle viser at, hvordan og hvorfor de praktiske kompetencer som forestilles lært i skole eller uddannelse, snarere må forstås som noget der bygger på forhold som ligger før skolen (jf. Bourdieu & Passeron 1970, se senere), og at der til en forklaring heraf bl.a. kræves en teori om sociale fordelinger af materielle og symbolske goder, fx om sociale felter sådan som Bourdieu har arbejdet med det.

En anden måde at sige dette på, er at sige at det som eftersøgte, m.a.o. var en sociologisk teori som kan sige noget om en social fordeling af forskellige former for praktiske kompetencer (en mestring af praktisk praktik respektive praktisk teori, jf. Durkheim 1975, se senere) og om de sociale forhold relateret til den sortering som foregår i skole/uddannelsessystem. Dvs. en teori med et forholdsvis snævert genstandsfelt: Hvordan virker og fordeles uddannelse socialt? Hvordan er den sociale fordeling af forskellige former for praktiske kompetencer? Hvordan fordeles oplæringen og allokeringen af praktiske kompetencer socialt? Samt især hvilken rolle spiller uddannelsesevalueringer i dette kompleks? Dvs. at det m.a.o. ses hvordan man tvinges til skridt for skridt at konstruere sit objekt gennem at konstruere alle de implicerede 'objekter' - jf. diskussionen herunder af at anvende den valgte teori som metode.

Et sådant forholdsvis snævert praktiksociologisk fokus findes mest tydeligt hos Pierre Bourdieu, især hvis det desuden tænkes at de sociologiske teorier skal være resultatet af empiriske undersøgelser og ikke af filosofiske eller andre overvejelser, især hvis tanken alene er at fremstille beskrivelser og forklaringer frem for forslag til forbedringer, og især hvis det tænkes at den valgte teori desuden skal omfatte metateoretiske overvejelser over hvad en teori som sådan er. Dvs. at Bourdieus teorier er valgt fordi der tilbydes dels en teori om praktikken (en praktikteori), dels en teori om opnåelse af viden om praksis (en teori om viden, en kundskabsteori), dels en teori om forskerens rolle som del af resultatet, en refleksiv teori om forskerens egen praksis og dennes rolle i forhold dels til det undersøgte, dels til resultatet af en analyse af det undersøgte.

Således vælges det i denne afhandling at anvende især Bourdieus teoretisk rekonstruerende begreber og teorier som analyseapparat - en formulering som understreger at teorier og begreber som dele af et analyseapparat er dynamiske frem for statiske og fastlagt en gang for alle, jf. konstruktionsarbejdet som del af en fortsat videnskabelig proces. Samtidig understreges det at det er det valgte teoretiske udgangspunkt, dvs. de konkrete teorier som anvendes som metode til analyse - i modsætning til fx analysemåder (typisk i en positivistisk vision) som på forhånd og en gang for alle søger at fastlægge metoden som et sæt af praktiske fremgangsmåder og kategorisystemer, hvorefter metoden appliceres på en måde, så den anvendte metode kan fremstå som uafhængig af hvad den anvendes på, og under hvilke omstændigheder (dvs. uafhængig af det videnskabelige objekt), eller med den implicite eller eksplicite antagelse af at den slags overvejelser er unødvendige (jf. diskussionen i Lundgren 1979, se senere).

På sin vis udgør afhandlingen en lang metodediskussion: Af metoden i de analyserede evalueringer, i en tilhørende normal evalueringsforskning såvel som i selve afhandlingens analyser. At i den forbindelse skrive at en valgt teori anvendes som metode kunne ligne en mystifikation, især pga. naturaliseringen af en adskillelse af teoretisk udgangspunkt, undersøgelsesmetode og undersøgt fænomen. Dermed er en betingelse for mystifikationen (og for nødvendigheden af at forklare denne) en naturalisering af et udgangspunkt som forekommer at være det diametralt modsatte af det som anlægges i afhandlingen. Dvs. at snarere end en mystifikation som skal forklares, er det en måde at sige tingene ligeud - at under alle omstændigheder, eksplicit eller rekonstrueret og uanset et erklæret eller fremanalyseret videnskabsteoretisk udgangspunkt ligger der en teori under et valg af metode; der bæres teoretiske implikationer

med; det kan ikke lade sig gøre at hævde eller erklære sig ud af dette forhold. Samtidig er det en måde at vende dette forhold til en styrke gennem at forsøge at systematisk kontrollere de teoretiske implikationer, frem for at forlade sig på en metodes principielt ikke-mulige neutralitet over for et undersøgt fænomen.

At opfatte det at anvende en teori som metode som en mystifikation eller som noget som kræver en nærmere forklaring, må m.a.o. frem for noget andet ses som udtryk for en naturalisering af en bestemt, typisk (instrumentelt) positivistisk vision som indebærer en idemæssig forestilling om muligheden for at erkende verden som den er, uformidlet, at opgaven er at fremstille *sand* viden i overensstemmelse med en opfattelse af at "Positivism er filosofien om videnskaben som et spejl" (Bourdieu 1994a, p. 115; jf. desuden diskussionen i Bourdieu *et al.* 1991). Dvs. som naturaliseringen af en opfattelse som er diametralt modsat den valgte som bl.a. indebærer at menneskelig erkendelse ses begrænset af fx sociale forhold såvel i et videnskabeligt samfund som i forskerens sociale historie.

Samtidig risikerer en eksplicitering af det valgte udgangspunkt at implicere at man i det analytiske arbejde er inde i en ond cirkel, at det medfører og indebærer cirkelslutninger, som om selve det at (reflekteret, objektiveret) sige at teorien er udgangspunktet ikke alene for diskussionerne af en indsamlet empiri, men i det hele taget for en teoretisk konstruktion af en indsamlet empiri, medfører at arbejdet alene illustrerer metoden og de valgte teorier. For det første ser det dog snarere ud til at det forholder sig omvendt, således at en naturaliseret, typisk positivistisk vision - qua især opstillingen på forhånd af særlige fremgangsmåder og kategorisystemer - netop risikerer at implicere de forhold som søges undersøgt, fordi der tages et idemæssigt udgangspunkt for undersøgelserne. Bl.a. dette argumenteres der for i afhandlingens gennemgang af dansk normal evalueringsforskning og det ser m.a.o. ud som om kritikken forudsætter det som søges eftervist.

Dette indebærer dog ikke en afvisning af en diskussion af fx de valgte kategorier, en diskussion som ses i senere afsnit i afhandlingen. Blot må disse diskussioner foregå som en refleksion over muligheder og begrænsninger for et analytisk arbejde og som led i konstruktionen af undersøgelsens objekt med den valgte teori som forståelsesramme, dvs. som analyseredskab. Dvs. at et teoretisk arbejde bl.a. kommer til at bestå i "... at man opstiller en modbeskrivelse af, hvad fænomenerne går ud på, i stedet for at overtage den opfattelse, som findes i hverdagssproget i administrative eller politiske dokumenter eller i deltagernes hoveder." (Callewaert 2006b, p. 128), og kommer til at bestå i formuleringen af

teoretiske forklaringer på disse konstruerede fænomener. Desuden må de valgte kategorier efterfølgende analyseres for teoretiske implikationer, i en aldrig afsluttet konstruktionsproces: En valgt teori anvendes som konkret forklaringsredskab i forbindelse med et empirisk arbejde, i analyserne såvel som i objektkonstruktionen, med teori, empiribehandling og konstruktion samt analyse og teoriudvikling som sammenhængende dele af én bevægelse.

I øvrigt ses hvordan Bourdieu i sit arbejde over tid går fra hvad man kunne se som en strengt kvantitativ position (i fx *la reproduction* fra 1970 og *La noblesse d'état* fra 1989) med anvendelsen af registerdata af enhver slags, til hvad man tilsvarende kunne se som en strengt kvalitativ position (i *La misère du monde* fra 1993) med anvendelsen af kvalitative forskningsinterviews. Imidlertid er pointen næppe at det ene viser sig at være bedre end det andet, men at et videnskabeligt konstruktionsarbejde er forskerens opgave og ansvar, og at man netop ikke kan forlade sig på en valgt metode. Jf. desuden diskussionerne i dels Bourdieu *et al.* (1991, fransk original 1968) samt diskussionerne i Bourdieus "Comprendre" (Bourdieu *et al.* 1993, pp. 903-939).

Dvs. at udgangspunktet i det hele taget er en oprindelig bachelardsk tradition for at sige nej til det umiddelbare som byder sig til for analyse - ikke i en eksplicit normativ/holdningsmæssig forståelse, men som led i et aktivt forsvar mod enhver implicit eller eksplicit normativitet; en tradition som går ud fra at videnskaben må tage udgangspunkt i et *brud* med det umiddelbare, med det som præsenterer sig for analyse (jf. Bachelard 1976/1940; fx Bourdieu *et al.* 1991; eller fx Broady & Callewaert 1994). Samme indstilling som langt tidligere ses i fx Marx' brev til Arnold Ruge offentliggjort i *Rheinische Zeitung* i 1844 hvor han erklærer sig som fortaler for en hensynsløs kritik af alt bestående ("rück-sichtslose Kritik alles Bestehenden", her citeret efter Wacquant 2001) med en betydning af ordet kritik som i udgangspunktet ikke forstås alene normativt, men som resultatet af en omhyggelig (*kritisk!*) granskning af det som præsenterer sig for det umiddelbare - jf. Wacquant (2001). Jf. fx også Durkheim som anfører at videnskaben studerer "[...] kendsgerninger for at lære dem at kende, og kun for at kende dem [...]" (Durkheim 1975, p. 62, - fransk original 1922, se senere) og af at før der formuleres anbefalinger til forandring, må det som foreslås forandret, kritisk-videnskabeligt undersøges - en position som genfindes hos Lundgren (1979, se senere). Tilsvarende understreger Callewaert at en objektkonstruktion ej heller kan gøres overflødig ved at forskeren enten er (eller påstår sig) fuldkommen fremmed for eller er (eller påstår sig) fuldkommen velkendt med det undersøgte:

"Når han [Bourdieu, MN] arbejder som antropolog i Algeriet, benytter han sig af sin status som outsider for at få hjælp til det første brud med den spontane sociologi; det faktum at han er fremmed for den studerede befolkning bliver til et metodisk redskab for at gennemføre den første objektivering. Når han arbejder som sociolog i Béarn blandt sine slægtninge benytter han sig af sin status som indfødt medlem for at gennemføre det andet brud, nu med den videnskabelige objektivisme, for at genoprette en forståelse indefra som korrigerer den videnskabelige objektivisme." (Callewaert 1997a, p. 106)

Det handler om andet og mere end at forskeren fremlægger sine subjektive vurderinger og understreger det uundgåelige heri: Forskerens arbejde må bestå i systematisk at redegøre for og siden metodisk medregne de forskellige aspekter af forskerens egen position:

"Det er ikke enten som insider eller som outsider at man opnår den rigtige forklaring; begge positioner har sine begrænsninger som man må forvandle til fordele." (Callewaert 1997a, p. 106).

Callewaert skriver at en teoretisk beskrivelse og forklaring af samfundet:

"[...] fungerer som en kritik, når den føres tilbage til samfundet, eftersom den giver et billede af samfundet, der adskiller sig fra det, der ligger til grund for samfundets selvforståelse." (Callewaert 1998b, p. 463).

En bourdieusk forståelse ligger dermed i forlængelse af en marxsk og en durkheimsk forståelse (og i forlængelse heraf en bachelardsk brudtænkning) med en påpegning af nødvendigheden af en systematiseret erfaring som modvægt til en usystematisk, umiddelbar hverdagserfaring.

En bourdieusk tilgang indebærer imidlertid ikke alene et brud med alt umiddelbart 'derude' som kræver konstruktion af objektet imod det umiddelbare som præsenterer sig som selvindlysende, som et væsentligt metodisk skridt. Tilgangen indebærer desuden et brud med det 'derinde', en skolastisk fejltagelse bestående i at forskeren projicerer en observeret regelmæssighed eller en rekonstrueret social eller anden funktion over i de analyserede agenter som en villet hensigt. Endelig indebærer tilgangen det andet af et bourdieusk dobbelt brud, hvor forskeren systematisk søger at tage forbehold for sin egen placering i det felt han er en del af,

og dermed søger at systematisk kompensere for de sociale kampe som foregår i det videnskabelige felt forskeren selv er del af, som en del af resultatet (jf. Bourdieu, Chamboredon, Passeron 1991).

Denne tradition ses i Danmark i en række afhandlinger, dels fra en dansk Bourdieu-reception på faget pædagogik på Københavns Universitet (jf. Callewaert 2002b forskerskolen ved Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet, *Bourdieu-Programmet* for forskeruddannelse), dels efterhånden i en række afhandlinger fra et miljø på RUC, dels fra det såkaldte Viborg-KUA-netværk som fortsætter *Bourdieu-Programmet* (jf. dels Petersen 2001a hvor en lang række projekter præsenteres, dels desuden senere). Et Bourdieu-inspireret udgangspunkt ses bl.a. også ved Uppsala universitet omkring Donald Broady og andre (jf. Broady ed., 1998 eller afrapporteringen af Broadys sessioner ved ACSIS-konferencen i Norrköping juni 2005, "Kulturstudier i Sverige", kan findes via <http://www.isak.liu.se/>). Og i det hele taget er Bourdieus teorier ved at vinde større indpas. Tilgangen i denne afhandling ligger således i forlængelse af den som ses i en række andre afhandlinger, samtidig med at det ses hvordan disse ikke har beskæftiget sig med uddannelses-evalueringer i en spontan forståelse - eller med evalueringer i det hele taget. Dette forhold i sig selv viser hvordan også selve det spontane objekt "uddannelsesevaluering" må konstrueres mod en umiddelbar forståelse af hvad det er og gør. En sådan konstruktion foretages i denne afhandling som dermed søger at bidrage til at forstå og forklare hvorfor og med hvilken social og symbolsk nødvendighed der i stedse stigende grad gennemføres evalueringer som (ligesom det vises for en tilhørende normal evalueringsforskning) tager udgangspunkt i ganske bestemte ide-mæssige forestillinger om struktur og genese af menneskelige handlinger som ser ud til at gøre en væsentlig del af legitimeringsgrundlaget i samfund i og efter det moderne.

1.3 Om hvad afhandlingens teoretiske referenceramme *kunne have været*

Af andre tilgange som ikke er anvendt, havde Foucaults teoretiske apparat sandsynligvis været et af de mere væsentlige, brugbare alternativer. Imidlertid har især forskningen inden for rammerne af *Bourdieu-programmet* vist en Bourdieu-tilgangs succes i forbindelse med forståelsen af teoriens rolle for de mellemlange videregående uddannelser til overvejende praktiske uddannelser (semi-professionerne, jf. fx Lortie 1977) - jf. Callewaert (2001). Dertil kommer et mere pragmatisk for-

hold: Arbejdet med denne afhandling blev påbegyndt efter et stort arbejde med fordybelse i Bourdieus teorier og med at trænge ind i denne teoretiske tilgang (som i det mindste delvis bygger på og forholder sig til Foucaults). At skifte teoretisk udgangspunkt forekom rent praktisk vanskeligt. Alligevel er det som om man netop med en foucaultsk tilgang (som gennem analyser af (historiske) tekster frem for af praktikker) kunne fremanalysere epistemer, tankemåder, "blik", hvilket dermed kunne passe til den analyse som gennemføres i afhandlingen. Fokus havde dermed ikke længere været på en (bourdieusk) social og symbolsk funktion, og en fremanalyseret funktion kunne sandsynligvis konstrueres i termer af evalueringen som (panoptisk) overvågning, kontrol, anbefalingerne som straf, udøvelse af magt, (jf. Foucault 2001), "evalueringens blik" (jf. Foucault 1993) osv. Dvs. at valget af Foucault som alternativ kunne have givet en helt anden analyse, samtidig med at resultatet af analysen i det mindste ville ligne det resultat som fremkommer her.

Tilsvarende havde en analyse af evalueringerne også kunnet tage et udgangspunkt i en teori om (en social funktion af) ritualer eller ritualiserede praktikker, sådan som den ses i fx Bell (1992). Her formuleres en teori som implicerer at det som tidligere beskrives som *ritualer*, dvs. som noget for sig selv, i stedet må konstrueres som *ritualiserede praktikker*; at under visse omstændigheder er visse praktikker *ritualiserede*, dvs. at de (eventuelt *også*) betyder noget andet end det umiddelbare, og således hverken har alene en rituel betydning eller har en umiddelbar, pålydende betydning. Tag som eksempel jordpåkastelsen: For det første er der tale om en symbolsk begravelse (tre små skovlfulde jord kastet på kisten symboliserer at kisten med den afdøde dækkes med jord, begraves). Samtidig markerer jordpåkastelsen den afdødes sjæls overgang fra det dennesidige til det hinsides, hvilket er en betydning som rækker langt ud over dels en symbolsk begravelse, dels en menigheds fælles afsked med afdøde. Begge betydninger er helt afhængige af at det er den rette person som udfører ritualen på rette tid & sted osv.: At kaste jord på en kasse indeholdende et lig kan, udført af en person placeret et andet sted i et socialt hierarki (fx en graver), betyde alene dette og ikke andet.

Den symbolske handling som udføres af præsten, går under betegnelsen begravelse, men gør ikke i konkret forstand det som betegnelsen implicerer, mens den konkrete begravelse egentlig ikke har nogen betegnelse og foretages af socialt underordnede personer (*gravere*) hvor betegnelsen mere refererer til en forberedelse af graven, at *grave* graven, end til at grave liget ned, *begrave* det. Tilsvarende forhold synes at kunne ses i forbindelse med evalueringer som i sidste ende muligvis heller ikke gør det de har navn af, evaluerer, afvejer det ene i forhold til det

andet og i forhold til en praktisk anvendelighed og formålstjenlighed: Bevæger man sig inden for det valgte, bourdieuske perspektiv (som også anlægges i Bell 1992), ser det ud til at opfattelsen er at de afvejninger, vurderinger og praktiske tilpasninger af det som den enkelte er midt i praktisk at gøre, foregår altid og overalt *i* praktikken og først og fremmest *praktisk*. Imidlertid har sådanne inferiøre hverdagshandlinger dog næppe nogen betegnelse og er således på enhver måde inferiøre, ikke-eksisterende, uden legitimitet, il-legitime. Samtidig ses hvordan status og legitimitet ser ud til at følge et uddannelsesniveau som to sider af samme sag - jf. en skelnen mellem kunst og praktisk teori (i Durkheim 1975) samt teoretiseringerne over en social fordeling heraf (i Bourdieu & Passeron 1970) - se desuden senere.

Hos Bell (1992) åbnes dermed for netop en form for fortolkning som eftersøges i denne afhandling hvor der fokuseres på en social og symbolsk funktion af uddannelsesevalueringer: I de analyserede evalueringer foretages en bedømmelse som kan anerkendes for (og som skylder dette sin legitimitet) en implicit forudsætning om at der ikke sker andet end at nogle uddannelser vurderes med henblik på eventuelle forbedringer, dvs. som om der ikke skete andet, og som om evalueringen var en rent endimensional handling. Imidlertid ser det ud som om evalueringernes anerkendelse for denne betydning/rolle samtidig bygger på en (socialt nødvendig) implicit reference til noget andet (fordi der ses en systematik i hvilke sociale personer der udfører evalueringerne, i de omstændigheder hvorunder evalueringerne udføres, osv.), og funktionen af dette andet ser ud til netop at være en social og symbolsk funktion i stil med jordpåkastelses-eksemplet. Ved valget af Bourdieu frem for fx Bell gælder her dels det samme pragmatiske forhold som ovenfor vedr. en fordybelse i Bourdieus teorier, dels at store dele af det teoretiske grundlag som Bell bygger sin teori om ritualer på, er hos Bourdieu.

1.4 Om hvad afhandlingens teoretiske referenceramme *ikke er*

Efter ovenstående gennemgang af afhandlingens fokus og foreløbig præsentation af valget af teoretisk forklaringsramme, gennemgås herunder visse positioner eller tilgange som dermed ikke vælges.

Afhandlingens særlige fokus afgrænser således i første omgang arbejdet fra at beskæftige sig (eventuelt metafysisk) med hvad en evaluering *er*; det tages for givet i udgangspunktet at der findes en forekomst i verden som betegnes evalueringer, og at disse evalueringer foretages og

anvendes, ligesom det tages for givet at der findes en forekomst i verden som betegnes evalueringsforskning osv.

Problemstillingen kunne givetvis have været diskuteret også med udgangspunkt i andre teoretiske arbejder, fx en tilgang a la Habermas (Kritisk Teori) eller en tilgang a la Luhmann (systemteori) eller andre hvor der ses - som et eksplicit udgangspunkt - en række forholdsvis uproblematisk (social-filosofiske) antagelser vedr. forhold som i lyset af afhandlingens særlige fokus forekommer problematiske.

1.4.1 Kritisk Teori - Jürgen Habermas

Fx kendetegnes Habermas' teorier ved have et udgangspunkt som antager visse forhold ved virkeligheden i forvejen. Der foretages ikke en empirisk funderet analytisk teoretisering. Snarere foretages en opstilling af et antal systematiserede socialfilosofiske antagelser med forudsætninger som ikke er undersøgt empirisk (i det mindste ikke hos Habermas selv), hvorefter kendetegnene ved disse antagelser eftersøges. Imidlertid forekommer det uhensigtsmæssigt at tage et sådant udgangspunkt frem for at arbejde ud fra en empirisk funderet beskrivelse/konstruktion i en vekselvirkning mellem empirisk undersøgelse og teoretisering - jf. fx Bourdieu *et al.* (1991) hvor teori, metode og resultat empirisk ses som uadskillelige dele af en konstruktion af et videnskabeligt objekt.

Det forekommer problematisk at anvende en Habermas'sk socialfilosofi som desuden implicerer eller indebærer en ide om eller et begreb om "magtfri kommunikation" (fx Habermas 1996) når afhandlingens analyse sigter mod at netop søge bag om en udøvelse af magt eller dominans. Dvs. når afhandlingens analyser munder ud i teoretiseringer over i hvilken udstrækning der overhovedet *kan* tales om magtfri kommunikation, eller hvilken social og symbolsk funktion det har at tale om eller implicere en magtfri kommunikation. Eller rettere, når fokus for afhandlingen og når dermed udgangspunktet for afhandlingens analyse er at undersøge *om* der er tale om andre funktioner af uddannelsesevalueringer end de rent ideelle, umiddelbare, og dermed *om* der er tale om sociale dominansforhold mellem forskellige typer af deltagere og/eller ikke-deltagere i evalueringsforskning, evaluering osv. Dvs. *om* der er tale om at den kommunikation som foregår, netop implicerer magtudøvelse - eller snarere implicerer sociale dominansforhold.

Således var det væsentligt ikke i udgangspunktet at implicere eller normativt antage at enhver involveret persons udsagn/ytring var lige så vægtig som enhver anden persons. Desuden var det væsentligt ikke at forhindre at kunne analysere også et eventuelt 'indefra-perspektiv' hvor

de evalueringsdeltagere som selv er involveret i de evaluerede aktiviteter, anses som specialister ikke alene i at *udføre* de evaluerede aktiviteter (qua ansatte i eller ved de evaluerede aktiviteter), men også i at *forstå* og *forklare* de evaluerede aktiviteter (qua deltagelsen i evalueringerne). I lyset af afhandlingens særlige fokus blev det derfor i visse henseender væsentligt at vælge en teoretisk forklaringsramme som ikke i udgangspunktet risikerer at forhindre muligheden for i næste omgang at forklare den sociale og symbolske funktion af det som siges af forskellige personer på forskellige (sociale) positioner.

1.4.2 Systemteori - Niklas Luhmann

Niklas Luhmanns systemteoretiske tilgang ligner ved en overfladisk betragtning Habermas' (formulering på forhånd af et system), og skønt der er forskelle, forekommer teorierne overvejende (social-)filosofiske (spekulative): Hos Luhmann ser alt ud til at skulle opfattes som kommunikation, som om sociale forekomster i verden alene er kommunikation, og som om de ikke besidder og/eller refererer til en materialitet eller til materielle forhold, som om de kan analyseres som en tekst, i stedet for som praktiske handlinger under praktiske omstændigheder. M.a.o. ser det ud som om Luhmanns teorier i mindre grad indebærer empirisk funderede sociologiske overvejelser over hvem der taler, om hvad, og under hvilke sociale omstændigheder. At anvende en sådan tilgang forekommer ligeledes uhensigtsmæssig i og med afhandlingens fokus, fordi der også hos Luhmann forudsættes en række af de forhold som ellers søges undersøgt. At tage udgangspunkt i antagelser om de forhold vedr. det undersøgte som søges undersøgt, risikerer at udelukke en overskridelse af dette udgangspunkts grundantagelser.

Endvidere virker det som om en luhmannsk tilgang indebærer en risiko for at de implicerede (social-filosofiske) overvejelser over den principielle umulighed af en uafhængig iagttagelse medfører at diskussionerne fortaber sig i overvejelser over iagttagelser af iagttagelsen og iagttagelsens (dvs. ikke iagttagersens) iagttagelse af sig selv som iagttagelse - jf. desuden det paradoks om umuligheden af en absolut iagttagelse formuleret i Poul Martin Møllers *En dansk students eventyr* (1978, p. 42) som dog forekommer uinteressant for et empirisk sociologisk udgangspunkt: Efter en implikation af at en uafhængig iagttagelse sandsynligvis er en principiel umulighed, risikerer tilgangen i næste omgang at indebære en relativisme, at enhver iagttagelse er lige gyldig, frem for at lede til (empirisk) at slå fast at skønt en uafhængig iagttagelse er en praktisk realiserbar umulighed, kunne opgaven for en videnskabelig undersøgelse

i stedet være i størst muligt omfang at søge dels at kompensere for denne principielle såvel som empiriske umulighed, dels at søge at forklare eventuelle ulige sociale fordelinger af forklaringer, dels i næste omgang at søge at forhindre at antagelser om en absolut iagttagelses principielle umulighed kom til at stå i vejen for sådanne undersøgelser. Dvs. i stedet for at fastholde et udgangspunkt i ideer, hvilket risikerer at fungere som en ideologi, kunne opgaven bestå at søge at overvinde forhindringerne og at konstruere forestillingerne. At medregne såvel forskeren som de omstændigheder hvorunder der forskes, som en del af empiri såvel som forskningsresultat forekommer at være det samme som at gøre op med en filosofisk ide som ser ud til at fungere som en ideologi om forskeren i et arkimedes-punkt, og i stedet at have som et (eventuelt uopnåeligt) ideal at forfine beskrivelsen - eller konstruktionen. I det mindste forekommer det uhensigtsmæssigt ved en analyse af symbolske og sociale funktioner at tage et udgangspunkt som risikerer at forhindre muligheden for at medregne disse forhold.

Skønt desuden evalueringerne kunne opfattes som 'systemer', er det desuden vurderet at tilgangen er uhensigtsmæssig i og med implikationerne hos Luhmann af at det er systemer der *som systemer* handler/virker. Hos Luhmann findes fx:

"Es liegt ein wichtiger theoretischer Gewinn in der Einsicht, daß nicht nur psychische Systeme, sondern auch soziale Systeme verstehen können. Für beide gilt, daß sie sich qua Bewußtsein bzw. qua Kommunikation vergegenwärtigen können, wie sie als Umwelt auf andere Systeme wirken". (Luhmann 1986, p. 92)

Opfattes imidlertid *systemer* som selvstændige, 'forstående' enheder frem for at fokusere på det som kan empirisk iagttages, enkeltindivider underlagt fx sociale tvange som i det mindste delvis ensliggør praktiske handlinger (herunder tale), forudsættes atter forhold som er i fokus for afhandlingens analytiske arbejde.

En luhmannsk implikation af at et klassisk (dvs. marxistisk) klassebegreb fejler eller er ikke-dækkende under recente samfundsforhold (hyperkomplekse forhold, dvs. i samfund i og efter det moderne), risikerer at implicere eller snarere forudsætte en ikke-systematisk eller ikke-systematiserbar fordeling af sociale og symbolske goder, eller at disse goder ikke er systematisk fordelt i forhold til sociale forhold, men fx i overensstemmelse med "[...] uddannelsesideologien om, at fortjenstfulde handlinger i skolen leder til social frelse." (Bourdieu & Passeron 2006, p. 244). Dvs. at det ser ud som om Luhmanns systemteori indebærer en

afvisning af klasse med henvisning til en social filosofi om det hyperkomplekse og med henvisning til at et klassisk klassebegreb ikke er dækkende i forhold til fx ejendomsforhold til et produktionsapparat (i samfund i og efter det moderne), men uden at tage hensyn til eventuelle anderledes systematiske fordelinger af materielle og symbolske goder (jf. desuden diskussionen af konstruktionen af begrebet klasse i Bourdieu 1987a). Imidlertid risikerer sådanne implikationer at stå i vejen for at sociologisk-empirisk undersøge *om* der findes en systematisk (eventuelt ulige) fordeling af symbolske og materielle goder, *om* og eventuelt *hvordan* en eventuelt ulige fordeling relateres til sociale forhold, og *i hvilken udstrækning* en eventuelt ulige fordeling kunne have indflydelse på eller afhænge af fx en social og symbolsk funktion af de evalueringer som behandles i afhandlingen. Tilsvarende forekommer det u hensigtsmæssigt at anvende en tilgang som hos Luhmann fordi de praktik-epistemologiske implikationer ligner det som forudsættes eller impliceres i en New Public Management (jf. fx Mathiesen 2000), og det ser m.a.o. ud som om en luhmannsk socialfilosofi udgør en form for om end implicit filosofisk baggrund for netop en sådan ledelsesfilosofi som evalueringerne i næste omgang kan ses som del af.

Det ser således ud som om Luhmanns (og fx Habermas') teorier er u hensigtsmæssige ved analyser af sociale forhold, sociale sammenhænge, fordi der tages udgangspunkt dels i det enkelte individ, dels et system som sådan (en samling enkeltindivider) som meningsbærende og handlende; på samme tid individ og system, men netop *ikke* som en overskridelse af eller et opgør med en (eventuelt falsk) dikotomi mellem netop individ respektive system/klasse. Imidlertid forekommer det u hensigtsmæssigt at udelukke dels at analysere det enkelte individs praktiske sociale handlinger i en *social* kontekst, dvs. under de sociale betingelser hvorunder handlingerne forekommer (fx i et 'system'), dels at forudsætte at en analyse af mange enkelte individers tilsyneladende ensartede handlinger skal foretages som om der var tale om at alle gjorde det samme som del af et system *som sådan*. Det som opnås ved i stedet at anvende en bourdieusk felt-teori er bl.a. en forklaring på hvordan en social agent (en 'person') kan handle på en måde som både er fri (opleves som fri), og så det ser ud som om de nogenlunde ensartede handlinger er tvunget af sociale eller klassemæssige omstændigheder, med klasse som en (re)konstruktion).

1.4.3 Andre praktikteorier - Schön, Dreyfus o.a.

Et fokus i afhandlingen er på den implicitte respektive eksplicitte teori om struktur og genese af menneskelige handlinger, sådan som den kommer til udtryk dels i de analyserede evalueringer, dels i den analyserede tilhørende normale evalueringsforskning: Som del af afdækningen af en social og symbolsk funktion søges besvaret hvilke forestillinger om fordeling (struktur) og opkomst (genese) af menneskelige handlinger som impliceres og/eller ekspliciteres i de analyserede evalueringer og en tilhørende normal evalueringsforskning. Afhandlingens fokus er således delvis på at analysere diskurser om eller for menneskelige praktikker og disse diskursers konkrete eller symbolske rolle eller funktion: Såvel formaliserede forskrifter som mere usystematiske diskurser som ledsager et konkret arbejde.

Imidlertid forekommer det uhensigtsmæssigt i udgangspunktet for en sådan analyse at forudsætte fx at en forskrift er direkte, konkret-praktisk nødvendig for opøvelsen af en praktisk kyndighed, eller at en refleksion før eller undervejs i handlingen har en konkret-praktisk determinerende funktion og opfattes som (erkendelsesmæssigt) adskilt fra den konkrete handling. Hos fx Schön (1983) ses en teoretisering over funktionen af diskurser undervejs i forbindelse med praktiske handlinger ("reflection-in-action") og fokus er - jf. titlen - på *How Professionals think in Action*. Fokus hos Schön er m.a.o. på diskurs, sprog, kommunikation *som om* det var eller kunne forstås adskilt fra de konkrete, praktiske handlinger som diskurserne handler om. Derved ser det ud som om der hos Schön impliceres en mere eller mindre rationel teori om menneskelige handlinger (hvortil det ser ud som om sprog *ikke* henregnes), at menneskelige handlinger er under fuld, fri, oplyst kontrol, vha. fx diskurs, sprog, kommunikation, og at handlingerne kan gøres til genstand for refleksion ikke alene efter de er foregået, men også *mens* de foregår.

Dermed kan et schönsk udgangspunkt ligne det som ses hos Luhmann, hvorved det dog ser ud som om der impliceres en filosofi om struktur og genese af menneskelige handlinger som risikerer at stå i vejen for at undersøge en social og symbolsk funktion af de konkrete handlinger og ledsagende sproglige ytringer; en række omstændigheder ser ud til at forudsættes uproblematisk. Samtidig risikerer tilgangen at forhindre at praktiske handlinger forstås under de givne (fx sociale) omstændigheder, hvortil må regnes ikke alene et konkret praktisk arbejde og en ledsagende diskurs, men desuden også fx forholdet mellem mester, lærling og den/de person(er) som er genstand for de professionelles

arbejde, ligesom der er risiko for at det udelukkes at disse omstændigheder mere generelt problematiseres.

Hos Schön ses m.a.o. et udgangspunkt som risikerer at forudsætte det samme som forudsættes i det som er fokus for denne afhandling, hvilket dermed indebærer at anvendelsen af teorier som Schöns risikerer at stå i vejen for at det som er i fokus for afhandlingen, kan belyses. I stedet vælges en forklaringsramme som åbner mulighed for at forhold som de nævnte kunne være andre end det som forudsættes i de analyserede evalueringsrapporter, og derfor fravælges teorier som fx Schöns (1983, 1987), eller mere specifikt i forbindelse med sygepleje og dermed mere relevant for dele af det område som afhandlingen bevæger sig ind på, en Schön-inspireret Patricia Benner (1984). Eller fx brødrene Hubert & Stuart Dreyfus (1986) hvor der mere generelt ses forudsat at en overgang fra det eksplicite til det implicite sker gennem tillempling respektive eksplicitering hvilket risikerer at udelukke at der kunne være tale om to helt forskellige logikker (en praktisk-kropslig respektive en teoretisk-rekonstruerende som hos fx Bourdieu, jf. Callewaert 1997a).

Men helt uanset om der er tale om forskellige logikker eller ej (en praktisk respektive en diskursiv/'teoretisk'), forekommer det uhenigtsmæssigt ved en analyse af en social og symbolsk funktion af uddannelsesevalueringer at anvende en teori til analyse hvori der impliceres det samme som impliceres i de uddannelser som evalueres, i de analyserede uddannelsesevalueringer såvel som i den analyserede normale evalueringsforskning, nemlig at praktiske handlinger indebærer at en forskrift som lært på fx en uddannelse *omsættes*, dels at en kyndig praktiker vha. denne indlærte forskrift reflekterer i sin praktiske handling: I to omgange ser forudsætningerne her ud til at sammenfalde med de sociale hierarkier som udtrykkes i og med netop tilstedeværelsen af fx de uddannelser hvis tilhørende evalueringsrapporter analyseres i denne afhandling (jf. også Durkheim 1975, se senere).

1.4.4 Andre tilgange til analyse af tekster - diskursanalyse

Afhandlingens analyse af en række evalueringsrapporter udgør for så vidt en analyse af en række diskurser eller eksempler på en særlig diskurs. Derfor kunne en diskursanalytisk tilgang være valgt. Imidlertid fravælges en sådan tilgang især på grund af implikationerne fx af at den analyserede tekst/diskurs kan tages som direkte udtryk for det som faktisk skete. Jf. det ovenstående, og jf. fx også Mathiesen (ed. 1999, 2000) hvor diskursanalyse og diskursteori à la Laclau & Mouffe (fx Laclau & Mouffe 1985) kritiseres for at en analytisk interesse reduceres til det sy-

stem af begreber som ses i *diskursen*, dvs. hvor de talte ord tages som dækkende for det som sker/er sket, eller hvor dette forhold ikke diskuteres. Desuden risikerer en diskursanalytisk tilgang at bortse fra et helt centralt sociologisk forhold, nemlig at det som siges, er det som *kan* siges under de givne omstændigheder (som imidlertid i det særlige perspektiv ikke problematiseres), ligesom tilgangen risikerer at indebære en fortolkning af praktiske handlinger som om de var en *tekst*, eventuelt opfattet som fremstillet med henblik på analyse. Imidlertid er et fokus på selve diskursen, ordene, det grammatikalske, lingvistiske, eventuelle særlige sproglige kendetegn osv. ikke interessant for det som er fokus for denne afhandling, ligesom der ville være en risiko for at fortolke såvel tekst som praktiske handlinger som om de var fremstillet med henblik på forskerens analyse (en skolastisk fejltagelse).

Det som således risikerer at forhindres ved en diskursanalytisk tilgang, er muligheden for at fortolke en (ledsagende) diskurs og de ledsagede handlinger som to korresponderende sider af en praktik i en bourdieusk forståelse, dvs. i sidste ende risikerer at forhindre at analysere sproglige ytringer (som hos fx Schön ser ud til at forudsættes som noget der foregår ikke-praktisk) som *praktikker*. Diskursanalysen fravælges således især pga. af risikoen for at miste en mulighed for at fortolke netop en symbolsk side af praktiske handlinger, herunder det som siges, dvs. fordi muligheden for at fremanalysere at det som siges, har (eventuelt også har) en anden betydning end selve det som siges, risikerer at forsvinde.

1.4.5 Om forholdet mellem evalueringer og New Public Management

Ved en eftersøgning af årsagerne til en tilstedeværelse af evalueringer (og en tilhørende normal evalueringsforskning) kunne der, som det antydes ovenfor, findes en gennemgang af en placering af evalueringer som del af en New Public Management (jf. fx Mathiesen 2000, Steensen fx 2005, 2006) og andre, fordi man kunne udpege netop det forhold at evalueringerne udgør en del af en New Public Management som årsag. Imidlertid foretages dette ikke, først og fremmest fordi fokus for afhandlingen - som det forklares ovenfor - er at forsøge at gå bagom evalueringerne (som altså kunne analyseres som del af en New Public Management) og forsøge at forklare hvorfor evalueringer og tilhørende evalueringsforskning findes. Dvs. at sigtet med afhandlingen ikke er alene at henvise til andre administrative 'teorier' hvis tilstedeværelse der er risiko for ikke forklares med andet end det der i næste omgang desuden burde

forklares (spørgsmål af typen: Hvad er i næste omgang den sociale og symbolske funktion af New Public Management?). Som del af afhandlingens fokus er det bl.a. interessant - som det forsøges gjort her - at forklare hvorfor evalueringerne gennemføres med deltagelse af involverede personer på nærmest ethvert hierarkisk niveau, dvs. dels hvorfor denne deltagelse er nødvendig, dels hvordan det går til at evalueringerne dermed kan gennemføres med deltagelse også af personer som evalueringerne ser ud til at være til direkte ulempe for.

Hos Mathiesen (2000, p.6) kaldes New Public Management "den ny-liberalistiske ledelsesfilosofi". Imidlertid risikerer en sådan betegnelse at virke unødigt polemiserende og muligvis endda upræcis fordi den risikerer at implicere at en vision om at enhver er sin egen lykkes smed som ses i normal uddannelsestænkning, alene ses hos en (ny-)liberalistisk politisk højrefløj. Dermed er der imidlertid risiko for at overse at en sådan vision snarere er del af en *generel* vision om skole/uddannelse, dvs. som udtryk for normal uddannelsestænkning i *hele* det politiske spektrum fra politisk højre til politisk venstre. Betegnelsen bliver dog alligevel rimelig hvis det foranstående forholdes til det som vises i fx Bourdieu & Passeron (1970), at en social funktion af skolen/uddannelsessystemet bl.a. er at reproducere en bestemt eksisterende social orden, og at den orden som reproduceres under de givne omstændigheder, kendetegner et borgerligt samfund; betegnelsen bliver m.a.o. først rimelig ad en rekonstruerende omvej. Dette svarer i øvrigt til det Mathiesen refererer Slagstad (1998) for, at "[...] den nyliberalistiske ledelsesfilosofi (New Public Management) i løbet af 1980'erne blev overtaget og i løbet af 1990'erne realiseret af den socialdemokratiske markedsteknokratiske elite i Norge." (Mathiesen 2000, p. 6). Samtidig ses det hvordan enhver politisk position og en (ordensopretholdende) akademisk '*højre*'-position befinder sig nær hinanden i et socialt rum (jf. denne afhandlings Figur 1. Jf. desuden Bourdieu 1988b, pp. 36-72, figur i p. 50; Callewaert 2003a).

1.5 Om relevansen af den valgte teoretiske referenceramme for afhandlingens fokus

Afhandlingens fokus på den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer indebærer at arbejdet rækker ind over en række forskellige domæner eller felter i en mere dagligdags forståelse.

I afhandlingen gennemgås og analyseres en række uddannelsesevalueringer for at konstruere de sociale omstændigheder hvorunder disse evalueringer findes. Dette sker med henblik på at konstruere evalu-

eringernes sociale og symbolske funktion, en funktion som rækker ud over det evalueringerne siger om sig selv, dvs. rækker ud over det umiddelbare, en spontan forståelse af hvad disse evalueringer skal og gør, sådan som det fx formuleres af Evert Vedung: "Att utvärdera är att noggrant bedöma. Att bedöma innebär att fastställa värdet" (Vedung 1998, p. 20) - eller af Michael Scriven: "Evaluation is the process of determining the merit, worth and value of things, and evaluations are the products of that process." (Scriven 1991, p. 1). Imidlertid angives eller reflekteres der ikke over de implicerede kriterier. Dermed får afhandlingsarbejdet karakter af konstruktionen af en social teori *om* uddannelsesevalueringer, hvilket placerer arbejdet som sådan inden for en pædagogisk/sociologisk/samfundsteoretisk del af et universitetsfelt. Og dermed ses hvordan ambitionen i afhandlingen er at formulere noget andet end det som tilbydes i normal evalueringsforskning som for størstedelen (metaevaluerende) formulerer teorier *for* evalueringer, metodologier osv.

I afhandlingen arbejdes med evalueringer af en række uddannelser til en række jobs med et stort praktisk islæt, dvs. til en række jobs inden for det som betegnes (semi-)professionerne (jf. fx Lortie 1977). I og med fokus på en række formelle betingelser for legitimt at udøve en (semi-)profession placerer afhandlingen sig inden for eller i forhold til professionsforskning med fokus alene på en del heraf. I forhold til afhandlingens fokus nødvendiggøres derved desuden teorier om den sociale og symbolske funktion og nødvendighed af uddannelserne til (semi-)professioner. Afhandlingen må m.a.o. trække på teorier dels om den sociale og symbolske nødvendighed af uddannelse, dels om den sociale fordeling af uddannelse i en befolkning som sådan, dvs. hvilken rolle uddannelse spiller i forhold til at foretage (og legitimere) sorteringen til en social arbejdsdeling.

Endelig præsenteres i afhandlingen resume, analyse og diskussion af en række evaluerings*forsknings*-tekster og der foretages desuden en diskussion af en præliminær konstruktion af et felt af producenter evalueringsforskning. Et sådant fokus placerer ikke i første omgang afhandlingen inden for normal evalueringsforskning (dvs. i et felt af producenter af dansk normal evalueringsforskning), men snarere inden for et felt af (videnskabelig) forskning *om* evalueringsforskning. I næste omgang ses at afhandlingen dermed placerer sig som en pædagogisk-sociologisk afhandling.

At vælge i en afhandling at arbejde med den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer indebærer allerede tidligt at forudsætte en række forhold eller at implicere at et analytisk arbejde bevæger sig inden for bestemte rammer. Disse forhold eller rammer er det nød-

vendigt at gøre eksplicitte dels inden arbejdet fortsættes, dels undervejs. I dette afsnit påbegyndes denne eksplicitering som led i et kontinuert arbejde med konstruktion af afhandlingens forskningsobjekt, med et udgangspunkt i mere dagligdags termer, dvs. i beskrivelser som ikke fra begyndelsen er tekniske, men mere handler om at overhovedet få hold om arbejdets fokus med henblik på efterhånden at (kunne) formulere resultaterne af afhandlingens analyser.

1.5.1 Om uddannelsesevalueringer i en mere umiddelbar forståelse

Uddannelsesevalueringer handler i en mere umiddelbar forståelse om at foretage en bedømmelse af bestemte uddannelser, og sådan som de ser ud nu, følger som noget naturligt at evalueringerne desuden munder ud i anbefalinger til at forbedre disse uddannelser i forhold til bestemte kriterier. Dvs. ikke alene en bedømmelse af om det evaluerede lever op til visse kriterier, og ikke alene en bedømmelse til brug for den der gør det bedømte, men også en offentliggørelse heraf samt af hvordan bedømmerne mener det bedømte kan ændres med henblik på bedre at leve op til kriterierne.

Forskningsarbejdet i denne afhandling tager udgangspunkt i en række formaliserede evalueringer og i det forhold at såvel anbefalinger som forudsætningerne impliceret i disse evalueringer, ser ud til at stride mod bestemte tilgange til bestemte forhold vedr. dels evalueringerne, dels det evaluerede. Samtidig er udgangspunktet for afhandlingen at der i disse formaliserede evalueringer i meget ringe grad om overhovedet tages eksplicit udgangspunkt i resultater af forskning foretaget af de personer eller instanser som står for/udfører de pågældende evalueringer, og ej heller i disse personers egne eller i andres empirisk funderede teoretiseringer. For at få noget at vide om hvordan de evaluerede uddannelser fungerer, om uddannelserne fungerer tilfredsstillende, dvs. i forhold til de mål som er opstillet af (delvis) de samme personer som foretager evalueringerne osv., anvendes og vises i stedet stort set udelukkende og i forskellige udgaver indhentning, registrering og præsentation af (ukonstruerede) *holdninger* fremsat af forskellige personer som på forskellig måde er involveret i den evaluerede uddannelse eller på andre måder har interesser i uddannelsen. Hvilke interesser og eventuelle interessekonflikter der kunne ses her, mellem især på den ene side de personer som foretager evalueringerne, og på den anden side de personer på vegne af hvem evalueringerne foretages, er ikke i fokus for evalueringerne; disse forhold forudsættes som uproblematisk. Herved impliceres en længere række forhold som kunne (og burde) gøres til genstand for systematiske

overvejelser, men som i stedet uproblematisk forudsættes som uproblematisk.

Der er således en række ikke-ekspliciterede grundantagelser vedrørende i hvis interesse det er at der foretages en bestemt, systematiseret form for evalueringer med bestemte ensartede resultater, som indebærer disse bestemte anbefalinger, og som følge deraf har disse bestemte konsekvenser for de evaluerede uddannelser og dermed for dels de personer som følger disse uddannelser, dels uddannelser, uddannelsessystem og samfund som sådan. I afhandlingen søges disse grundantagelser fremanalyseret, ekspliciteret og diskuteret i termer af en social og symbolsk funktion med henblik på at forstå og forklare tilstedeværelsen af de uddannelsesevalueringer hvis udgangspunkt aldrig diskuteres.

Her ses allerede hvordan arbejdet bevæger sig inden for et felt af uddannelser: Bestemte uddannelser, som organiseres på en bestemt måde, gennemføres under bestemte forhold, som udgør en formel betingelse for (dvs. i praksis leder til) bestemte jobs osv. Dvs. at arbejdet bevæger sig inden for et felt af bestemte uddannelser, og beskæftiger sig med bestemte, formaliserede uddannelser som organiseres under betegnelserne mellemlange videregående uddannelser (jordemoder, sygeplejerske, radiograf, fysioterapeut, ergoterapeut tidligere allokeret til forskellige skoler, siden på Center for Videregående Uddannelser som på det seneste er omdøbt til University Colleges) respektive lange videregående uddannelser (læge, tandlæge som længe har været allokeret på universitet), samt en uddannelse som ligger hierarkisk under alle de nævnte (social- og sundhedsassistent og -hjælper), og som evalueres i regi af Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen på Roskilde Universitetscenter, dvs. beskæftiger sig med uddannelser til (semi-)professioner; uanset de rubriceres forskelligt, har de erhverv uddannelserne er en betingelse for at kunne ansættes til at udøve, et meget stort islæt af praktiske handlinger.

Det ses således allerede at størstedelen af disse uddannelser - qua den anerkendelse som ligger i at de overhovedet evalueres - befinder sig i en dominant del af et uddannelsesfelt (nemlig blandt de uddannelser som evalueres af Evalueringscenteret - nu Danmarks Evalueringsinstitut). Dette kan der desuden argumenteres for i og med at en lang række andre (mere eller mindre uformelle) måder at opnå erfaring på som ikke leder til eksamen eller diplom, som ikke har autoriserede eksamener, som ikke gennemføres på tilsvarende bestemte måder, og som qua alle disse forhold ikke under de givne omstændigheder kan anerkendes som uddannelser, men snarere må anses for amatørers dygtiggørelse i noget som ingen ved hvad er, fordi det ikke formuleres i termer som under de givne omstændigheder kan anerkendes som en kursusbeskrivelse eller til-

svarende, og som (i en argumentation som kunne ligne et cirkelræsonnement, men som forsøgsvis undgår at årsagsforklare og i stedet går ud fra at der er tale om flere sider af samme sag) derfor ikke kan evalueres på den bestemte måde som ses i de analyserede evalueringer og i den forståelse som kommer til udtryk i dansk normal evalueringsforskning.

1.5.2 Om de evaluerede uddannelser i forhold til andre uddannelser

De uddannelser som bedømmes/evalueres i de undersøgte evalueringer, befinder sig sammen med og må derfor anskues i relation til en række andre uddannelser. Samtidig ses hvordan andre, ikke-skolerelaterede, ikke-systematiserede måder at opnå (praktisk) erfaring på, har en ganske anden (fraværende) legitimitet end de evaluerede uddannelser, de er "alternativ". Dette svarer til at de socialt set befinder sig mere eller mindre langt væk fra de evaluerede uddannelser. De analyserede evalueringer vedrører alle uddannelser vedr. erhverv på forskellige hierarkiske niveauer i en social arbejdsdeling inden for et medicinsk/sundhedsfelt/område, hvilket desuden viser hvordan der dels eksternt mellem de evaluerede uddannelser og ikke-evaluerede måder at opnå erfaring på, dels internt mellem de evaluerede uddannelser kunne argumenteres for at herske forhold som ligner dem der ses i sociale felter som Bourdieu har arbejdet med dem. Dvs. at det hermed ses at og hvordan en teori som Bourdieus om sociale felter bliver relevant for dette studie.

De evaluerede uddannelser leder til en eksamen som i næste omgang udgør en betingelse, nødvendig under de givne omstændigheder som dog aldrig ekspliciteres eller analyseres, for ansættelse i et job med en bestemt betegnelse og til at udføre et bestemt praktisk/semipraktisk job. I en vis udstrækning er der tale om professionsuddannelser, dog med det forbehold at ikke alle de jobs/erhverv som de respektive evaluerede uddannelser giver adgang til, er klassiske professioner (praktiserende læge, præst, advokat), men i stedet må betegnes semi-professioner (jf. fx Lortie 1977), samtidig med at det ses hvordan de evaluerede uddannelser medfører at de færdiguddannede ansættes i forhold som trods en vis formel selvstændighed, hverken har helt eller delvist ejerskab over ansættelsen og ej heller over det som gøres i erhvervet. I praksis må samtlige de erhverv som de evaluerede uddannelser leder frem til, således anses for at være semiprofessioner, og det ses dermed at allokeringen til forskellige dele af et uddannelsessystem først og fremmest ser ud til at afspejle den uddannedes placering i et socialt hierarki, i en social arbejdsdeling.

De personer som gennemfører uddannelserne, befinder sig m.a.o. forskellige steder i et socialt hierarki. En anden måde at sige det på er ved at sige at de befinder sig forskellige steder i et rum af positioner. For at forstå hvordan dette er kommet i stand (genese), og funktionen heraf (struktur), er der behov for en teori om opkomst (genese) og fordeling (struktur) af menneskelige handlinger som hos Bourdieu: En teori om hvordan konkrete praktiske kompetencer opøves (praktisk og ikke som udførelsen af forskrifter, men ofte ledsaget af en nødvendig fortælling om fx en konkret nødvendighed af en forskrift - en praktisk teori som indlæres i skolen under betegnelsen 'x-teori', fx sygeplejeteori), og om en social fordeling af disse praktiske handlinger (praktikker). Dvs. en teori om (i sociologiske termer) *hvem* der gør *hvad* under *hvilke* sociale omstændigheder (struktur), og *hvordan* denne fordeling er kommet i stand (genese). Desuden er der behov for en teori om den sociale (og symbolske) funktion af skole/uddannelsessystem (som Bourdieus - & Passerons - i *la reproduction* 1970) som det samfundsapparat som foretager og legitimerer en sortering til en social arbejdsdeling på en sådan måde at sorteringen i og med en impliceret teori om vurdering (dvs. om evaluering) kan fremstå som neutral og som om den bygger på universelle kriterier og på de universelle dyder flid og påpasselighed hos den enkelte elev (jf. Bourdieu & Passeron 1977b, p. 55). Den valgte teori forklarer desuden hvordan skole og uddannelsessystem reproducerer eksisterende sociale forskelle, og forklarer dermed at og hvordan en ulige fordeling af materielle og symbolske goder systematisk varer ved, reproduceres, og at det ikke er alene på grund af den enkeltes iboende præferencer at det ene vælges på bekostning af det andet.

1.5.3 Om hvordan de analyserede evalueringer udføres

Selve de analyserede evalueringer udføres efter en række retningslinjer: *Dels* for det første implicitte 'traditioner' eller i overensstemmelse med en etableret praksis som i og med at de har en social historie, dvs. er en social konstruktion, næppe kan antages at være universel, og som dermed i det mindste principielt kunne være anderledes, dvs. at evalueringspraksisen har en historie som ikke altid ekspliciteres, *dels* for det andet eksplicitte regler/bestemmelser som de fx formuleres i kommissorier, formål eller hensigter, formuleringer som ligeledes foretages i overensstemmelse med eksplicitte retningslinjer eller etablerede, implicitte 'traditioner'. Disse såvel implicitte som eksplicitte retningslinjer ser i vekslende grad ud til at lægge sig efter dels resultaterne af forskellige forskeres evalueringsforskning, dels bestemte underforståede antagelser - i

forbindelse med de undersøgte evalueringer typisk vedr. forholdet mellem skole og opøvelsen af en praktisk mestring, dvs. vedr. en konkret-praktisk nødvendighed af en formaliseret uddannelse for efter gennemførelsen af denne uddannelse i praksis at *kunne* udføre det job som uddannelsen giver adgang til og er betingelse for legitimt at kunne ansættes til at udføre.

Ydermere ses det hvordan implicitte 'traditioner' anvendt i evalueringerne, ikke alle stemmer overens med eksplicitte/ekspliciterede retningslinjer, uden dog at de registrerede uregelmæssigheder kan opfattes som en overtrædelse af reglerne, som fejl, men i stedet må anskues som en række uproblematiserede, underforståede, implicitte grundantagelser eller 'regler' som skal følges; hvis tanken er i et rekonstruerende perspektiv at forklare deres tilstedeværelse, må de afdækkede regelmæssige uregelmæssigheder principielt anskues objektiverende og ikke-normativt, dvs. ikke som noget forkert, men som en regelmæssighed som må forklares. Formuleringen af anbefalinger til forbedring af den evaluerede uddannelse som ses i evalueringsrapporterne fra Evalueringscenteret/Evalueringsinstituttet, udgør et eksempel på noget som ganske vist efterspørges i evalueringernes kommissorier, og som forekommer regelmæssigt allerede fra de første EC/EVA-evalueringer, men som på den anden side kun under bestemte omstændigheder forekommer indlysende ved en *vurdering* af om en funktion lever op til de forventninger der stilles; disse omstændigheder er ikke-ekspliciterede og ikke-problematiserede i de undersøgte evalueringer og forudsættes som naturlige og ikke vilkårlige. Det bliver således rimeligt desuden at spørge hvorfor og under hvilke omstændigheder det er nødvendigt at foreslå løsninger på et problem som kun er et problem under ganske bestemte ikke-problematiserede omstændigheder.

I praksis og under de givne omstændigheder som en uproblematiseret selvfølgelighed at kunne implicere noget som kun er naturligt under disse omstændigheder, må antages at kræve en placering i en bestemt social position, nemlig en (relativt) dominant position i og med at den som kan fastsætte regler, eller som kan ændre eller blot undlade at følge eksisterende regler (uanset om de er eksplicitte eller implicitte), må være i besiddelse af et eller andet for at kunne dette, må befinde sig i en relativt privilegeret position for at kunne dette. Afhandlingens fokus gør det interessant at undersøge *hvem* disse forskellige personer er som i termer af visse sociale egenskaber magter (og dermed indirekte hvem der ikke magter) at formulere anbefalinger og formulere anbefalingerne på den pågældende måde som om begge dele var nødvendige fra et absolut udgangspunkt. Dette svarer til at ville undersøge eller interessere sig for en

social fordeling af hvem der under de givne omstændigheder *kan* gøre det rette (og dermed hvem som begår en fejl ved ikke at gøre det). Dvs. at der atter ses hvordan afhandlingens fokus kræver en teori til at forstå og forklare de undersøgte forhold, af typen som Bourdieus teori om sociale felter, dvs. kræver en teori som kan forklare en fordeling af materielle og symbolske goder som ikke i udgangspunktet antager noget om en fri vilje, rationelt oplyste valg, tilfældige fordelinger osv., og en teori som kan forklare hvordan sociale praktikker fordeler sig, i forhold til hvad, hvilke begrænsninger og muligheder.

1.5.4 Om hvad de analyserede evalueringer udføres i forhold til

De analyserede evalueringer udføres i en vis udstrækning i forhold til resultaterne af en bestemt type forskning (evalueringsforskning), og i det mindste er denne forskning evalueringernes med- og/eller modspiller undervejs uanset om dette ekspliciteres. Denne forskning er ikke en hvilken som helst slags forskning, men udgør og implicerer en bestemt forståelse af hvad en evaluering er, kan, gør, skal, indebærer, udvirker, hvordan en evaluering skal se ud, hvordan den skal gennemføres, af en evaluerings legitimitet osv. Men ikke alene dette. Den tilgang som ses i den form for normal evalueringsforskning som analyseres i afhandlingen, er ikke en hvilken som helst tilgang, men en bestemt tilgang. De implicite antagelser om fx forskningens rolle (dels konkret, dels vedr. forskning som sådan) som ses, udtrykker bestemte forestillinger om forskningens rolle, forestillinger som ikke kan ses som universelle, skønt den måde de fremstår, risikerer at suggerere netop en universalitet. Dvs. at med et fokus som anlægges i denne afhandling, bliver det interessant også i forhold til denne bestemte form for normal evalueringsforskning (som kan ses som en anden side af de implicite 'traditioner' og eksplícitte retningslinjer for de udførte evalueringer) at forholde en sådan normal evalueringsforsknings forudsætninger, implikationer, perspektiver, retningslinjer og 'traditioner' til tilsvarende forhold vedr. andre former for forskning om/for evalueringer; forudsætninger, implikationer, perspektiver, retningslinjer og 'traditioner' som næppe heller kan antages at være universelle, men som ligeledes udgør forskellige positioner i et forskningslandskab. Dermed bliver det ligeledes interessant at undersøge hvilke positioner denne bestemte form for forskning befinder sig på, og hvilke andre former for forskning om/for evalueringer som evalueringsforskning forholder sig til (eksplicit eller implicit), dvs. hvilken forskning som under de givne omstændigheder kan anerkendes som evalueringsforskning, og hvilken forskning som under de givne omstændig-

heder ikke kan anerkendes som evalueringsforskning, men som ikke desto mindre udgør nødvendige dele af en forståelse af en naturalisering af normal evalueringsforskning. Som et principielt forhold eksemplificerer dette hvordan en forståelse af en principielt vilkårlig naturaliseret struktur må indebære også en forståelse af strukturens genese fx gennem en undersøgelse af hvilke positioner en naturaliseret position undervejs har defineret sig imod.

For at belyse sådanne forhold behøves en teori om genese og struktur af sociale fordelinger (her af forskning i et felt af producenter af forskning) som den ses i Bourdieus teori om sociale felter - en teori som desuden implicerer/kræver begreber/redskaber til at forstå og forklare en social fordeling af forskellige positioner, dvs. på hvilken baggrund forskellige konkrete personer under de givne omstændigheder kan respektive ikke kan gøre det rette på det rette sted og til det rette tidspunkt. Dermed behøves også her en teori om sociale felter som Bourdieus.

1.5.5 Argumenter for at anlægge et især bourdieusk perspektiv

De personer som foretager eller står for de enkelte evalueringer, er i meget udstrakt grad personer som selv har de evaluerede uddannelser, og ansættelsesmæssigt er de placeret relativt hierarkisk højt: Ikke enhver med den evaluerede uddannelse kan under de givne omstændigheder deltage i evalueringerne. Det er derfor interessant at søge at forklare hvordan og hvorfor det kun er visse personer og ikke alle mulige andre med alle mulige andre eventuelt relevante kvalifikationer som legitimt kan deltage i, foretage eller stå for at gennemføre evalueringerne, ligesom det er interessant at undersøge og forklare en eventuel systematik i denne fordeling.

I og med at gennemførslen af bestemte uddannelser ser ud til at udgøre en væsentlig betingelse for deltagelse i evalueringerne, bliver det interessant og nødvendigt med en teori som kan forklare/forudsige hvordan forholdet mellem de personer som deltager (*kan* deltage) i evalueringerne, og de sociale egenskaber ved disse udvalgte er, hvordan uddannelse (eventuelt) følges ad med sociale forhold som i næste omgang kunne se ud til at udgøre en betingelse for at de udvalgte deltagere under de givne omstændigheder kan sige og gøre det rette i forbindelse med evalueringerne. Det bliver således interessant som analyseredskab at benytte en teori som kunne forklare genesen af en social sortering eller fordeling af personer som principielt kunne deltage: Hvem af alle principielt mulige deltagere der under de givne omstændigheder deltager i evalueringerne, hvilket dermed giver et fingerpeg om hvem der ikke del-

tager. Hvordan er relationen mellem de udvalgte deltagere og deres uddannelsesforhold, og hvordan kan disse forhold antages at relatere sig til sociale forhold? Dette nødvendiggør en teori om skole-/uddannelses-systemets sociale funktion, sådan som den ses hos fx Bourdieu & Passeron (1970), hvor der præsenteres en teori som forklarer en tilsyneladende varig struktur af ulige præstationer i skolen, hvor udgangspunktet ikke implicerer en antagelse om at det er alene manglende flid eller dygtighed hos eleverne eller manglende kommunikationsevne hos lærerne som er årsagen. Her findes i stedet en sociologi af fordelingen af uddannede, af hvem der klarer sig, og hvem der ikke klarer sig i skole/uddannelses-system, ligesom det vises hvordan uddannelse dermed må ses (dvs. konstrueres) som den anden side af en social placering.

Det ovenstående samt indholdet af de foregående afsnit argumenterer for at anlægge et især bourdieusk perspektiv i afhandlingen. Fordi afhandlingens fokus er på evalueringer af *uddannelser* til delvis *praktiske* erhverv, ses samtidig et behov for at kunne forstå og forklare et socialt dominans-forhold mellem på den ene side den som kan *gøre* noget praktisk, og på den anden side den som (eventuelt uden selv at mestre det praktiske arbejde) kan formulere retningslinjer for det praktiske arbejde og kan genfortælle hvordan dette praktiske skal udføres, herunder kan genfortælle at genfortællingen er konkret-praktisk nødvendig for det praktiske. Desuden ses et behov for en teori som kan forklare en social fordeling af forskellige former for forskning, hvorvidt der er tale om forskning *for* en praktik (foreskrivende, normativ forskning, praktisk teori) eller forskning *om* en praktik (rekonstruerende, videnskabelig forskning, videnskab) - et forhold mellem *kunst* eller *praktisk praktik*, *praktisk teori* respektive *teoretisk teori* eller *videnskab* som hos fx Durkheim (1975).

En bourdieusk tilgang kan m.a.o. ikke kan stå alene, og det ses hvordan en mulighed er at kombinere en durkheimsk tredeling, en impliceret durkheimsk sociologi med en bourdieusk teori om praktikken som opererer med en todeling: Praktik *versus* teori. Det som hos Durkheim kaldes praktisk teori, konstrueres som del af det som hos Bourdieu betegnes praktik, dvs. hverken som teori af nogen slags eller i en kategori for sig, og indholdet af en durkheimsk kategori praktisk teori opfattes m.a.o. som en under de givne omstændigheder nødvendig del af en bourdieusk praktik. Dvs. at der dermed ses en lige linje fra Durkheims tre kategorier - kunst, praktisk teori respektive videnskab - til det som ses hos Bourdieu - praktik respektive teori.

Samtidig åbnes for at dansk normal evalueringsforskning som den gennemgås i afhandlingen, qua normativ, metaevaluerende, overvejende

metodologisk konstrueres som del af en evalueringernes praktik, nødvendig under de givne, ikke-problematiserede omstændigheder. Durkheims teori om tre vidensformer samt et praktikteoretisk perspektiv som hos Bourdieu, samt de tilhørende sociologiske implikationer udgør tilsammen et teoretisk grundlag for afhandlingen som ikke i udgangspunktet antager at enhvers arbejde under de givne sociale omstændigheder har samme sociale værdi, men som i stedet åbner mulighed for at sociologisk forklare at visses arbejde er mere værd end visse andres; nogen gør noget, andre gør andet, men nogens arbejde har desuden større fx social værdi end andres. Grundlæggende altså at anskue samfund i og efter det moderne som klassesamfund med varige ulige fordelinger af materielle og symbolske goder, dvs. som samfund med en social arbejdsdeling.

At antage i udgangspunktet at en sådan varig ulige systematisk fordeling enten er tilfældig eller ses efter rationelle fri valg, som om den der valgte, ikke praktisk i sine valg relaterede sig systematisk til en eksisterende social struktur, risikerer imidlertid at bortse fra det som er fokus for afhandlingen, og de valgte teorier giver m.a.o. en mulighed for at forklare en social fordeling af personer som arbejder med kunst respektive praktisk teori, uden at referere til egenskaber ved det enkelte individ alene eller til samspillet mellem dem.

Ud over det ovenstående mere generelle praktik- og uddannelses-sociologiske perspektiv er der behov for en teori som mere specifikt behandler evalueringer, og som i det mindste eksemplificerer at et perspektiv som det der anlægges i dansk normal evalueringsforskning som den analyseres i afhandlingen, ikke er det eneste forsknings-perspektiv på evalueringer. Dette viser i første omgang at selv en naturaliseret position som i normal evalueringsforskning implicerer andre positioner. At gå ud fra Ulf P. Lundgrens position (som desuden ligger i forlængelse af eller forudsætter en durkheimsk sociologi) viser dertil og mere indholdsmæssigt specifikt en anden position som indebærer en radikalt anderledes tilgang: I stedet for at ville fungere som forbedrende forskning (praktisk teori) for evalueringer, dvs. fungere meta-evaluerende i forhold til (andre) evalueringer, ses hos Lundgren en teori som tilbyder en analyse af evalueringer som de ses, som forekomster i verden, som i næste omgang udgør i det mindste en basis for en teori om den sociale og symbolske funktion af evalueringer, sådan som det er fokus for denne afhandling; en sådan mulighed ser ikke ud til at findes i normal evalueringsforskning. Dvs. at der hos Lundgren tilbydes en videnskabelig teori *om* evalueringer frem for implicit/eksplicit meta-evaluerende teori *for* evalueringer (en forvaltningsviden), eller at der hos Lundgren m.a.o. ses et

radikalt alternativ til (dansk) normal evalueringsforskning sådan som det gennemgås senere i afhandlingen.

Endelig og hvad angår et fokus på skolen/uddannelses rolle/funktion mere konkret i forhold til opøvelsen af en mestring af praktiske kompetencer, så er afhandlingen - i og med det valgte teoretiske udgangspunkt og især i og med fokus på de teoretisk funderede empiriske undersøgelser og/eller konstruktioner heri - beslægtet med en række især danske afhandlinger. Her skal fremhæves enkelte, navnlig Petersen (1992/3, 1997/8) - og Callewaert & Nilsson (1980); den første mere direkte end den anden eftersom Petersen behandler forholdene inden for den semi-praktiske mellemuddannelse til sygeplejerske og en historisk udvikling i de implicerede forståelser af uddannelsens samfundsmæssige såvel som konkrete funktion/rolle. Dertil kan nævnes Larsen (især 1993, men også 1999, især vedr. forholdet mellem (sygeplejerske-)uddannelse og en opøvelse af praktiske kompetencer), Koudahl (2004, om uddannelsespolitik og erhvervsuddannelser). Desuden en længere række afhandlinger fra Bourdieu-miljøet i den såkaldte Viborg-KUA-gruppe hvor udgangspunktet for en række pædagogiske afhandlinger især har været på udviklingen inden for omsorgsfagene, men med perspektiver som dels gør forskningen til pædagogisk forskning frem for sygeplejeforskning (med referencer i øvrigt til diskussionen af hvad evalueringsforskning er for en størrelse), dels dermed kan perspektiveres til den form for diskussioner som søges foretaget i denne afhandling. Fælles for disse afhandlinger er at der insisteres på et empirisk aspekt; udgangspunktet er at bryde med ideer om det praktiske for i stedet at tage udgangspunkt i materialiseret adfærd. Især af relevans for denne afhandling er at diskussionerne af uddannelsesplanlægning tages med udgangspunkt i empiriske undersøgelser af hvad en færdiguddannet skal kunne (observationer af hvad en færdiguddannet *gør*), og hvordan dette læres, frem for med udgangspunkt i *ideer* om disse forhold som i det store og hele ser ud til at gentage en samfundsbåren ide om forholdet mellem skole/uddannelse og praktisk mestring som qua dette ser ud som om den fungerer som ideologi for et ganske bestemt vilkårligt samfundssyn/samfundsorden, dvs. for en ganske bestemt vilkårlig social arbejdsdeling, men som om den var universel og ikke netop vilkårlig. Dette diskuteres desuden senere.

2 Resume og diskussion af den valgte teoretiske referenceramme

2.1 Indledning

I de følgende afsnit resumeres og diskuteres den valgte teoretiske referenceramme. Det som præsenteres, er en række tekststykker som hver for sig gennemgår dele af den teoretiske referenceramme, og som dermed kan se ud som om de er løsrevet fra et hele. Imidlertid er fremstillingens form nødvendiggjort af en række forhold relateret til genesen af afhandlingen, som et led i en konstruktion af undersøgelsens objekt, og som led i en refleksion over hvordan dette objekt er kommet til at se ud som det gør, som led i en videnskabelig konstruktionsproces.

I udgangspunktet og med et umiddelbart udgangspunkt som der senere brydes med, valgtes det at tage et analytisk udgangspunkt i det som efterhånden kaldes normal evalueringsforskning, dvs. i det som i stort set enhver sammenhæng ser ud til forholdsvis ureflekteret at gå under betegnelsen evalueringsforskning, og som pga. de herskende sociale kræfter (felt-kræfter) *er* evalueringsforskning. Efterhånden som forsknings- og konstruktionsarbejdet skred frem, viste det sig imidlertid hvordan denne særlige form for forskning ikke leverer den form for svar som eftersøges, og ikke tilfredsstiller de særlige interesser og ikke modsvare det særlige fokus på en social og symbolsk funktion af uddannelsesevalueringer som anlægges i afhandlingen. Som en refleksion over hvor disse interesser stammer fra, og dermed over hvilke dele af mig selv som forsker der afviser relevansen af de forklaringer som kan findes i normal evalueringsforskning, indeholder de følgende afsnit en ekspliciterende gennemgang af de væsentligste dele af den valgte teoretiske referenceramme som ligger til grund for en mere umiddelbar afvisning af relevansen af normal evalueringsforskning for afhandlingens fokus. Det kunne dermed se ud som om afvisningen af normal evalueringsforskning til fordel for et valg af en Bourdieu/Durkheim/Lundgren-reference-ramme sådan som den præsenteres, og som der argumenteres for den i det foregående, var foretaget frit, ubundet af sociale eller andre omstændigheder. Imidlertid ville en sådan implikation - refleksivt - stride mod den valgte teoretiske referenceramme, jf. desuden senere i denne del af afhandlingen hvor der præsenteres et udkast til en auto-socio-analyse.

I det følgende præsenteres således først et afsnit som resumerer og sparsomt kommenterer dele af Bourdieus teori om praktikken, herunder

de teoretiske konstruktioner/redskaber felt, kapital, *habitus*. Disse teoretiske konstruktioner anvendes som analytiske redskaber fordi det dermed i analysearbejdet muliggøres at foretage en pædagogisk-sociologisk analyse af de personer som agerer i forbindelse med evalueringerne, og således at deres handlinger forstås og forklares under de ganske bestemte sociale forudsætninger hvorunder de forekommer, dvs. så handlingerne kan anskues relationelt og som resultat af et før-refleksivt distinktionsarbejde hos de agerende og ikke som et produkt af en oplyst fri vilje.

Derefter gennemgås Durkheims teori om tre vidensformer, kunst (praktisk praktik), praktisk teori respektive videnskab (teoretisk teori). Denne skelnen er og har vist sig relevant for en diskussion af forskellige former for teori: *Praktisk teori* som såvel bagud som fremad i tid er normativt i forhold til sit objekt, og som mere direkte ofte forudsættes for eller direkte munder ud i fx handlingsanvisninger, teknologier, respektive *teoretisk teori* som i stedet for en formålsrationel tilgang alene formulerer teorier til forklaring af hvordan og hvorfor fx bestemte observerede handlinger kommer i stand, og som i udgangspunktet kan hjælpe til at forstå og forklare et undersøgt fænomen frem for at formulere handlingsanvisninger eller på anden måde forholde sig normativt til dette fænomen. I forlængelse af diskussionerne af Durkheims tre vidensformer, diskuteres forholdet mellem Bourdieus kategorisering (praktik, teori) og Durkheims kategorisering (kunst eller praktisk praktik, praktisk teori, videnskab eller teoretisk teori), og i særdeleshed mellem en durkheimsk *praktisk teori* og en bourdieusk *praktik*. Denne diskussion, som konstruerer en durkheimsk *praktisk teori* som del af en bourdieusk *praktik* og hverken som en særlig form for teori for sig selv eller som del af en bourdieusk teori, viser hvordan Bourdieus teori om praktikken ligeledes er en metateori, en teori om teorien.

Det efterfølgende afsnit resumerer Bourdieus & Passerons undersøgelser i bogen *la reproduction* (1970). Her formuleres en uddannelses-sociologi, en teori om hvilken social rolle skole/uddannelsessystem spiller ved reproduktionen af en bestemt social orden på bekostning af alle andre, og om hvordan den reproducerede orden kan fremstå som universel og ikke som en blandt principielt mange. Desuden vises det hvordan reproduktionen stemmer overens med "[...] uddannelsesideologien om, at fortjenstfulde handlinger i skolen leder til social frelse." (Bourdieu & Passeron 2006, p. 244), mens det ser ud som om den snarere bygger på allerede eksisterende sociale forhold, og med sproget, indlært i tidlig barndom, som det væsentligste. I *la reproduction* vises at skolen således er det samfundsinstrument hvis objektiverede funktion er at foretage og legitimere denne sortering. Desuden vises hvordan sorteringen foregår

ved at magten til at sortere uddelegeres til en gruppe af funktionærer (lærerne) som viser sig at have en bestemt, forholdsvis ensartet social baggrund, og gennem anvendelsen af symbolsk vold; teorierne i *la reproduction* er teorier om skolen/uddannelsessystemets legitime udøvelse af denne særlige form for vold. For imidlertid at kunne fungere effektivt miskendes voldsudøvelsen som vilkårlig og erkendes og anerkendes i stedet af enhver som rimelig. Teorierne om vurdering (dvs. evaluering) og om hvem der foretager disse vurderinger, relaterer sig til og er en forudsætning for afhandlingens diskussion af hvordan et principielt vilkårligt (socialt) udgangspunkt i afhandlingens analyserede uddannelsesevalueringer gennemsættes, erkendt og anerkendt som om det var absolut.

Endelig resumeres og diskuteres Ulf P. Lundgrens videnskabelige, beskrivende og forklarende pædagogisk-sociologiske teori *om* evalueringer (teoretisk teori) som et alternativ til normal evalueringsforskning som formulerer teori *for* evalueringer (praktisk teori, forvaltningsviden) som gennemgås og analyseres senere i afhandlingen. Udgangspunktet hos Lundgren er i hele forfatterskabet bl.a. og især hos Durkheim, skønt dette sjældent ekspliciteres. Dette udgangspunkt som især hvad angår forholdet mellem teori og praktik, også er væsentligt for en bourdieusk tilgang, gør Lundgrens teoretiseringer over afhandlingens mere konkrete, specifikke objekt (spontant såvel som rekonstrueret) af relevans for og nødvendige for diskussionerne i afhandlingens teoretiske diskussioner af en social og symbolsk funktion af uddannelsesevalueringer. Det som dog ikke ses hos Lundgren, er denne afhandlings endnu mere konkrete interesse for en social og symbolsk funktion af evalueringer, det som m.a.o. påberåbes som afhandlingens forholdsvis originale bidrag.

Til slut bringes et udkast til en sociologisk analyse af forskeren selv, en auto-socio-analyse som et forsøg på at foretage en systematisering af de social-historiske omstændigheder som kunne ses som baggrund for denne forskers interesse, valg af fokus, teori osv. Med et udgangspunkt hos Bourdieu forekommer det relevant og væsentligt at antage at også forskerens (mit) fravalg af normal evalueringsforskning og tilvalg af teorierne hos Bourdieu, Durkheim, Lundgren som forklaringsramme refleksivt kunne behandles på samme måde som det som i øvrigt er fokus for afhandlingen; der er næppe nogen grund til at antage at mit arbejde skulle unddrage sig en analyse og forklaring af med hvilken (social) nødvendighed noget vælges og andet ikke. Auto-socio-analysen udgør et præliminært forsøg på systematisk at foretage det samme arbejde med at systematisere forskerens (min) sociale historie som dels led i en objektive-

ring af forskeren selv (mig selv) som forsker, dels i sidste ende som del af såvel objekt for forskningen som forskningens resultat. Denne diskussion ses hos Bourdieu bl.a. i hans egen *Esquisse pour une auto-analyse* (Bourdieu 2004a), ligesom arbejdet tager direkte og indirekte udgangspunkt i Bourdieu (1999b, 2000).

I afhandlingen er det således valgt at anlægge et teoretisk perspektiv med anvendelse af især Bourdieus teorier/begreber. Dette perspektiv implicerer en sociologisk teori om praktikken, en praktik-sociologi, en teori om den sociale fordeling af menneskelige praktikker som konstruerer praktikken som bundet til et socialt-historisk tid & sted, tilsyneladende underlagt sociale begrænsninger uden dog at være determineret, erkendt som frit opfundet uden at være produktet af en eksistentiel enhed uafhængig af et socialt-historisk tid & sted. En praktik-sociologi som forklarer en observeret systematisk ensartethed uden at lade en systematisk ensartet fordeling være produktet af et overordnet styrende princip, og uden at lade en systematisk ensartet fordeling være frit opfundet af den enkelte.

Som det vises i diskussionen af Bourdieus begreber med Durkheims, implicerer Bourdieus teori om praktikken samtidig dels en teori om teorien, en metateori, dels en uddannelsessociologisk teori og en samfundsteori. Desuden er valgt at anvende Durkheims teorier som det samtidig ses udgør i det mindste dele af et teoretisk grundlag for Bourdieus teorier, og af Lundgrens videnskabelige evalueringsteori som ligeledes bygger på Durkheims teoretiske arbejde. Det er udgangspunktet for valget af teoretisk udgangspunkt at det er relevant at anvende til at forklare og forstå den forvaltningslegitimering som foretages gennem uddannelsesevalueringer med metaevaluerende normal evalueringsforskning som en symbolsk nødvendig ledsagende diskurs.

Ærindet i afhandlingen er at vise funktionen af dette forvaltningssystem som snarere må opfattes som et socialt sorteringssystem, dvs. ved hjælp af den valgte teori at vise den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer, at vise hvordan en forvaltningsviden metaevaluerende foretager og legitimerer en sortering af de evalueringer der ved hjælp af en art opinionsundersøgelser blandt ligesindede ligeledes foretager og legitimerer en tilrettelæggelse af og dermed en sortering af uddannelser som selv i næste omgang foretager og legitimerer en sortering af eleverne/de studerende efter allerede eksisterende sociale forskelle.

Undersøgelserne i *la reproduction* (Bourdieu & Passeron 1970) viser at underviserne i skolen¹ udgør en socialt relativt homogen fraktion af middelklassen, og viser hvordan et klassespecifikt middelklassesprog hos eleverne erkendes og anerkendes hos lærerne og dermed udgør en ikke-ekspliciteret (og miskendt) basis for en systematisk forskelsbehandling. Sproget som tilegnes i hjemmet før skolen, får dermed afgørende betydning for præstationerne i skolen, om end altså i navn af noget som skolen erkendes og anerkendes for at stå for.

I forhold til diskussionerne i denne afhandling er mistanken - som efterhånden afløses af en form for vished - at de samme forhold gør sig gældende i forbindelse med de analyserede uddannelsesevalueringer og den analyserede normale evalueringsforskning. I afhandlingen anvendes Bourdieus praktiksociologi, teorien om den sociale fordeling af praktikker (herunder smagsdomme osv., jf. Bourdieu 1984) og der argumenteres for at det tilsvarende er en bestemt social gruppe som står for og gennemfører dels evalueringerne, dels den tilhørende evalueringsforskning. Desuden er der meget som tyder på at det - ligesom i forbindelse med skolen - er en bestemt fraktion af middelklassen eller af de nye mellemlag som står for uddannelsesevalueringer såvel som en tilhørende socialt og symbolsk nødvendig evalueringsforskning.

Der kan således endvidere argumenteres for at den hele ide om en universel nødvendighed af uddannelse - uddannelse som angiveligt tilbydes enhver til gavn for alle - og af at uddannelserne skal se ud på en ganske bestemt måde - sådan som der argumenteres for det i evalueringerne - snarere end at være et universelt projekt til gavn for alle, må anses for at være et 'mellemlagenes projekt' til gavn for en særlig (dominant) fraktion af mellemlagene. Atter svarende til fundene i Bourdieu & Passeron (1970) kan den sociale sortering som foregår, erkendes og anerkendes for en upartiskhed, fordi uddannelse med tilhørende uddannelsesevalueringer og evalueringsforskning som socialt og symbolsk nødvendige dele tilsvarende erkendes og anerkendes for at allokeres forskellige steder i et socialt landskab.

Imidlertid ser det ud som om denne forskellige allokering kun er tilsyneladende; der er ikke tale om en social upartiskhed, men derimod om en social partiskhed som i sin tur kan gennemsættes som et resultat af at de forskellige dele af det sociale sorteringssystem (skole/uddannelse, uddan-

¹ Undersøgelserne hos Bourdieu & Passeron (1970) handler om det franske skolesystem, men eftersom bogen *la reproduction* har undertitlen *éléments pour une théorie de système d'enseignement* (Bidrag til en teori om undervisningssystemet), er antagelsen at forholdene gælder overalt i et uddannelsessystem.

nelsesevalueringer, normal evalueringsforskning) allokeres til administrativt forskellige steder i et socialt landskab: Der ses en allokering af ensartede, socialt vilkårlige standpunkter til administrativt forskellige steder. Hele dette socialt vilkårlige sorteringssystem som ser ud til at medvirke til en opretholdelse og udbygning af eksisterende sociale forhold frem for det modsatte, erkendes og anerkendes som legitimt fordi enhver på ethvert hierarkisk niveau, såvel den som systemet tilgodeser som den som systemet er til ulempe for, miskender denne partiskhed og dermed denne sortende funktion - hvilket desuden er forklaringen på systemets styrke.

2.2 Om sociale mekanismer - Bourdieus begreber felt, kapital, *habitus*

Tidligere argumenteres der for et fravalg af bestemte teorier/teorisystemer pga. en risiko for at bære en forestilling med om forhold som undersøges i afhandlingens analyser, herunder især implikationer om struktur og især genese af menneskelige handlinger, altså vedr. hvad menneskelige handlinger består i, og hvordan de er tænkt at komme i stand. En række af disse danner direkte eller indirekte baggrunden for normal evalueringsforskning, og på grund af dette implicite og/eller eksplicite udgangspunkt må denne form for forskning konstrueres som del af afhandlingens objekt, og den gennemgås derfor senere i afhandlingen. I det følgende gennemgås dele af Bourdieus teori- og begrebsapparat som implicerer begreberne "felt", "kapital" og "*habitus*", og som udgør en del af et teoretisk arbejdsredskab til analyse af det sociale, af menneskelige praktikker. Dvs. at der som relevant for afhandlingens diskussioner påberåbes en teori som samtidig implicerer en teori om den epistemologiske status af et videnskabeligt objekt, at begreberne/teorierne er teoretisk-videnskabelige konstruktioner og ikke afbildninger (i objektivistisk eller positivistisk forstand).

Bourdieu's teori om praktikken som praktik insisterer således på:

"[...] that the objects of knowledge are constructed, not passively recorded, and, contrary to intellectualist idealism, that the principle of this construction is the system of structured, structuring dispositions, the *habitus*, which is constituted in practice and is always oriented toward practical functions." (Bourdieu 1988a, p.52)

I denne gennemgang af begrebernes betydning og karakteristika anvendes Donald Broadys indledning til antologien *Kulturens fält* (Broady ed. 1998a, pp. 11-26²) som *vademecum*. Denne tekst udgør en omskrevet og redigeret udgave af dele af kapitel III "Nyckelberggreppen" i Broadys afhandling (Broady 1991, pp. 165-303). Desuden er anvendt Bourdieu (1986a): "The Forms of Capital", Bourdieu (1990c): "Animadversiones in Mertonem", ligesom udgivelsen *Kapital, habitus, fält* (Broady 1989) samt kapitlet "Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj" (Broady 1998b) er anvendt i begrænset omfang. Desuden søges i begrænset omfang begreberne relateret til det som er i fokus for afhandlingen, ligesom der argumenteres for relevansen af at anvende dette særlige udgangspunkt.

2.2.1 Felt

Bourdieu's feltbegreb anvendes og udvikles, ifølge Broady (1998b), fra 1975 og frem. Broady nævner to centrale værker hvori begrebet anvendes: *Homo Academicus* (Bourdieu 1988b, fransk 1984) om et videnskabeligt felt i Frankrig og *The Rules of Art* (Bourdieu 1996a, fransk 1992) om et fransk felt af litterær produktion), dvs. tekster som teoretiserer over eksistensen af forskellige felter af kulturproducenter. Men ikke alene disse to. For det første er artiklen om struktur og genese af det religiøse felt (Bourdieu 1971) tidligere end den Broady nævner, med anvendelse af selve *begrebet* felt. Men for det andet så kunne yderligere nævnes andre analyser/konstruktioner som implicerer en tænkning som ligner den som efterhånden udmøntes i et decideret *feltbegreb*: Analyse af et felt af museumspublikum (Bourdieu & Darbel 1966), analyse af et videnskabeligt felt (1975a, fransk original 1975b), og så efterhånden en analyse eller konstruktion af den sociale fordeling af dømmekraften (et felt af smage 1984, fransk 1979), af et juridisk felt (1987b, fransk 1986b), af et bureaukratisk felt (1996b, fransk 1989), af et økonomisk felt (dansk 2002, fransk 1997) osv. Desuden implicerer fx analyserne i *la reproduction* (Bourdieu & Passeron 1970, engelsk andenudgave 1992, dansk udgave 2006) en form for feltforståelse som forudsætning for en forklaring på en socialt ulige fordeling af sproglig beherskelse (sproglig kapital) som i sin tur forklarer hvordan en ulige fordeling af succes i skolen ser ud til systematisk at følge sociale forskelle, hvorved forklaringerne (og dermed feltteorien) udgør et alternativ til en ba-

² Teksten findes også på nettet (<http://www.skeptron.ilu.uu.se/broadys/sec/p-kuf98.pdf>) hvor den er på 13 sider, og der henvises derfor til sideangivelserne hér frem for sideangivelserne i bogudgaven.

sis/overbygnings-forståelse eller tilsvarende af en ulige fordeling af de kapitaler som ser ud til at have en afgørende indflydelse på en elevs succes eller fiasko i skolen. Og i det hele taget må felt og en dertil hørende særegen (feltspecifik) økonomi ses som et af de væsentligste redskaber i en lang række af Bourdieus arbejder gennem hele forfatterskabet, hvad enten der eksplicit har været tale om felter eller der har været impliceret specifikke økonomier, særegne systematiske fordelinger af sociale og symbolske goder osv. som alternativ til eksisterende teorier om struktur og genese af tilsvarende ulige fordelinger.

Det må dog være væsentligt ikke at fortabe sig i diskussioner af et første tidspunkt for anvendelsen af begreberne fordi dette indebærer en risiko for at forfalde til begrebsdiskussioner uden diskussioner af et anvendelsesaspekt (jf. senere Lundgren 1979). I stedet må det væsentlige være at behandle feltteorien og de tilhørende begreber som en forskningspraktik, som en *modus operandi* (en måde at gå til værket på), og ikke som et *opus operatum* (et fuldført faktum), dvs. ikke som et færdigt formuleret teori- eller begrebsapparat, hvilket sidste kunne indebære den samme fejltagelse som Bourdieu selv ofte advarer imod ved analysen af (andre) menneskelige praktikker. Som enhver anden praktik må også en forskningspraktik opfattes som en *modus operandi*, og som begrænset af og til et historisk tidspunkt, af sociale og materielle omstændigheder osv. Aspekterne af kropsligt lejret tid & sted, af at praktikken i en mangefold forståelse findes *i tide* og *til stede*, risikerer at forsvinde ved at opfatte forskningspraktikken som et *opus operatum* (et fuldført værk), dvs. ude af tid og sted - jf. fx kapitlet "Belief and the Body" hos Bourdieu (1988a). Også forskeren og omstændighederne for forskningsarbejdet må m.a.o. medregnes som del af forskningens resultat, som en del af det konstruerede objekt, hvilken position er diametralt modsat udgangspunktet i normal evalueringsforskning hvor et fokus på den rette *metode* ser ud til at være gennemgående (se senere). Hermed understreges ligeledes et dynamisk aspekt som forekommer kendetegnende for Bourdieus teoretiske apparat - jf. fx diskussionerne af en evigt pågående konstruktion af forskningsobjektet i Bourdieu, Chamboredon, Passeron (1991, pp. 13-31).

Hos Bourdieu får man således et empirisk funderet teoretisk redskab til systematisk behandling af fordelinger af kapitaler/tilgange af forskellige slags som ikke i udgangspunktet implicerer en lige fordeling af disse kapitaler eller tilgange (et demokratisk ideal), og som belyser hvordan disse fordelinger er i de sammenhænge (felter) hvori de ses. Et redskab til behandling af teoretisk konstruerede sammenhænge hvor deltagerne kæmper med hinanden med indsatser som er legitime inden for den på-

gældende sammenhæng, feltet, indsatser som ikke er legitime og således ikke kan anvendes i andre sammenhænge, felter. Hos Bourdieu ses dermed en teori som ikke implicerer at mennesket handler intentionelt i bevidst, rationel betydning, dvs. som ikke implicerer at menneskelige handlinger kommer i stand uafhængig af de givne sociale omstændigheder.

For at der kan være tale om et felt, må der således være noget felt-specifikt hvorom kampen står, og feltspecifikke kapitaler, indsatser osv. Dermed ses et teoriapparat som tilfredsstillende et krav om at disse forhold ikke uproblematisk forudsættes som uproblematisk, men gøres til genstand for systematisk refleksion. En væsentlig forudsætning for at arbejde med at analysere sociale felter (herunder fx et videnskabeligt eller andet kulturelt produktionsfelt) sociologisk, er at det overhovedet kan lade sig gøre at foretage sådanne sociologiske analyser. Desuden gør en sociologisk analyse af sociale felter ikke krav på at være andet end netop sociologisk, dvs. alene at give/tilbyde sociologiske svar på sociologiske spørgsmål - hvilket dog ikke ses diskuteret i disse termer hos Bourdieu selv. Dvs. - som en væsentlig grundforudsætning - så gør en sociologisk analyse af fx et religiøst felt ikke krav på at kunne afgøre eller i det hele taget tage stilling til om deltagerne tror, om gud findes eller tilsvarende (jf. Bourdieu 1971, Callewaert 1998a). Tilsvarende kan en sociologisk analyse af et videnskabeligt felt ikke afgøre om forskerens selvforståelse er sand, men kun sige noget om de sociale betingelser inden for og uden for et religiøst, et videnskabeligt eller andet kulturelt produktionsfelt. Interessen i dette studie er således ikke eventuelle metafysiske diskussioner af hvad en evaluering *er* eller *skal være*; det som ønskes diskuteret, er hvad evalueringer skal gøre godt for, hvad de udvirker, i termer af sociologiske forklaringer hvorfor de findes, med et systematisk brud med enhver spontan eller umiddelbar opfattelse heraf som en grundforudsætning.

"Ett fält är en värld för sig [hvor] deltagerna [er] mer beroende av varandra än av omvärlden" (Broady 1998a, p. 1).

Et felt er i følge Broady en adskilt (relativt autonom) social fælleshed hvor deltagerne er mere ens med hinanden og har mere til fælles med hinanden end med resten af en social omverden (hvilket dog på en vis måde kunne ligne en introduktion til fx den systemteori som Bourdieus teorier qua empirisk funderet må ses som et alternativ til): Dels *autonomi*, noget særligt, noget for sig: For at være et felt kan det ikke reduceres til dele af andre felter. Dels derfor samtidig *relativ* autonomi fordi

autonomien aldrig er komplet, fordi intet socialt (qua socialt) findes for sig; der er sammenhænge mellem felter, ligesom deltagerne i et felt kan genfindes som deltagere i andre.

I Broady (1998a, p. 6-7) nævnes en række tommelfingerregler til afgørelse af graden af et felts relative autonomi (dvs. nødvendige, men ikke hver for sig tilstrækkelige betingelser): Feltet skal have 1) sin egen feltspecifikke kapital, 2) en grundstruktur defineret af to polariteter (graden af erkendelse respektive tyngden af den specifikke kapital), 3) et tilhørende eget rum af stillingtagener homologt med rummet af positioner (se desuden senere), 4) en omvendt økonomi som udtrykker at feltets deltagere i praksis vurderer det feltspecifikke højere end (dvs. *ser ud som om* de ser bort fra) de materielle betingelser og afkast, 5) egne indtrædelseskrav, indsatser og gevinster i spillet, 6) egne trosforestillinger (*doxa*), 7) en egen drivkraft, engagement, hengivenhed, interesse for at kæmpe (*illusio*), 8) egne instanser til at foretage bedømmelse af i hvilken grad indsatsen kan erkendes ("konsekrationsinstanser"), og 9) en evne til at oversætte de temaer og diskussioner som importeres fra omverdenen, til feltets logik (med eksemplet hos Broady fra et litterært felt: "såsom sociala eller politiska frågor transformeras till frågor om litterär stil", Broady 1998a, p.7). I Broady (2002, p. 52) tilføjes en tiende tommelfingerregel: "att man inom fältet fäster vikt vid att skriva fältets egen historia". Selve dette at skrive feltets historie må m.a.o. ses som en anden side af kampen om at definere hvorom kampen i feltet står: Gennem at fortælle hvad kampen *har stået om* naturaliseres hvad kampen *står om*, hvilket virker tidsligt fremad m.h.t. hvad kampen *skal* eller legitimt *kan stå om*.

Hos Broady (1998a) foreslås definitionen "[...] ett fält är ett system av relationer mellan positioner besatta av människor och institutioner som strider om något för dem gemensamt" (p. 1). Dvs. at ikke alene er deltagerne mere ens med hinanden end med resten af en social verden; det de er fælles om, og som gør dem ens, er bl.a. at de strider om noget (felt)specifikt som m.a.o. opfattes som værende værd at kæmpe om. Dette *noget* der kæmpes om, er retten til at definere hvad kampen står om (med eksemplet kunst, jf. Broady 1998a p. 1), og dermed bl.a. anerkendelse. At tale om at der strider om noget (felt)specifikt, er en anden måde at tale om en relativ autonomi.

Feltbegrebet og den tilhørende teori udgør således et redskab som (sammen med begreberne kapital og *habitus*) gør det muligt at forstå hvordan anerkendelsen af et eller andet feltspecifikt som inden for feltet opfattes som værd at kæmpe om, men som uden for feltet ikke opfattes som sådan, fordeler sig. Dvs. dels en fordeling inden for feltet, dels en

fordeling inden for respektive uden for feltet. Dels en social fordeling mellem deltagerne i feltet, dels en fordeling mellem feltet, hvor det anerkendes som værd at kæmpe om, og det omgivende, hvor det pågældende ikke anerkendes som værd at kæmpe om. Dermed ses hvordan feltspecifikke anerkendelser kan gå imod et omgivende samfunds anerkendelser, og et kendetegn ved kulturelle produktions-felter er da også at der er en omvendt økonomi i forhold til andre økonomier (fx en økonomisk); det som vurderes, er m.a.o. det som ikke vurderes i andre felter.

Som eksempel på hvordan visse indsatser i spillet i et felt kan forstås, er fx en roman en legitim indsats i kampen i et litterært felt om definitionen af den rigtige kunst, roman osv. (med eller uden succes), mens en roman næppe er et legitimt kampmiddel i et eventuelt felt af evalueringsforskere i en kamp om definitionen af den rigtige evalueringsteori respektive af hvad der skal forstås ved teori. Visse indsatser kan og andre kan ikke give udbytte under visse sociale omstændigheder, og det som kan give udbytte i et felt, kan samtidig ikke give udbytte (eller endda give negativt udbytte) i et andet felt - se også senere. Således er der næppe tale om et relativt autonomt felt hvis fx en roman giver legitimitet i fx et felt af evalueringsforskere, dvs. at en eventuel relativ autonomi kan testes ved at se hvordan og i hvilken grad andre kan opnå legitimitet.

Væsentligt for Bourdieus feltteori er at den tilbyder et mangedimensionelt alternativ til en lang række teorier som ellers opererer tilsyneladende endimensionelt - som når fx en marxsk basis/overbygningstænkning risikerer at implicere at dels henføres alt til i sidste ende ejerskab til produktionsmidler respektive produktivkræfter (dvs. til økonomisk kapital), dels impliceres at der i de to grupper findes en ellers nogenlunde homogen fordeling af goder og praktikker. Hos Bourdieu findes i modsætning hertil en mulighed for i det mindste ikke at udelukke at forskellige grupper anskues struktureret i forhold til de forskellige kapitaler, dvs. som felter.

I rekonstruktionen af universitetsfeltet (jf. Bourdieu 1988b) ser det ud som om fordelingen i det sociale rum af en række positioner (de undersøgte var professorer som qua professorer befinder sig i en dominant del af et dominant felt af kulturproducenter; i magtfeltet øverst i det sociale rum) tilsvarende kan forklares i forhold til dels det samlede kapitalomfang (meget respektive lidt), dels kapitalsammensætningen af akademisk respektive videnskabelig kapital - jf. desuden figuren herunder.

Det sociale rum		
'venstre'		'højre'
ikke-verdslig		verdslig
kulturel pol		politisk-økonomisk pol
- akademisk		+ akademisk
+ videnskabelig		- videnskabelig
naturvidenskaberne	humaniora samfundsfag	jura medicin (teologi)
'erhvervet' position		'arvet' position
videnskabelig aktivitet	ordensopretholdende (pædagogisk) aktivitet	
videnskabelig/intellektuel prestige	akademisk organisationskapital	

Figur 1 afbilder placeringen af universitære positioner i et socialt rum i én dimension i forhold til den feltspecifikke kapital i et universitetsfelt. Tendensen til 'højre'-/venstre'-fordelingen gentager sig i ethvert udsnit af figuren, således at inden for fx det som betegnes humaniora/samfundsfag (og som angiver at humanistiske fag og samfundsvidenskabelige fag tendentielt findes i en mellemposition), genfindes en tilsvarende tendens til at det 'arvede' - en 'arvet' position - findes til 'højre' og det 'erhvervede' - en 'erhvervet' position - findes til 'venstre', og at disse fordelinger desuden modsvarer de tendentielle ordningsprincipper til 'højre' respektive til 'venstre', at den sociale funktion tilsvarende er en ordensopretholdende (pædagogisk) aktivitet til 'højre' og en videnskabelig produktion til 'venstre'. Dvs. at placeringen i forhold til en vandret akse er mere afhængig af den enkelte forskers strengt videnskabelige meritter ('venstre') respektive af familie, sociale kontakter, en evne til begå sig osv. ('højre').

Professorerne inden for medicin er indehavere af en akademisk organisationsmagt og leder og kontrollerer forskningsorganisationen, mens professorer inden for naturvidenskab er indehavere af rent videnskabelig magt og beskæftiger sig udelukkende med ren grundforskning (jf. Callewaert 2003a, p.60), hvilket argumenterer for at producenterne af normal evalueringsforskning ser ud til at placere sig i en politisk-økonomisk pol, en ordensopretholdende ekstrem 'højre'-position (med forbehold for relative 'højre'- og 'venstre'-placeringer her indenfor).

I forhold til dimensionen op/ned (afbildes ikke i figuren) ses en placering i forhold til relativt mange (op) eller relativt få (ned) vigtige poster i universitetsorganisation og relativt høj videnskabelig, social og intellektuel anseelse, samt i forhold til hvor længe den pågældende har bevæget sig i feltet, dvs. i forhold til alder eller anciennitet. Dvs. relativt lille kapitalomfang (ned) respektive relativt stort kapitalomfang (op).

Figur 1. Akademiske positioner i det sociale rum. Efter Bourdieu (1988b, pp. 36-72, figur i p. 50; Callewaert 2003a).

Ved at anlægge en synsvinkel som indebærer konstruktionen af og dermed sociologiske forklaringer i forhold til mange variable på samme tid, udgør feltteorien et alternativ til en freudo-marxistisk forståelse - at menneskelige handlinger determineres af enten immanente forhold, fx en fri vilje (freudo-) og/eller af eksterne forhold, strukturer (marxistisk). En sådan risiko ses fx i en luhmannsk tilgang, og i det hele taget i en kritisk teoretisk tilgang, som den er refereret ovenfor.

2.2.2 Kapital

Det næste som gennemgås hos Broady (1998a) er kapitalbegrebet (som Broady uddyber i 1998b), begrebet om hvilke faktorer som influerer eller afgør placeringen i det pågældende felt - jf. desuden Bourdieu (1986a), se senere. Ovenfor er allerede antydnet at det der kæmpes om, og de indsatser der gøres af den enkelte i kampen herom, varierer fra felt til felt. De legitime kampmidler er ikke de samme i forskellige felter, og hvert felt har ud over de tre kapitalformer som beskrives herunder, sin feltspecifikke kapital.

I gennemgangen her af kapitalformerne anvendes først og fremmest Bourdieu (1986a) som indledes med en konstatering af at "Capital is accumulated labor" i såvel materialiseret form som forkropsliggjort (Bourdieu 1986a, p. 241). Den enkelte kæmpende i feltet har en ulige fordelt adgang til ulige fordelte tilgange, kapitaler eller resurser af forskellig slags - materielle respektive symbolske - opnået gennem *arbejde*. "*Kapital* är enkelt sagt symbolska och materiella tillgångar" (Broady 1998a, p. 2), og er opdelt i *kulturel* kapital, *social* kapital, respektive *økonomisk* kapital:

- *kulturel* kapital - kan eksistere i tre forskellige former, "[...] in the *embodied* state [forkropsliggjort], i.e., in the form of long-lasting dispositions of the mind and body; in the *objectified* state [objektiveret], in the form of cultural goods (pictures, books, dictionaries, instruments, machines etc.) [...], and in the *institutionalized* state [institutionaliseret], a form of objectification which must be set apart [...]" (Bourdieu 1986a, p. 243). Hos Broady eksemplificeres dette med beherskelse af overklassens kultiverede sprog, uddannelse (materialiseret i fx diplomer), fortrolighed med en legitim finkultur (materialiseret i fx læsning af annoncer og efterfølgende besøg på de rette kunstudstillinger, teaterforestillinger osv.). Broady anfører desuden at en fortrolighed med en legitim finkultur i Frankrig først og fremmest tilegnes i eliteskolerne, hvilket dog risikerer at suggerere at adgangen til eliteskolerne ikke udtrykker en

(familial) placering højt i et socialt hierarki som den anden side af det forhold at den pågældende kommer ind på en eliteskole. Hos Callewaert (1996, p. 347) tales om "[...] en adskillelse mellem symbolske goder i objektiveret form (bøger, paradigmer, metoder), i kropsliggjort form (som habitus eller en opsætning af dispositioner) eller i institutionaliseret form (titler, diplomer, legitimation)."

Forkropsliggjort kulturel kapital: "[...] in its fundamental state, it is linked to the body and presupposes embodiment [...], [and] presupposes a process of embodiment, incorporation, which, insofar as it implies a labor of inculcation and assimilation, costs time, time which must be invested personally by the investor." (Bourdieu 1986a, p. 243). *Objektiveret* kulturel kapital har et antal egenskaber som kun defineres i forhold til kulturel kapital i forkropsliggjort form. En malerisamling kan fx købes og sælges, hvorved det formelle ejerskab overføres. Det som dog ikke (ikke nødvendigvis) overføres, er det som udgør betingelserne for erkendelse og anerkendelse af malerisamlingen, dvs. at kunne anvende malerisamlingen som tilgang, resurse (Bourdieu 1986a, p. 246). Kulturel kapital i *institutionaliseret form* udgøres fx af akademiske kvalifikationer (eller af diplomer) som herved kan adskille indehaveren fra den autodidakte, kan adskille fx den som med eksamensbevis, diplom legitimt kan ansættes, fra den som uden eksamensbevis eller diplom ikke legitimt kan ansættes - hvilket dog, "[...] is one way of neutralizing some of the properties it derives from the fact that, being embodied, it has the same biological limits as its bearer" (Bourdieu 1986a, p. 247).

- *social* kapital - er "[...] the aggregate of the actual or the potential resources which are linked to possession of durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition - or in other words, to membership of a group." (Bourdieu 1986a, p. 248). Omfanget afhænger af størrelsen af det tilgængelige netværk som kan mobiliseres, og af omfanget af den kapital (økonomisk, kulturel eller social) som besiddes af ethvert af medlemmerne af netværket (Bourdieu 1986a, p. 249). Hos Broady (1998a) forklares social kapital som venskab, slægtskab, (fortsat) adgang til sociale kredse (nuværende eller gamle bekendte i foreninger, klassekammerater osv.), således at det som også omfattes af begrebet *social* kapital, er dette at have haft en socialt afhængig evne til - selv eller via andres hjælp - at få/have retten til legitimt at (kunne) træde ind i disse kredse. En grundlæggende og betydende attitude over for sprog og selve beherskelsen af det rette sprog (jf. *kulturel* kapital) ser ud til at erhverves tidligt i livet (jf. desuden Bourdieu & Passeron 1970), ligesom relevante/rette sociale kontakter opbygges tid-

ligt i livet (typisk i barndommen) hvor barnet ikke selv kan 'vælge', og hvor det derfor kan få karakter af en form for 'social arv'. Dvs. hvor det mulige, det som *kan* vælges, kan fremstå som det ønskede, det som *vælges* - uanset om det drejer sig om høj eller lav social placering højt eller lavt i et socialt hierarki.

- *økonomisk kapital* - forklares som materielle tilgange samt ikke mindst et kendskab til den økonomiske økonomis spilleregler. Her understreges det som hos Bourdieu medregnes som en væsentlig del af enhver kapitalform, nemlig et praktisk, forkropsliggjort kendskab til at *omgås* de pågældende tilgange på den rette måde. Økonomisk kapital hos Bourdieu omfatter således ikke alene fx besiddelsen af en sum penge. Også evnen til at begå sig med disse penge på den rette måde (så der kan profiteres på en investeret kapital) skal medregnes som del af økonomisk kapital hos Bourdieu.

Bourdieu anfører om de forskellige kapitalformer at de kan udledes fra økonomisk kapital, men kun "[...] at the cost of a more or less great effort of transformation, which is needed to produce the type of power effective in the field in question." (Bourdieu 1986a, p. 252). Dvs. at en konvertering af kapital koster *arbejde* hvilket desuden implicerer at konverteringen kun kan effektiviseres over *tid*. Forskellige kapitalformer/kapitaler er m.a.o. ikke universelt gangbare, men må oparbejdes over tid (eventuelt rekonstrueret som en konvertering). Bourdieu understreger desuden at det er vigtigt at forstå at "[...] simultaneously economic capital is at the root of all other types of capital and that these transformed, disguised forms of economic capital, never entirely reducible to that definition, produce their most specific effects only to the extent that they conceal (not least from their possessors) the fact that economic capital is at their root." (Bourdieu 1986a, p. 252). Dvs. at den måde kapital fungerer på, konverteringerne fra en form til en anden og loven om konservering af kapital som styrer denne konvertering, ikke kan forstås med mindre to modstridende, men lige partielle syn fortrænges: På den ene side en økonomisme som på grundlag af en opfattelse af at alle kapitaler kan reduceres til økonomisk, overser det som er det specifikt virksomme i de andre kapitalformer, og på den anden side "[...] semiologisme (nowadays, represented by structuralism, symbolic interactionism, or ethnomethodology) [...]" (Bourdieu 1986a, p. 253) som reducerer sociale udvekslinger til kommunikation, og overser "[...] the brutal fact of universal reducibility to economics" (Bourdieu 1986a, p. 253).

Helt grundlæggende kan man om de forskellige kapitalbegreber sige at de er del af et redskab som benytter sig af en rekonstruktion dels af selve resursen (materialiseret, institutionaliseret), dels af en forkropsliggjort, naturaliseret fortrolighed med adgangen til og omgangen med den pågældende kapital, hvad enten der er tale om kulturel, social eller økonomisk kapital.

Ovenfor nævnes en malerisamling som eksempel på kulturel kapital. Imidlertid er det ikke kun den blotte besiddelse som udgør en kulturel kapital - enhver malerisamling kan erhverves for *penge* - også måden at omgås med malerisamlingen skal medregnes som del af en kulturel kapital: Ikke blot *besiddelsen* af en resurse, men også evnen til at *omgås med* resursen. Hos Callewaert (1996, p. 347) anføres at: "[...] kapital har hos Bourdieu ikke den tekniske betydning begrebet har i den borgerlige eller den marxistiske økonomiske videnskab, og heller ikke den betydning det har i hverdagssproget, men er en begrebskonstruktion, som angiver den materielle og social-kulturelle arv, der danner udgangspunkt for forskellige sociale agents måde at forholde sig på forskellige felter i det sociale rum.". Desuden diskuteres dette forhold hos Broady & Callewaert (1994, p. 154). Dvs. at kapitalbegrebet hos Bourdieu er udvidet i forhold til andre, mere generelle (økonomiske) økonomier hvor kapital alene betyder en besiddelse af et vist omfang, og ikke måden at beherske og/eller begå sig ved hjælp af kapitalen, som del af kapitalen.

Imidlertid kan de tre kapitalformer ikke opfattes som perfekt adskilte; fx er social kapital afhængig af (om end næppe kausalt og ikke kun i en retning) kulturel kapital, ligesom social og kulturel kapital følges ad med økonomisk kapital på systematiske måder (en af de grundlæggende pointer i *Distinction* - Bourdieu 1984 - som udgør en social analyse og kritik af dømmekraften, dvs. af en social fordeling af smag) osv.

Endelig opereres hos Bourdieu med begrebet symbolsk kapital:

- *symbolsk kapital* - forklares hos Broady (1998a) ved at en hvilken som helst kapital fungerer som symbolsk kapital i den sammenhæng hvor den tilkendes værdi. Hos Callewaert (1996, pp. 347-348) forklares symbolsk kapital som noget der lægger sig *oven på* de eksisterende kapitaler gennem en miskendelse af at den pågældende ikke skylder en høj *social* placering (dvs. anerkendelse som en mand/kvinde af ære), at han/hun er "[...] rig [rig på økonomisk kapital], vellidt [rig på social kapital] og klog [rig på kulturel kapital] [...]", men at det netop forholder sig omvendt. Herved gør de enkelte kapitaler en endnu større forskel; når besiddelsen

af stor økonomisk, social og kulturel og kapital opfattes som rimelige og naturlige i relation til forhold som dybest set må opfattes som om det udspringer af kapitalbesiddelsen og omfanget af kapital (og ikke omvendt), styrkes en position som m.a.o. snarere skyldes en anerkendelse som kan/må henføres til de forskellige kapitalformer.

Begrebet om kapital eller kapitaler implicerer begreberne livsstil/*position*, *disposition*, henholdsvis stillingtagen/positionering/*prise de position* som rekonstruktioner af kapitalerne som forkropsliggjorte og/eller handleberedskaber, som habitualiseringer. Dvs. at placeringen i feltet af de enkelte sociale agenter afhænger af forvaltningen af kapitalerne, inkorporeret som praktiske handledispositioner. Broady (1998a, p. 2) skriver at Bourdieu med begrebet *habitus* mener et "system av dispositioner som tillåter människor att handla, tänka och orientera sig i den sociale världen [...] Habitus kan betraktas som förkropsligt kapital", eller altså at *habitus* udgør summen af *dispositioner*, handledispositioner, og således rekonstruerer en opfindsom praktisk sans som gør mennesket i stand til at kunne handle situationsadækvat eller snarere adækvat i forhold til det felt hvori *habitus* er blevet til. Disse handlinger ser ud til at blive til med eller imod diskurser af enhver slags, eller snarere med diskurser af enhver slags som del af disse handlinger, med forvaltningen af en sproglig kapital som del af dette handleberedskab.

Feltet af livsstile (feltet af sociale *positioner*) er homologt med feltet af stillingtagener (feltet af positioneringer, *prises des positions*), og feltet af stillingtagener formidles til feltet af livsstile (og omvendt) via et homologt felt af *habitus* (kapitaler forkropsliggjort som handleberedskaber, *dispositioner*) - jf. Bourdieu (1984, især pp. 126-131). En tolkning af at formidlingen (via *habitus*) foregår begge veje, er at kendes en agents stillingtagen, kan i det mindste tendentielt teoretisk den livsstil som den pågældende stillingtagen formidles til, den korresponderende livsstil, rekonstrueres. Og omvendt. Forudsætningen er at for homologe felter gælder det at den relative afstand mellem positioner er den samme, dvs. at relationerne og fordelingen heraf er ordnet efter den samme struktur, hvilket også forekommer at være den rimeligste fortolkning af ordet "homolog".

2.2.3 *Habitus*

Som det allerede antydes ovenfor, implicerer Bourdieus teori om struktur og genese af menneskelige sociale praktikker således begrebet *habitus* som hos Bourdieu (1990b) beskrives således:

"The conditionings associated with a particular class of conditions of existence produce *habitus*, systems of durable, transposable dispositions, structured structures predisposed to function as structuring structures, that is, as principles which generate and organize practices and representations that can be objectively adapted to their outcomes without presupposing a conscious aiming at ends or an express mastery of the operations necessary in order to obtain them. Objectively 'regulated' and 'regular' without being in any way the product of obedience to rules, they can be collectively orchestrated without being the product of the organizing action of a conductor". (Bourdieu 1990b, p. 53).

Her ses en del helt centrale forhold som også mere generelt gør sig gældende for Bourdieus teorier: Der tales om at *habitus* er struktureret uden at 'nogen' har struktureret det, der tales om at dispositionerne kan være objektivt regulerede og regelmæssige uden at de på nogen måde er et produkt af at følge regler. Dispositionerne er til stede i praktisk tilstand, *habitus* rekonstruerer noget (en opfindsom praktisk sans) der opererer ikke-refleksivt og/eller førbevidst, at handlingerne reguleres før-bevidst, dvs. (rekonstrueret) rationelt. Der tales om strategier, men strategierne er teoretisk rekonstrueret: Det *ser ud som om* der handles i overensstemmelse med strategier, men eftersom handlingerne foregår praktisk, er disse strategier videnskabelige konstruktioner som rekonstruerer observerede forhold. Strategierne findes ikke som sådan og observeres ikke som sådan, og handlingerne kan ikke opfattes som overlagte i bevidst rationel forstand. *Habitus* opererer således med en intentionalitet eller målrettethed (mod det som kan lade sig gøre under de givne omstændigheder, i det givne felt som *habitus* er et produkt af/i forhold til), begrænser det ønskede til det som er muligt:

"In reality, the dispositions durably inculcated by the possibilities and impossibilities [...] inscribed in the objective conditions (which science apprehends as statistical regularity [...]) generate dispositions objectively compatible with these conditions and in a sense pre-adapted to their demands." (Bourdieu 1988a, p. 54)

Habitus opererer intentionelt uden at være bevidst rationelt, *habitus* er fornuftig uden at være velovervejet, objektivt tilpasset uden at det er produktet af en overordnet plan eller af et arbejde udført af nogen. En betingelse er at de nævnte strukturer og/eller regelmæssigheder er viden-

skabelige *konstruktioner*; Bourdieus teorier implicerer at videnskaben arbejder med konstruktioner som rekonstruerer forholdene. Denne tilgang ligger i forlængelse af det man ser hos Durkheim i kategorien "videnskab" eller teoretisk teori - en ikke-interesseret involvering i denne verden hvor interessen alene er at udvirke noget i en videnskabelig verden, dvs. og i forhold til Bourdieus teorier i et videnskabeligt felt (jf. desuden Durkheim 1975, se senere).

Samtidig regner Bourdieus teorier med at også dette at udforme en teori om menneskelige praktikker, er en menneskelig praktik, og at teoriene er reflektive og dermed også må gælde den forsker som udvikler dem og/eller anvender dem (jf. afhandlingens Figur 1 herover). Dermed opnås at teoriene er konsistente i og med at de også gælder for forskeren selv, der - som analyseredskab - må behandles som en del af omstændighederne for en undersøgelse. Dvs. at Bourdieus teorier tilbyder en objektteori (en teori om menneskelige praktikker), en teori om objektets epistemologiske status (som konstruktion) samt en teori om teorien (en meta-teori).

I det ovenfor citerede tekststykke af Bourdieu forklares at *habitus* er tilpasset sine mål uden at dette er et produkt af nogens eller nogets bevidst overvejede arbejde med et sådant sigte. Forsøgsvis kan man sige at der således er tale om at arbejde udført under sociale betingelser over tid, men udført *som om* det ikke var arbejde i og med at det ikke erfares som sådan, og at dette arbejde som sådan begrænses af de eksisterende faktiske forhold (objektive strukturer, herunder *habitus*) i og med at *habitus* producerer praktikker der genopretter de objektive strukturer som skabte *habitus* osv. - i hvad der forsigtigt kunne afbildes i en spiralformet, tidsligt fremadskridende bevægelse.

Dels er *habitus* et produkt af fortidens arbejde, dels ses hvordan *habitus* gennem (re)produktion/genopretning af de objektive strukturer som skabte *habitus*, selv udvirker/reproducerer fremtidens *habitus* på en måde så den *ligner* det som var (men ikke som en kopi heraf), og altså ligner det som var i langt større udstrækning end ideologierne om stadig forandring gennem bevidst oplysning og bevidst forholden sig siger.

I Bourdieu (1972) forklares *habitus* som:

"et system af varige og transponerbare holdninger, der på én gang integrerer individets samlede sum af tidligere erfaringer, samtidig med at det i det givne øjeblik fungerer som matrice for individets måde at kunne opfatte, vurdere og handle på" (Bourdieu 1972, p.

178, her fra pp. 46-47 i Berner *et al.*'s "Indledning" til Bourdieu & Passeron 1977b).

I Callewaert (1992) forklares *habitus* som:

"[det] [...] princip, der genererer opførsel og opfattelser, gør dem ens, og som også udgør principperne for at forklare opførsel og opfattelser, eftersom dette princip tenderer ved hvert skridt i et menneskes skolekarriere og intellektuelle biografi mod at genoprette et system af objektive betingelser, som det selv er et produkt af". (Callewaert 1992, p. 134).

og

"En struktur producerer en *habitus*, der frembringer en praktik, som genopretter strukturen" (Callewaert 1992, p. 136).

Atter ses hvordan forholdet mellem *habitus*, strukturer og praktikker kan opfattes som bevægende sig tidsligt fremad i en spiral. Sammenholdes dette med forholdet mellem *position*, *disposition* (*habitus*) og *prise de position* (jf. tidligere) omfatter praktikker såvel *position* som en korresponderende *prise de position*. Dvs. at selvom Bourdieu i *Distinction* (1984) præsenterer feltet af stillingtagener (*prises des positions*) og feltet af livsstile (*positions*) som to homologe felter formidlet af det homologe felt af *habitus*, og selvom disse felter teoretisk rekonstrueres som homologe, så ser det ud som om at et væsentligt resultat af teoriudviklingen i *Distinction* indebærer netop at feltet af *livsstile* henholdsvis af *stillingtagener* ikke må opfattes som to separate felter, men som to sider af samme sag. Dvs. at når figuren hos Bourdieu (1984, p. 129) gengiver de to felter samtidig, kan en forklaring være at felterne ikke kan forstås som adskilte, men som uadskillelige dele af et hele. Dvs. at figuren ikke skal forstås som en sammenlægning af to forskellige figurer, men som sammenlægningen af to dybest set uadskillelige halvdele af én figur. Dette udtrykker samtidig at der ikke er tale om en kausalitetstænkning, dvs. at en *stillingtagen* ikke kausalt udvirker en *livsstil* og omvendt. I stedet impliceres at *livsstil* og *stillingtagen* er to sider af samme sag, nemlig af praktikken. Eller sagt på en anden måde at en praktik har to sider en *stillingtagen* og en korresponderende *livsstil*, eller omvendt en *livsstil* og en korresponderende *stillingtagen*.

Det ser ud som om der dermed gøres op med i det mindste to forhold:

- *dels* en forståelse af at *position* udvirker/forårsager *prise de position* eller omvendt at *prise de position* udvirker/forårsager *position*, dvs. et opgør med en forståelse som implicerer at objektive forhold bestemmer (objektivism/strukturalisme), eller en forståelse som implicerer at subjektive forhold bestemmer (subjektivism/eksistentialisme)
- *dels* en forståelse af at eksterne forhold udvirker/forårsager enten *prise de position* eller *position* eller begge dele, dvs. et opgør med metafysiske eller teleologiske forståelser, at fx sociale forhold skulle styres af uafhængige drivende kræfter eller grundlæggende (metafysiske) principper.

I stedet henvises i teorien om sociale felter til forklaringer som implicerer feltinterne kræfter som de kan konstrueres i en systematisk, empirisk funderet videnskabelig rekonstruktion af de herskende forhold. I næste omgang indebærer en feltteori som Bourdieus dermed hvad man kunne opfatte som et forsøg på en tilbageerobring af ord som "fordi", "årsag", "forklaring", og indebærer og udtrykker i det mindste to forhold:

- *dels* at videnskab i sig er en moderne foreteelse: Fra *videnskabeligt* hold tilbydes *videnskabelige* forklaringer og hverken *universelle* eller andre former for forklaringer, hvilket i næste omgang indebærer eller forudsætter en uddifferentiering i et videnskabeligt såvel som i andre relativt autonome felter,
- *dels* at det som undersøges, er uddifferentieret: At tale om fx pædagogik som videnskab implicerer at en undersøgt virkelighed meningsfuldt kan inddeles i forskellige dele som kan undersøges og forklares af hver sin videnskabsgren - en fx lingvistisk forklaring er en forklaring af *noget andet* end det som opnås gennem en pædagogisk sociologisk forklaring - dvs. implicerer at det undersøgte er moderne, uddifferentieret.

Bourdies teori om sociale felter, som implicerer en teori om et undersøgt objekts epistemologiske status, er således desuden valgt fordi det dels konsekvent fastholdes at der kan udpeges (feltinterne) *årsager* til de observerede menneskelige handlinger (praktikker), og fordi der dels konsekvent afvises filosofiske (metafysiske) spekulationer over felteksterne årsager/grunde. Ikke nødvendigvis fordi disse ikke kunne findes, men fordi de er uinteressante for en pædagogisk-sociologisk videnskabelig forklaring i og med dennes begrænsede rækkevidde; i og med princi-

pielle og konkrete begrænsninger af rækkevidden af en (sociologisk-) videnskabelig forklaring; i og med at en sociologisk forsker (qua social agent i en social/socialiseret verden) må opfattes som værende af denne verden og ikke kan forstås som stående uden for denne - hverken pr. mirakel eller pr. uddannelse.

2.3 Om forskellige vidensformer - Émile Durkheim om kunst, praktisk teori, videnskab

Durkheims artikel "Pædagogikkens væsen og metode" (1975)³ er valgt som en del af en teoretisk referenceramme for afhandlingens analyser fordi der i artiklen findes en kategorisering af viden/erkendelse, især i forbindelse med pædagogik og især af forholdet mellem forskning og videnskab, som er fundet relevant for afhandlingens fokus og problemstillinger. Især forekommer Durkheims insisteren på at adskille forskrifter, teknologier (som del af det som placeres i kategorien praktisk teori) fra videnskab, teoretisk teori væsentlig i forhold til afhandlingens fokus for at kunne forklare en række forhold som ellers er tilsyneladende uforklarlige. Desuden ses hvordan Durkheims kategoriseringer danner baggrunden for Bourdieus adskillelse af teori *versus* praktik. Dette afsnit indeholder bl.a. en række argumenter for disse pointer. Skønt de er skrevet langt tidligere, forekommer Durkheims formuleringer om pædagogik som videnskabsfag dels at pege mod de analyserede evalueringer og især mod forudsætningerne for den metode som er anvendt i disse evalueringer, og for et implicit (eller blot fraværende) teoretisk-videnskabeligt grundlag herfor, dels forekommer de i det hele at være mere aktuelle end nogensinde. Ligeledes er Durkheims teoretiseringer relevante ved afhandlingens analyse af dansk normal evalueringsforskning.

Den artikel af Durkheim som resumerer og diskuteres, er oprindeligt en leksikon-artikel der som sådan normalt (*doksisk*) erkendes og anerkendes som en 'oplysende' tekst, forholdsvis neutral, som viser hvordan forholdene *er*, som viser *status quo*. Imidlertid kan man også læse teksten med mindst en yderligere (normativ) funktion: I 1906 overtog Durkheim det lærestolsprofessorat i pædagogik ("de l'éducation") som redaktøren af leksikonet Ferdinand Buisson havde haft; professoratet

³ Artiklen "Nature et Méthode de la Pédagogie" er oprindeligt en leksikonartikel skrevet til *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson ed. 1911). Siden er artiklen sammen med tre andre tekster udgivet i bogen *Éducation et sociologie* (1922) og siden bl.a. på engelsk (1956), på dansk (1975) - og på russisk (1996).

blev i 1913 omdøbt til pædagogik og sociologi ("de l'éducation et sociologie") (Broady 1991, pp. 58-59, note 114). I artiklen beskriver Durkheim således dels tingenes tilstand, dels sine egne visioner for faget pædagogik som videnskabsfag, men altså nødvendigvis i forhold til det som findes. Dette stemmer i øvrigt overens med Durkheims egen position: Værdien eller kvaliteten af ideer eller idealer afhænger af i hvilken udstrækning disse ideer eller idealer ligger i forlængelse af og bygger videre på ikke alene det eksisterende, men på videnskabelige teorier herom (jf. Durkheim 1975, p. 71), og må positionere sig i forhold hertil. Mere konkret må ideer/idealere om pædagogik som videnskab tage udgangspunkt i og forholde sig til at fx psykologi og sociologi allerede findes i et videnskabeligt landskab osv.

2.3.1 Om Durkheims begrundelser for at overveje forholdene

I artiklens to sidste afsnit (p. 80) understreger Durkheim at det er vigtigt at udvikle den pædagogiske refleksion, og begrundet hvorfor artiklen er skrevet med en påpegning af at det som savnes, er "[...] en speciel slags psykologi, [...] den kollektive psykologi".

Det skal her foreslås at den pædagogiske refleksion ifølge Durkheim skulle bestå i denne kollektive psykologi. Denne forskers tilføjelse er at denne kollektive psykologi - især i og med det *kollektive* - egentlig ikke kan opfattes som en *psykologi* (som uanset enhver social-psykologisk position har individet eller det individuelle og individets/den individuelle udvikling som udgangspunkt), men snarere må opfattes som en art *sociologi*, en læren om eller analyse af det kollektive. Dette viser atter hvordan Durkheim positionerer sig i forhold til eksisterende videnskabelige positioner (her psykologi), samtidig med at det ses hvor vanskeligt det er at gøre før pædagogik findes som en videnskabelig position for sig. I og med dette ses hvordan Durkheim her forudser at pædagogik som videnskab må have stærke sociologiske/kollektiv-analyserende træk, og understreges af Durkheims fundering på Comtes sociologi - og af at betegnelsen på Durkheims professorat i 1913 blev ændret fra pædagogik til pædagogik & sociologi og ikke til fx psykologi.

2.3.2 Resume og diskussion af Durkheims position

For at få noget at vide om pædagogik, må det være et 'rigtigt' videnskabsfag, dvs. at det skal besvare spørgsmål om hvad man skal forvente sig af pædagogik som videnskabsfag, modstillet pædagogik som filosofi og/eller som forskrift. For at pege i retning af udviklingen af den ovennævnte kollektive psykologi formulerer Durkheim en kategori-

sering af viden/kunnen i tre med henblik på fastlæggelse af forholdet mellem pædagogik som praktisk arbejde i udførelse (*kunst*), som foreskrivende teorier (*praktisk teori*) og som videnskab (*teoretisk teori*). Denne kategorisering er grundlæggende og hele tiden på dagsordenen i artiklen. Her ses hvordan Durkheim bygger på og implicerer de tre aristoteliske kategorier *phrōnesis*, *techne*, *episteme* (jf. fx Friis Johansen 1991), en reference som dog ikke analyseres/forfølges/uddybes her. Desuden ses det at Durkheim samtidig med kategoriseringen foregriber en (sociologisk) teori om en social arbejdsdeling i overensstemmelse med de tre kategorier, med i det mindste *kunst* (at 'blot' kunne) som underordnet *praktisk teori* (at kunne *foreskrive*, men ikke nødvendigvis selv at kunne *gøre*), og med *videnskab* i en mindre afklaret position (fordi videnskab kan forstås som videnskab som *kunst* respektive som *praktisk teori*): Den som behersker pædagogik som *praktisk teori* dominerer over den som behersker pædagogik som *kunst*, og tilsvarende kan en social arbejdsdeling iagttages mellem den der (som *kunst*) kan udforme *teoretisk teori* som er socialt underordnet den der (som *praktisk teori*) kan udforme forskrifter for at udføre *teoretisk teori* - en skelnen som genfindes i en 'venstre'-'højre'-positionering som den ses hos Bourdieu (fx 1988b), jf. det foregående afsnit og afhandlingens Figur 1.

Durkheims position bliver dermed relevant for det som er i fokus i dette projekt, fordi der tilbydes en forklaring på forhold i uddannelsesniveau hos forskellige deltagere på forskellige hierarkiske niveauer vedr. de behandlede evalueringer, og fordi der ligeledes åbnes for at sociologisk forklare og forstå forholdet mellem den der som praktiker udfører en evaluering (som *kunst*) som er socialt underordnet den der formulerer *forskrifter for* evalueringer, eventuelt som et resultat af evalueringsforskning (*praktisk teori*) - men vel at mærke uden nødvendigvis selv at kunne foretage den evaluering som forskrifterne omhandler. Dvs. at der med en position som Durkheims (kan) opnås forklaringer på forhold som ellers underforstås eller som uproblematisk antages som uproblematiske.

Durkheims tredeling sættes her i forhold til en bourdieusk todeling i praktik-teori, især med udgangspunkt i bl.a. Bourdieu (1973, 1977, 1988a), Callewaert (upubl. 1994, 1997a, 2001), Petersen (1995a, b, 2001d).

- "[...] kunst [betegner] [...] alt det, som er ren praksis uden teori [...] et system af fremgangsmåder, [...] orienteret mod særlige mål [...] Man kan kun erhverve dem ved at komme i kontakt med de ting, hvorpå handlingen skal foretages og ved selv at beskæftige sig med dem." (Durkheim 1975, p. 69)

Durkheims begreb *kunst* stemmer tilsyneladende overens med en bourdieusk praktikforståelse, at det praktiske (praktikken) foregår praktisk, før-refleksivt, kommer i stand praktisk praktisk og under praktiske omstændigheder, man kan kun lære den ved at gøre den, og den udformes som et svar fra den opfindsomme praktiske sans (teoretisk rekonstrueret som *habitus*) på praktiske omstændigheder, formidlet uden mellemkomst af bevidsthed. Dette implicerer desuden en overskriden af en (falsk) dikotomi mellem hoved (bevidsthed) *versus* krop (apparat under kontrol), med hoved (bevidsthed) som styrende instans for kroppen (apparatet under kontrol), dvs. for den krop som kontrolleres af og er underkastet hovedet (bevidstheden). I næste omgang er dette betingelsen for et opgør med en forestilling om mennesket som bevidst rationelt handlende væsen som hos Bourdieu efterhånden funderes empirisk. Desuden ses hvordan også en bourdieusk kategori praktik ligger i forlængelse af eller modsvarer en artistotelisk kategori *phrōnesis*.

Der ser dog ud til at være en grundlæggende og principiel forskel på Durkheims respektive Bourdieus position: Hvor Durkheims udgangspunkt er en filosofisk position, dvs. en *tænkt* inddeling som ikke blev foretaget ud fra egne empiriske undersøgelser, er Bourdieus position strengt videnskabelig, empirisk grundet, teoretisk reflekteret. At Bourdieu (bl.a. qua uddannet filosof) bygger på Durkheim, er der ingen tvivl om, så trods disse grundlæggende forskelle er det væsentligt at diskutere de to positioner i forhold til hinanden fordi en durkheimsk position giver adgang til at forstå en bourdieusk position, ligesom det kan vises hvordan en bourdieusk position viser tilbage til og bygger på en durkheimsk.

- "[...] videnskab [...] må handle om verificerede, udvalgte, iagttagne kendsgerninger, [...] [der] i sig selv må være så homogene, at de kan klassificeres i samme kategori [...] Endelig studerer videnskaben disse kendsgerninger for at lære dem at kende, og kun for at kende dem, på en fuldstændig upartisk måde." (Durkheim 1975, pp. 61-62),

og umiddelbart før dette skriver Durkheim (p. 61) at pædagogik som videnskab har "opdragelsens fænomener" ("les choses de l'éducation") som genstand, og at pædagogik selv kan være genstand for en videnskab: Pædagogikken som videnskab må handle om: 1. verificerede, udvalgte, iagttagne kendsgerninger som vi går ud fra eksisterer, og som 2. er så homogene at de kan klassificeres inden for den samme kategori, da det ellers

ville ende i beskrivelser af enkelt-fænomener - hvilket ikke er videnskab (p. 61).

I Durkheims kategori *videnskab* anes tilsvarende konturerne af eller forudsætningerne for en bourdieusk opfattelse af teori/videnskab som en ikke-praktisk involveret, ikke-indgriben i det undersøgte, som en måde at markere teoriens/videnskabens ikke-interesserede involvering. For så vidt som en ikke-involvering såvel principielt som konkret var mulig, bliver det m.a.o. en involvering alene i opnåelsen af videnskabelig indsigt og i raffineringen af de empirisk reflekterede, teoretiske redskaber til at opnå denne indsigt - hos Bourdieu desuden reflekteret i forhold til de sociale omstændigheder hvorunder en sådan indsigt produceres/ findes. Interessen bliver således at opnå videnskabelig indsigt for indsigts og indsigts-opnåelsens egen skyld og ikke for at forandre noget ud over selve indsigten - som er det der står på spil internt i et videnskabeligt felt (uinteresseret interesseret). Interessen bliver m.a.o. ikke at udvirke noget i andre sfærer end den egne, den videnskabelige, jf. diskussionerne af hvilken investering og i hvilket projekt engagementet i udviklingen af fx pædagogik som videnskab kan tænkes at være, sådan som de ses fx i Callewaert (2005) med reference til og gennemgang af Bourdieus investeringer og involveringer.

Mellem *kunst* og *videnskab* er plads til noget tredje, en mellem-liggende mental indstilling: Refleksioner med henblik på at bedømme, som tager form af teorier, som er idekombinationer og ikke handlingskombinationer. Deres formål er ikke en beskrivelse, men at dirigere handling, orientere. Som handlingsprogrammer nærmer de sig *kunst*:

- "I stedet for at reagere på tingene eller på personer på en bestemt måde [*kunst*], reflekterer man på de handlingsprocesser, som således benyttes, ikke for at forstå og forklare dem, men for at bedømme, hvad de er værd, hvis de er det, som de bør være [...] Disse refleksioner tager form af teorier; de er idékombinationer, ikke handlingskombinationer, og heri kommer de videnskaben nærmere. Men de ideer, som således kombineres, har ikke til formål at udtrykke tingenes natur som givet, men at dirigere handling. De er ikke handlinger, men [...] handlingsprogrammer, og derigennem nærmer de sig kunsten [...] For at udtrykke den blandede karakter af den slags spekulationer har vi i sinde at kalde dem praktiske teorier." (Durkheim 1975, p. 70)

De er *praktiske teorier*. Pædagogik ("pédagogie") sådan som den findes på Durkheims tid, og sådan som han lige har beskrevet det, er en praktisk teo-

ri af denne type. Den studerer ikke opdragelsessystemer ("systèmes de l'éducation") videnskabeligt, men den reflekterer over opdragelsessystemerne for at kunne forsyne lærerens ("l'éducateur") aktivitet med ideer til at lede den.

Durkheims kraftigste reservation over for disse praktiske teorier, en indvending som samtidig tjener som argument for udviklingen af pædagogik som videnskab eller videnskabsfag, består i at: "Imidlertid er en praktisk teori kun så meget værd, som de videnskaber, hvorfra den låner sine fundamentale forestillinger" (p. 71). Dette kan jævnføres med og udgør en del af baggrunden for Ulf P. Lundgrens position som gennemgås senere i afhandlingen, men som dog ikke ekspliciteres hos Lundgren. Durkheim påpeger dernæst at:

"Først bør der være en opdragelsens videnskab ["science de l'éducation"]. Thi for at kunne vide, hvad opdragelsen ["l'éducation"] bør være, ville det først og fremmest være nødvendigt at kende dens natur, og de forskellige betingelser, som den er afhængig af, og hvorfra den har udviklet sig historisk. Men opdragelsens videnskab ["la science de l'éducation"] eksisterer knapt, undtagen på begyndelsesstadiet." (p.71, mine tilføjelser fra fransk original, MN)⁴.

"Tilbage er på den ene side de andre grene af sociologien, som kunne hjælpe pædagogikken til at bestemme opdragelsens ["l'éducation"] mål [...]; på den anden side psykologien, hvis lære kunne være meget nyttig til den detaljerede bestemmelse af pædagogiske fremgangsmåder. Men sociologi er en ny videnskab; den har kun nogle få etablerede principper, hvis der da overhovedet er nogle. Selv [inden for] psykologien, der blev grundlagt tidligere [...] [er der] ingen psykologiske spørgsmål, om hvilke de mest indbyrdes modstridende påstande ikke stadig hævdes." (p.71).

Durkheims konklusion munder ud i et (retorisk?) spørgsmål: "Hvilken værdi kan en pædagogisk spekulation [en praktisk teori, MN] have, som intet grundlag har, eller hvis grundlag - når det da ikke helt mangler - er så

⁴ Denne reservation er et af de forhold som har været kraftigst medvirkende til overhovedet at tage det op til systematisk behandling som er fokus for dette forskningsprojekt: En (normativ) indignation over at der foretages uddannelsesevalueringer og efterfølgende formuleres anbefalinger med hensyn til disse uddannelsers indretning uden at evalueringerne samtidig indebærer at der enten foretages eller henvises til teoretisk funderede empiriske undersøgelser som godtgør de forhold som forudsættes.

skrøbeligt?" (p.71), og det ser ud som om Durkheims holdning er at sådanne spekulationer formuleret i praktiske teorier ikke kan tillægges megen værdi: "Det er givet, at opdragelsesvidenskaben endnu skal etableres, sociologien og psykologien er endnu ikke ordentligt udviklede." (p.71).

2.3.3 Diskussion af forholdet mellem durkheimsk praktisk teori og bourdieusk praktik

I forlængelse af det ovenstående er det Durkheims kategori *praktisk teori* som ser ud til at udgøre stridens æble i forbindelse med uddannelserne til nærmest enhver form for praktiske gerninger: *Er* eller *er ikke* praktiske teorier nødvendige for opøvelsen af konkrete praktiske færdigheder - og i givet fald, da *hvordan* er de nødvendige? For at komme nærmere en afklaring, diskuteres i dette afsnit forholdet mellem en durkheimsk *praktisk teori* og en bourdieusk *praktik*.

For at opnå en konsistens i forhold til kategorien videnskab, den ikke-involverede, ikke-formålsrationelle involvering, må *praktisk teori* opfattes som del af en bourdieusk praktik. Diskussionen⁵, som konstruerer en durkheimsk *praktisk teori* som del af en bourdieusk *praktik* og hverken som en særlig form for teori for sig selv eller som del af en bourdieusk teori, viser hvordan Bourdieus teori om praktikken ligeledes er en metateori, en teori om teori.

I og med en formålsrationel karakter er praktisk teori ikke *teori* i streng forstand (videnskab), og heller ikke del af en teori. I stedet konstrueres praktisk teori som en såvel praktisk som symbolsk nødvendig del af en bourdieusk praktik, dvs. under de givne omstændigheder nødvendig for genesen af konkrete praktiske handlinger: En symbolsk nødvendig del af praktiske handlinger er også at kunne *tale om* disse handlinger, om end ikke på en hvilken som helst måde, men på en bestemt praktisk måde. Ofte foregår denne *talen om* på en måde, så det kommer til at se ud som om den forårsager eller er grunden til handlingerne, til at de ser ud som de gør osv. Opfattes dertil tale som en praktik, ses desuden hvordan denne praktiske mestring af en praktisk handling (*talen om* den praktiske handling) må konstrueres som del af en praktisk handling, at gøre det som talen om handler om eller beskriver - som to samtidige sider af samme sag - praktikken. Her ses desuden en sammenhæng med det som vises i Bourdieu & Passeron (1970), at et bestemt sprog samt en bestemt måde at forholde sig til sproget på, en sproglig kapital, herunder

⁵ Denne diskussion og argumentation ses i det mindste delvis i Nørholm & Brinkkjær (2003) - en artikel som i øvrigt ikke inddrages.

at kunne begå sig med sproget på en måde som giver udbytte under de givne omstændigheder, udgør en betingelse for anerkendelse.

En bourdieusk *praktik* ser dermed ud til at bestå af en durkheimsk *kunst* og en durkheimsk *praktisk teori*; praktisk teori omfatter enhver form for mere eller mindre systematisk og/eller spontan diskurs som på forskellige tider og steder ser ud til at være en (symbolsk) nødvendig ledsager til det konkrete praktiske arbejde, og som samtidig dels opøves praktisk praktisk, dels mestres praktisk praktisk; dels eksplicit normativt, handlingsanvisende og/eller handlingsforeskrivende for hvordan fx den rette handling *bør* gøres på det pågældende sociale sted, dels implicit normativt, forestillinger om hvordan forholdene *er* på det bestemte sociale sted. Desuden er en væsentlig social og symbolsk funktion af praktisk teori som del af en bourdieusk praktik at producere og reproducere en form for det 'fælles før-bevidste', i og med at det som egentlig skal mestres, ikke er omsætningen af praktisk teori til praksis (det er ikke det som sker), men muligvis udelukkende at (praktisk) mestre *talen om* praktiske handlinger *som om* denne talen om var årsag til handlingerne og til at de ser ud som gør, og samtidig miskende praktikkens genese, mødet mellem et praktisk handleberedskab (*habitus*) og de konkrete sociale og materielle omstændigheder: Det som skal mestres, er en under de givne (bl.a. sociale) omstændigheder nødvendig, praktisk udveksling af *habitus*-medierede erfaringer, praktisk teori, *som om* en praktisk teori konkret såvel som generelt var og kunne være ophav til de praktiske handlinger, hvorved desuden selve denne ide om den praktiske mestrings ophav reproduceres. *Samtidig* skal det læres at praktisk mestre det praktiske praktisk (herunder en praktisk teori samt at henvise adækvat hertil), dvs. som et *praktisk* svar på et konkret, principielt unikt tidspunkts principielt unikke krav om en principielt unik konkret handling.

I afhandlingens analyser ses det hvordan alle disse overvejelser bliver en helt nødvendig baggrund for at forstå hvordan en tilsyneladende homogen opfattelse af forholdet mellem praktiske handlinger på en lang række niveauer og forskrifter for disse handlinger (implicitte såvel som eksplicitte), ligeledes på en lang række niveauer, uproblematisk og uproblematiseret kan reproducere.

2.4 Om skolens/uddannelsessystemets sociale og symbolske funktion - Bourdieu & Passeron i bogen *la reproduction*

I dette afsnit præsenteres den valgte teori om skolen og uddannelsessystemets sociale og symbolske funktion, sådan som den ses i bogen *la reproduction - éléments pour une théorie du système d'enseignement*⁶. Denne bog vælges fordi tankegangen ligger i forlængelse af (eller snarere er en forudsætning for) den som i øvrigt anlægges i afhandlingen, og fordi der ikke alene tilbydes en systematiseret afdækning af at skolen ikke opfylder sine egne idealer (med fokus på at det - betinget af samfundsbårne ideer - opfattes som en dysfunktion når skolen ikke giver lige muligheder til alle), men tillige tilbydes en sociologisk teori om *hvordan* og *hvorfor* skolen fungerer som den gør i samfund i og efter det moderne. Dvs. at *la reproduction* vælges fordi der tilbydes en forklaring på *hvordan* og *hvorfor* skolen fungerer ved reproduktionen og legitimeringen af en eksisterende, dybest set vilkårlig fordeling af symbolske og materielle goder og dermed af eksisterende, dybest set vilkårlige sociale dominansforhold.

Bogen falder i to dele og indledes med en aksiomatisk del (Bog I "Grundlaget for en teori om den symbolske vold", 2006, pp. 19-91) som i sin form kunne lede tanken hen på bøger som fx Wittgensteins (1922) *Tractatus* eller tilsvarende aksiomatiske systemer, opstillet som filosofisk eksperiment. Imidlertid er en væsentlig pointe at det opstillede system hos Bourdieu & Passeron ikke er formuleret *på forhånd* med indholdet af Bog II ("Ordenens opretholdelse", 2006, pp. 93-258) som illustration og bekræftelse af det opstillede system. I stedet må Bog I og Bog II ses som to samtidigt nødvendige dele, med Bog I som en systematisk teoretisering over de empiriske fund som diskuteres og systematiseres i Bog II (jf. desuden forfatterens "Forord", pp. 13-17).

I *la reproduction* præsenteres en teori om succes/fiasco i skole/uddannelsessystem som måske først og fremmest må ses som en teori om den udøvelse af symbolsk vold⁷ som udøves i forbindelse med vurderin-

⁶ Afsnittet bygger på især den danske udgave, men også den engelske andenudgave og den franske originaludgave af *la reproduction* (Bourdieu & Passeron 2006, 1992, 1970). Desuden er anvendt de oversatte uddrag Bourdieu & Passeron (1977a, pp. 134-152, 157-164 i fransk original samt 1977b, pp. 230-248, 250-254 i fransk original), "Introduktion" (Berner *et al.* 1977) samt Callewaert & Nilsson (1980(1976), pp. 76-88, "4.2 Skolans inre arbete i relation till skolans roll i samhället (Bourdieu-Passeron)"). I afsnittet henvises enten til den franske titel eller til årstallene for udgivelsen af de tre udgaver.

⁷ Jf. titlen på Bog I, "Grundlaget for en teori om den symbolske vold" samt fx "1.1.1. Som en symbolsk magt, der per definition aldrig gør sig gældende med fysisk magt, kan PH'en

ger (dvs. evaluering) og om dennes sociale vilkårlighed i forhold til udgangspunkt og kriterier, og om hvordan vurderingernes legitimitet især bygger på at et principielt vilkårligt udgangspunkt erkendes og anerkendes som om det er universelt. Frem for en teori om skole i en umiddelbar forståelse bliver det snarere en teori om symbolsk vold som mekanismen til reproduktion, med skole som eksempel⁸: En teori om hvordan skolen fungerer ved overførselen/påførselen af mening fra generation til generation (en pædagogisk funktion) i det (borgerlige) samfund den er del af. En sådan teori er relevant for dette afhandlingsarbejde hvor der sigtes mod at formulere en teori om reproduktion i og gennem evalueringer (jf. titlen "Om den sociale og symbolske funktion af uddannelses-evalueringer"), og dermed om udøvelsen af symbolsk vold i den forbindelse, frem for mod at formulere en teori om (eller for) evalueringer i umiddelbar forstand.

I *la reproduction* rekonstrueres hvordan og hvorfor skolens/uddannelsessystemets vurderinger er til fordel for allerede privilegerede enkeltpersoner eller grupper og til ulempe for allerede ikke-privilegerede. Det afdækkes og forklares at skolens/uddannelsessystemets vurderinger medvirker til at foretage og legitimere en fordeling af materielle og symbolske goder som *reproducerer* og *udbygger* en eksisterende ulige fordeling, *hvordan* og *hvorfor* en sorterende funktion foregår ikke som en illegitim voldsudøvelse (gennem *undertrykkelse* af bestemte gruppers interesser til fordel for andres), men som en legitim udøvelse af en legitim, særlig form for vold (symbolsk vold) som for at kunne fungere så effektivt, foregår med accept fra de involverede såvel som med påberåbelse af rimeligheden og nødvendigheden heraf (dvs. gennem miskendelse af en objektiveret funktion⁹) fra enhver på ethvert socialt-hierarkisk niveau. Der opnås således mulighed for at forstå og forklare funktionen af de vurderinger (evalu-

[den pædagogiske handling, MN] *kun fremkalde sin karakteristiske virkning, det vil sige sin i egentlig forstand symbolske virkning, hvis den udføres inden for rammerne af en kommunikationsrelation.*" (2006, p. 27), eller "1.1.2. Som en symbolsk voldshandling kan PH'en kun frembringe sin karakteristiske virkning, det vil sige sin i egentlig forstand pædagogiske virkning, når de sociale betingelser for pålæggelsen og indpodningen er opfyldt - der er her tale om de styrkeforhold, der ikke indgår i en formel definition af kommunikationen." (2006, p. 27).

⁸ Jf. fx "1. Enhver **pædagogisk handling** (PH) er objektivt set en symbolsk voldelig handling, for så vidt som den med arbitrær magt gør en kulturel arbitraritet gældende". (2006, p. 25; fed i original).

⁹ Jf. fx "2.1.1. Styrkeforholdene ligger ikke blot til grund for PH'en, men også for miskendelsen af den objektive sandhed om PH'en; en miskendelse, som er definitionen på anerkendelsen af PH'ens legitimitet, og som i den egenskab udgør betingelsen for dens udførelse." (2006, p. 35).

eringer) som foretages i det uddannelsessystem (som er genstand for de uddannelsesevalueringer som i næste omgang er genstand for den normale evalueringsforskning som begge dele analyseres i afhandlingen), hvilket viser teoriernes relevans for at forstå og forklare de vurderinger som impliceres i de evalueringer som gennemgås og analyseres i denne afhandling, såvel som de vurderinger som impliceres i overvejende metodeforekskrivende og meta-evaluerende normal evalueringsforskning. Dvs. teorier som desuden mere generelt er relevante for at kunne forstå og forklare en social (og symbolsk) funktion af *vurderinger* af enhver slags, uanset hvor disse er allokeret.

På et videnskabsteoretisk plan vælges *la reproduction* fordi undersøgelserne viser at for at foretage en *videnskabelig* undersøgelse af skolen, er det nødvendigt at bryde med den definition af sig selv og af funktionen (samfundsborne forestillinger som ser ud til at hvile på ideer) som leveres af skole/uddannelsessystem (jf. tankegangen hos Bachelard 1976)¹⁰. Forskernes arbejde med teorien om skolen/uddannelsessystemets sociale og symbolske funktion medregner således ytringer fra det som undersøges, men påberåber sig samtidig et fortolkningsprivilegium gennem at konstruere disse ytringer under de sociale omstændigheder de ses. Et tilsvarende perspektiv anlægges i afhandlingen: For at overskride de forklaringer som tilbydes i evalueringerne og i en tilhørende normal evalueringsforskning, og for dermed at tilbyde en forklaring på deres tilstedeværelse som går ud over denne egne forklaring, er det nødvendigt at bryde med en umiddelbar forståelse af funktionen af evalueringer. Dette brud er en betingelse for at konstruere fx en social og symbolsk funktion, bl.a. gennem at konstruere de registrerede ytringer under de givne (sociale) omstændigheder. Som det senere vises, er et sådant brud og en tilsvarende konstruktion fraværende i såvel de evalueringer som i en tilhørende normal evalueringsforskning som analyseres i afhandlingen.

2.4.1 Om undersøgelserne - social sortering, magt/dominans

I *la reproduction* afrapporteres store empiriske undersøgelser af skolesystemet i Frankrig i 1960'erne (jf. desuden Bourdieu & Passeron 1964). I undersøgelserne rekonstrueres de mekanismer hvis objektiverede sociale

¹⁰ Jf. desuden "3.2.2. *PAR'et* [det pædagogiske arbejde, MN] er et fortsat indpodningsarbejde, der i stadig mere fuldkommen grad frembringer miskendelsen af PH'ens dobbelte arbitraritet. Jo mere fuldendt *PAR'et* er, desto mere fuldstændigt skjuler det den objektive sandhed om *habitus'en* som inderliggørelse ["intériorisation", 1970, p. 55, MN] af principperne for en kulturel arbitraritet, hvis grad af fuldkommenhed svarer til indpodningsarbejdets grad af fuldkommenhed." (2006, p. 61). Anvendelsen af det danske ord "inderliggørelse" for det franske "intériorisation" diskuteres kort i slutningen af afsnittet.

funktion er dels at reproducere en bestemt eksisterende idemæssig forestilling¹¹ om samfundet, dels at cementere og udbygge et givet socialt dominans- eller styrkeforhold.

Det vises hvordan primær socialisering (i barndommen som ikke bygger på nogen anden socialisering) ligger til grund for den - sekundære - socialisering (i skolen). Eller omvendt at socialiseringen (bestemende for succes eller fiasko) i skolen afhænger af og bygger videre på en primær socialisering¹². Dvs. at skolens socialisering, muligheden for succes og fiasko i skolen, ikke - som ideologien siger det - er lige for alle, alle har ikke lige muligheder. I modsætning til alene at dokumentere at skolen behandler eleverne forskelligt (jf. fx Hansen 1995¹³ samt undersøgelserne resumeret i Munk 2001) for derefter eventuelt at foreslå forandringer, tilbydes i *la reproduction* noget som ikke er trivielt, en forklaring på hvordan og hvorfor skolen foretager en systematisk forskelsbehandling. Teorierne beskriver og forklarer således de sociale mekanismer som i skole/uddannelsessystem bl.a. medvirker til at reproducere en forestilling om baggrunden for succes i skole/uddannelsessystem på en måde som får den implicerede sortering (en sortering til en social arbejdsdeling) til at fremstå som foretaget i forhold til eller i overensstemmelse med noget andet end den viser sig at være.

¹¹ Udtrykket "idemæssig forestilling" hentes fra redaktørernes forord til Bourdieu & Passeron (1977a og 1977b) og søger at signalere at der ikke er tale om ideologier formuleret som sådan, men om re-konstruktioner af et udgangspunkt som bygger på ideer, som ikke formuleres som sådan.

¹² Jf. fx "3.3. [...] Således frembringer den primære PH (den tidligste opdragelse), der udføres af et PAr uden noget fortilfælde (primært PAr), en primær habitus, der er kendetegnende for en gruppe eller klasse, og som ligger til grund for den efterfølgende konstitution af enhver anden habitus." (2006, p. 65) samt "3.3.3. Eftersom det dominerende PAr beror på en delegering, gælder det, at jo mere dets legitime modtagere i forvejen behersker den dominerende kulturelle arbitrariet, det vil sige jo større en del af det, som det dominerende PAr er bemyndiget til at indpode (kapital og ethos), der allerede er blevet indpodet af de dominerende grupper eller klassers primære PAr, desto mere unddrager det sig den eksplicitte indpodning af de forudsætninger, som er betingelsen for dets specifikke produktivitet." (2006, p. 72).

¹³ I Hansen (1995) diskuteres "Hvordan inddeler vi i arbejdstillingsgrupper eller sociale klasser?" (BILAG A, pp. 247-271) og "Hvordan inddeler vi efter erhvervsuddannelsesniveau?" (Bilag B, pp. 272-285). Imidlertid er der risiko for at der i disse diskussioner bortses fra at den anvendte kategorisering ser ud til at forudsætte forhold som efterlyses: uddannelsesniveau eller placering i et arbejdshierarki respektive social status må snarere ses som to sider af samme sag i og med at der refereres til uddannelse, uddannelsesniveau osv. (jf. Durkheim 1975 - se ovenfor). En sådan kritik svarer delvis til Lundgrens kritik (1979, se senere) af at anvende (i Bourdieus terminologi) forkonstruerede objekter (jf. Bourdieu *et al.* 1991, især pp. 13-31; Bourdieu & Wacquant 1996, p. 34).

Udgangspunktet for de undersøgelser som ligger bag teorierne i *la reproduction*, var "[...] at behandle det pædagogiske forhold som et simpelt kommunikationsforhold og måle dets effektivitet." (2006, p. 97); et forholdsvis 'naivt' udgangspunkt, som om der ikke altid allerede også var alt muligt andet på spil end en ren overførsel af information fra lærer til elev. Undersøgelserne viser at netop fordi der i skolen tages udgangspunkt i om en "kommunikation" lykkes eller ikke, og dermed så selve kommunikationen fremstår som frit formelig¹⁴ og som socialt 'upartisk', sløres det at på grund af netop dette forhold (og, jf. tidligere, i og med miskendelsen af den objektive funktion som styrker denne), er skolen det samfundsredskab som frem for alt har en bestemt, specialiseret funktion, nemlig at overføre (reproducere og legitimere) bestemte samfundsbårne, idemæssige forestillinger om bl.a. samfundets indretning og om skolens funktion¹⁵. Imidlertid ville en sådan ensidighed være illegitim hvis den blev ekspliciteret, og derfor foregår overførselen på en måde som samtidig er med til at sløre denne funktion; det ser således ud som om selve kommunikationens succes eller fiasko afhænger af socialt ulige fordelte resurser hos eleverne: Jo større social distance der er mellem elev og lærer, desto flere regler skal eksplicit indlæres, dvs. desto vanskeligere er det for skolen at fungere funktionsfrit over for eleverne og dermed for eleverne at opnå succes i skolen (jf. Callewaert & Nilsson 1980, p. 87)¹⁶.

Det forekommer forholdsvis ukontroversielt at mene at skolen/uddannelsessystemet foretager en sortering af eleverne, og at dette indebærer forskellige placeringer i en social arbejdsdeling kendetegnende for mo-

¹⁴ At opfatte kommunikationen som frit formelig indebærer en risiko for at der ses bort fra ethvert symbolsk eller socialt aspekt af tale (dvs. tale som praktik) og ville dermed implicere en handlingsteori uden symbolsk økonomi af menneskelige handlinger, en 'rationel handlingsteori' svarende til den som fremanalyseres i normal evalueringsforskning - jf. senere.

¹⁵ Jf. fx "0. Enhver magt til at udøve symbolsk vold, det vil sige enhver magt, som det lykkes at gøre sine betydninger gældende og at gøre dem gældende som legitime ved at skjule de styrkeforhold, der ligger til grund for deres magt, tilfører disse styrkeforhold sin egen, det vil sige rent symbolske kraft." (2006, p. 24). eller "2.1.1." citeret ovenfor. Desuden kan henvises til "3.3.3" som ligeledes citeres ovenfor, hvor de regler som i større eller mindre grad skal læres for at en elev kan begå sig, ikke kun omfatter eksplicite (ordens-)regler, men også mere implicite, naturaliserede regler om fx (legitim) sprogbrug, herunder fx også hvilke emner der legitimt kan behandles, og hvordan.

¹⁶ Jf. desuden fx "3.3.1.2. Eftersom den primære habitus, der er blevet indpodet af det primære PAr, ligger til grund for dannelsen af enhver efterfølgende habitus, lader et sekundært PAr's specifikke produktivitet i denne henseende sig måle på den grad, i hvilken det system af midler, som er nødvendige for at fuldføre PAr'et (indpodningsmåden), objektivt er tilpasset afstanden mellem den habitus, det søger at indpode, og den habitus, de tidligere PAr'er har indpodet." (2006, p. 67).

derne samfund. At sorteringen i skolen foretages i overensstemmelse med "[...] uddannelsesideologien om, at fortjenstfulde handlinger i skolen leder til social frelse." (2006, p. 244) og således at der sker en reproduktion af eksisterende sociale forskelle, viser hvad teorierne i *la reproduction* tilføjer: En afdækning af at den sorterende funktion, i og med at alle behandles 'lige', ikke giver lige vilkår for alle, hvilket derimod er forholdsvis kontroversielt fordi det er i strid med dels samfundets og skolens egne ide-mæssige forestillinger, dels en social-liberal ide om at alle principielt er frie: Det strider mod en forestilling om 'lighed og frihed gennem uddannelse' hvilket oprindeligt bygger på de jakobinske dyder "frihed, lighed og broderskab"¹⁷. I forbindelse med afhandlingens fokus på den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer diskuteres det netop om og i hvilken grad den sortering som foregår i skole/uddannelsessystem på vegne af det samfund som skolen/uddannelsessystemet er en del af, og den sociale og symbolske funktion heraf, genfindes eller gentages og foretages homologt og med homologe konsekvenser (jf. Munk 2001) når det drejer sig om de uddannelsesevalueringer og den normale evalueringsforskning som er genstand for denne afhandlings analyser.

I *la reproduction* vises det at der fortsat er skæv rekruttering, arbejdet i skolen/uddannelsessystemet er ikke et udtryk for læseplanerne, en individuel undervisning foregår ikke osv.¹⁸ Dvs. at over for systemets egne forestillinger står afdækningerne i *la reproduction* af stabile mønstre i hvem der søger, optages respektive har succes på hvilke uddannelser, ligesom det ser ud som om eksisterende sociale fordelinger af symbolske (og materielle) goder/forhold reproduceres i og gennem bl.a. skole/uddannelsessystem som reproduktionssystem. Dette kunne beskrives som at der i skolen/uddannelsessystemet sker en forvandling af det som snarere ser ud til at bunde i eksisterende sociale forhold, til forhold hos den enkelte (fx doven/flittig; dum/klog), en forvandling af strukturelt/socialt betingede forhold til personlige forhold - en form for (idemæssigt betinget) privatisering eller individualisering af forhold som undersøgelserne viser næppe forklares alene med henvisning til private eller individuelle forhold.

Svaret/reaktionen fra skolen/uddannelsessystemet på det som opfattes som dysfunktioner, bliver (ligeledes betinget af ideer om funktion og funktionsmåde) en indsats for at overvinde især det som opfattes som *formidlingsproblemer*, frem for at undersøge skolens/uddannelsessystemets samfundsmæssige funktion. En væsentlig betingelse for forsøgene på at

¹⁷ Jf. p. 16 i redaktørernes "Indledning" til Bourdieu & Passeron (1977a).

¹⁸ Jf. "Appendiks" (2006, pp. 259-272). Jf. desuden note p. 16 i redaktørernes "Indledning" til Bourdieu & Passeron (1977a) med henvisning til Bourdieu & Passeron (1964, p.13).

løse det som opfattes som problemer, er systemets egne forestillinger om at undervisningen kan formes frit, dvs. som om udformningen og den sociale funktion af skolen/uddannelsessystemet på den ene side og givne samfundsmæssige forventninger og krav til skolen/uddannelsessystemet ikke var to sider af samme sag; en forestilling om en fri formelighed af uddannelser som desuden genfindes i de evalueringer såvel som i den normale evalueringsforskning som analyseres i afhandlingen - jf. desuden Ulf P. Lundgrens position som gennemgås senere.

2.4.2 Relativ autonomi, autoritet, symbolsk vold, uddelegering

En betingelse for skolens/uddannelsessystemets styrke er at det (under de givne omstændigheder) erkendes og anerkendes som en instans med en relativ autonomi i forhold til mere iøjnefaldende magtstrukturer i samfundet¹⁹ (jf. 2006, p. 241, note 19). Overført til en diskussion af de forhold vedr. de uddannelsesevalueringer som er i fokus for denne afhandling, ses at funktionen af at uddannelsesevalueringer og en tilhørende normal evalueringsforskning styrkes (og sløres) af at en sorterende magt allokeres eller uddelegeres til administrative sammenhænge på en sådan måde at det erkendes og anerkendes at de er eksterne i forhold til det evaluerede, hvor det modsatte snarere ser ud til at være tilfældet.

Undervisning og indlæring foregår ikke i et socialt vakuum, men er et konkret resultat af en bestemt samfundsmæssig stræben og nødvendighed, og der argumenteres i *la reproduction* for at reproduktionen af eksisterende sociale fordelinger fungerer så effektivt fordi den bl.a. foregår gen-

¹⁹ "Undervisningssystemet har aldrig været mere fuldkomment i stand til at fremkalde illusionen om sin absolutte autonomi i forhold til alle eksterne krav og især i forhold til de dominerende klassers interesser, end når harmonien mellem dets særegne indpodningsfunktion, dets kulturbevarende funktion og dets funktion som bevarer af »den sociale orden« var så perfekt, at dets afhængighed af de dominerende klassers objektive interesser kunne forblive ubemærket i valgslægtskabernes lykkelige ubevidsthed. Så længe intet forstyrrer denne harmoni, kan systemet på sæt og vis unddrage sig historien ved at lukke sig inde i produktionen af sine reproducenter [...]" (2006, pp. 240-241). Jf. desuden fx "2. *En PH er en symbolsk voldsmagt, der udøves i en kommunikationsrelation, som ikke kan frembringe sin karakteristiske, det vil sige sin i egentlig forstand symbolske virkning, medmindre den arbitrære magt, der muliggør pålæggelsen, aldrig fremstår i sin fulde sandhed (ifølge sætn. 1.1). Den er endvidere en indpodning af en kulturel arbitraritet, der udføres i en pædagogisk kommunikationsrelation, som ikke kan frembringe sin karakteristiske, det vil sige sin i egentlig forstand pædagogiske virkning, medmindre den arbitrære ved det indpodede indhold aldrig fremtræder i sin fulde sandhed (i sætn. 1.2's forstand). Af disse to grunde er den sociale betingelse for udførelsen af en PH den pædagogiske autoritet (PA) samt den relative autonomi af den instans, der har til opgave at udføre den.*" (2006, p. 32, fed i original).

nem uddelegering²⁰ til et korps af specialister (skolelærere) som tilhører et bestemt socialt lag (en fraktion af middelklassen)²¹, og som på vegne af en instans på et højere hierarkisk niveau i det - borgerlige - samfund som skolen er en del af, foretager en sortering til en social arbejdsdeling, på en måde som slører uddelegeringen såvel som at sorteringen foretages efter ganske bestemte socialt vilkårlige kriterier som om kriterierne var universelle - dvs. dybest set i forhold til hvor god overensstemmelse der er mellem lærerens og elevens *habitus*²².

En relativ autonomi samt en uddelegering af en magt til at sortere viser hvordan skolen/uddannelsessystemet *på forhånd* og i mødet med den enkelte, besidder en *autoritet* som ikke er skabt af skole/uddannelsessystemet selv²³. Dvs. at det pædagogiske arbejde i skole/uddannelsessystemet indebærer at en magtfaktor på system-niveau uddelegerer autoriteten til at sortere på baggrund af kriterier som opererer *som om* de var objektive, på et andet niveau (i skolen/uddannelsesinstitutionen). Denne uddelegering slår igennem på et tredje niveau (i undervisningssituationen) hvor et korps af specialiserede arbejdere (lærere) foretager den konkrete udøvelse af magt (jf. p. 18 i redaktørernes "Indledning" til Bourdieu & Passeron 1977a). Dermed kan skolen/uddannelsessystemet "[...] yde et specifikt bidrag til reproduktionen af strukturen i klasseforholdene [...]" (2006, p. 242), ligesom selve uddelegeringen slører at der er tale om en uddelegering.

Det fænomen som rekonstrueres i *la reproduction*, sætter sig igennem bag om ryggen på alle parter, og kan derfor ikke forstås som bevidste eller overlagte (dvs. illegitime) forskelsbehandlinger. Gruppen af undervisere

²⁰ Jf. "3. PH'en er en arbitrær pålæggelse af en kulturel arbitraritet. Denne pålæggelse forudsætter en PA, det vil sige en delegering af autoritet (ifølge 1 og 2) [...]" (2006, p. 53).

²¹ Jf. fx 2006, pp. 242-244, note 23 (2006, pp. 243-244), tabel i p. 265 eller i det hele taget "Appendiks" (2006, pp. 259-272).

²² Jf. fx "3.3.3." citeret ovenfor, eller "2.3. Enhver instans (agent eller institution), der udfører en PH, besidder kun en PA, for så vidt som den er befuldmægtiget af de grupper eller klasser, hvis kulturelle arbitraritet den gør gældende ifølge en pålæggelsesmåde, der er defineret af denne arbitraritet, det vil sige kun for så vidt som den har fået delegeret retten til at udøve symbolsk vold." (2006, p. 45, fremhævet i original).

²³ Jf. fx "3.3.3." citeret ovenfor samt "4. De specifikke særtræk ved ethvert **institutionaliseret undervisningssystem** (US) struktur og funktionsmåde udspringer af den kendsgerning, at det med de for institutionen karakteristiske midler skal producere og reproducere de institutionelle betingelser, hvis eksistens og beståen (institutionens selvreproduktion) er nødvendige for både udøvelsen af dets indpodningsfunktion og for realiseringen af dets funktion som reproducent af en kulturel arbitraritet, som det ikke selv producerer (kulturel reproduktion), og hvis reproduktion bidrager til at reproducere forholdene mellem grupperne eller klasserne (social reproduktion)." (2006, p. 77, fed i original).

udgør en relativt homogen gruppering med en relativt ensartet (naturaliseret) opfattelse af deres egen placering og funktion i samfundet, af begreber som social retfærdighed, flid, arbejdsomhed, dygtighed, begavelse osv., samt af institutionernes og deres egen upartiskhed. Dette samt en forestilling om at der i skolen foretages relativt ensartede bedømmelser, be- gunstiger *automatisk og på forhånd* nogle frem for andre.

Overholdelsen af alle regler "[...] maskerer denne sociale funktion ved at forstærke illusionen om dets absolutte autonomi [...]" (2006, p. 242), hvorved legitimiteten af sorteringen såvel som af uddelegeringen styrkes, og hvorved forskelsbehandlingen erkendes og anerkendes som ikke-vilkårlig, dvs. som om den byggede på rimelige og universelle kriterier. Med andre ord indebærer en uddelegering af undervisningskompetencer en uddelegering af kompetencerne til at påføre en vilkårlig udgave *som om* den var universel ved hjælp af og gennem en grundlæggende vilkårlig dominansrelation som hviler på en bestemt form for vold, *symbolsk* vold. Også her kan overvejelserne overføres til denne afhandling: En instans ud- styres med en legitimitet fra anden instans på et højere hierarkisk niveau til på vegne af denne instans at udføre en principielt partisk evaluering - eller metaevaluering hvad angår normal evalueringsforskning. I og med uddelegeringen sløres uddelegeringen, hvilket styrker at instansen erken- des og anerkendes som upartisk i en principielt partisk evalueringsøvelse.

Det centrale i undervisningsprocesserne er sproget og et fokus i under- visningen på formidling/kommunikation indebærer at den enkelte elevs *sproglige* beherskelse derved får afgørende betydning; sproget udtryk- ker/afspejler social baggrund og dennes påvirkning på individet, og det er mere sandsynligt, at sprogets habituelte formede udtryk i skolen/ud- dannelsessystemet "[...] vil blive opfattet og bedømt forskelligt [...]" ("Indledning" til Bourdieu & Passeron 1977a, p. 20)²⁴. En *sproglig* kapi- tal (såvel selve ordforrådet som at kunne omgås ordforrådet som resurse og at praktisk mestre hvilket indhold som legitimt kan behandles) udgør et aldrig ekspliciteret idealkrav i forbindelse med de vurderinger som foreta- ges i skole/uddannelsessystem. De vurderinger som foretages i sko- len/uddannelsessystemet bygger således på noget (sproget) som tilegnes i barnets tidlige opvækst, dvs. *før* påbegyndelse af en skole- eller uddannel- seskarriere og *ikke* der hvor den kræves (jf. 2006, pp. 152-154 samt note 15, 2006, p. 154 om en social fordeling af forståelsen af kunstordet "gero-

²⁴ Jf. fx "2.1.1. Styrkeforholdene ligger ikke blot til grund for PH'en, men også for mi- skendelsen af den objektive sandhed om PH'en; en miskendelse, som er definitionen på anerkendelsen af PH'ens legitimitet, og som i den egenskab udgør betingelsen for dens udførelse." (2006, p. 35). Jf. desuden fx "3.3.3" vedr. regler, som citeres ovenfor, samt overvejelserne herom.

fagi"). Også dette forhold sløres imidlertid af forestillingen om skolens upartiskhed og om at det som afgør succes eller fiasko, er fortjenstfulde handlinger i skolen (2006, p. 244), og som eksemplificeres som "[...] skolemæssig flid og påpasselighed." (Bourdieu & Passeron 1977b, p. 55).

Frem for at sikre en ensartet bedømmelse, sikrer en *ensartet* bedømmelse af elever med *forskellig* social baggrund at eleverne bliver opfattet og bedømt *forskelligt* (jf. desuden Lundgrens position, se senere), hvorved skole/uddannelsessystem tildeler privilegier til de allerede privilegerede og fratager privilegier fra de allerede ikke-privilegerede. Samtidig styrkes elevernes tro på skolens/uddannelsessystemets upartiskhed, hvilket betinger (og underbygger) legitimiteten af sorterings- eller selektionsprocessen. Det sprog og den sproglige kapital som ligger til grund for sorteringen i skolen/uddannelsessystemet, som grundlægges i tidlig barndom, og som for at fungere effektivt, må fungere funktionsfrit, bag om ryggen på samtlige involverede parter, samt den prægningsproces et barn gennemgår før skolen, skaber m.a.o. legitime modtagere og udelukker lige så legitimt andre fra at modtage de oplysninger som skolen/uddannelsessystemet ifølge sine egne idemæssige forestillinger viderekommunikerer til alle på lige vilkår²⁵. Et pædagogisk arbejde i hjemmet, i tidlig barndom og før skolen, lægger grunden for den sortering i forhold til sociale forskelle som foretages i skolen/uddannelsessystemet.

2.4.3 Nogle kommentarer til den danske oversættelse af *la reproduction*

I den danske oversættelse fra 2006 anvendes ordet "inderliggørelse" som oversættelse af det franske ord "intérieurisation" - og tilsvarende forskellige former af verbet inderliggøre. Dette risikerer at signalere/konnotere følelser i modsætning til fx et ord som "internalisering" eller "interiorisering" som i stedet kunne signalere et kropsaspekt som er centralt hos Bourdieu (& Passeron), kroppen som instans. Pointen hos Bourdieu (& Passeron) ser ud til at være ikke alene psyke/vilje/lyst (at man vælger at gøre, som man gør, fordi det er noget man 'virkelig gerne vil' - som det risikerer at signaleres med ordet "inderliggørelse", i en subjektivistisk pol). Og heller ikke alene forkropsliggjorte, inkorporerede strukturer

²⁵ Jf. fx "3.2.1. PAr'et er et fortsat indpodningsarbejde, der i stadig mere fuldkommen grad frembringer miskendelsen af PH'ens dobbelte arbitraritet, det vil sige anerkendelsen af den pædagogiske instans' PA og af legitimiteten af det produkt, den forelægger. Således producerer PAr'et på én og samme tid legitimiteten af produktet og det legitime behov for dette produkt som legitimt produkt ved at producere den legitime forbruger, det vil sige ham, som er udstyret med den sociale definition af det legitime produkt og dispositionen for at forbruge det på legitime måder." (2006, p. 60).

som sådan (hvad man kunne kalde en diametralt modsat strukturalistisk eller objektivistisk pol).

Det som ser ud til at være en meget væsentlig pointe i forbindelse med anvendelsen af *habitus*-begrebet, at der ikke er tale om enten bevidsthed eller ubevidsthed (eller for den sags skyld falsk bevidsthed som bl.a. kunne implicere at der findes en gennem emancipation - eller uddannelse - opnåelig sand bevidsthed, hvilket er noget helt andet end ærindet hos Bourdieu). Begrebet implicerer en overskriden af en (falsk) dikotomi og forklarer det som erfares som en lyst til frit at vælge at gøre det som senere viser sig at være det som praktisk kunne lade sig gøre under de givne betingelser, og udviser en påfaldende ensartethed; lysten til at vælge at gøre det kroppen som instans sætter igennem, og som erkendes som subjektive ønsker; oplevelsen af lysten til at gøre netop det den socialiserede krop kan under de givne betingelser. Begrebet rekonstruerer en prærefleksiv handleorientering som ligger i bunden af ethvert frit valg, og som sætter sig igennem bag om ryggen på de handlende, som led i en forklaring på observerede systematiske ensartetheder og ikke som afbildningen af en styrende instans/struktur.

Den danske oversættelse fra 2006 kunne se ud som om den, påvirket af en 'tidsånd'²⁶ udtrykker hvad man kunne kalde en psykologisk inspireret læsning, hvilket imidlertid forekommer lige så upræcis som den angiveligt strukturalistiske læsning ved fremkomsten (jf. fx Callewaert 2002a, pp. 189-190). Hos Bourdieu er pointen at det hverken er en intern vilje som sådan eller eksterne strukturer som sådan som alene styrer menneskelige handlinger, men at begge dele er til stede samtidig i den socialiserede krop som instans; menneskelige praktikker, menneskelige handlinger inklusive de sociale og symbolske sider, er på samme tid strukturelt betinget og frie. Der er tale om valg som opleves som frie (og det er ikke Bourdieus ærinde at stille spørgsmålstejn ved følelsen af frihed), men som samtidig er påfaldende systematisk ensartede, *som om* de blev ensliggjort af en intern/ekstern instans.

Disse overvejelser og indvendinger gælder også for anvendelsen af det danske ord "praksis" og ikke "praktik" for det franske "pratique": Risikoen er at de sociale og symbolske aspekter af menneskelige handlinger ikke medregnes, hvorved en væsentlig pointe misses.

²⁶ Eftersom 'tidsånd' selv er udtryk for de ikke-ekspliciterede (naturaliserede) betingelser for oversættelsen og den anvendte specifikke sprogbrug, kan 'tidsånd' ikke anføres som årsag, men må i stedet ses som en anden side af det som (frem)analyseres i afhandlingen.

2.5 Forskning om evaluering - en videnskabelig position

I foregående afsnit gennemgås og argumenteres for anvendelsen af dels Bourdieus videnskabsteori, teori og metode inden for samfundsvidenskaberne, dels Durkheims videnskabsteori og pædagogisk-sociologiske teori og den tilhørende teori om kategorisering af viden/erkendelse. Desuden gennemgås og argumenteres for anvendelsen af Bourdieus praktiksociologi samt hans (og Passerons) uddannelsessociologiske teori. Som en komplettering af en teoretisk referenceramme gennemgås og argumenteres der i det følgende for Lundgrens teorier *om* (og ikke *for*) evalueringer med et udgangspunkt som - ligesom for Bourdieus vedkommende - i det mindste delvis er hos Durkheim. Lundgrens videnskabelige, evalueringsteoretiske position er valgt som en objektiveret (videnskabelig) position inden for evalueringsforskningen - en position som denne afhandling søger at lægge sig i forlængelse af; hos Lundgren ses et alternativt (videnskabeligt) paradigme til en eksisterende normal evalueringsforskning. I forlængelse af denne position formulerer Lundgren sammen med Franke-Wikberg (1980) alternativet til eksisterende evalueringsmetoder "teoriinriktad utvärdering" - se herunder.

Hos Lundgren (1979) præsenteres en analytisk, rekonstruerende position, forskning *om* evalueringer i stedet for forskning *for* evalueringer, dvs. en videnskabelig position inden for evalueringsforskningen; en objektiverende position som dog ser ud til at have trange kår fordi, normal evalueringsforskning ser ud til at betegne alt fra evalueringer, meta-evalueringer, metodologier (implicitte såvel som eksplicitte) osv. med ganske bestemte forudsætninger især vedr. struktur og genese af menneskelige handlinger som ikke problematiseres og i stedet uproblematisk forudsættes som uproblematisk; normal evalueringsforskning omfatter imidlertid *ikke* en objektiverende videnskabelig position. Især forudsættes og/eller impliceres som om den var universel, en principielt vilkårlig forestilling om struktur og genese af menneskelige handlinger som ser ud til ikke at medregne de symbolske sider heraf - det som i mangel af en mere præcis betegnelse benævnes en rationel handlingsteori.

En sådan forskning *for* evalueringer (praktisk teori) som tager et normativt udgangspunkt, konkurrerer egentlig ikke med forskning som Lundgren (& Franke-Wikbergs) forskning *om* evalueringer fordi de to positioner i og med netop denne forskel (ordensopretholdende aktivitet, respektive videnskabelig aktivitet), befinder sig relativt fjernt fra hinanden i et universitetsfelt (til '*højre*' respektive til '*venstre*' - jf. Bourdieu 1988b samt afhandlingens Figur 1). Det er væsentligt at understrege at der ikke er tale om at det ene (normativt) opfattes som mere rigtigt eller

forkert end det andet, men at der (objektiveret) er tale om to helt *forskellige* tilgange til evaluering og forskning, og om at disse to positioner tilbyder helt *forskellige* svar på det som er i fokus for denne afhandling. Dog således at de svar som gives hos fx Lundgren, forekommer at være af større interesse for en videnskabelig forklaring på tilstedeværelsen af evalueringerne, end de svar som tilbydes i normal evalueringsforskning. Det man derfor *kunne* beklage, er at det ser ud som om en videnskabelig, rekonstruerende forskning *om* evalueringer, som Lundgren er eksponent for, taber terræn til en normativ, foreskrivende, 'forbedrende' evalueringsforskning, fx som baggrund for eller del af en New Public Management, dvs. som udtryk for det tilsyneladende socialt nødvendige eller opportune (som en del af de givne omstændigheder) i at henvise til en form for forskning for at legitimere beslutninger om fx uddannelsesmæssige spørgsmål som i sidste ende er politiske.

Efter kursorisk læsning og ekstensiv gennemgang af en række værker af Lundgren og eventuelle medforfattere samt af enkelte andre værker præsenteres herunder Lundgrens position ud fra en artikel fra 1979 og ud fra især et afsluttende kapitel i Lundgren & Franke-Wikberg (1980). Lundgrens objektiverende position findes også udtrykt og/eller beskrevet i en artikel skrevet sammen med Callewaert (Callewaert & Lundgren 1976), ligesom positionen ligger i forlængelse af Callewerts, fx i afhandlingen (Callewaert & Nilsson 1980, jf. desuden Broady 1991, p. 127, n. 35), og som den ses i Callewaert & Nilssons artikel (1976) i samme antologi som Callewaert & Lundgren (1976). I disse nævnte tekster ses/indtages en position som forekommer at ligge i forlængelse af Bourdieu & Passerons position sådan som den præsenteres i bogen *la reproduction* (Bourdieu & Passeron 1970), ligesom det desuden ses hvordan Durkheims arbejder udgør en væsentlig inspirationskilde, hvilket bl.a. kan tjene som argumenter for i denne afhandling at kombinere de pågældende.

Lundgrens position indebærer (ligesom hos Bourdieu & Passeron 1970) at man i det mindste ikke i udgangspunktet kan antage at objektets (skolens, uddannelsessystemets) egne begrundelser (som de kunne hentes i formelle papirer, læseplaner, formålsformuleringer, interviews med lærere, elever eller studerende, forældre, planlæggere, politikere osv. som alle må antages i praksis at være partiske) hverken helt eller delvis udgør forklaringen på de forhold som forsøges forklaret, men udgør forhold som skal forklares. I stedet er det nødvendigt at i en bachelardsk ånd (jf. Bachelard 1976) at *bryde* med det spontane, det umiddelbare, det som præsenterer sig som om det var universelt og ikke skulle konstrueres under de givne omstændigheder.

Desuden kunne man signalere teksterne Lundgren (1974, 1978a, 1978b, 1981) samt Kallós & Lundgren (1975) som er ekstensivt/kursorisk læst, og som er fundet ved hjælp af to Lundgren-bibliografier dels Broady & Englund eds. (1992), dels via <http://www.ped.gu.se/learnit/ulf.htm> (august 2006), samt efter diverse søgninger på biblioteker og internet.

2.5.1 Videnskabelig evalueringsforskning - Ulf P. Lundgrens position

Afsnittet tager udgangspunkt i artiklen "Educational Evaluation. A Basis for, or a Legitimation of, Educational Policy" (Lundgren 1979). Lundgren anfører i artiklens engelske abstract at artiklen er skrevet som basis for en diskussion af funktionen og formålet med uddannelsesevalueringer, og at hovedpointen er at forskellige evalueringstilgange, som præsenteres som videnskabelige fremskridt, i stedet hovedsagelig afspejler uddannelsens objektive sociale funktion og statsapparatets behov for videnskabelig legitimering af forskellige politiske beslutninger, noget Lundgren helt frem til i dag har fremført som noget fuldkommen selvindlysende (se fx Lundgren 1986, 1997, 2003, 2006). Dels ligger dette i forlængelse af det som ses hos Bourdieu & Passeron (1970), som dog aldrig nævnes som inspirationskilde delvis muligvis på grund af en samtidighed, dels viser det hvordan Lundgren så at sige tager forskud på en funktion af fx evalueringer som del af en New Public Management.

Allerede her ses det hvordan positionen er ganske anderledes end det som gennemgås i afsnittet i denne afhandling om dansk normal evalueringsforskning, samtidig med at artiklen indirekte foruddiskonterer udviklingen af denne normale position (i modsætning til fx Lundgrens egen videnskabeligt rekonstruerende position). Dermed tages der i artiklen så at sige forskud på positionens forsvinding i og med at den regner med en ikke-lineær fremskriden i menneskelig erkendelse, og regner med at også videnskabelige positioner er genstand for sociale og/eller symbolske kampe, fremmes eller det modsatte af dominansforhold såvel inden for et videnskabeligt domæne/felt som mellem dette domæne/felt og andre domæner eller felter (især et politisk/økonomisk). Dvs. at det hos Lundgren foruddiskonteres at anerkendelse og videnskabelig prestige ikke alene er genstand for og udtrykker resultatet af en kamp mellem *erkendelser* hvor den bedste erkendelse fortrænger den dårligere (hvilket ellers er forestillingen - *doxa* - i et relativt autonomt videnskabeligt felt som medvirker til at opretholde feltet som et relativt autonomt felt for sig), men også påvirkes af og udtrykker (sekulære) forhold hvis indfly-

delse på videnskabelige positioners fremme og det modsatte ellers mis-kendes eller direkte (symbolsk) benægtes.

Samtidig ses en implikation af at en videnskabelig position til frembringelse af videnskabelig erkendelse (frem for frembringelse af én socialt vilkårlig virkelighedsdefinition på bekostning af alle andre hvilket i det mindste delvis er det som ses i normal evalueringsforskning) udgør en socialhistorisk *erobring* så at sige mod alle odds. I næste omgang ses at og hvorfor en sådan position for at bestå, skal vedligeholdes aktivt og ikke opretholdes pr. automatik (jf. Bourdieus ord: "Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung" - 1985, p. 389 - og jf. desuden fx Bourdieu 1975a).

Når der i abstractet til Lundgrens artikel står at

"The main standpoint is that different approaches for educational evaluation are presented as scientific improvements, but mirror mainly the objective functions of education in the society and the need within the state apparatus for a scientific legitimation of various political decisions". (Lundgren 1979, p. 31, abstract),

kunne dette ses som en uoverensstemmelse mellem artiklens titel og abstract: Titlen kunne læses som om det der diskuteres i artiklen, er en modsætning mellem at uddannelsesevalueringer udgør en basis for, respektive at uddannelsesevalueringer udgør en legitimering af uddannelsespolitik. Dels er modsætningen muligvis falsk fordi man ved at medregne en god tro hos den der udfører respektive anvender en uddannelsesevaluering, kunne overskride det som fremstår som en modsætning, dvs. at en modstrid forsvinder eller opløses ved at regne med at begge dele gør sig gældende. Dels peger artiklens abstract på at det sidste snarere er uddannelsesevalueringens objektiverede *funktion*, dvs. at det ikke behøver være resultatet af en ført politik endsige tilsigtet.

Lundgrens artikel udgør et omskrevet debatindlæg til en conference hvor Lundgren ville "[...] formulate a personal position in relation to questions on function and purpose of educational evaluation [...] to raise some fundamental questions in order to create a debate" (Lundgren 1979, p. 45, note 1). Artiklen rummer således indledningsvis en kort gennemgang af tankerne vedr. oplysning i USA (fra Lester Frank Wards værk *Dynamic Sociology* - Ward 1883) hvor især tankerne om at fremskridtet i viden altid er en samfundsmæssig fordel - en melioristisk position. Videre påpeger Lundgren at skønt der ikke kan ses en direkte linje fra Wards værk til uddannelsesevalueringer, så gælder at "[...] using Ward's ideas as a starting point, we [i evalueringsforskning] do have an

ideological construction of what 'science' ought to be [...]" (Lundgren 1979, p. 32). I følge Lundgren tog denne ideologi om videnskabens nødvendighed som forbedrende samfundsmæssig faktor gestalt i 1950'erne og 60'erne i forhold til udviklingen af evalueringer som redskab for udvikling og forandring af uddannelser. I forbindelse med at uddannelsessystemet bliver del af Staten, gik kravene fra at være defineret som enkeltindviders krav (oplysning) til at være Statens krav (levere viden, fakta, kvalifikationer osv.) - hvilket imidlertid i begge tilfælde bygger på ideologier om forholdet mellem stat og uddannelse (Lundgren 1979, p. 35) - jf. desuden Durkheims position som er gennemgået ovenfor, og som Lundgren bygger på.

I forlængelse heraf påpeger Lundgren at forandringer i curriculum (på basis af evalueringer som bygger på ideologiske forestillinger om forholdet mellem stat og uddannelse) ses som mere eller mindre *tekniske* forandringer "[...] produced by new knowledge on learning, cognition and instruction [and] presented as scientifically based improvements in teaching" (Lundgren 1979, p. 37), mens Lundgrens pointe er at de snarere må forstås som byggende på ideologier. Således anvendes uddannelsesevalueringer til at foretage og legitimere disse forandringer med henvisning til de førnævnte krav fra Staten til uddannelsessystemet. Og med henvisning til Urban Dahllöfs tekst (1971) om svensk uddannelsesplanlægning gennem 25 år konstaterer Lundgren at:

"[...] in reality little is known about the actual changes produced by the educational system in relation to various criteria, and what were the determinants behind these changes. On the other hand, most of these changes at least partly were presented as based on social science research and monitored by evaluation." (Lundgren 1979, p. 38).

Lundgren skriver videre at der efterhånden udvikledes en anvendelse af

"[...] experimental and quasi-experimental techniques as well as an elaborated statistical technique [that] made it possible to deliver research that met these [de ovenstående, MN] demands" (p. 38),

og at det som dermed udvikledes, i bund og grund var en

"[...] research tradition within which the main concepts were psychological concepts, used within an epistemological perspective

that can be classified as a specific variant of logical-positivism, advocating objectivity in terms of *methods*." (p. 38, min kursiv, MN).

Fonden af viden var tænkt at øges gennem stedse mere raffinerede studier "[...] involving tests and experiments as well as statistical techniques" (p. 38-39) - jf. desuden det som påpeges hos Bourdieu & Passeron (1970), at svaret fra skole/uddannelsessystem på en kritik af den systematiske forskelsbehandling som sker i skole/uddannelsessystem, er at opfatte og reagere på kritikken som om det var en normativ kritik af en dysfunktion, og svare ved at søge at løse det som inden for en selvforståelse i skole/uddannelsessystem opfattes som problemer med hensyn til *kommunikation*. Det man efterhånden så, var hvordan på den ene side uddannelsesforskning og uddannelsespolitik blev knyttet stedse stærkere sammen, samtidig med at på den anden side forskningstraditionen ikke baseredes på objektiverende videnskabelige studier af kompleksiteten i de fænomener som studeredes, og de spørgsmål det forventedes at uddannelsesforskningen skulle kunne besvare.

Lundgren spørger dog - retorisk - om uddannelse tjener sociale fremskridt og derved har en værdi, eller om det alene opretholder en specifik social orden og således er værdiløs, samtidig med at det slås fast at spørgsmålet er forsimplet, og at spørgsmålet ikke er om der er en sammenhæng mellem forskning og politik, men hvordan denne sammenhæng (skal) udnyttes. Afsluttende afviser Lundgren en melioristisk position som sådan, ligesom det afvises at evalueringer kan give bundlinjeresultater som direkte kan anvendes af beslutningstagere. Derimod, mener Lundgren, bør målet med uddannelsesevalueringer og uddannelses-evaluerings-forskning (her skelnes tilsyneladende ikke) være

"[...] to give broader theories and explanations on how the educational system is formed and what kind of functions it fulfills in relation both to economic, social, and cultural structure of the society and to the individual. The role of educational research is not to improve education through innovations and new materials but through extending knowledge on education by studying what education is and means in a given context" Lundgren 1979, p. 42).

Lundgrens kritik af metodefikseringen minder om Bourdieus kritik af hvad han betegner en lazarsfeldsk invasion i 1960'erne: "Gennem nogle interessante teknikker, som det var nødvendigt at lære, [...] påtvang han

derudover en implicit positivistisk epistemologi" (Bourdieu 1994, p 112) - en instrumentel positivisme med forud fastlagte kategorier som de umiddelbart (ukonstrueret) præsenterer sig, som ser ud til at være det Bourdieu har kæmpet imod gennem hele sit videnskabeligt-teoretiske arbejde (jf. desuden fx Bourdieu & Wacquant 1992, p. 34).

Desuden skriver Lundgren at:

"The ideology that researchers delivers a series of objective facts that can be transformed to strategies and procedures for carrying out teaching has its historical roots [...] in the belief that there could be found a model for learning and thinking irrespective of context [...]" Lundgren 1979, p. 44).

Lundgrens position ligger her nærmest direkte i forlængelse af en durkheimsk teori om at værdien af praktiske teorier (her for planlægning af uddannelser) afhænger af den videnskab (educational research) de bygger på, og det ses hvordan Lundgren advokerer for at rollen for evalueringsforskning ikke nødvendigvis er at forbedre uddannelser gennem fx fornyelser, men at forøge en viden om hvad uddannelse betyder under givne omstændigheder. Desuden ses det hvordan Lundgren lægger sig i forlængelse af en omtrent samtidig bourdieusk position (jf. Callewaert & Lundgren 1976), og positionen ses desuden pege frem mod de forslag som fremsættes i Lundgren & Franke-Wikberg (1980, se herunder): "The very core of research is not to produce a technology but to enlighten the process by which a specific technology, or whatever it may be, is justified" (Lundgren 1979, p. 44).

Lundgrens position står dermed i diametral modsætning til den position Lundgren kritiserer, og hvis implikationer af at en standardisering og udvikling af *metoden* er det væsentlige, bl.a. indebærer fastholdelsen af én (dybest set vilkårlig) virkelighedsopfattelse, hvorved metoderne og udviklingen heraf får en ideologisk funktion. Denne funktion skjules imidlertid af metodernes tilsyneladende neutralitet, og fungerer så at sige som et figenblad for en fundamentalt partisk evalueringsøvelse.

2.5.2 Et forslag til teoribaserede evalueringer

I det følgende gennemgås det forslag til alternativ evalueringsmetode som formuleres i artiklen "På väg mot en teoriinriktad utvärdering" (Lundgren & Franke-Wikberg 1980, pp. 142-152). Efter en gennemgang af hvad der i forskellige sammenhænge forstås ved en evaluering, hvor-

dan evalueringer anvendes i skolen, på högskola/universitet, produktionsstækningen ved anvendelse af evalueringer samt en række evalueringsmetoder, formuleres i det afsluttende kapitel i Lundgren & Franke-Wikberg (1980) et alternativ til de gennemgåede, fremherskende evalueringsformer: "teoriinriktad utvärdering". Det gøres fordi de gennemgåede evalueringsformer alle kendetegnes ved at "Det positivistiska vetenskapidealet genomsyrar således hela den pedagogiske utvärderings korta historia" (p. 144), og at "[...] utvärdering [...] främst fyller en kontrollerande och legitimerande funktion." (p. 145). Ligesom i Lundgren (1979) identificeres her en særlig form for logisk positivisme sådan som den ses i forskellige planlægningsdokumenter og evalueringer af skolen og deraf følgende forslag til forandring: Fokus ved forslag til forandringer af skolen tager stort set udelukkende udgangspunkt i forslag til forandring af den anvendte undervisnings*metode* (dvs. kommunikation, formidling osv., jf. desuden Bourdieu & Passeron 1970), og tager stort set aldrig udgangspunkt i teoretiserende analyser af skolens sociale funktion og indre sociale arbejde.

Ved ikke at tage udgangspunkt i sådanne undersøgelser af skolens sociale funktion og indre sociale arbejde, impliceres at det ikke er nødvendigt at undersøge disse forhold for at foreslå forandringer. Mere generelt impliceres at det ikke under de givne omstændigheder, som dog hverken ekspliciteres eller problematiseres, er nødvendigt at vide noget om det som evalueres, for at foretage en evaluering med efterfølgende anbefalinger: Anvendes samme *metode*, sikres ensartethed i evalueringens bedømmelse. Mere end noget andet viser dette at det som står på spil i forbindelse med evalueringer, er noget andet end det som hævdes, og som evalueringerne anerkendes for, nemlig en bestemt, grundlæggende vilkårlig forestilling om virkeligheden (dvs. en virkelighedsdefinition). Dermed ses at kampen snarere er en politisk-ideologisk kamp dels om definitionen af det som var, dels dermed om definitionen af hvordan dette skal forandres og dermed om definitionen af det som skal være, end en videnskabelig kamp om at forsøge at opnå større teoretisk-systematisk indsigt i det som evalueres, m.h.p. en forbedring heraf.

Lundgren & Franke-Wikberg formulerer deres alternativ således:

"[...] [udgangspunktet] är den att varje pedagogiska utvärdering skall utgå, så långt det är möjligt, från en teori och/eller vetenskapligt underbyggade antaganden/kunskaper om de fenomen som studeras. Utvärderingsarbetet skall bedrivas inom en uttalad toretisk referensram för utvärderingens objekt [...] vilken omfattar

de kunskapar som finns att tillgå [...]" (Lundgren & Franke-Wikberg 1980, p. 145).

Præcis som det ses hos Durkheim (jf. tidligere), ses her at evalueringerne m.a.o. må tage udgangspunkt ikke i *ideer* eller idemæssige forestillinger om det evaluerede, men i *teorier* herom: "Varje teori om utbildning och undervisning måste ta sin utgångspunkt i antaganden om utbildningens samhälleliga förankring." (pp. 145-146), fordi: "De strukturella villkoren i samhället utgör begränsningar för utbildningens utformning [...]" (p. 146). Formålet med det foreslåede alternativ:

"[...] skiljer sig markant från nämnda modeller [som "[...] främst fyller en kontrollerande och legitimerande funktion [...]" (p. 145)] [...] Vid teoriinriktad utvärdering är det inte längre fråga om att servera sådan information som ger eller används till att ge nyheter av teknisk eller metodisk natur utan att bidra till att ta fram ett bedömningsunderlag som ger kritisk insikt i vad utbildning och undervisning är och betyder i ett bestemt socialt, kulturellt och ekonomisk sammanhang. Utvärderingsuppgiften kan generellt sägas att vara: 1 att skildra vad som sker i det som synes 2 att tala om varför just detta sker samt 3 att ange möjligheterna för hur något annat kan ske" (Lundgren & Franke-Wikberg 1980, p. 146).

Det foreslåede alternativ ("teoriinriktad utvärdering") burde (ud fra en normativ betragtning) ubetinget anses for en god ide fordi det forekommer umiddelbart fornuftigt på forhånd at vide noget om det der evalueres(!) - i det mindste hvis dette er *nødvendigt* under de givne sociale omstændigheder. Imidlertid dokumenteres det i afhandlingen at dette ikke i særlig stor udstrækning ser ud til at være tilfældet hvad angår normal evalueringsforskning. Det man dog kunne savne hos Lundgren & Franke-Wikberg (1980), er en diskussion af hvorfor det næppe kunne tænkes at ændres (og *de facto* ikke ses næsten 30 år efter at teksten blev skrevet). Dvs. at der i forbindelse med den meta-evaluering af evalueringernes muligheder og begrænsninger som foretages, og i forbindelse med det foreslåede alternativ ("teoriinriktad utvärdering") savnes en tilsvarende diskussion af *evalueringernes* funktion - en social og symbolsk funktion - som forklaring på nødvendigheden af at evalueringerne ser ud på den måde som det vises i de øvrige dele af bogen.

Forsøgsvis kan man anvende det krav som formuleres hos Lundgren & Franke-Wikberg, at evalueringer må basere sig på teorier om det som

evalueres, og om det evalueredes samfundsmæssige placering, på den foreslåede, alternative evalueringsmetode. Men da ses at dette ikke forekommer at være opfyldt hvad angår selve det som foreslås ændret - evalueringerne. Dvs. at den meta-evaluering som foretages i Lundgren & Franke-Wikberg (1980), og som udmunder i formuleringen af forslag til en alternativ metode, risikerer ikke at leve op til de krav som stilles i det som foreslås, og som med udgangspunkt i Lundgren & Franke-Wikbergs egen formulering (pp. 145-146) kunne lyde: 'Enhver teori om evaluering må tage sit udgangspunkt i antagelser om evalueringens samfundsmæssige forankring'. Det som dermed ligner et fravær af et bestemt perspektiv, betinger samtidig relevansen af Bourdieus position for afhandlingens fokus. Uanset der i og med et perspektiv som Lundgrens tilbydes en position vedr. evalueringerne og deres (begrænsede) udsigelseskraft som kan ses ligge i forlængelse af Durkheims overvejelser over begrænsningerne vedr. praktiske teorier som ikke bygger på en videnskab, ses det samtidig hvordan Lundgrens position ikke kan stå alene med et fokus som det der anlægges i denne afhandling.

2.6 Udkast til en auto-socio-analyse

De ovenstående overvejelser over valg af relevant teori kunne suggerere at dette valg skulle være udført bevidst, rationelt, velovervejet og fri fra enhver omstændighed. Som tidligere antydte ville det imidlertid være paradoksalt hvis det dermed impliceredes at jeg selv, på rationelle grunde, har valgt en sociologi om menneskelige handlinger som viser hvordan menneskelige handlinger betinges også af de sociale omstændigheder hvorunder de forekommer (hvilket er temmelig trivielt), nærmere bestemt Bourdieus variant (hvilket måske er mindre trivielt).

Det er næppe tilfældet. For refleksivt at være tro mod det valgte teoretiske udgangspunkt, må det fastholdes at også et valg af teoretisk udgangspunkt udføres delvis pr. habitus - med reference desuden til en af Bourdieus måske mest provokerende pointer i *Homo Academicus* (1988b), at også videnskabeligt arbejde i det mindste delvis udføres pr. *habitus*, og betinget af bl.a. sociale omstændigheder, herunder omstændigheder som knyttes til forskerens sociale baggrund. For at fastholde et sådant udgangspunkt er det relevant forsøgsvis at objektivere de sociale omstændigheder som kan have haft afgørende indflydelse på mine valg som forsker (gjort at kun visse valg og ikke alle faldt lettere og lettere kunne gennemføres), hvilket bliver kontroversielt hvis man gør dette for

sit eget vedkommende og for sit eget videnskabelige virke - noget som Bourdieu diskuterer bl.a. sammesteds.

På en måde fører jeg et ræsonnement som kunne se ud som om det går i cirkel - en ond cirkel, en *cercle vicieux*. Imidlertid må det snarere ses som et ræsonnement som bliver desto mere abstrakt fordi det går i spiral (og netop ikke i cirkel): For at kunne forstå og forklare hvorfor og hvordan jeg havnede ved Bourdieu og hans teorier, påberåber jeg mig refleksivt Bourdieu og hans teorier.

Det er væsentligt at fastholde at dette afsnit udgør et *udkast* til en auto-socio-analyse som systematisk burde raffineres. Imidlertid kan der henvises til Bourdieus egen sidste auto-socio-analyse skrevet da han var over 70 og udgivet posthumt, som han har betegnet: *Esquisse pour une auto-analyse* (Bourdieu 2004a) - *Udkast* til en auto-socio-analyse. Dette mit første systematiske udkast er heller ikke en endelig auto-socio-analyse, og det bliver næppe heller sidste gang jeg gør forsøget på systematisk at forstå de sociale omstændigheder som kan have haft afgørende indflydelse på mit valg af teoretisk udgangspunkt, som del af resultatet af mine teoretiske arbejder, bl.a. fordi det ser ud som om der bliver stedse mere det ville være relevant tage hensyn til for hver gang forsøget gøres. Jf. desuden diskussionen af kriterierne for samfunds-forskning som videnskab i Bourdieu (2004c, især kapitel 3).

Opgaven i forbindelse med en auto-socio-analyse bliver dels *som informant* selv at berette alt som forekommer relevant - som en beretning - dels derefter systematisk at skifte til rollen som forsker og *som forsker* at forstå og forklare denne beretning. Dvs. *refleksivt* forstå og forklare det som er levet som et liv, det som hidtil alene har fandtes praktisk, herunder de efterrationaliseringer som efterfølgende fremstår som om det var begrundelserne og forklaringerne på det som skete. Dette kræver et systematisk, metodisk skift mellem rollen som informant, som den praktiker som gengiver den umiddelbare oplevelse hos (og af) sig selv, og rollen som den forsker som skal forvandle alt det som informanten fremstiller usystematisk og som et virvar af oplysninger, til en sammenhængende og stringent, sociologisk rekonstruktion: Opgaven går således helt enkelt ud på at teoretisk, systematisk rekonstruere alt det som gengives usystematisk, som levet, som oplevet. Her ses hvordan opgaven bliver at adskille systematisk et sammenfald mellem to positioner (som objekt respektive som observatør), en diskussion som fx ses i Bourdieu (1999b, 2000 - i den sidste i termer af *participant objectivation*, deltagende objektivering. En auto-socio-analyse er således noget helt andet end en p.t. meget moderne (selv-)biografisk genfortælling af det levede/oplevede liv; der hører en sociologisk refleksion til hvilket forekommer betydeligt

mindre moderne eftersom det udgør et forsøg på at *nødvendiggøre* handlingerne under de givne omstændigheder, dvs. delvis fratager mennesket privilegiet med at have opfundet sig selv eller være gennemsigtigt for sig selv.

Dette første udkast til en auto-socio-analyse kunne således kritiseres for en række forhold som kunne ændres en anden gang: Frem for som en *beretning* om mit *liv* må det efterhånden skrives stringent som en mulighed for *bagefter*, rekonstruerende at opdage at visse af mine *faglige investeringer* og *afvigelser* ikke kun har *faglige* grunde, men er beslægtet med min sociale oprindelse og livshistorie (jf. fx Callewaert 2006a, især p. 331). Fx ser et gennemgående træk i min sociale livshistorie ud til at være at jeg, inden for visse grænser som ikke altid overholdes, hvilket giver problemer skønt det ellers forventes at der præsteres noget særligt, skulle netop præstere noget unikt - eller med Joanna Rubin Drangers præcise ord i *Fröken märkvärdig och karriären* (2002, "prolog") at det hele tiden gjaldt om at være "normalspeciell", at udmærke sig, men inden for visse grænser, men som om disse grænser var absolutte og ikke betinget af de givne omstændigheder, og hvordan netop denne dobbelt-hed (forkropsliggjort som praktisk sans) har socialt muliggjort og begrænset arbejdet. Klasse-køn-egn-etnisk *habitus* ser ud til at udmønte sig i faglige orienteringer og positioneringer, og uden at være klar over denne oprindelse, henføres de alene som faglige. Imidlertid er oprindelse og livshistorie kun en af mange faktorer man kunne forsøge at trække frem eksplicit og bevidst; der er mange andre.

I bilag 1 findes en uddybning af en række oplysninger vedr. min auto-socio-analyse. Herunder findes en opsamling og en præliminær analyse af disse oplysninger.

2.6.1 Opsamling på auto-socio-analyse

Jeg er mand, uddannet dels i biologi på RUC (et af de nye universiteter), dels i pædagogik på KU (domineret fag på dominant universitet), forskerkarriere(?) inden for en kvindedomineret (relativt domineret) del (pædagogik, endda pædagogik som videnskab) af et efterhånden kvindedomineret (relativt dominant) domæne (skole/uddannelsessystem) med skole/uddannelsessystem som 'inde' (privilegeret feminint område) i forhold til 'ude' (privilegeret maskulint område) (jf. Bourdieu 1990a, 1999a, især figur i p. 19).

- far er ældste bror til en storesøster, tilflytter til storbyen, veluddannet, ingeniør, arbejder som ingeniør/rådgiver (dvs. pædagogisk) i stort internationalt firma
- fars ældre søster er øjenlæge, egen praksis (dvs. pædagogisk), ugift; yngre søster er uddannet lærer og revisor, arbejder som medhjælpende hustru og som revisor (rådgiver, pædagogisk), gift med en bonde; yngre bror er ingeniør, arbejder som ingeniør og bl.a. direktør (dvs. pædagogisk), flyttet til Sjælland, gift med en læreruddannet
- farfar er, cand.agro., revisor, søn af en husmand, sønnesøn eller sønnesøns søn af en besiddelsesløs; gift med en datter af storbonde, uddannet fri-/højskolelærer, som aldrig var ansat som sådan; farfar havde husmandsbrug, var selvstændig erhvervsdrivende (revision, konsulent, pædagogisk)

Fars slægt i øvrigt ser ud til på farfædrene side at være husmænd eller besiddelsesløse ansatte, mens den på farmødrene side ser ud til at være at være bonde (modsat husmand). Går man ud fra farfars slægt er der muligvis tale om deciderede klasserejser og mønsterbrud (eller også er strategien - mønsteret - netop en opadstigende social mobilitet i og med brud). Går man derimod ud fra farmors slægt, så er det mere tvivlsomt om der kan tales om klasserejser, i det mindste i termer af mønsterbrud (fordi der ikke ser ud til at være et mønster) med mindre muligheden for en *datter* af en bonde netop var at gifte sig med en opkomling. Der ses over tid mere/højere uddannelse, bolig i byen frem for på landet, højere jobstatus, ansættelse frem for selvstændig. Imidlertid vil det kræve mere dybtgående analyser af flere generationer, ligesom det afhænger af de kommende generationer.

På fædrene side ses således (med udgangspunkt i de mandlige dele) en opad socialt mobil opkomling-strategi, opad i social status vedr. uddannelse, arbejde, bolig, bosted osv., ikke kun for far og farbror (ingeniører i København/på Sjælland), men også for to fastre (øjnlæge med egen praksis, respektive lærer/revisor gift med bonde frem for med husmand). Samtidig ses en overgang fra selverhverv til ansættelse, især for mændene. Desuden ses at det som umiddelbart ligner et brud med fars og farfars valg af baner som indebærer at jeg i dette forskningsprojekt arbejder med pædagogik som videnskab, forekommer betydeligt mere rimeligt hvis man konstruerer selve *bruddet* som det mønster som ses: Jeg er ældste søn af ældste søn af en far og farfar der begge har brudt med en foregående generation (hvilket desuden gør sig gældende endnu længere tilbage i historien), og som begge har bevæget inden for en positivtisk og normativ ramme. Hvis jeg da bevæger mig inden for et para-

digme som er det stik modsatte heraf, bliver det pludselig ikke så underligt endda. Det kunne næppe forudses at det var netop *denne* vej som blev min, men det kunne nok forudses at der ville ske noget som ligner et brud. I øvrigt ser det ud til at min bane retter sig mere mod formidling/undervisning end mod forskning/videnskab.

- mor er mindste søster til to brødre og to søstre, hun er den eneste gymnasieuddannede, som voksen uddannet husholdningslærer, arbejder som rådgiver/underviser (pædagogisk)
- mors to brødre var faglært, respektive handelsskoleuddannet, overtog deres fars virksomhed, men den gik ikke; to søstre var handelsskoleuddannede, den ene arbejdede som sekretær på efterhånden højt niveau og med ledelsesansvar, den anden som lærer på handelsskole (begge pædagogisk)
- morfar var handelsuddannet, storbyboende lille privatkapitalistisk erhvervsdrivende med egen fremstillingsvirksomhed, begyndte sin karriere som bl.a. studehandler i Europa; mormor var ikke uddannet, arbejdede som hjemmegående

Mændene i min mors slægt er i øvrigt alt fra ufaglærte arbejdere over sømænd, handelsmænd, fabrikant, fantast/opfinder, selvstændig forlægger til to rektorer (far & søn) som desuden var titulære professorer (hvilket intet sagde om jobbet karakter, men alene viste placering i rangklasse) - med kvinderne helt generelt som hjemmearbejdende hustruer, efterhånden også med arbejde uden for hjemmet. Imidlertid ser det ikke ud som om der på noget tidspunkt sker et decideret ryk ud af klassen. Det som muligvis kan ses, er en strategi hvor mændene 'forsvinder' (jf. Bourdieu 1984, især pp. 126-131) og kvinderne gifter sig socialt 'opad', jf. desuden Nielsen (1995) om strategier hos grønlandske mænd.

På mødrene side ses således en forholdsvis stationær strategi (i hvad der ser ud til efterhånden at være et nu nærmest ikke-eksisterende bymellemlag - jf. Fest 2006, p. 331) hvor stigningen i uddannelsesniveau for mostres vedkommende kunne se ud til at følge en generel stigning i uddannelsesniveau, mens morbrødre ser ud til ikke at kunne 'følge med'; dette kan desuden anes over de 15 års afstand der er mellem ældste bror og yngste søster.

Der kan noteres visse strategier som ser ud til at sammenfalde med en generel samfundets modernisering, hvilket ikke overrasker. Strategier som præliminært kan udtrykkes i eller rekonstrueres ud fra en række

homologe modsætninger som kan fremhæves - modsætninger som land >< by, tilflytter >< bofast, mobil >< stationær, lav uddannelse >< høj uddannelse, selvstændig >< ansat, feminin >< maskulin (eventuelt kvinde >< mand med forbehold for en sammenblanding af biologisk køn og socialt køn), samt givetvis yderligere en række som endnu ikke er identificeret/(re)konstrueret: Fx en strategi som knytter sig til forventningen om at flid, arbejdsomhed, dygtighed, begavelse (jf. Bourdieu & Passeron 1970) 'kan betale sig', dvs. som om der ikke også hersker sociale kræfter, og som om der ikke hertil knyttes symbolske sider (jf. desuden Bourdieu 1996b, Bourdieu *et al.* 1999, Wacquant 1996). Det er dog væsentligt at understøtte at disse (re)konstruktioner er afhængige af et mere dybtgående arbejde, ligesom fundene naturligvis må relateres til sociale strategier mere generelt i samfundet som sådan med henblik på konstruktionen af mere generelle modsætninger og strategier.

Det ses hvordan min sociale bane hidtil har været præget af flere forskellige rettede strategier, ikke som modsætninger der udelukker hinanden, men snarere som kræfter som tilsammen peger i retning af en position som dels og i udgangspunktet endnu ikke er færdigformuleret - om ikke af andre årsager så fordi mit liv ikke er forbi endnu - dels er vanskelig at se et klart omrids af fordi de forskellige rettede strategier ikke peger i én bestemt retning, men i mange forskellige retninger. Dette vanskeliggør en afgørelse af om strategien/strategierne er lykkedes, og især i forhold til hvilke succeskriterier. For ganske vist ser det ud til at det er 'lykkedes' at foretage en række valg (valg af skole, gymnasium, universitetsuddannelse, studenterjobs, fritidsinteresser osv.) som udtrykker distingverende (og relativt elitære) intentioner/strategier. Men samtidig ser det ud som om strategierne i det mindste delvis har været skønne spildte kræfter, "grusade förhoppningar" (jf. Muel-Dreyfus 1983, Hultqvist 1985) og med visse paralleller til forhåbningerne knyttet til semi-professionernes såkaldte akademisering. Dvs. dels på den ene side distingverende indadtil, *inden for* gruppen, dels på den anden side *ikke*-distingverende udadtil, *uden for* gruppen, ikke overskridende; en rejse *ud af* klassen blev udelukket.

På den ene side kunne en række argumenter således pege i retning af at den position jeg efterhånden indtager, er positionen hos den der mislykkes: Det jeg gør, ligger ikke i forlængelse af og fortsætter ikke i det (pædagogiske) rådgiver-spor som lægges ud af min far (rådgivende ingeniør) og hans far før ham (landbrugskonsulent, revisor). Og det ser heller ikke ud til at ligge i forlængelse af de spor som lægges af min mor (lærer/rådgiver) og slet ikke morfar (fabrikant). Det kunne se ud som strategien ikke lykkes under de nye konjunkturer efter 1968 - jeg tilhører en af

de første studenterårge (1978) som er underlagt en nyindført adgangsbegrænsning på universitetet, det kunne se ud som om jeg lægger mig efter en 'gammel' strategi på universitetet og bruger 'for meget' tid på at gennemføre uddannelsen (tid til fordybelse). Samtidig er jeg blandt de første hvor sorteringsniveauet snarere er ph.d. end kandidat/magister, for sent ude i forhold til gamle, forandrede omstændigheder, tredje (muligvis fjerde) generations opkomling som universitetsuddannet som ikke behersker et symbolsk spil, dvs. som ikke spiller et nødvendigt, miskenkende spil, så det der siges, er noget andet end det der gøres, og ser ud til på trods af (eller måske på grund af) højt fagligt niveau ikke at få fodfæste og vinde anerkendelse. Samtidig kan det ovenstående argumentere for at en forskerkarriere er mindre sandsynlig end den karriere som underviser som dels er mere sandsynlig i forhold til hvordan uddannelsesområdet ser ud nu, dels ligger i forlængelse af tidligere generationers arbejde.

Mange generationers arbejde i et opportunistisk under- eller mellem-lag har således medført oparbejdelsen af et dispositionelt beredskab til at klare enhver tænkelig *ny* situation, at kunne operere efter en overlevelsens strategi. Imidlertid må dette ses som en modsætning til en strategi hos det som forekommer at være idealet om en forsker-strategi: Det forblivende, det dvælende, det fordybende.

Det ovenstående kan m.a.o. også ansues anderledes: I termer af social arv og/eller social mobilitet ses hvordan det udtrykker at over lang tid erhvervede dispositioner, erhvervet og gangbare inden for et felt som efterhånden omdefineres, og hvor visse positioner ikke findes mere, tilpasses de omdefinerede/nye omstændigheder (et nyt eller omdefinert felt). Min farfar var privatkapitalistisk selvstændig erhvervsdrivende *på landet* (søn af en besiddelsesløs erhverver et husmandsbrug og opbygger egen revisorvirksomhed og frugtplantage). Min morfar var privatkapitalistisk selvstændig erhvervsdrivende *i byen* (søn af en handlende, selv studehandler som siden erhverver og opbygger egen hjulmager-virksomhed). Min fars karriere forblev inden for det private, men som *ansat*, min mor fik en karriere som ansat inden for først det private og siden det offentlige. Jeg selv har en (pædagogisk) karriere som ansat inden for det offentlige. Men skønt min karriere dermed umiddelbart kunne opfattes som anderledes end det som fandtes, dvs. som en omdefinering af og/eller et opgør med eksisterende dispositioner, kunne den også ses som udtryk for at de gamle omstændigheder ligeledes ændres, dvs. at både *habitus* og positioner såvel som feltet ændres; jeg får en karriere i et erhverv der hvor der er brug for mig: På trods af at arbejdet i et videnskabeligt felt ikke var for 'folk som mig', begrænses det som kunne ses

som en social mobilitet, af at det sted jeg endte, er et sted som under de nuværende, nye eller forandrede omstændigheder giver mulighed for en karriere for folk som førhen ikke kunne få en karriere dér, dvs. at der næppe er tale om en social mobilitet alligevel, men snarere om en ny/anderledes tilpasning til nye/forandrede omstændigheder, hvilket stemmer overens med opkomlingens kapacitet til at tilpasse sig. Og i det mindste ses hvordan en diskussion af social mobilitet må føres med en lang række forbehold, eller muligvis endda bliver fuldkommen meningsløs.

Mange århundreders inkorporerede strategier med henblik på overlevelse og på at skabe bare et lille overskud som kan fungere som en forsikring mod næste uår, må nu hvor dette *er* lykkedes, dvs. nu hvor de givne omstændigheder er anderledes, aktivt erstattes af en måde at praktisk forholde sig til at strategierne nu må gælde under de nye, forandrede omstændigheder, konkret for mig det som giver udbytte i forhold til en erkendelses-økonomi og måske først i næste omgang eventuelt i forhold til en økonomisk økonomi. Eller selv dette er tvivlsomt: Nye omstændigheder gør at erkendelsesproduktionen (eller arbejdet på de institutioner som erkendes og anerkendes for at producere erkendelse, hvilket er noget andet) nu er del af en (global) økonomi, dvs. at også her ses hvordan forskellen mellem og skiftet fra privatkapitalistisk selvstændig til universitetsansat underviser/forsker muligvis ikke er så stort endda.

Det er som om de strategier som er nødvendige under de nuværende omstændigheder, må opfindes som om det var fra nyt, fra bunden. De må opfindes først som mislykkede strategier inden for det forandrede og i det mindste italesat som et opgør med alt som er opnået igennem århundredes kamp, hvorefter strategierne må genopfindes inden for det nye, forandrede, det som den sociale rejse sigter imod. Gamle, gennem møjsommeligt og langvarigt arbejde over mange generationer inkorporerede strategier erstattes dog næppe af nye tilkæmpede over kort tid. I termer af konverteringer af kapitaler kan dette bl.a. forklare eller vise hvordan et opportunistisk mellemlag forbliver i en mellemposition som netop mellemlag. Samtidig med at den relative succes afspejler at opgøret næppe alene er et opgør, men desuden en omdefinering i forhold til forandrede eller nye omstændigheder.

Min families historie er præget af stor opportunisme, men fremstår samtidig som præget af en lang række udmærkelses-processer; enhver har gjort det der var mulighed for med den givne *habitus* og under de givne omstændigheder, og har derved opnået i det mindste en delvis succes og i det mindste for denne generation. At der er tale om en vis systematik i erhverv og interesser, ses dog også; uanset at der (i umid-

delbar forstand) over tre-fire generationer ses et skift fra besiddelsløs over handlende og selvstændig erhvervsdrivende til universitetsansat, kunne dette ses som udtryk for samme strategi. Strategiernes succes respektive fiasko kan næppe måles i forhold til noget fast, men må netop ses i forhold til nye eller forandrede omstændigheder. Dermed kan man måske ikke tale om et mønster som brydes, men om et mønster som rent faktisk reproduceres.

Mit arbejde for at bryde med dele af en fortid og forsøgsvis vinde indpas i et universitært felt foregår dels på faget pædagogik som er et decideret domineret fag, gennemlyst som mainstream af en formålsrationel tilgang, dels dermed via en helt marginal position inden for et marginaliseret fag. Herved anes vanskelighederne for en gennemsættelse af strategierne, og det ses hvilke forhindringer der er for en social rejse, eftersom den port jeg forsøger at gå ind ad, ikke er en dominant port til det dominante, men er en domineret port til en domineret del af det dominante.

Man kunne sige at jeg ankom til faget pædagogik med en specifik nysgerrighed for efterhånden at kunne forstå det jeg allerede gjorde, hvad man gjorde, hvad hele dette enorme system gjorde, ledsaget af en forestilling om at man dermed måske i næste omgang også kunne blive bedre til at gøre det, men med det første som det primære. Mens jeg var blevet mødt af en udtalt selvfølgelig antagelse hjemme (som naturlig følge af adskillige generationers selvfølgeligheder), på *Bernadotteskolen*, på RUC, på mine studenterjobs og siden da også videre i systemet af at pædagogik som fag (og tilsvarende biologi som fag) var det modsatte: Ikke at reflektere over hvad man havde gjort, men at formulere og begrunde hvordan dette kunne gøres bedre.

I min familie er der rådgivere og undervisere, men ingen videnskabelige forskere. I modsætning hertil har mine kontaktflader med faget pædagogik hele tiden været på højt niveau og nyskabende, om end marginalt, og et beredskab til at klare sig i nye omgivelser har sandsynligvis gjort det lettere at tage det for givet at følge en ny tradition som passede til disse parametre. Samtidig har en familiebaggrund hvor vejledningen af andre stod centralt, gjort det vanskeligt at manøvrere når det som vi ses, (også generelt) blev opfattet mere som en direkte trussel end som en hjælpende oplysning, og når det som jeg kunne tilbyde, og som krævedes i forhold til mine ambitioner, var en fordybelse i muligheder & begrænsninger for en vejleder-position, og ikke en forbedring af mulighederne for at omsætte teori til praksis.

3 Om hvad der forstås ved *evaluering* respektive *evalueringsforskning*

3.1 Indledning

Det teoretiske afsæt for afhandlingen er Bourdieus sociologiske teorier som anvendes til at analysere og diskutere den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer. Et mere konkret udgangspunkt var en vis spontan undren over for en given evaluerings undersøgelse, nemlig den som blev foretaget i forbindelse med evaluering af sygeplejerskeuddannelsen (Evalueringscenteret juli 1996). Denne undren viste sig efterhånden at være inspireret af min fortrolighed med Bourdieus måde at bedrive samfundsvidenskab på som giver anledning til at man på en mere skarp og eksplicit måde bliver bevidst om mindst to vigtige forhold. Og det på trods af at Bourdieu ikke selv har arbejdet med evalueringsundersøgelser eller evaluerings-forskning, med mindre man bliver klar over at hele hans uddannelsessociologi/pædagogik kan betragtes som en indirekte sådan:

1. Samfundsvidenskab opfattes primært som et studium *af* social handlen, ikke et studium *for* social handlen
2. Praksis opfattes ikke som genereret af enkelte aktørers bevidste og frivillige ageren (rational choice), men som genereret af et samspil mellem position, dispositioner og positioneringer/stillingtagener.

Fordi disse to centrale forhold ser ud til at stå i modsætning til det perspektiv som anlægges i evalueringer, har det være nødvendigt at se nærmere på hvad der primært i Danmark, men også internationalt findes for evalueringsforskning, for at se om problematikken muligvis var blevet tematiseret i andre teorier end Bourdieus, respektive hos Lundgren som ikke ofte eksplicit refererer til Bourdieu, men til Durkheim og den sociologiske tradition.

I dette afhandlingens kapitel 3 vil jeg gå tilbage til en mere gængs tilgang: Hvordan man definerer evaluering, hvilke implicite teoretiske antagelser som styrer den fremherskende evalueringspraksis, og frem for alt se på den i Danmarks mest refererede evalueringsforskning, for at klarlægge/vise hvilken inspiration som gør sig gældende. Det viser sig nemlig at stort set hele den normale tradition snarere er en tradition af evaluering *for* praksis end evaluering *om* praksis, og at praksis snarere

opfattes som rationel handle end genereret af en *habitus*-orientering inden for et felt. I afhandlingens kapitel 3 resumeres, analyseres og diskuteres således hvad man kunne kalde en normal forståelse af hvad der forstås ved evaluering respektive evalueringsforskning. Lidt ufikst formulert handler denne del af afhandlingen således om det som kaldes for og anerkendes for at være evaluering, respektive det som kaldes for og anerkendes for at være evalueringsforskning. Imidlertid er det under en forståelse af sociale felter sådan som Bourdieu arbejder med dem, det samme som at sige at kapitel 3 handler om hvad der forstås ved evaluering respektive evalueringsforskning, fordi alt andet - med henvisning til de herskende sociale (felt)kræfter - under de givne omstændigheder ikke er evaluering respektive evalueringsforskning. Samtidig ses hermed hvordan en normal forståelse ikke medreflekterer disse givne omstændigheder, men implicerer den egne position ikke som en blandt mange, men som den eneste.

Som det dokumenteres i denne del af afhandlingen, ser det dog ud som om denne normale forståelse af evaluering respektive evalueringsforskning (som den findes i forskellige gennemgåede tekster) frem for at levere forklaringer på fænomenet, dets tilstedeværelse og dets sociale og symbolske funktion, må konstrueres som en del af afhandlingens objekt. Det ser ud til at en normal forståelse ikke under de givne omstændigheder leverer en forklaring på tilstedeværelsen af evaluering respektive reflektivt af evalueringsforskning som rækker ud over normal evalueringsforsknings egne implicitte såvel som eksplicitte forudsætninger.

Det bliver således vigtigt at analysere og diskutere også en social og symbolsk funktion af hvad der præsenteres som en normal forståelse af evaluering respektive en normal forståelse af evalueringsforskning - gennem et (bachelardsk) brud med de umiddelbare forståelser (jf. Bachelard 1976) af netop hvad der forstås ved evaluering respektive evalueringsforskning, som ser ud til ikke at kunne fungere som forklaringsmodel, og som dermed ser ud til at stå i vejen for snarere end at fremme forklaringer af den type som eftersøges i afhandlingen. Dermed bliver den normale forståelse som fremanalyseres i de forskellige gennemgåede tekster (som en symbolsk nødvendig ledsagende diskurs og dermed som en symbolsk nødvendig del af en evalueringspraktik), i stedet del af det som skal forklares for at forstå det som er i fokus for denne afhandling, en social og symbolsk funktion af uddannelsesevalueringer. Endelig indebærer dette forhold at der i denne gennemgang ikke præsenteres en række teoretiske udgangspunkter for de analyser som foretages i afhandlingen, men i stedet præsenteres og resumeres mere materiale til

forklaring med henblik på en forståelse af de herskende forhold, ligesom der præsenteres en analyse og diskussion af dette materiale.

Dermed er det også indirekte klargjort hvorfor jeg har skullet fastholde den Bourdieu-tradition jeg havde mødt fra starten, og her kun kaster et sideblik til de andre traditioner som set fra min problematik snarere udgør et nyt problem end en løsning. Dermed bekræftes jeg desuden i det som fra begyndelsen kun var en formodning, senere en arbejdshypotese, og som efterhånden blev en overbevisning, nemlig at den fremherskende form for uddannelsesevaluering snarere har en social og symbolsk funktion end en videnskabelig erkendelsesgenererings-funktion, men at denne forskydning ufrivilligt tilsløres af at det ser ud som om et evalueringsresultat alligevel er grundlæggende for både policy og faglig fremgangsmåde. Det er næppe særligt overraskende at en samfundsorden opretholdes vha. forfinede mekanismer. På den anden side er det interessant og væsentligt at undersøge hvorfor og hvordan disse mekanismers styrke ser ud til at være afhængig af at ingenting siges ligeud og i stedet kaldes for og anerkendes for at være noget andet, og hvorfor og hvordan administrative og forvaltningsmæssige tiltag legitimeres af anvendelsen af redskaber som produceres i sammenhænge som ikke umiddelbart anerkendes for at være en del af et administrativt eller forvaltningsmæssigt system.

Til at begynde med resumeres, analyseres og kritiseres en række opslag i ordbøger, encyklopædier og atlas. Efterfølgende behandles en række artikler med centrale eksempler på dansk normal evalueringsforskning, med vægten lagt på resume, analyse og kritik af disse tekster; konkret drejer det sig om tekster af Erik Albæk, Finn Hansson, Hanne Foss Hansen og Peter Dahler-Larsen. Skønt diskussionerne giver fingerpeg om tendenserne i eksisterende evalueringsforskning, så ses ikke en udtømmende diskussion af al eksisterende evalueringsforskning, men kun af udvalgte dele heraf - et udvalg som dog anses for dækkende for traditionen, i det mindste i Danmark, men også mere generelt i en nærmest uoverskuelig, frem for alt anglo-amerikansk tradition. Som afslutning på gennemgangen af de udvalgte artikler reflekteres over udvalget, og der antydes en yderst præliminær konstruktion af et (sub) felt af producenter af evalueringsforskning. Afsnittet omfatter således en kortlægning af en række centrale spillere²⁷ og af visse af disse spilleres

²⁷ Begrebet "social spiller" benyttes for at signalere at der ikke i første omgang er foretaget en systematisk konstruktion af sociale agenter i dette afsnit, og dermed at betegnelsen social agent eller agentur ikke blot er en anden betegnelse for en person eller instans i umiddelbar, ukonstrueret forstand, men indebærer netop en systematisk konstruktion (jf. Bourdieu 1988b). Samtidig impliceres Bourdieus begreb *illusio* samt øvrige henvisninger

kapitaler, der signaleres en social arbejdsdeling i dette (sub)felt, af det som står på spil i (sub)feltet, osv., og det søges vist hvordan dette forskningsprojekt forholder sig til en eksisterende forskningstradition.

3.2 Om hvad der forstås ved *evaluering* som det ses i en række ordbøger, leksika og encyklopædier

I dette afsnit foretages en afsøgning almindelige ordbøger, leksika og encyklopædier for at se hvilke definitioner der kan findes på dette niveau.

I princippet foretager ordbøger, leksika og encyklopædier en registrering af eksisterende sprogbrug og har dermed i princippet ikke en normativ karakter som den fx *Retskrivningsordbogen* har; principielt er der ikke tale om autoriteter som skal lydes. Imidlertid er ikke enhver brug af et givet ord medtaget, hvilket gør at der allerede i sorteringen af fundene af brugen af et ord findes en normativitet, ligesom det forhold at visse og ikke alle anvendelser finder vej til det pågældende værk, giver disse fund forrang. Dertil kommer at ordbøger, leksika og encyklopædier ofte ikke alene læses som registreringer, men også som forskrifter for 'rigtig' sprogbrug; her ser man hvad et ord 'betyder', og dermed hvordan det pågældende ord kan anvendes uden at brugeren gør fejl.

Desuden forholder det sig sandsynligvis sådan at ikke alene registreres overvejende en dominant sprogbrug. Der bliver desuden tale om at en registrering bliver af begreber for dominante fænomener, herunder dominante praktiske handlinger og af dominante forståelser af handlingerne. Den inferiøres sprog registreres ikke, den inferiøre betydning registreres ikke, og muligvis er det endda sådan at det inferiøre ikke har nogen betegnelse. I og for sig dels forstærker dette det inferiøres inferiøre karakter, dels i næste omgang eksemplificeres hermed en akademiserings problemer.

Det som blev eftersøgt i de gennemgåede værker, er ordene evaluere, evaluering og de tilsvarende ord i dansk, svensk, norsk, engelsk, fransk og tysk. Eftersøgningen afreporteres således at først bringes resultatet af eftersøgningen i ordbøger, dernæst i leksika og encyklopædier.

til spil-metaforer: Det som står på spil og sættes på spil, indsatser og udkomme af eller præmie i dette spil, tilgangen til de begrænsede goder hvorom spillet står osv. - herunder tab og gevinst, udbytte, udtryk som fornemmelse for spillet, placeringsevne osv.

3.2.1 Om hvad der forstås ved evaluering som det ses i en række almindelige ordbøger, leksika og encyklopædier

Udvalgte danske ordbøger

Første sted hvor ordene/begreberne eftersøges, er i *Ordbog over det danske Sprog* (1922). Her findes ordene ikke, og ordbogen er det yngste værk hvor ordene ikke blev fundet. I *Supplement til Ordbog over det danske Sprog* (1997) findes ordet "evaluere", og det anføres at "evaluering" er synonymt med "evaluation" eller "evalvation" (bd. 3, p. 579). Betydningen forklares således:

"vurdere, beregne (værdien af). Evaluere, sætte Pris paa, skatte. [...] Evaluation, Vurdering. Især bruge Kjøbmænd det om Vurdering af et Vareoplag. I Regnekunsten betyder det en Brøks Indretning efter sit sande Beløb" (p. 579; eksemplet er angiveligt fra 1817).

Ordet har således været brugt i forbindelse med opgørelse og vurdering af omfang og kvalitet af konkrete ting (oprindelig sandsynligvis korn og andre afgrøder), dvs. i forbindelse med hvad man kunne kalde endnu ikke symbolske eller præ-symbolske (præ-moderne) økonomiske forhold, i forbindelse med handel.

Opslag i *Nye Ord. Ordbog over nye ord i dansk 1955-1998* (1999) viser at ordet "evaluering" anvendt i forbindelse med vurdering af elevers præstationer, første gang ses i *Dansk pædagogisk Tidsskrift* nr. 1, 1968. Her ses altså en henvisning til forhold som er meget langt fra en oprindelig anvendelse, og som minder om den brug som er central for dette projekt.

I *Den danske ordbog* (2004, p. 101) angives tidspunkterne for første registrerede anvendelse af "evaluering" til 1967 og "evaluere" til 1970, hvilket svarer nogenlunde til oplysningerne i *Nye Ord. Ordbog over nye ord i dansk 1955-1998* (1999). Desuden præciseres det at anvendelsen ses i forbindelse med vurdering af institutionelle ydelser, fx sociale eller undervisningsmæssige - dvs. public service. Imidlertid angives det ikke i hvilke forbindelser ordene eller tidligere udgaver af ordene har været anvendt. Dvs. at anvendelsen i forbindelse med opgørelse af forråd og i forbindelse med handel interessant nok helt forsvinder i *Den danske ordbog*.

Udvalgte nordiske og engelske/franske leksika

Herefter undersøges en række nordiske respektive engelske/franske leksika og fundene behandles kronologisk i forhold til værkernes udgivelsesår.

I *Salmonsens Konversations Leksikon* (Blangstrup ed. 1918) findes ingen af ordene/begreberne. Dog findes opslagsordet "evalvere" som betegnelse for "[...] en lovbestemt Fastsættelse af en Mønts Værdi, se Valuation" (Blangstrup ed. 1918, p. 593). Dette opslag citeres fordi ordet/begrebet evalvere - svarende til eksemplet i Supplement til *Ordbog over det danske Sprog* (1997, bd. 3, p. 579) - i senere opslagsværker gengives som "evaluere", og med samme betydning; en betydning i retning af "omsætte eller oversætte til noget andet med samme absolutte værdi, eller sætte i forhold hertil", dvs. en meget konkret (ikke- eller præ-symbolsk) betydning. Forklaringen i *Salmonsens Konversations Leksikon* peger desuden mod betegnelsen valuar for en person (typisk en ejendomsmægler) som er uddannet til at værdifastsætte fx fast ejendom. Dvs. at evalvering/evaluering eller valvering/valuering her forklares som hørende til en økonomisk sfære, dvs. har med handel at gøre, om end ikke så direkte som den betydning som ses i *Ordbog over det danske Sprog* (1922).

I *Aschehoug og Gyldendals Store Norske Leksikon* (1978-1982, bd. 4, pp. 78-79) findes for første gang ordene/begreberne i forbindelse med skole/uddannelse, men stadig med henvisning til økonomiske forhold: Revision i forhold til internt opstillede kriterier, nu i forbindelse med elevers ydelser i skolen, og således altså med en snævrere betydning af de ydelser som vurderes, end den som præsenteres i *Den danske ordbog* (2004). Interessant nok refereres hverken til latin eller engelsk, men til fransk.

Samme forståelse, men her i en erklæret socialistisk/marxistisk udgave²⁸ (dvs. holdt i en eksplicit formanende tone hvad angår hvordan magten skal bemødes) findes i *Pax Leksikon* (1979, p. 235). Her ses et forsøg på at forstå og imødegå vurderinger som opfattes som udtryk for og byggende på blot et ud af mange mulige vurderingskriterier, og her ses rent faktisk et forsøg på en om end politiseret objektivering af evalueringernes funktion. Skønt selve ordet *symbolisk* ikke anvendes, gives

²⁸ At dette ene vilkårlige (marxistiske) perspektiv overhovedet fremstilles og opfattes som et perspektiv (*heterodoxa*), understreger at det som gennem et bachelardsk brud med det umiddelbare bør (frem-)analyseres og diskuteres, er det upåfaldende, det naturaliserede som ses i de øvrige gennemgåede værker. Desuden understreges dels at det upåfaldende må ses som blot ét vilkårligt perspektiv (*doxa*) blandt principielt uendeligt mange, dels vanskelighederne ved at få øje på dette upåfaldende som er overalt.

dog indirekte et fingerpeg om en symbolsk nødvendighed og om de sociale konsekvenser af evalueringerne: Opfattelserne "[...] er ikke almene sannheter [...]" - dvs. at sandhederne er relative - og vurderingerne presser eleverne til at acceptere disse relative sandheder som om de var absolutte; det ser ud som om det er selve metoden som opfattes som det der presser eleverne til at acceptere en ikke-almene sandhed, dvs. at evalueringerne ikke beskrives som om de direkte vurderer noget *kognitivt*. Skønt det ikke skrives, må evalueringerne derfor med andre ord opfattes som udtryk for den specifikke variant af logisk positivisme som taler for objektivitet i termer af særlige og særligt udviklede *metoder*, dvs. som indebærer en opfattelse af at metoden *i sig selv* kan garantere uvildighed i en ellers ikke-uvildig vurderings-øvelse (jf. Lundgren 1979, p. 38). Hvis man dertil har en viden om det socialistiske/marxistiske udgangspunkt i baghovedet, må det formodes at der menes at en væsentlig konsekvens er opretholdelsen af en (illegitim) styreform som det anses for ønskeligt eller muligt at omstyrte gennem fx de udfordringer som nævnes i teksten.

I *Webster's New Universal Unabridged Dictionary* (1979) findes følgende forklaring på ordet "evaluate":

"1. To determine the worth of; to find the amount or value of; to appraise. 2. In mathematics, to determine the numerical value of; to express in numbers" (p. 632).

Her ses ordet/begrebet med andre ord anvendt i forbindelse med vurderinger af værdi, med et eksempel fra naturfag. Dvs. at det hverken fremgår at eller hvordan vurderingerne foretages i forhold til noget som er bundet af tid og sted, hvorved de kan fremstå som absolutte og ikke relative.

Tilsvarende korte og nøgterne gengivelser af hvordan ordet er anvendt især ved vurdering af økonomiske forhold (og dermed med tilsvarende implicite naturaliseringer af et udgangspunkt), ses i de franske *Trésor de la Langue Française* (1980, pp. 331-332: "Évaluation", "Évaluer"), respektive *Robert* (1980, pp. 706-707: "Évaluation", "Évaluer").

I *The Oxford English Dictionary* (1989, p. 447: "evaluate", "evaluation") tilføjes at evaluering også måler styrken af sandsynligheder, evidens, hvilket tilføjer endnu et naturaliseringsaspekt. Tilsvarende ses i *Bonniers Leksikon* (1994, p. 239: "evaluering" - men ikke "utvärdering") at ordet bruges til at bedømme udfaldet af et projekt, og det ses hvordan evalueringer som foretages i forhold til principielt interne (eller relative)

kriterier, efterhånden kommer til at se ud som om de blev foretaget i forhold til eksterne (eller absolutte) kriterier.

Udvalgte nordiske encyklopædier

I den svenske *Nationalencyklopedin* (1989-1996) findes et mere uddybende og indholdsrigt opslag hvor der forsøges foretaget forklaringer på forhold i forbindelse med gennemførelsen af evalueringer:

"evaluering (*evaluera*, av fr. *évaluer* 'uppskatta', 'värdera'), bedömning av olika sociala instruments förmåga att fungera på önskat sätt, se *utvärdering*" (bind 6, p. 44).

"utvärdering, evaluering, sammanfattande term för metoder som syftar till en systematisk bedömning av resultaten och de mer långsiktiga effekterna av genomförda insatser. Man brukar skilja mellan tre tillvägagångssätt. För det första kan man försöka efterlikna ett vetenskapligt *experiment* med jämförelser mellan experiment- och kontrollgrupper för att fastställa förhållandet mellan insatser och effekter. Ibland saknas dock förutsättningar för att entydigt etablera en sådan koppling och i sociala situationer är utföringssättet ofta oetisk. I andra, pedagogiska sammanhang gäller en mer begränsad frågeställning: man kan nöja sig med att relatera (studie)resultat i förhållande till detaljerade (kursplan)mål - *måluppfyllelsemätning*. För det tredje finns en riktning där man så noggrant som möjligt söker *avbilda* det som skall utvärderas och beskriva de förändringsprocesser insatserna leder till. [...]" (bind 19, p. 162).

Her er dels enhver henvisning til de økonomiske udgangspunkter væk, om end karakteren af bedømmelsen i forhold til absolutter underforstås, dels ses et forsøg på at foretage en gennemgang af hvordan forskellige former for evalueringer anvendes i forskellige sammenhænge, samt en indirekte - henvisning til en evidens-tænkning med anvendelsen af 'klinisk kontrollerede forsøg'. Samtidig foretages en meta-evaluering af visse evalueringer i forhold til en ikke-ekspliciteret etik, hvilket implicerer noget absolut fra en ganske anden sfære, mens evalueringernes *sociale* konsekvenser og *symbolske* betydning ikke berøres. Desuden er det interessant at det overhovedet ikke føres på tale at kontrollere resultatet i forhold til *intentionen*, men alene at kontrollere resultatet i forhold til de forventede effekter af de iværksatte tiltag, hvilket allerede er næste skridt:

- a) Intention → valg af middel,
- b) Kontrollere at midlet er anvendt,
- c) Kontrollere at midlet var det rigtige for målet,
- d) Kontrollere om effekten er indtruffet,

dvs. gennem en objektivisering undersøge alle disse forhold som ellers forudsættes som uproblematisk.

Det samme ses i *Den Store Danske Encyklopædi* (1994-2001, bd. 6, p. 144), hvor opslaget strækker sig over mere end to spalter. Også her er enhver henvisning til det økonomiske udgangspunkt væk, samtidig med at et absolut vurderingskriterium ikke forklares/diskuteres, og m.a.o. tages for givet, naturaliseres. Evaluering beskrives som opstået af et behov for et alternativ til hidtidige vurderinger (et behov som ikke forklares yderligere). En evaluering foretages i forhold til interne kriterier/mål eller i forhold til tidligere præstationer, dvs. er en vurdering af om disse mål er opfyldt, uden hensyn til eventuelle forhindringer for målopfyldelsen - ud over sandsynligvis metodiske forhindringer. Eftersom evalueringer altså findes i skole-sammenhænge, implicerer/forudsætter beskrivelsen således at det som vurderes - det som kan vurderes - er hvor godt en elev har tilegnet sig/forstået det som står på skemaet, med henblik på rådgivning enten af eleven (som skal være mere flittig) eller af underviseren (som skal formidle bedre), dvs. som om der ikke står andet på spil, og som om det ikke også kunne være vigtigt og relevant at tage hensyn til hvordan eleven i praksis formår at manøvrere i den særlige sociale sammenhæng som udgøres af skole (jf. Bourdieu & Passeron 1970).

Herefter beskrives evalueringer under de to overskrifter "evaluering som grundlag for handling" og "evaluering som kontrol"; delopslagene er skrevet af signaturen *PSkov* - Poul Skov²⁹ som i en længere årrække på DPI, nu på DPU med et psykologisk udgangspunkt har arbejdet med og udviklet forskellige metoder til at måle/vurdere elevers og andres præstationer. Bl.a. herved understreges tilknytningen til skole/uddannelse.

"Evaluering som grundlag for handling [...] kan omfatte mange sider af pædagogisk virksomhed. [...] det [er] hensigten at skabe det bedst mulige grundlag for at gøre undervisningen stadig bedre

²⁹ Poul Skov er leder af forskningsenhed på Institut for Pædagogisk Psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet. Hjemmesiden www.dpu.dk/om/skov (maj 2006) giver ingen oplysninger om karrieren før DPU, men Skov var tidligere chefforsker på det Danmarks Pædagogiske Institut som i 2001 blev del af Danmarks Pædagogiske Universitet.

[...] i forhold til målene for undervisningen. [...] Ved at sammenholde viden om [dels tilrettelæggelse og forløb, dels indlæringsbetingelserne i det hele taget] skabes et bredt grundlag for de løbende bestræbelser på at opnå den bedst mulige undervisning." (*Den Store Danske Encyklopædi* 1994-2001, bind 6, p. 144).

Denne form for evaluering anvendes m.a.o. for at kunne forbedre undervisning ud fra forud opstillede - interne - kriterier, og der er således tale om en form for 'intern' evaluering, som dog også her giver indtryk af at være noget eksterne eller absolut.

"Evaluering som kontrol kendes fra eksamen og fra afsluttende prøver. [...] elevens kvalifikationer [...] sættes i relation til de sider af undervisningens formål, der skal måles ved den pågældende eksamen eller prøve. Denne evalueringsform benævnes også [...] ekstern evaluering". (*Den Store Danske Encyklopædi* 1994-2001, bind 6, p. 144).

Imidlertid bliver det særdeles vanskeligt at se forskellen på intern og ekstern evaluering: Kriterierne er opstillet på forhånd i et skole-/uddannelses-system (felt), dvs. internt, ligesom evalueringen foretages af funktionærer rekrutteret fra samme system (felt), dvs. internt: Det er skole-/uddannelses-funktionærer (undervisere eller andre) der fungerer som censorer ved eksamener som ledes af andre skole-/uddannelses-funktionærer (undervisere), og det hele foregår i forhold til evalueringskriterier opstillet af atter andre skole-/uddannelses-funktionærer (undervisere eller andre).

Resten af opslaget behandler den *forskning* som foregår i forbindelse med evalueringer. Delopslaget er skrevet af signaturen *ORie* - Olaf Rieper³⁰ - hvis arbejde på sektorforskningsinstitutionen *AKF* i en årrække har været koncentreret om bl.a. *udviklingen* af forskellige *metoder* til evaluering, det som i delopslaget rubriceres som evalueringsforskning:

"Evaluering i samfundsforskningen. Inden for samfundsforskningen anvendes betegnelsen *evalueringsforskning* om vurder-

³⁰ Olaf Rieper er forsker på *AKF, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut* (nu *Anvendt KommunalForskning*). Med bl.a. "Evaluering - metoder og anvendelse" som hovedområde. Rieper står for bl.a. følgende publikationer: Dyhr-Mikkelsen et al. (2002), Ejersbo et al. (2003), European Commission & C3E (1996), Launsø & Rieper (2000), Rieper & Mayne (1998), Rieper et al. (2001), Rieper & Toulemonde (eds. 1997) indeholdende evalueringer/metodeovervejelser (<http://www.akf.dk/cv/OR.htm>, marts 2004).

inger af indsatser ud fra bestemte kriterier. [...] Kriterierne kan defineres ud fra indsatsens mål eller ud fra andre interessenters mål. [...] I Danmark udføres evalueringsforskning af samfundsvidenskabelige sektorforskningsinstitutter, universiteter og konsulentfirmaer [...] Der skelnes mellem forskellige typer af evalueringsforskning. I resultatevaluering vurderes virkningerne af en indsats, og årsags-virknings-forholdene mellem indsats og virkning søges afdækket. [...]" (*Den Store Danske Encyklopædi* 1994-2001, bind 6, pp. 144-145).

Dermed ses et andet interessant aspekt, at der ikke skelnes mellem evalueringer og evalueringsforskning. Evalueringer opfattes som forskning og kan også betegnes evalueringsforskning, således at evalueringsforskning betegner både evalueringer og metodeudviklinger (metaevalueringer), men m.a.o. *ikke* betegner objektiverende forskning *om* evalueringer.

Evalueringsforskningens metaevaluerende aspekt spiller dermed en rolle m.h.t. at afgøre om evalueringerne gør det de skal, godt nok, og hvordan dette eventuelt kan forbedres - begge dele i forhold til kriterier/formål formuleret af evaluatore/evalueringsforskere, og således at disse evaluatore/evalueringsforskere dermed får en evaluerende/kontrollerende rolle i forhold til den som foretager evalueringen. Dermed anes omridset af en social arbejdsdeling mellem (i dominante positioner) evalueringsforskere som producerer forskrifter for evalueringer (praktisk teori), som kan deltage i evalueringerne, og som desuden kan fungere metaevaluerende som en art kontrollør, og (i dominerede positioner) personer som alene deltager i og udfører evalueringerne - jf. Durkheim (1975) hvor en kategorisering af viden (praktisk teori *versus* kunst) samtidig implicerer et socialt dominansforhold: Den som kan foreskrive, dominerer over den som kan gøre.

Det ovenstående betinger og betinges samtidig af fremvæksten af en gruppering af 'specialister'. Lundgren (1979, p. 40) betegner dette "The rise of the educational bureaucracy" som gennem evalueringer vurderer andres praktiske arbejde, og som gennem metodeudviklende evalueringsforskning definerer hvordan dette praktiske arbejde kan og skal vurderes. En gruppe af eksperter som (re)producerer deres egen nødvendighed gennem at (re)producere nødvendigheden af en metaevaluerende evalueringsforskning, og gennem desuden at fastslå eller plædere for at evalueringer er forskning (jf. senere gennemgangen af Finn Hanssons position). I alle tilfælde er kriterierne også i denne forbindelse opstillet *internt i systemet*, og i alle tilfælde er det som undersøges, et forhold

mellem årsag og virkning i forhold til internt formulerede intentioner eller kriterier, hele tiden fremstillet på en måde som ikke problematiserer dette forhold, dvs. så det ser ud som om alt foretages i forhold til eksterne eller absolutte kriterier.

I *ORie's* gennemgang i *Den Store Danske Encyklopædi* (1994-2001) gives/får evalueringsforskning således en virkeligheds-(re-)konstruerende og dermed sorterende funktion over for evalueringerne som svarer til den virkeligheds-(re-)konstruerende og dermed sorterende funktion som evalueringerne har i forhold til de uddannelser (eller alt muligt andet) som evalueres. Samtidig ses hvordan også et værk som *Den Store Danske Encyklopædi* (1994-2001) bliver del af det der skal analyseres eller forklares, og ikke selv giver forklaringer - hvis intentionen er at forstå og forklare tilstedeværelsen og fx en social og symbolsk funktion af uddannelsesevalueringer. På denne måde antydes samtidig at der er flere sorterende instanser i hvad der ser ud som om det er et yderst forfinet socialt sorteringsredskab: Evalueringsforskning sorterer (metaevaluerende) evalueringer, evalueringer sorterer (fx) uddannelser, uddannelser sorterer elever/studerende.

Dette viser bl.a. at samfund i og efter det moderne ser ud til at implicere raffinerede mekanismer til social sortering (hvor fx interne kriterier ser ud som om de er eksterne). Det viser desuden hvordan de nævnte sorteringer ser ud til at reproducere allerede eksisterende sociale forhold (jf. Bourdieu & Passeron 1970) ved hjælp af mekanismer som ganske vist (normativt) tager stilling, men som kan anerkendes for en form for upartiskhed ved henvisning til at den rette *metode* er udviklet. Lundgren (1979, p. 38) taler om at metoderne anvendes inden for et epistemologisk perspektiv som kan klassificeres som en specifik variant af logisk positivisme (en instrumentel positivisme) som taler for objektivitet i termer af metode. Dvs. at der bliver tale om yderst forfinede redskaber til opretholdelse af én vilkårlig social orden på bekostning af alle andre, og gennem implikation af instanser som selv kan fordeles efter en social arbejdsdeling med hierarkisk 'oppefra' og 'nedefter' evalueringsforskere, evaluatore, skole/uddannelse, elev/studerende og med reference til internt opstillede kriterier som om de var eksterne.

Opsamling på hvad der forstås ved evaluering som det ses i en række i almindelige ordbøger, leksika og encyklopædier

Opsamlende og efter en gennemgang af et udvalg af almindelige ordbøger, leksika og encyklopædier ses det hvordan ordet oprindeligt har været brugt ved opgørelse af forråd, værdiansættelse i forbindelse med handel osv. Dvs. har været anvendt i relativt banal, direkte, ikke-symbolsk for-

stand til at afgøre om en lagerbeholdning var i en acceptabel stand. Evaluere/evaluering bliver siden del af et (symbolsk) *økonomisk* økonomisk ordforråd anvendt ved værdiansættelser, og således er betegnelsen valuar en stadig eksisterende betegnelse for et menneske uddannet til at udføre værdisættelser af fast ejendom, valueringer - et ord som evaluering angives at være synonymt med.

Dette udgangspunkt ser ud til over årene at forsvinde til fordel for beskrivelser af anvendelsen i forbindelse med vurdering af forskellige instansers ydelser, fx efterhånden typisk i forbindelse med uddannelse og vurdering af elevers præstationer og i hvilken grad uddannelserne mere eller mindre vellykket lever op til (internt) opstillede mål. De ord som anvendes i forbindelse med betegnelsen af vurderinger (evalueringer) som gennemføres i forbindelse med skolen, implicerer vurderinger af et udbytte i forhold til en intention, og gennemføres i forhold til kriterier som opstilles af systemet selv. Dvs. at uanset forskellige betegnelser, forbliver der tale om *systeminterne* vurderinger i forhold til *systeminterne* kriterier.

Samtidig ses at det som i beskrivelserne i *Den Store Danske Encyklopædi* (1994-2001) betegnes *evalueringsforskning*, dybest set ikke bliver til at skelne fra det som samme sted betegnes evalueringer; evalueringer og *evalueringsforskning* indebærer tilsyneladende den samme slags undersøgelser eller vurderinger og består tilsyneladende i det samme. *Evalueringsforskning* er desuden meta-evaluerende i og med at der foretages en evaluering af evalueringer, og fungerer m.a.o. som en revision af evalueringer ud fra en *evalueringsforskning* som fungerer som foreskrivende forskning (praktisk teori) *for* evalueringer - med en social arbejdsdeling mellem *evalueringsforskere* og *evaluatorer*. *Evalueringsforskning* er m.a.o. i begge tilfælde en praktisk teori (*for*) evalueringer og ikke *videnskab* i streng forstand (efter Durkheim 1975).

I følge de gennemgåede opslag blev evalueringer indført i dansk uddannelsesterminologi i slutningen af 1960'erne som en mekanisme som ikke i sig selv er værdineutral eftersom vurderingerne foretages normativt og i forhold til visse kriterier, men hvor undersøgelses*procedurerne* og *evalueringsmetoderne* blev antaget at garantere hvad man kunne betegne en upartisk partiskhed (jf. Lundgren 1979, p. 38). Dvs. en mekanisme/apparat som (kan eller skal) anvendes i forbindelse med forbedring af uddannelser i forhold til *systeminterne* kriterier, og hvor *evalueringsmekanismen* ikke alene er normativ indadtil i og med de direkte handlingsanvisende forslag til forbedringer, men også udadtil i og med at kriterierne fremstår som absolutte og i det mindste ikke systematisk konstrueres under de givne sociale omstændigheder. I den forbindelse er

forståelsen af at der ikke er forskel på evalueringer og evalueringsforskning (i *Den Store Danske Encyklopædi* 1994-2001), ganske interessant fordi evalueringsforskningen dermed - som en socialt og symbolsk nødvendig del af en evalueringspraktik og ikke som redskab til at forstå dem - gengives som om den udgør evalueringer af evalueringer, meta-evalueringer, og dermed som om evalueringsforskningen udgør/tilbyder tilsvarende værdineutrale redskaber til forbedring af evalueringerne med henblik på at rette op på de fundne mangler i forhold til fx denne evalueringernes værdineutralitet.

3.2.2 Om hvad der forstås ved *evaluering* som det ses i udvalgte eksempler på internationale encyklopædier og atlas

Dette afsnit indeholder resume, analyse og kritik af hvad der forstås ved en evaluering som de ses i en række udvalgte eksempler på internationale encyklopædier og atlas: *The International Encyclopedia of Educational Evaluation* (Anderson *et al.* & Associates 1976), *Encyclopedia of educational evaluation* (Walberg & Haertel eds. 1990), *International Atlas of Evaluation* (Furubo, Rist, Sandahl eds. 2002) samt *The International Encyclopedia of Education* (Husén & Postlethwaite eds. 1994).

I lighed med de foregående afsnit bringes her ikke en udtømmende gennemgang, analyse og diskussion af alle eksisterende encyklopædier og atlas som beskæftiger sig med evalueringer. Udvalget anses dog for at være dækkende især hvad angår den tilgang eller synsvinkel som anlægges; teksterne præsenterer især overvejelser over måden at gå til værket på, men præsenterer stort set ikke diskussionen af hvilken funktion evalueringerne respektive de præsenterede overvejelser har eller kan have. Dvs. at i lighed det foregående, ses det også her hvordan disse encyklopædier og atlas frem for at levere en forklaring på det som er fokus for denne afhandling, må anses for at være del af det som skal analyseres, og hvis tilstedeværelse skal forklares for at forstå en social og symbolsk funktion af uddannelsesevalueringer.

Indledningsvis kan det konstateres at ingen af begreberne evaluere, evaluering eller lignende findes i *A cyclopedia of education* (1911/1968). Dette fund diskuteres ikke yderligere.

The International Encyclopedia of Educational Evaluation og Encyclopedia of educational evaluation

Her behandles værkerne *Encyclopedia of educational evaluation* (Anderson *et al.* & Associates 1976) henholdsvis *The International Encyclo-*

pedia of Educational Evaluation (Walberg & Haertel eds. 1990) samtidigt og oversigtligt.

Det første værk (Anderson *et al.* & Associates 1976) er krediteret i alt 35 ansatte i organisationen Educational Testing Service (ETS) samt fire personer som ikke kommer herfra: Junius A. Davis³¹, Jim C. Fortune³², Robert L. Linn³³ og Melvin M. Tumin³⁴ (jf. pp. xxi-xxiii). Dermed signaleres at værket sandsynligvis opfattes som *state of the art* - i det mindste i følge ETS. Interessant nok er ETS en af de organisationer som står bag PISA-undersøgelserne³⁵, ligesom ETS bl.a. udbyder den internationale sprogtest TOEFL³⁶ som anvendes af en række internationale organisationer (fx DANIDA). Dvs. at organisationen bag udgivelsen og dermed udgivelsen har en vis pondus hvilket underbygger formodningen om at værket er tænkt at præsentere *state of the art*.

Ved den eftersøgning af uddannelse og eventuelle akademiske grader vedr. de ansatte på ETS som er foretaget, viste det sig umuligt at finde oplysninger herom. Dette beror næppe alene på at udgivelsen er forholdsvis gammel (1976), for ved opslag på organisationens hjemmeside gives i øvrigt ikke oplysninger om de ansatte: Skønt organisationens hjemmeside er yderst omfangsrig, og skønt det anføres at "At nonprofit ETS, our sole mission is to advance learning"³⁷, og at "ETS [...] R&D has nearly 600 staff members; more than 150 have doctorates and

³¹ Junius A. Davis er "director, Center for Educational Research and Evaluation, Research Triangle Institute, Durham, North Carolina" (Andersson *et al.* and Ass. 1979, pp. xxi-xxiii). Oplysninger om fx uddannelse og akademiske grader kunne ikke findes på nettet.

³² Jim C. Fortune er "professor, Office of Educational Research and Evaluation, Virginia Polytechnic Institute and State University (Andersson *et al.* and Ass. 1979, pp. xxi-xxiii). Oplysninger om fx uddannelse og akademiske grader kunne ikke findes på nettet.

³³ Robert L. Linn er "professor of educational psychology and psychology, University of Illinois, Urbana (Andersson *et al.* and Ass. 1979, pp. xxi-xxiii). Oplysninger om fx uddannelse og akademiske grader kunne ikke findes på nettet.

³⁴ Melvin M. Tumin er "professor of anthropology and sociology, Princeton University (Andersson *et al.* and Ass. 1979, pp. xxi-xxiii). Oplysninger om fx uddannelse og akademiske grader kunne ikke findes på nettet.

³⁵ "En gruppe bestående af internationale forskningsorganisationer udfører projektet [PI-SA, MN] i tæt samarbejde med repræsentanter fra hvert af de deltagende lande. Det Australiske Råd for Uddannelsesforskning ACER (Australien Council for Educational Research) leder gruppen, som omfatter følgende organisationer: ACER; Netherlands National Institute for Educational Measurement (CITO); Educational Testing Service (ETS), USA; National Institute for Educational Research (NIER), Japan; Westat, USA" (<http://www.sfi.dk/sw1135.asp> - januar 2006).

³⁶ www.ets.org/toefl (marts 2006).

³⁷ <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.3a88fea28f42ada7c6ce5a10c3921509/?vgnextoid=85b65784623f4010VgnVCM10000022f95190RCRD> (februar 2006).

another 160 hold advanced degrees."³⁸, så er ikke en eneste af disse forskeres eller nogen af organisationens i alt mere end 2500³⁹ ansattes meritter tilgængelige via hjemmesiden. Dvs. at det ikke bliver muligt at se *hvilke* "doctorates" og "advanced degrees" der er tale om, og ETS gør m.a.o. ikke som universiteter eller tilsvarende institutioner, men som private firmaer, de lader firmaets navn (*brand*) garantere for kvaliteten af produktet. Dvs. at udgivelsen mindre har karakter af en videnskabelig håndbog end man så at sige umiddelbart forestiller sig eller får indtryk af.

Det andet værk (Walberg & Haertel eds. 1990) er både redigeret og skrevet af de to redaktører Herbert J. Walberg⁴⁰ og Geneva D. Haertel⁴¹. Om dette værk er der ikke på samme måde så meget at sige, ud over at det her *har* været muligt at indhente oplysninger via internet om de pågældende forfattere, sådan som det vises i noter. Dvs. at her vises i det mindste forfatternes/redaktørernes akademiske meritter, hvilket kunne tages som udtryk for en større 'seriøsitet', men også og måske snarere kunne tages som eksempel på eller udtryk for at omstændighederne er ændret på de 14 år der er forløbet siden Anderson *et al.* & Associates (1976) blev udgivet. I løbet af denne periode er det blevet nødvendigt under de givne (og ændrede) omstændigheder at vise disse meritter; *brandet* i sig selv garanterer ikke i tilstrækkelig grad, nu skal det ekspliciteres hvor og inden for hvilket speciale de anførte akademiske meritter er opnået - et forhold som dog i det mindste delvis modsiges af gennemgangen af Anderson *et al.* & Associates (1976). Som det senere skal underbygges, ses desuden hvordan administrative forhold - privat firma respektive universitære rammer - ikke i sig selv siger noget om indholdet af værket, bortset fra at en skelnen mellem privat og universitær ser ud til at give stedse mindre mening i og med en forvandling af universitetet til et selvfinansierende foretagende. Dette i sig selv siger dermed noget

³⁸ <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.22f30af61d34e9c39a77b13bc3921509/?vgnextoid=7383be3a864f4010VgnVCM10000022f95190RCRD> (februar 2006).

³⁹ <http://www.ets.org/portal/site/ets/menuitem.22f30af61d34e9c39a77b13bc3921509/?vgnextoid=97c65784623f4010VgnVCM10000022f95190RCRD> (februar 2006).

⁴⁰ Herbert J. Walberg er "Distinguished Visiting Fellow at the Hoover Institution on War, Revolution and Peace, Stanford University", han "earned his Ph.D. in educational psychology from the University of Chicago", og hans ekspertise er "Expertise: Psychology, education policy, education productivity" (<http://store.tcpres.com/0807746002.shtml> - januar 2006).

⁴¹ Geneva D. Haertel er "Senior Educational Researcher and Co-PI, Center for Technology in Learning, SRI International" og har en "Ph.D. (Educational Psychology) 1975 Kent State University, Kent, Ohio" (<http://validities.sri.com/pdfs/HaertelBio.pdf> - januar 2006).

om de sociale rammer om hvad der overhovedet og under de givne omstændigheder *kan* skrives under en evaluerings-rubrik.

Ud fra en umiddelbar betragtning giver titlerne på de to værker det indtryk at i de pågældende værker får man alt at vide om ethvert aspekt af uddannelses-evalueringer - og det ser også ud som om det er ideen værkerne. Således anføres at Walberg & Haertel (eds. 1990) er "[...] a definitive reference providing a current and comprehensive treatment of evaluation theories and practices in education"⁴², ligesom ETS - via hjemmesiden - tilbyder raffinerede evaluerings-*metoder* eller -*teknologier*. Begge dele ses som udtryk for forestillingen om dels at den samme metode meningsfuldt kan anvendes generelt, dels at en målings ensartethed eller kvalitet garanteres af at metoden er den samme, eller m.a.o. og med reference til Lundgren (1979) at det for at gennemføre en evaluering ikke er nødvendigt at vide noget specifikt om det som evalueres; metoden *i sig selv* garanterer kvaliteten af evalueringen.

Anderson (*et al.* & Associates 1976) består af 472 sider fordelt på 141 afsnit (gennemsnitligt mindre end 3½ side), ét afsnit på mere end ti sider, indledningsvis "Classification of the articles (pp. xiii-xv) samt "Contents" (pp. xvii-xx) og afsnittene bringes i alfabetisk orden. Walberg & Haertel (eds. 1990) består af ca. 745 sider fordelt på 165 afsnit (gennemsnitligt godt 4½ side), heraf otte på mere end ti sider, er opdelt i otte "Parts" hver med en "Introduction" af redaktørerne, artiklerne heri fordelt på 20 underafdelinger.

Imidlertid er det gennemgående at de teorier der refereres til i de to værker, er praktiske teorier (jf. Durkheim 1975), teknologier og begge værkerne er således deciderede metodebøger med en lang række korte afsnit hvor der gives praktiske anbefalinger til nærmest enhver evalueringssituation (eller det ser i det mindste ud til at være forestillingen), med fokus på hvilke *metoder* der bør anvendes, og hvornår, hvordan metoderne skal planlægges og gennemføres, anvisning af evaluerings-teknik, hvordan udvalg bør foretages, hvordan indsamlede data bør behandles, med hvilke metoder og kombinationer af metoder. Desuden angives principielle (især metodiske, cf. fx Lundgren 1979) fejlkilder og hvordan en evaluator i praksis - og alene i termer af evaluators *rolle* - bør forholde sig for at overvinde dem.

Anderson (*et al.* & Associates 1976) er m.a.o. og i fuldkommen overensstemmelse med alt det som anføres på ETS's hjemmeside, en evalu-

⁴² http://www.elsevier.com/wps/find/bookdescription.cws_home/27384/description#description - april 2004.

erings-*manual*, og har meget lidt at gøre med hvad man ellers kunne forbinde med betegnelsen encyklopædi. Og tilsvarende er stoffet i Walberg & Haertel (eds. 1990) tilrettelagt som en typisk lærebog til kurser i uddannelsesevaluering*smetoder*. Det ser dog ikke ud som om anbefalingerne i de to værker bygger på decideret videnskabelige undersøgelser af de pågældende forhold, men snarere tager udgangspunkt i *ideer* om dels det evaluerede, dels evalueringens funktion, dels forholdet mellem evaluering og det evaluerede.

På den ene side virker det (normativt) underligt at en manual/lærebog kan betegnes "encyklopædi", for skønt betegnelsen "encyklopædi" ikke er beskyttet, har man store forventninger hvis man ikke umiddelbart forstår at betegnelsen så at sige betyder noget andet, at den er symbolsk, og hvis man ikke umiddelbart forstår hvad betegnelsen er symbol for. På den anden side ses således hvordan værkerne medvirker til at understrege (implicit såvel som eksplicit) hvad en uddannelses-evaluator bør vide om uddannelses-evalueringer, nemlig hvordan en uddannelses-evaluering skal udføres for at blive udført 'rigtigt', og at dette er noget man kan lære sig via de to værker. Samtidig signalerer værkerne at der ikke er andet at reflektere over end rent metodiske og anvendelighedsaspekter af uddannelses-evalueringer; er metoden på plads, garanterer dette *i sig selv* en uvildig gennemførelse af en i sin natur ikke-uvildig evaluering. Dvs. at det bliver tydeligt at værkerne ikke er universelle, men bevæger sig inden for et bestemt videnskabeligt paradigme, nemlig en instrumentel positivisme der som en særlig form for logisk positivisme opererer med en form for upartisk partiskhed garanteret af metoden (jf. Lundgren 1979). Dvs. at det ser ud som om at det eneste som er på spil, er en systematisering af *metoden* som m.a.o. impliceres at fungere på samme måde under ethvert tænkeligt forhold, men altså uden at der reflekteres systematisk over dette forhold som uproblematisk antages som uproblematisk.

Med et fokus som det der anlægges i denne afhandling, efterlades man med flere spørgsmål end svar, og det ses hvordan værkerne Anderson (*et al.* & Associates 1976) samt Walberg & Haertel (eds. 1990) derfor må konstrueres som dele af det objekt som må analyseres for at forstå hvordan produktion og reproduktion af en fremherskende opfattelse af hvad en uddannelsesevaluering er og skal være, foregår, og dermed må analyseres som del af det som er undersøgelsesobjektet for analyserne i denne afhandling. Antagelsen er desuden at dette forhold gør sig gældende generelt.

International Atlas of Evaluation

I *International Atlas of Evaluation* (Furubo, Rist, Sandahl eds. 2002) som her gennemgås overordnet, gives en række forskellige bud på hvad evalueringer er, og især på evalueringsanvendelse og hvilke krav der stilles for at denne anvendelse kan foregå mest hensigtsmæssigt. Dvs. at det allerede på dette tidlige tidspunkt i gennemgangen ses at sigtet er normativt, handlingsanvisende. Det grundlag disse handlingsanvisninger gives på, præsenteres herefter.

Atlasset er redigeret af Jan-Eric Furubo⁴³, Ray C. Rist⁴⁴ og Rolf Sandahl⁴⁵ og artiklerne i atlasset er inddelt efter nationalstater. Dette sidste forhold må nok især ses som (symbolsk) redskab til opretholdelse af en forestilling om at netop nationalstaten udgør et væsentligt inddelingskriterium (og dermed muligvis at *sprog* i sidste ende er et relevant inddelingskriterium, hvilket ikke er umiddelbart indlysende). Desuden ses hvordan inddelingskriteriet nationalstat ikke tager hensyn til empirisk konstaterbare forskelle og ligheder mellem disse nationalstater. Dvs. at kategorien ikke funderes i empiriske undersøgelser af disse forhold, og i det mindste tages der ikke hensyn til en empirisk (u)mulighed for sammenligning. Samtidig ses hvordan inddelingskriteriet udtrykker (som samtidige, gensidige betingelser) forudsætningerne for en række internationale standardiserede tests, fx *PISA* som netop opererer med sammenligninger mellem nationalstater, jf. gennemgangen ovenfor af Anderson *et al.* & Associates (1976).

Det 'danske' tilfælde gennemgås i artiklen "Evaluation in Danish Governance" (Albæk & Rieper 2002). Denne artikel er skrevet af to centrale spillere inden for dansk evaluering og/eller evalueringsforskning, Olaf Rieper (der under signaturen *ORie* har skrevet store dele af et opslag i *Den Store Danske Encyklopædi* (jf. ovenfor) og Erik Albæk (hvis position gennemgås senere i afhandlingen). Artiklen bygger efter forfatterens udsagn dels på nogle af forfatterens egne værker (Albæk & Winter 1990, 1993, Rieper 1996), dels på nogle interviews, og er på detaljer nær iden-

⁴³ Jan-Eric Furubo er revisionsdirektør i Riksrevisionsverket, Sverige (<http://www.svuf.nu/AdrListaStyrelse030622.htm> - april 2004) og ordförande i Svenska utvärderingsföreningen (<http://www.av.gu.se/svuf/> - april 2004).

⁴⁴ Ray C. Rist er knyttet til The United States General Accounting Office (GAO) som "[...] works for Congress by evaluating federal programs and advising Congress and the heads of executive agencies about ways to make federal programs more effective and responsive" (<http://irm.cit.nih.gov/itmra/gaoguid.html> - april 2004).

⁴⁵ Rolf Sandahl er kassör i Svenska utvärderingsföreningen og ansat i det svenske Økonomistyrningsverket (<http://www.av.gu.se/svuf/AdrListaStyrelse030622.htm> - april 2004).

tisk med et arbejdspapir fra Aalborg Universitet med samme titel (Albæk & Rieper 1999).

Artiklen giver en oversigt over anvendelsen af evalueringer inden for dansk offentlig forvaltning, dvs. i forbindelse med vurdering af kvaliteten af offentlige ydelser, public service. Det tages stort set for givet at det er her evalueringer anvendes, og at en "evaluering" er et redskab netop til anvendelse i forbindelse med offentlige forvaltningsanliggender, dvs. som del af en New Public Management. På den måde er artiklen en forlængelse af det arbejde som Albæk gennemførte i forbindelse med sin ph.d.-afhandling (Albæk 1988b, jf. senere) hvor fremvæksten af anvendelsen af evalueringer i USA behandles, blot behandles i Albæk & Rieper (1999) forholdene vedrørende Danmark.

Ifølge forfatterne eksploderer evalueringsforskning og -praksis i 1990'erne og er i vid udstrækning relateret til udviklingen af en moderne velfærdsstats tjenester ("provisions and services", p. 27), ligesom evalueringerne svarer på de krav som opstår i forbindelse med at forme, konsolidere og reformere den moderne velfærdsstat (p. 27). Dvs. at evalueringsforskning og -praksis ses som en følgevirkning af eller svar på denne velfærdsstats udvikling, netop det som dækkes af betegnelsen New Public Management. Imidlertid er der dermed stor risiko for at evalueringsforskning (under de givne omstændigheder og sådan som de impliceres hos Albæk & Rieper) ikke kan forklare om og eventuelt hvordan evalueringer og evalueringsforskning kunne virke tilbage på udviklingen af det som kaldes velfærdsstaten, især ikke hvad angår det ikke-tilsigtede.

I forbindelse med forklaringer på fremvæksten af evalueringer og evalueringsforskning opridses en række årsager/funktioner: Dels kan evalueringerne have en *oplysende funktion*, dels kan de fungere som *politisk ammunition*, dels kan de have *symbolske funktioner*.

I forlængelse af det som er fokus for denne afhandling, samler interessen sig om det symbolske, men det ser ikke ud som om evalueringerne behandles som symboler; snarere ser det ud som om evalueringerne behandles som en art uvirksomme vedhæng, dvs. at forklaringen risikerer alene at implicere at symbolerne er noget irrationelt. I det mindste giver forklaringen ikke indtryk af at evalueringer, om end de er symbolske, dels er nødvendige under de givne omstændigheder, dels er nødvendige i forhold til en *symbolsk økonomi*. Dvs. at der ikke gives nogen forklaring på den symbolske funktion, dvs. hvad evalueringerne er symboler *for*, og hvad disse symboler *udvirker*. Dette ligger i forlængelse af at evalueringerne svarer på krav som stilles af en (*rationel?*) udvikling af offentlig

administrativ praksis og som en del af en New Public Management (jf. fx Mathiesen 2000).

I denne overordnede gennemgang skal endnu en detalje fremdrages: På side 40 findes underrubrikken "Education" som er underordnet overskriften "Evaluation Supply" (p. 40). Her forholder forfatterne sig (flerdobbelt normativt/meta-evaluerende) til hvordan "[...] the Danish social science milieu [...]" (p. 40) må være parat til at tilbyde undervisning i anvendelsen af evalueringer, så efterspørgslen efter evalueringspraktikere kan efterkommes; en indstilling som svarer til den man ser i Hansson (1993a, b - jf. senere): Forskning (her udviklingen af evalueringsmetoder osv.) tilbyder (her *bør* tilbyde) ny (sociologisk) viden som må tilbydes i undervisningen af studerende, en viden som erhverves af en studerende der i sidste ende er tænkt at stille den erhvervede viden til rådighed i praktiske evalueringshandlinger. Dvs. at forestillingen ligner normal uddannelsestænkning, at forskningsbaseret viden (som dog ikke baserer sig på *videnskabelig* forskning, jf. ovenfor) præsenteres i undervisningen, erhverves af studerende og herefter omsættes til evalueringsspraksis - uden at der dog reflekteres over det vilkårlige i nogen af disse mange implikationer.

Det som kaldes et dansk samfundsvidenskabeligt miljø (p. 40) (hvorved sandsynligvis først og fremmest menes det - meget diffuse - miljø som udgøres af personer med en uddannelse fra det samfundsvidenskabelige fakultet, sandsynligvis især politologer og økonomer) er m.a.o. tænkt at udvikle *metoder* til anvendelse *i en administration*, dvs. formulere metodologier, og ikke at tilbyde forklaringer på fx sådanne krav. Det som ligeledes impliceres, er at et videregående eller universitært uddannelsessystem er tænkt dels at forske i disse metodologier, dels at uddanne praktikere til fx en offentlig forvaltning, og det ses hvordan opgaven for et (videregående) uddannelsessystem dermed impliceres at være alene at opfylde de krav om kvalificering af arbejdskraften som antages stillet af et sådant aftagerled - uden at der heller her reflekteres over muligheder og begrænsninger i forbindelse med en impliceret antagelse om at skoleuddannelse overhovedet *kan* opøve praktiske kompetencer til andet end at gå i skole; disse forhold og implikationer underforstås uproblematisk som indlysende på samme måde som det ses i de analyserede evalueringsrapporter (jf. senere), hvilket bl.a. allerede her peger på disse evalueringers rolle som styringsredskaber i en offentlig sektor i og især efter det moderne, dvs. som redskaber for en ledelse/administration (New Public Management). Positionen svarer desuden til at stort set alle universitetsuddannelser i første omgang må opfattes som (semi-)professionsuddannelser, og man får så at sige en gentagelse af en

lang række af socialt magiske forestillinger, men uden at der gives en forklaring på deres (eventuelt symbolske) funktion respektive deres vilkårlighed. Imidlertid risikerer positionen i og med et stort gennemslag at stå i vejen for at sådanne uddannelser også kunne indeholde forklaringer som overskred en selvforståelse, og som kunne forklare gennemslaget af en vilkårlig position tilsyneladende på bekostning af enhver anden.

M.a.o. ser det ud som om antagelsen er at opgaven for det som kaldes "[...] social science departments [...]" (p. 40) og/eller "[...] the Danish social science milieu" (p. 40) (hvor betegnelsen "social science" implicerer anvendt forskning, praktiske teorier, jf. Durkheim 1975), er at uddanne disse evalueringspraktikere. Skønt denne selvforståelse ikke ekspliciteres i disse termer hos Albæk & Rieper (2002), må dels den gennemgængede artikel, dels Furubo, Rist, Sandahl (eds. 2002) som sådan opfattes som del af det som må analyseres for at forstå og forklare fx en social og symbolsk funktion af uddannelsesevalueringer.

The International Encyclopedia of Education

På de følgende sider foretages en oversigtlig gennemgang og analyse af siderne 2070 - 2150 i *The International Encyclopedia of Education* (Husén & Postlethwaite eds. 1994). Det umiddelbare indtryk er at Husén & Postlethwaite (eds. 1994) er et vægtigt og væsentligt værk: Der er tale om en stærkt revideret andenudgave i tolv bind af et værk hvis første udgave udkom i 1986, og hvis pris angives til £ 2.970,-⁴⁶. At værket har skullet sælges, signalerer dog næppe andet end at værket præsenterer og repræsenterer anerkendte synspunkter eller forestillinger, dvs. præsenterer og repræsenterer *doxa*, fortæller det som er anerkendt i en større sammenhæng, det normale snarere end det specielle. Tilstedeværelsen af værket fortæller derimod ikke noget om hvad der har været afgørende for fremstillingen respektive publikationen af værket, og i det mindste er det vanskeligt at vide om den økonomi som har styret, har været alene symbolsk (dvs. alene har vedrørt anerkendelse *inden for* feltet i forhold til en feltspecifik økonomi - næppe alene), eller har været alene økonomisk (værket har kunnet sælges - næppe heller alene). Snarere har der været tale om en kombination af forskellige økonomier: Værket har kunnet sælges fordi det havde symbolsk værdi (for fx et bibliotek at have det stående på hylden eller tilsvarende), mens det var mindre vigtigt om det faktisk blev anvendt, hvad det blev anvendt til, hvordan det blev anvendt, og af hvem. Men andet kan næppe vides, ej heller principielt.

⁴⁶ <http://www.elsevier.com/locate/inca/28912/> - januar 2006.

Imidlertid forekommer det væsentligt at et symbolsk aspekt også er involveret.

Hvad angår en eventuelt faktisk gennemslagskraft, så ville antallet af solgte eksemplarer næppe heller sige noget *i sig selv*. Og eftersom opslagsbøger ikke udlånes og antallet af opslag ikke registreres, ville en undersøgelse af sådanne forhold vedr. anvendelsen af værket ligeledes være en ufarbar vej at følge. Bortset fra at lånet af et værk intet siger om anvendelsen heraf. Dvs. at det bliver en endog særdeles vanskelig opgave at finde ud af noget som helst om hvorvidt værket overhovedet er anvendt, hvordan det er anvendt, til hvad, med hvilke konsekvenser, af hvem osv., ligesom det er vanskelig at vide hvordan en eventuel anvendelse har påvirket det som ligger tidsligt efter anvendelsen. Med andre ord kan anvendelsen ligge inden for et spektrum der går fra ren legitimering af det man alligevel ville have gjort, til direkte indflydelse på fx udformningen af en evaluering.

Til oversigtlig resume og analyse er udvalgt følgende afsnit i Husén & Postlethwaite (eds. 1994):

- K.A. Leithwood⁴⁷: "Evaluating Implementations of Educational Programs and Innovations" (pp. 2070-2074). Her er 11 referencer: 3 til forfatteren selv, 1 til Michael Scriven, resten til andre forfattere end de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).
- R.W. Tyler⁴⁸: "Evaluation: A Tylerian Perspective" (pp. 2074-2079). Her er 6 referencer: 5 til forfatteren selv, 1 til Daniel L. Stufflebeam, resten (0) til andre forfattere end de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).
- W.B. Michael⁴⁹ & J. Benson⁵⁰: "Evaluation Design, Evolution of" (pp. 2079-2089). Her er 30 referencer: 0 til forfatterne selv, 2 til Daniel L. Stufflebeam, 1

⁴⁷ Kenneth Leithwood, Ph.D., Professor, Department of Theory and Policy Studies in Education, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. Forskningsinteresser inden for ledelses-, politik- og skoleforbedring (<http://www.oise.utoronto.ca/depts/tps/leithwood.html> - februar 2006).

⁴⁸ Ralph W. Tyler (1902-1994). Tylers "innovative approach to curriculum design and evaluation has made him one of the most influential men in American education". Han har udgivet mere end 700 artikler og 16 bøger (<http://www.ittheory.com/tyler.htm> - februar 2006).

⁴⁹ William Burton Michael (død 2004), professor emeritus, Rossier School of Education, University of Southern California, Los Angeles, California. "An expert in the field of measurement and evaluation". "An expert in measurement and statistics, taught in the USC Rossier School of Education for six decades" (<http://www.usc.edu/uscnnews/stories/10292.html> - februar 2006).

til Ralph W. Tyler, resten til andre forfattere end de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).

- R.M. Wolf⁵¹: "Evaluation, Empirical Framework for" (pp. 2089-2097). Her er 11 referencer: 0 til forfatteren selv, 2 til Michael Scriven, 1 til Blaine R. Worthen, resten til andre forfattere end de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).

- M. Scriven⁵²: "Evaluation: Formative, Summative and Goal-free" (pp. 2097-2101). Her er 5 referencer: 2 til forfatteren selv, resten til andre forfattere end de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).

- N.L. Smith⁵³: "Evaluation Models and Approaches" (pp. 2101-2109). Her er 24 referencer: 5 til forfatteren selv, 2 til Michael Scriven, 1 til Daniel L. Stufflebeam, 3 til Blaine R. Worthen, resten til andre forfattere end de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).

- B.R. Worthen⁵⁴ & L.M. Van Dusen⁵⁵: "Evaluation, Nature of" (pp. 2109-2119). Her er 25 referencer: 2 til en af forfatterne selv (Blaine R. Worthen), 2

⁵⁰ Jeri Benson, Ph.D. "Foundations of Education, (Research Methodology)", University of Florida, 1977. M.A.E. "Foundations of Education, (Research Methodology)", University of Florida, Gainesville, 1975; B.A. Psychology, University of Florida, Gainesville, 1973; "Professor and Associate Dean for Academic Affairs" (<http://www.coe.ufl.edu/web/files/5/File/jbenson.pdf> - februar 2006).

⁵¹ Richard M. Wolf, B.A., Antioch College; Ed.M., University of Buffalo; Ph.D., University of Chicago, professor i psykologi og "education", "Chairman of the Department of Measurement, Evaluation, and Statistics at Teachers College, Columbia University". Medlem af International Association for the Evaluation of Educational Achievement og "serves as chair of its editorial committee and member of its technical advisory committee and steering committee for the computers in education project" (<http://newton.nap.edu/html/framework/sketches.html> - februar 2006).

⁵² Michael Scriven, B.A. Honours School of Mathematics, University of Melbourne, 1948; M.A. Combined Honours School of Mathematics and Philosophy, University of Melbourne. ("The Scope and Limitations of Formal Logic"), 1950; D.Phil. [Ph.D.] School of Literae Humaniores, Oxford University ("Explanations' (a study of the logic of explanations in the sciences and the humanities)", 1956, siden 1982 Professor i "education", filosofi, psykologi, evaluering ved forskellige universiteter (http://www.wmich.edu/evalctr/staff/scriven_vita.pdf - februar 2006), desuden forfatter til *Evaluation thesaurus* (Scriven 1991).

⁵³ Nick Lee Smith, Professor, "Ed-Instructional Technology" ved Syracuse University, New York (via <http://suds.syr.edu/suds/suds.pl> - februar 2006). Forfatter til eller redaktør af en række metodologier/lærebøger vedrørende evaluering (via <http://www.loc.gov/> - februar 2006).

⁵⁴ Blaine R. Worthen, Ph.D., Ohio State University 1968, Professor Emeritus (Psykologi), Department of Psychology, Utah State University: evaluerings- og forsknings-metodolog (<http://www.coe.usu.edu/psyc/faculty/emeriti.htm> - februar 2006).

⁵⁵ Lani M. Van Dusen, PhD, 1988, University Georgia. "Adjunct Associate Professor, Educational psychology, human learning and cognition", Department of Psychology, Utah State University. (http://www.coe.usu.edu/psyc/faculty/clinical_adjunct.htm - februar 2006).

til Michael Scriven, 1 til Daniel L. Stufflebeam, resten til andre forfattere end de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).

- B.C. Courtenay⁵⁶: "Evaluation of Adult Education" (pp. 2119-2123). Her er 15 referencer: 1 til forfatteren selv, resten til andre forfattere end de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).
- D.L. Stufflebeam⁵⁷ & D. Nevo⁵⁸: "Evaluation of Educational Personnel" (pp. 2123-2132). Her er 34 referencer: 0 til forfatterne selv, 2 til Michael Scriven, resten til andre forfattere end de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).
- D. Spearitt⁵⁹: "Evaluation of National Comparisons" (pp. 2132-2140). Her er 21 referencer: Ingen til forfatteren selv, ingen til de andre forfattere som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).
- W.S. Barnett⁶⁰: "Evaluation of Preschool Programs" (pp. 2141-2145). Her er 9 referencer (plus 8 "Further reading"): 1 til forfatteren selv, resten til andre forfattere end de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).
- P.A. Boot & M.G. Drewes⁶¹: "Evaluation of Public Training: Industrial Countries" (pp. 2145-2150). Her er 11 referencer (plus 7 "Further reading"):

⁵⁶ Bradley C. Courtenay "[...] head of the Department of Adult Education at the University of Georgia [...] (1981-2001) [...] director (1984-1991) of the National Center for Leadership Development in Adult and Continuing Education [...] director of the Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education project [...]" (<http://tel.occe.ou.edu/halloffame/2004/Courtenay.html> - februar 2006).

⁵⁷ Daniel L. Stufflebeam, B.A. State University of Iowa, 1958 ("Music Education"); M.S. Purdue University, 1962 ("Counseling and Psychology"); Ph.D. Purdue University, 1964 ("Measurement and Statistics"). "Distinguished University Professor and Harold and Beulah McKee Professor of Education, Western Michigan University, Kalamazoo". (<http://www.wmich.edu/evalctr/staff/stufflebeamvita.pdf> - februar 2006).

⁵⁸ David Nevo, Ph.D. Educational Evaluation, Ohio State University, 1974; M.A. Educational Research, Tel Aviv University, 1972; B.A. Sociology and Education, The Hebrew University, Jerusalem, 1967. Professor, School of Education, Tel Aviv University. (<http://www.tau.ac.il/education/homepg/nevo.html#top> - februar 2006).

⁵⁹ Donald Spearitt, "MA, MEd (Qld), MEd (Sydney), EdD (Harvard), Honorary Member AARE. Emeritus Professor (Education), University of Sydney" "[...] interest in measurement in education and research methodology in education [...]" (<http://www.assa.edu.au/directory/listall.asp?id=306> - februar 2006). "Honorary Professor, Faculty of Education and Social Work, The University of Sydney" (<http://applications.edfac.usyd.edu.au/about/admin/FMPro> - februar 2006), "Professor of Education 1968 - 86." (<http://www.edsw.usyd.edu.au/about/history/index.shtml> - februar 2006).

⁶⁰ William Steven Barnett, "Ph.D. in economics at the University of Michigan", "Professor of Education Economics and Public Policy and Director of the National Institute for Early Education Research (NIEER) at Rutgers University" (The State University of New Jersey). (<http://nieer.org/people/bio.php?PersonID=1> - februar 2006).

⁶¹ P.A. Boot & M.G. Drewes. Umulige at lokalisere via GOOGLE, GOOGLE Scholar, via DPB, via Library of Congress, via OLIS osv. Boot & Drewes' bidrag til Husén & Postle-

Heraf ingen til de øvrige som behandler evaluering i Husén & Postlethwaite (eds. 1994).

Som en opsamling på den ovenstående oversigt ses der

- i alt 19 henvisninger til artikelforfatteren selv - jf. det næste
- i alt 28 henvisninger til: Michael Scriven (11, heraf to fra Scriven), Daniel L. Stufflebeam (5, heraf ingen fra Stufflebeam), Ralph W. Tyler (6, heraf 5 fra Tyler) og Blaine R. Worthen (6, heraf 2 fra Worthen & Van Dusen) som er blandt de øvrige artikelforfattere i Husén & Postlethwaite (eds. 1994)
- i alt 161 henvisninger til andre forfattere end artikelforfatterne i Husén & Postlethwaite

På trods af de ovenfor anførte reservationer er antagelsen her at den blotte tilstedeværelse af værket og værkets omfang giver et fingerpeg om værkets status. Desuden er antagelsen at bidragyderne qua deres tilstedeværelse som to sider af samme sag enten er ansete forskere som udtrykker *doxa*, eller udtrykker *doxa* som en art 'assistenter' for anerkendte forskere, dvs. ikke selv er større navne og/eller anerkendte forskere, men så at sige 'taler på deres vegne'. Dvs. at vi ser en række 'klassiske forfattere' eller nogen som 'taler på disses vegne'. Dette kan der argumenteres for med udgangspunkt i bl.a. den ovenstående gennemgang af hvem der refererer til hvem. Forsøg på at få rede på hvem de forskellige forfattere er, vanskeliggøres imidlertid af at der hverken i selve encyklopædien eller på forlagets hjemmeside (<http://www.elsevier.com>) findes en præsentation af de enkelte forfattere. Dette i sig selv støtter antagelsen af at værket har høj status: Det er ikke (socialt) nødvendigt for en bidragyder til et (så) anerkendt værk at præsentere sig selv; alene værket (værkets *brand*) borger for bidraget såvel som for bidragyderen (dvs. for bidragets kvalitet såvel som for bidragsyderens indsigt og kapacitet). Dette er en anden måde at forsøge at udtrykke at forfatterens tilstedeværelse og værkets *brand* er to sider af samme sag, at der er tale om en samtidighed og ikke et envejs-virkende årsag virkning-forhold

En ting er dog rammerne om værket, dets størrelse, hvem der skriver, at det som skrives, er *doxa* fordi det skrives i et så stort værk, osv. Noget andet er hvad der faktisk står, hvad der egentlig er *doxa*, hvad der siges af den som udtrykker *doxa*. Det symbolske er interessant ikke bare i og med at det er symbolsk, men fordi der faktisk udtrykkes noget, om end

thwaite (eds. 1994) findes desuden i Tuijnman (ed. 1996) (via <http://www.dpb.dpu.dk> - februar 2006).

det er vanskeligt at vide hvad der virker, når der efterfølgende sker noget eller er sket noget. Dvs. at det bliver usikkert om det som impliceres som virkningsfuldt, er det symbolske *som symbol*, *indholdet* af det symbolske, *kombinationer* heraf, eller overhovedet hvad der virker. Det væsentlige er således at samtidig med en symbolsk funktion eller snarere effekt af det symbolske, så fremstilles der faktisk noget; det symbolske har et indhold, det er ikke 'bare' symbolsk.

Alle de behandlede bidrag indeholder således forholdsvis loyale, ikke-problematiserende og ikke-problematiserede beskrivelser af det behandlede, de indeholder eksplicitte eller implicitte evalueringer og/eller metaevalueringer af det behandlede, og de indeholder metodologier. Afsnittene refererer stort set udelukkende til litteratur som går ud fra *ideer* om de behandlede evalueringer, deres funktion, og hvad der i forbindelse med evalueringerne er det som fungerer/virker. Desuden tages der stort set udelukkende udgangspunkt i og impliceres psykologiserende, individualiserende tilgange, der henvises til andre metodologier, der foretages meta-evalueringer af evalueringsmetoder, der henvises til administrative dokumenter med metodeforskrifter for evalueringer, der henvises tilsvarende til administrative anvendelser hvor det skete forklares som *resultat af* anvendelsen af evalueringer (dog uden diskussion af eventuelle symbolske aspekter), og sidst men ikke mindst ses det hvordan bidragene implicerer at metoden *i sig selv* er det afgørende - *dels* hvad angår evalueringernes metode, som skal udvikles og raffineres, *dels* i næste omgang hvad angår det evalueredes metode, som ligeledes skal udvikles og raffineres. Dvs. at fordi det i begge tilfælde, på begge niveauer antages at en udvikling og raffinering af *metoden* garanterer at indgrebet virker bedre, og fordi det antages at (applikationen af) *metoden* er det *som virker*, og at metoden virker meget *direkte*, er antagelsen at ikke alt muligt andet kunne tænkes (symbolsk) at virke på alle mulige andre (symbolske) måder. Fx bortses fra at selve tilstedeværelsen af evalueringer eller tidsligt tidligere beslutningen om at foretage en evaluering i sig selv kunne have større betydning end hvordan evalueringen er udformet. Også her kan henvises til diskussioner af implikationerne af et fokus på især *evalueringsmetoden* som de ses i Lundgren (1979).

Artiklerne i Husén & Postlethwaite (eds. 1994) omhandler evalueringer, evalueringsmetoder af forskellige slags i forskellige forbindelser som har at gøre med uddannelse respektive træning i formelle/formaliserede omgivelser, jf. ovenstående liste. Alt blev indledningsvis læst kursorisk, og den første gennemlæsning gav det viste, at der i samtlige artikler var tale om beskrivelser af teknologier eller metodologier *implicit* såvel som *explicit normative* på adskillige niveauer:

1. over for objektet: Selve evalueringerne,
2. over for hvad objektet kan/gør: Evalueringernes indvirkning på det evaluerede,
3. over for forholdet mellem forskrift og handling: At forskriften for evalueringer såvel som for det evaluerede er det som virker, og dermed i forhold til en opfattelse af at evaluerende handlinger kommer i stand som følge af forskrifter af en eller anden slags, dvs. overvejede, rationelt planlagte og ikke begrænset af de omgivende sociale, praktiske eller andre omstændigheder.

Artiklerne kendetegnes således ved at være normative over for *dels* hvad en evaluering *er*, dvs. over for det som beskrives, *dels* hvordan en evaluering *bør være* eller *bør udvikles*, *dels* over for hvad det er der virker *i* såvel som *efter* en evaluering. Artiklerne er således normative *dels* i beskrivelserne, *dels* qua meta-evaluerende (der foretages evalueringer af evalueringer). Desuden er beskrivelserne implicit og eksplicit normative over for det evaluerede (skoler, uddannelser, studieprogrammer, formel træning osv.): Svarende til en forestilling om at en evaluering såvel som forskriften for en evaluering er det som virker, underforstås at en skole, en uddannelse, et studieprogram, en formel træning eller lignende (det evaluerede) er det som aktivt virker, når nogen (elever, studerende eller andre) *skal lære noget* (det som præsenteres i skolens, uddannelsens, studieprogrammets, den formelle trænings curriculum), respektive når nogen *har lært noget*. Dvs. at beskrivelserne forholder sig normativt på to tidlige niveauer, før/undervejs i forskrifterne respektive efter i beskrivelserne af såvel evalueringerne som det evaluerede.

Grundlæggende implicerer forestillingen i artiklerne således *dels* at en given samfundsudvikling - så at sige som sådan - frembringer evalueringer som raffinerede redskaber til forbedringer (svarende til de værker som analyseres ovenfor), *dels* at disse evalueringsredskaber overhovedet kan og skal raffineres, hvorved opnås en endnu bedre (dvs. *ensartet* med denne ensartethed som kvalitetskriterium i sig selv) bedømmelse af den bedste måde at gøre det evaluerede på. Desuden impliceres at forandringen af det evaluerede direkte har evalueringen som årsag, at det som det evaluerede antages at udvirke, forbedres gennem evaluering og efterfølgende forandring, at meta-evalueringer direkte medfører forbedrede evalueringer som i næste omgang direkte medfører forbedringer af det evaluerede, osv. osv. osv. Derimod ser det ikke ud som om implikationen er at en given samfundsudvikling i sig selv både betinger og udgøres af at en skole, en uddannelse, et studieprogram, en formel træning osv. udvik-

les som det gør, og at dette kommer i stand samtidig med at der gennemføres fx evalueringer. Dvs. at det kommer til at se ud som om det er en samfundsudvikling som producerer en evaluering som i sin tur producerer en forandring, og ikke at det hele også kunne opfattes som adskillige samtidige sider af samme sag. Herved ser det samtidig ud som om det miskendes hvordan evalueringernes symbolske sider spiller ind, eller det underforstås at de ikke spiller (afgørende) ind: Ganske vist er evalueringerne interessante, men ikke som symboler.

Det er således gennemgående hvordan der ikke systematisk reflekteres over at funktionen af en evaluering kan være andet end den ideelle som ses i den gængs forskning, at foretage en partisk vurdering af hvordan der kan opnås en udvikling mod noget 'absolut' bedre, eller som en kontrol af et resultat i forhold til de forventede effekter af de iværksatte tiltag, men på en sådan måde at denne vurdering kan foretages, så den erkendes og anerkendes som relativt upartisk alt efter som den anvendte metode raffineres. Dvs. at evalueringen ses som noget der ikke medfører eller indebærer andet end selve dette at der foretages en vurdering i forhold til mål som alene anses for at være afhængige af den sammenhæng de opstilles i, i den udstrækning at de skal opfylde forudfattede meninger (normer) om evalueringen respektive om det som evalueres. Og der ses m.a.o. også her en prioriteret fokusering på udviklingen og raffineringen af evalueringsmetoder (såvel som af undervisningsmetoder), og et deraf følgende mindre eller fraværende fokus på en systematisk opnået eventuelt videnskabelig viden om evalueringerne respektive om det som evalueres. Så også her ses hvordan evalueringerne i den udgave som præsenteres i de analyserede afsnit i Husén & Postlethwaite (eds. 1994), præsenteres så metodekonsistens fungerer som garanti for en relativt upartisk partiskhed - jf. fx Lundgren (1979), samt diskussionerne af New Public Management i Mathiesen (2000), Steensen (2005).

Afsnittene om evalueringer i Husén & Postlethwaite (eds. 1994) kendetegnes ved at der refereres til forskning *for* evalueringer (praktiske teorier) som arbejder ud fra ideelle forestillinger om evalueringer såvel som om det som evalueres - om skole, uddannelse, studieprogram, formel træning osv. (forestillinger som ser ud til at fungere som ideologier) - frem for til (videnskabelige) undersøgelser eller udforskninger af evalueringernes (eller skolens, uddannelsens, studieprogrammernes, den formelle trænings) fx sociale respektive symbolske funktion, praktikteoretiske grundantagelser osv. (teoretisk teori *om* evalueringer) Dvs. at udgangspunktet i artiklerne er at en evaluering - mere eller mindre heldigt, hvilket det antages en evalueringsforskning (meta-evaluerende)

kan vurdere og siden udvikle/forandre - foretager en vurdering af om noget er opnået på en hensigtsmæssig vis, om noget lever op til internt formulerede idealer, dvs. en implikation af evalueringen som revision (jf. fx Rebien i Schaumburg-Müller & Wad eds. 1998; Sestoft 2004). Dermed ser det desuden ud som om en evaluering - hvad enten den rubriceres som ekstern eller intern - bygger på og foretages i forhold til internt formulerede kriterier, dvs. ses og gennemføres under og ser ud til at forudsætte ganske bestemte *interne* omstændigheder/forudsætninger. Også Husén & Postlethwaite (eds. 1994) placeres dermed *inden for* og som *en del af* et uddannelses-/evalueringssystem og ikke *uden for* et sådant. Dvs. at snarere end at tilbyde forklaringer i forhold til afhandlingens fokus, må også Husén & Postlethwaite (eds. 1994) opfattes som del af en ledsagende diskurs for evalueringer og derved som del af det som skal analyseres og forklares, dvs. må konstrueres som en del af det analyserede objekt; samtidig med at der ikke tilbydes svar på det som er i fokus for afhandlingen, ses nødvendigheden af at analysere en symbolsk funktion: Værket er vægtigt og funktionen usynlig.

Dermed ses hvordan det bliver *doxa* eller *state of the art* som præsenteres (dvs. det som under de givne omstændigheder *kan* præsenteres) i et værk som Husén & Postlethwaite (eds. 1994). Desuden ses at *doxa* implicerer den særlige udgave af logisk positivisme som nævnes hos Lundgren (1979, p. 38), hvor *udviklingen af* metoden såvel som *selve metoden* er det primære, dvs. i forbindelse med selve evalueringen såvel som i forbindelse med det som evalueres, og hvor en (videnskabeligt rekonstruerende) viden om indholdet af det som evalueres, forekommer at være sekundær (indholdet forudsættes uproblematisk, og selve dette forhold forudsættes uproblematisk). Eller snarere så forudsættes det foregående som uproblematisk og desuden forudsættes det at denne forudsætning er uproblematisk. Dermed ses hvordan det som foreslås i Husén & Postlethwaite (eds. 1994), i flere omgange er normativt, er praktisk teori frem for videnskab som sådan (dels dobbelt i forbindelse med den anvendte metode, dels dobbelt i forbindelse med det evaluerede) osv. Tilsvarende ses hvordan der impliceres en teori om struktur og genese af menneskelige handlinger (en teori om praktikken) uden en symbolsk økonomi af menneskelige handlinger. Fremsættes der i øvrigt (meta-evaluerende) forslag til forandringer af evalueringsmetoden, bliver også i disse tilfælde metoden det primære, mens det bliver sekundært at vide noget om fx det evaluerede, evalueringer, funktionen af evalueringer, evalueringers muligheder og begrænsninger osv.

Dermed blev det heller ikke hos Husén & Postlethwaite (eds. 1994) muligt at opnå svar på afhandlingens hovedinteresse, og derfor er mate-

rialet ikke analyseret ud over de kortfattede gennemgange som ses ovenfor. Samtidig ses det hvordan det som bidragene gengiver, er det normale, *doxa*, og at det som behandles, er dominante forestillinger om hvad der er (og hvad der skal være) en evaluering, respektive om hvad der er (og hvad der skal være) evalueringsforskning, hvilket er en væsentlig pointe. En anden pointe bliver at artiklerne må konstrueres som del af undersøgelsens objekt og ikke som noget der kan bidrage til at forstå og forklare den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer. Husén & Postlethwaite (eds. 1994) indeholder således en lang række artikler som præcis *ikke* tilbyder det som ellers ville være nødvendigt for at forstå hvad de gennemgåede evalueringer implicerer, udvirker, hvordan det evaluerede såvel som evalueringerne er tænkt at virke, hvorfor der findes evalueringer, hvorfor de pågældende anbefalinger fremsættes, osv. - en lang række forhold som uproblematisk underforstås som uproblematiske. Og det ses m.a.o. hvordan også Husén & Postlethwaite (eds. 1994) viser/repræsenterer *doxa* vedrørende evalueringer/evalueringsforskning, og trods de indbyrdes forskelle mellem såvel fremstillinger som indhold, viser én bestemt, vilkårlig, dominant forståelse af hvad evalueringer og/eller evalueringsforskning er, og af hvordan de skal beskrives.

Der er ikke i det foregående foretaget en tilbundsgående analyse af artiklerne. Ud over en grundigere analyse af hvad der siges, og hvilke forudsætninger dette har, kunne fx foretages en kortlægning og analyse af hvor de enkelte forfattere stammer fra (universitet, institut, forskningstradition, nationalstat osv.), hvilke formelle såvel som uformelle sammenhænge de findes i (forskernesamfund, forskerskoler, foreninger, sportsklubber, interesseorganisationer osv.) (jf. fx Bourdieu 1984 eller 1988b). Det kunne undersøges hvilke referencer som anvendes (og dermed anerkendes), og af hvem, bidragsydernes forekomst og placering i citationsindeks, om bidragsyderne behandler en egen position eller andres, i hvilken udstrækning de refererer til eget eller andre bidragsyders materiale, i hvilken udstrækning de refererer til materiale uden for bidragsydernes kreds, i hvilken udstrækning der henvises til de samme (kanoniske) referencer i de forskellige artikler osv. Yderst præliminært forekommer det at de anvendte referencer kredser om det samme, dels fordi bidragsyderne ofte refererer til egne tekster eller der refereres mellem artiklerne, hvilket forekommer at være to sider af samme sag, dels fordi der sjældent eller aldrig refereres til undersøgelser som behandler aspekter af evalueringer respektive af det evaluerede som kunne udfordre den *doxa* som det vurderes er det som præsenteres i artiklerne. Det ville være yderst relevant og interessant at foretage og uddybe en sådan referenceanalyse (som de ved hjælp af korrespondensanalysen foretages

hos fx Heyman 1995 eller Petersen 1997/8), men en sådan undersøgelse er vurderet til at ligge uden for rammerne såvel for denne forskningsgennemgang som for afhandlingen.

Opsamling på og refleksion over hvad der forstås ved evaluering som det ses i udvalgte eksempler på internationale encyklopædier og atlas

Ud over det foregående som ikke skal gentages, fremdrages visse pointer: Det der skrives i en opslagsbog, er det normale, det repræsenterer en dominant gruppe af stillingtagener, dette er *doxa*, præsenteret af de forskere som under de givne omstændigheder kan præsentere *doxa*. Ikke alene foretages en sortering af forskningsresultater i forhold til publiceringen af resultaterne (og dermed i forhold til en kanonisering heraf som *resultater*), der foretages også i anden omgang en sortering af resultaterne, men nu af det eller de standpunkter som et videnskabeligt forlag af en videnskabelig følgegruppe/redaktion rådes til at anse for at være de centrale. Det som skrives i en encyklopædi eller i et andet opslagsværk, dvs. på en dominant plads, skrives af den som under de givne omstændigheder overhovedet *kan* skrive det som kan skrives på en dominant plads. Det som kan siges det pågældende sted, er en dominant stillingtagen, udtrykker *doxa*, men vel at mærke miskendt som *doxa*, dvs. miskendt som en *vilkårlig* position som principielt kunne være anderledes, og i stedet anerkendt og naturaliseret som en absolut indsigt, dvs. *som om* der ikke fandtes andet. Sådanne mekanismer ses generelt som udtryk for dobbelt sorterende og dobbelt legitimerende funktioner, fx også i forbindelse med eksamensdiplomer, som en måde hvorpå det rette samles og gøres ensartet, og det vrangt udskilles. Det må altså ikke opfattes som noget der alene foregår i forbindelse med encyklopædier og/eller andre opslagsværker. Til gengæld er påpegningen af at det forholder sig sådan, en væsentlig pointe som en dominant position ser ud til fuldkommen at overse, og som medvirker til at styrke en dominant positions dominans.

I denne fremstilling risikerer det ovenstående (normativt og ser det ud til på grund af sproget selv) at fremstå som mangler. Det er hverken tilsigtet eller rimeligt. På den anden side er det nærmest uundgåeligt ved en gennemgang og analyse af *doxa* - hvilket viser endnu en af de naturaliserings-mekanismer som medvirker til at opretholde *doxa*, og som forhindrer en fremhævelse/analyse/kritik dels af *doxa*, dels nok så vigtigt af selve mekanismen til at (gen)oprette *doxa*.

Imidlertid kan de ovenstående forbehold vendes om: Encyklopædier og oversigtsværker som de gennemgæede bliver dermed kilde til hvad

der udgør normal forskning, forskningen på det pågældende område, og ved læsning af encyklopædiske eller andre oversigtsværker opnås ma.o. et fint greb om *doxa*, dvs. om den vilkårlige opfattelse af hvad der *er* og hvad der *ikke er* en evaluering, evalueringsforskning osv. Det første (hvad der *er*) opnås et direkte greb om, det sidste (hvad der *ikke er*) opnås et mere indirekte greb om. Samtidig understreges det at i stedet for at tilbyde forklaringer, udgør værker som de behandlede, som skønt de alene er eksempler, må anses for at være repræsentative, eksemplariske, frem for kilder til forklaring af det som er i fokus for afhandlingen, dele af det objekt som skal analyseres. Derved bidrager en sådan læsning til en afklaring i forbindelse med en fortsat konstruktion af denne undersøgelses videnskabelige objekt. Snarere end at give svar på det som er i afhandlingens fokus, giver encyklopædier og oversigtsværker som de behandlede ophav til endnu flere spørgsmål til besvarelse, af typen: Hvad er den sociale og symbolske funktion af værker som disse? Det som også rører sig, det som ligger ud over det kanoniserede, det som faktisk også foregår, er det derimod vanskeligere at få greb om. Jo mere der ikke opnås svar på, desto vigtigere bliver det at systematisk forholde sig ikke alene til de spørgsmål som stilles, men måske især til alt det som umiddelbart byder sig til, men som frem for at besvare de stillede spørgsmål, giver ophav til endnu flere spørgsmål, gennem systematisk at bryde med dette umiddelbare, med det som præsenterer sig som naturligt.

3.3 Om hvad der forstås ved evalueringsforskning

I dette afsnit gennemgås først noget oversigtligt en international evalueringsforsknings-position. Gennemgangen viser en forskningsposition som blev taget som udgangspunkt i en umiddelbar, ikke-konstrueret forståelse, hvad der præsenterer sig og anerkendes som evalueringsforskning. Imidlertid ses i denne gennemgang hvordan positionen således sjældent nærmer sig en decideret videnskabelig (re-)konstruktion af fænomenet evalueringer, og det ses dermed hvordan også evalueringsforskning - qua overvejende normativt i forhold til hvad en evaluering er og skal være samt i forhold til de metoder som skal anvendes, og forudsætningerne herfor - må opfattes som del af det som skal forklares og forstås når udgangspunktet er det forholdsvis snævre perspektiv som anlægges i denne afhandling.

Afsnittet disponeres på en måde som afspejler en samtidighed i undersøgelsen af et internationalt respektive et dansk evalueringsforsk-

ningsmiljø. Samtidigheden indebærer - pragmatisk - at den indledende gennemgang af et internationalt miljø ikke bliver så dybtgående som den efterfølgende af et dansk miljø. Imidlertid kan der ved hjælp af denne gennemgang argumenteres for at der næppe kan opnås en dybere forståelse af det som er afhandlingens fokus, ved at foretage en eftersøgning og analyse af enhver position inden for normal international evalueringsforskning; de danske eksempler forekommer at afspejle en variation som kunne genfindes internationalt, ligesom gennemgangen af normal dansk evalueringsforskning understreger at positionen ikke giver svar på det som er i fokus for afhandlingen - hvilket på den ene side aldrig præsenteres som en intention, men som på den anden siden muligvis kunne være at forvente hvis evalueringsforskning skulle opfattes som videnskab i streng forstand. Dermed kunne det forekomme som en misforståelse efterfølgende at - normativt - kritisere eksponenterne for positionen for ikke - reflektivt - at analysere positionen pædagogisk/sociologisk-videnskabeligt, samtidig med at forholdet - atter - understreger at også *evalueringsforskning* må konstrueres som del af afhandlingens videnskabelige objekt. Dvs. at på den ene side er det i det mindste delvis urimeligt at kritisere eksisterende evalueringsforskning for ikke at være pædagogisk/sociologisk reflektivt, på den anden side får man *de facto* ingen forklaringer, men alene eksplicit og implicit normative betragtninger hvis status og funktion også burde forklares for at forstå og forklare den massive tilstedeværelse af evalueringer.

Ganske vist kunne man finde et helt bibliotek med internationale såvel som danske titler inden for kategorien evalueringsforskning. Imidlertid er konklusionen på denne gennemgang at der ikke findes ret meget, om noget overhovedet, som kunne belyse afhandlingens snævre interesse. Samtidig skal det atter understreges at en anden konklusion på denne gennemgang er at det omvendt er en fejl at tro at man kan finde forklaringer på afhandlingens forholdsvis snævre fokus, og at det muligvis dybest set er en fejl at tro at man i det hele taget skal kunne finde sådanne forklaringer: Det som i normal evalueringsforskning ligner eller præsenteres som forklaringer, må m.a.o. snarere ses som *symbolske* implikationer af en (videnskabelig) position som er normativ/teknologisk i forskellig grad, dvs. som ikke er videnskab i streng mening, hvilket aldrig problematiseres under de givne sociale omstændigheder, dvs. hvis sociale funktion aldrig forklares/diskuteres.

At beskrive *enhver* form for evalueringsforskning forekommer at være et projekt for sig, og ambitionen er således ikke at give et fuldstændigt overblik over samtlige forhold, teoriretninger, forskere osv. I det følgen-

de følger derfor først en oversigtlig gennemgang af en række positioner inden for normal international evalueringsforskning og dernæst en gennemgang og diskussion af en række positioner inden for normal dansk evalueringsforskning. Indledningsvis reflekteres over muligheder og begrænsninger i forbindelse med selve forskningsprojektet søgeprocesser.

3.3.1 Indledende overvejelser over hvad der internationalt forstås ved evalueringsforskning

Til en begyndelse bringes en refleksion over og oversigtlig afrapportering af forløbet i forbindelse med dels udvælgelsen af de tekster om evalueringer respektive evalueringsforskning som det blev valgt at analysere, dels indholdet af disse tekster, især med henblik på deres anvendelighed som forklaringer i forhold til det som er i afhandlingens fokus. Denne refleksion giver en ide om hvor omfangsrigt området er, samtidig med at dette omfang ikke ser ud til at afspejle en tilsvarende stor bredde fordi der i stor udstrækning anlægges et forholdsvis snævert teknologisk/metodologisk (normativt) perspektiv.

For at begynde et sted, blev der taget udgangspunkt i litteraturlisterne fra ph.d.-kurset "Evaluering: Redskab eller symbol" afholdt på Handelshøjskolen i København d. 28.-31. januar og 20.-21. februar 1997 med Erik Albæk og Olaf Rieper blandt oplægsholderne, og fra ph.d.-seminaret "The Idea and Practice of Evaluation in Modern Society" afholdt på Roskilde Universitetscenter d. 3.-4. december 2001 hvor Peter Dahler-Larsen, Finn Hansson og Thomas A. Schwandt⁶² deltog som oplægsholdere. Desuden blev der taget direkte kontakt til den ene af disse oplægsholdere for at få ham til at signalere litteratur som kunne belyse en sociologisk tilgang til evalueringer respektive evalueringsforskning svarende til den der er fokus for afhandlingen. I udgangspunktet var mistanken at sådan litteratur er yderst sparsomt til stede, og ønsket var at der signaleredes relevant litteratur, eller alternativt at mistanken bekræftedes. Det gav følgende svar (uddrag):

"Blandt folk som har arbejdet med magtforhold (evt. demokrati og magt) mm. i evaluering er
- Barry McDonald
- Saville Kushner (personalizing evaluering)
- Katherine Ryan"

⁶² Thomas S. Schwandt er professor i Quantitative and Evaluative Research Methodologies, Educational Psychology ved College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign (<http://www.ed.uiuc.edu/edpsy/frp/tschwand> - april 2004).

Her skal et øjeblik dvæles ved disse tre forskere:

Saville Kushner⁶³ er forfatter bl.a. til bogen *Personalising evaluation* (Kushner 2000). Her anlægges et psykologisk udgangspunkt som ikke tilbyder sociologiske forklaringer, dvs. som ikke tilbyder forklaringer af relevans for det som er i fokus for denne afhandling. Samtidig ses hvordan Kushner gennem sin deltagelse i en række evalueringer - jf. hjemmesidens "Participation in Recent and On-going Research Projects"⁶⁴ - heller ikke tilbyder en skelnen mellem evalueringer og evalueringsforskning. M.a.o. opfattes evaluering og evalueringsforskning som to sider af samme sag.

Katherine Ryan⁶⁵ har en uddannelse i psykologi, i specialuddannelse og siden i uddannelsespsykologi, og Ryan tager ligeledes et psykologisk udgangspunkt. Ryan er ansat samme sted som Thomas Schwandt og de to har redigeret en bog sammen (Ryan & Schwandt eds. 2002), som også tager et psykologisk udgangspunkt. Heller ikke disse er af relevans for afhandlingens pædagogisk-sociologiske fokus.

Barry McDonald (Barry MacDonald) vies en lidt større opmærksomhed, især hvad angår forløbet af søgeprocesserne. Udgangspunktet for de indledende søgninger var den første stavemåde, men fordi kun en mail blev besvaret, blev den (viste det sig, ukorrekte) stavemåde anvendt i søgningerne. Søgningerne - også kombineret med ordet *evaluering* eller *evaluation* - gav imidlertid *ingen* fund i en række danske biblioteks-søgemaskiner: I REX (Det kongelige Bibliotek), i ODIN (biblioteket på SDU), i AUBoline (på AUC), i COSMOS (DNLB), i RuBikon (RUC), Hermes (CBS) og ej heller via <http://www.bibliotek.dk>. Ligeledes var søgningen resultatløs i Libris (svensk kgl. bibliotek, <http://www.libris.se>), via <http://www.bibliotek.se>, ligesom der intet fandtes på Library of Congress. www.google.dk gav 320.000 fund på søgetermen *McDonald evaluation*; det blev opgivet at sortere alle disse. Termen *Barry McDonald evaluation* gav 27.300 fund og ved et tilfælde var der tidligt et fejlagtigt kategoriseret fund: "Barry MacDonald, Centre de recherche appli-

⁶³ Saville Kushner er Professor og Head of Research ved Faculty of Education, and Director of Centre for Research in Education and Democracy på University of the West of England; medlem af UK Evaluation Society Council (<http://edu.uwe.ac.uk/cred/members/kushner> - april 2004).

⁶⁴ <http://edu.uwe.ac.uk/cred/members/kushner> - marts 2004.

⁶⁵ Katherine Ryan er Associate Professor ved Educational Psychology på College of Education, University of Illinois at Urbana-Champaign (http://www.ed.uiuc.edu/Courses/EdPsy391/temp/Edpsy391/K_Ryan.html - april 2004).

quée en éducation, Grande Bretagne".⁶⁶ Denne fejl hjalp til at etablere den rette stavemåde.⁶⁷

Ved en gentaget søgning via www.google.dk blev det klart at også i forbindelse med Barry MacDonalds⁶⁸ arbejde etableres evaluering og evalueringsforskning som to sider af samme sag: Evalueringsforskning tjener (meta-evaluerende, uadskilleligt & nødvendigt under de givne, uproblematiserede sociale omstændigheder) til udvikling af evaluering, og det ses atter hvordan og at evalueringsforskning ikke giver (og under de givne omstændigheder således ikke *kan* give) svar på det som er i fokus for denne afhandling.

Ud over det som gengives i fodnote, er MacDonald knyttet til Centre for Research in Education and Democracy, Faculty of Education, University of West England, samme sted som Saville Kushner. Videre søgninger på bl.a. Kushner, Ryan, Schwandt, Egon G. Guba⁶⁹, Yvonne S. Lincoln⁷⁰ (søgninger som ikke systematisk afrapporteres eller behandles i denne afhandling) viste en lang række sammenfaldende eller gensidige henvisninger: Dels til og mellem de nævnte personer, dels til de samme forskellige institutioner, forskersamfund, foreninger/interesseorganisationer for evaluators og/eller evalueringsforskere eller tilsvarende, dels til forskellige tilfælde hvor de pågældende har deltaget som oplægs- eller foredragsholdere, 'chairs', key-note speakers og lignende i konferencer, kurser eller lignende 'hos' hinanden, dels også til flere af de danske spillere hvis tekster er behandlet. En udvikling, systematisering og

⁶⁶ <http://www.evaluationcanada.ca/co/2000/c2000f/c1.htm> - marts 2004.

⁶⁷ Det kunne forekomme unødigt selvudleverende at afrapportere en sådan 'fejl'. Imidlertid viser det også - reflektivt - hvor vanskeligt det kan være at overkomme sådanne 'fejl'; som en del af problemerne ved arbejdet med afhandlinger generelt impliceres ofte - som her - at forskeren på forhånd skal kende det han leder efter...

⁶⁸ Barry MacDonald er professor emeritus of Applied Research ved Centre for Applied Research in Education ved University of the West of England, Bristol (<http://edu.uwe.ac.uk/cred/events/macdonald.asp> - april 2004) samt grundlægger af og tidligere direktør for Centre for Applied Research in Education ved University of East Anglia (<http://www.uea.ac.uk/care/people/peepbm.html> - april 2004). "As a theorist and practitioner of educational evaluation he is internationally respected for his model of 'Democratic Evaluation'" (<http://edu.uwe.ac.uk/cred/events/macdonald.asp> - april 2004).

⁶⁹ Egon G. Guba er professor emeritus fra School of Education, Indiana University, USA. Ph.D. i quantitative enquiry fra Department of Education, University of Chicago. (<http://www.successcentre.com.au/authors/authors.cfm?authorID=1549>).

⁷⁰ Yvonna S. Lincoln er Ed.D. (Educational Doctor), Professor of Educational Administration and Human Resource Development, og desuden Ruth Harrington Chair of Educational Leadership and University Distinguished Professor of Higher Education ved College of Education, Texas A&M University (<http://www.coe.tamu.edu/~saahe/faculty/lincoln.html>).

analyse af dette foreløbige empiriske arbejde ville være en betingelse for konstruktionen af et eventuelt (sub)felt af producenter af evaluering og/eller evalueringsforskning i international sammenhæng, og kunne vise hvordan de danske spillere placerer sig heri. Umiddelbart ses det dog at der er tale om et endog meget stort og nærmest uoverskueligt område, samtidig med at det ser ud som om der er visse træk som kendetegner sociale felter sådan som Bourdieu arbejder med dem - jf. desuden senere.

De nævnte personer - hvoraf den adspurgte henviste til nogle - samt blandt andre Albæk, Dahler-Larsen, Foss Hansen, Hansson og i mindre udstrækning Rieper) ser således ud til at udgøre centrale spillere i et net af dominante evaluatore og/eller evalueringsforskere, en dominant (kapitalstærk) del af det som yderst præliminært kunne opfattes (konstrueres) som et mere eller mindre relativt autonomt (evaluerings- eller) evalueringsforsknings-(sub)felt i et magtens felt - eller, viser det sig, jf. senere, som et decideret *ikke*-autonomt (sub)felt i magtens felt. Allerede ud fra den præliminære eftersøgning som skitseres her, kan man på internationalt plan m.a.o. ane omridset af et (sub)felt af evaluatore, evalueringsforskere, -institutioner, centrale og perifere spillere osv., hvor fx henvisninger i litteraturlister, ved (internet-)søgninger, på kurser, som oplægsholdere, deltagere i konferencer, medlemmer af nationale og internationale (interesse-)organisationer, eventuelt i bestyrelser osv., fungerer som legitim (symbolsk) kapital for spillerne i forbindelse med deres placering i dette (sub)felt, og som derved samtidig fungerer som eksklusionsmekanismer over for ikke-dominante opfattelser.

Ud over den ovennævnte henvendelse blev der rettet henvendelse til *BiblioteksVagten* (en service som stilles til rådighed af en række forskningsbiblioteker på <http://www.biblioteksvagten.dk>) med følgende spørgsmål:

"Evalueringsforskning forekommer at være først og fremmest normativt m.h.t. anvendelsesområde, metodeudviklende eller banalt registrerende. Findes der studier af eller teoretiseringer over hvilke funktioner evalueringer fylder i et socialt landskab? Kan I pege på relevante forfattere eller institutioner?",

hvilket d. 8/3-2004 gav følgende svar (uddrag):

"Jeg anbefaler at du først gennemgår de væsentligste værker af Dahler-Larsen m.fl. [...]. Du kan også finde relevant litteratur i

bøger om evalueringsmetoder. I mange af disse bøger (og artikler) vil der være overvejelser om eksempelvis etik i evalueringer, interessekonflikter etc. Du kan også søge direkte i bibliotek.dk på evalueringsforskning som emne. Det giver idag 66 poster på bøger og tidsskriftartikler om emnet."

Sammen med en omfattende søgning på ordet "evalueringsforskning" på en lang række universitetsbiblioteker, på <http://www.bibliotek.dk> og andre steder gav de ovenstående øvelser en lang række referencer.

En del var umiddelbart uinteressante fordi de bare handlede om noget andet, dvs. at enten havde forfatterne selv eller forskellige bibliotekarer foretaget en uigennemskuelig bibliotekskategorisering. En del af referencerne indeholdt evalueringer som sådan, hvilket eksemplificerer at evalueringer og evalueringsforskning er eller skal opfattes som det samme. En del tog udgangspunkt i psykologiserende anskuelser, som fx Ryan & Schwandt (2002), Guba & Lincoln (1989) eller MacDonald (1976) hvor evaluators rolle især eller alene diskuteres (normativt) i termer af hvordan den kan/bør tilpasses med henblik på at virke mindst overgribende osv., men uden sociologiske forklaringer på eller overvejelser over fx en social funktion af en evaluator-rolle som i og med en vurderende tilgang forekommer overgribende i udgangspunktet. En del referencer indeholdt tilsvarende diskussioner, men i forhold til etiske overvejelser, dvs. diskussioner som er normative dels over for bestemte forståelser af hvilken etik der bør anvendes, såvel som af at en sådan bestemt form for overvejelser er nødvendige, dels i og med deres handlingsanvisende tilgang i forhold til denne etik.

Indholdet i de to sidste grupper af referencer kan sandsynligvis for det første kritiseres for denne normativitet som ikke giver forklaringer, men blot giver endnu mere at forklare (spørgsmål af typen: Hvordan er den sociale genese, struktur og funktion af en - principielt vilkårlig - etik som præsenteres som absolut?). Samtidig kan indholdet for det andet ses som normativt i termer af en sandsynligvis fejlagtig kompensationsmodel: Udgangspunktet (implicit eller eksplicit) er at det overhovedet *kan* lade sig gøre at kompensere for en situation som det desuden forudsættes at der faktisk *skal* kompenseres for: En evalueringssituation som i udgangspunktet forekommer overgribende, bl.a. i og med at det er (eventuelt udefrakommende) eksperter (læs: Personer med særlig eller generelt højere uddannelse) som ikke selv *kan* det som evalueres, men som repræsenterer en række ideer herom (jf. Durkheims skelnen mellem kunst og praktisk teori som desuden implicerer et socialt dominansforhold) som foretager evalueringerne: Hvordan får man det/de evalu-

erede til lettest muligt at acceptere det principielt ikke-upartiske overgreb som gennemses som en evaluering, og som - med reference til en instans som erkendes og anerkendes som *ekstern* i forhold til evalueringen - gennemses *som om* det ikke var et overgreb, *som om* det var en upartisk handling foretaget ud fra et vilkårligt naturaliseret udgangspunkt? En sådan problemstilling minder om enhver anden pædagogisk problemstilling, fx knyttet til det skolen gør (jf. Bourdieu & Passeron 1970), og det ser ud til at gælde hvad enten der er tale om psykologiske forhold eller etisk/filosofiske forhold.

Hvad angår referencer til litteratur med en forskningstilgang som implicerer sociologiske analyser af evalueringer og deres funktion, så fandtes der faktisk intet som var hverken direkte eller indirekte anvendeligt som analytisk redskab. I det mindste ikke under betegnelsen evalueringsforskning. Samtidig blev det klart at afhandlingens forskningsobjekt uddannelsesevaluering - som det også understreges - må konstrueres, så det også omfatter en socialt og symbolsk nødvendig evalueringsforskning.

Tilsvarende blev der foretaget søgning på emneordet "uddannelsesevaluering" på det danske internet-site <http://www.bibliotek.dk> hvorved fremkom i alt 214 fund. Imidlertid var der ikke blandt disse fund yderligere litteratur af interesse for det som er i fokus i denne afhandling: For det første var der tale om et vist sammenfald med de titler som fremkom ved søgning på emneordet "evalueringsforskning", hvilket understreger usikkerheden i kategoriseringen: Der skelnes ikke; evalueringer opfattes som forskning og kategoriseres som evalueringsforskning; evalueringer og evalueringsforskning opfattes som to sider af samme sag. Dernæst var der tale om især metodologier, metodebøger, om selvevalueringer, en meget lang række uddannelses-evalueringsrapporter samt responsa fra de evaluerede, lærebøger fra Handelshøjskolen forskellige steder i Danmark samt fra politologi- og økonomistudiet osv., herunder benchmarking-forskrifter, bøger med forskrifter for ratings af skoler samt for udviklingsarbejde, for 'kvalitetssikring' (herunder for ISO 9000 og tilsvarende), der var tale om policy-udgivelser fra OECD, fra ministerier, fra EU, fra Europakommissionen osv. osv. osv. Alt sammen gode eksempler på hvordan anvendelsen ser ud til at være blevet en del af en New Public Management (jf. diskussionerne i fx Mathiesen 2000), og på hvordan den litteratur som udgives, fortrinsvis består af metodebøger, metodologier som forholdsvis ureflekteret gengiver dels hvordan en sådan NPM skal gennemføres (om end ofte i andre termer), og ved hjælp af hvilke redskaber, dels præsenterer disse redskaber som om de var

neutrale i deres principielle partiskhed, dels implicerer en ganske bestemt teori om muligheder og begrænsninger for omsættelsen af en forskrift til praktiske handlinger ('omsættelsen af teori til praksis') - en teori som ikke implicerer en symbolsk økonomi af menneskelige handlinger.

3.3.2 Resume og analyse af udvalgte positioner i *dansk* evalueringsforskning

I dette afsnit resumeres, analyseres og kritiseres en række danske artikler som viser bredden (og snæverheden) i en fremherskende, normal forståelse af hvad evalueringsforskning er og/eller består i (*doxa*), hvilke forklaringer denne særlige forskning giver (eller snarere hvilke forklaringer denne særlige forskning *ikke* giver), rækkevidden af forskningen og dermed forskningens begrænsninger, forslag til forklaringer på evalueringsforskningens muligheder og begrænsninger osv.

Efter de ovenfor afrapporterede søge-øvelser var der et antal danske forfattere som gik igen, og som derfor måtte anses for at være toneangivende danske spillere på området. Men der fandtes kun yderst få tekster som ved nærmere eftersyn var direkte interessante/relevante for nærværende forskningsprojekt. En sociologisk tilgang som kunne være kritisk-analytisk over for en ellers gennemgående normativitet, fandtes ikke, dvs. at eftersøgningen af eksisterende evalueringsforskning ser ud til at vise at en tilgang som der søges anlagt i dette projekt, er sparsom, eventuelt fraværende - i det mindste inden for kategorier som de anvendte, hvilket kan være en væsentlig pointe. Samtidig viste gennemgangen hvad der erkendes og anerkendes som normal evalueringsforskning, dvs. evalueringsforskningens *doxa*, som kom til at fremtræde tydeligt, ligesom det fremgik hvem der måtte anses for at være (i det mindste nogen af) de centrale spillere.

I dette afsnit gennemgås en række centrale *danske* evalueringsforskere position ved resume, analyse og sparsom kritik af udvalgte, centrale, eksemplariske tekster af disse evalueringsforskere. Som kriterier for valget af tekster til analyse indgik især at teksten skulle kunne udgøre et punkt på en tidslinje i en historik, at indholdet skulle være centralt for afhandlingens problemstilling, at den skulle give en form for overblik, at den skulle kunne konstrueres som et væsentligt bidrag i forhold til positioneringen af evalueringer og evalueringsforskning i et (eventuelt) videnskabeligt landskab, og at den skulle forholdes til den pågældendes øvrige forfatterskab. Afgrænsningen til danske tekster eller tekster om danske (og til en vis grad nordiske) forhold blev foretaget af hensyn alene til *omfanget* af forskningsgennemgangen (dvs. pragmatisk og dermed

muligvis begrænsende for udfaldet), skønt en kategorisering efter *nationalstat* næppe er direkte relevant for problemstillingen; som det fremgår af det foregående, forekommer området enormt og nærmest uoverskueligt, så en udvælgelse ville under alle omstændigheder være nødvendig. Det ser dog ud som om tendenserne i Danmark/Norden minder om, afspejler, implicerer og refererer til tendenserne i resten af verden.

De centrale danske producenter af dansk normal evalueringsforskning, som efterhånden kunne skilles ud som forfattere, redaktører osv., er Erik Albæk, Finn Hansson, Hanne Foss Hansen, Peter Dahler-Larsen (og til dels Olaf Rieper). Samtlige de tekster af de fire forskere som er gransket i større eller mindre grad, står opført i referencelisten. I det følgende resumeres og analyseres et enkelt eller to værker af hver af de fire forskere, værker som anses for at (re)præsentere positionen.

Valget af fire *danske* evalueringsforskere blev foretaget med henblik på at dokumentere i det mindste en dansk normal evalueringsforskning. Dvs. at et fravalg af internationale forskere - som antydnet ovenfor - er pragmatisk begrundet. Imidlertid viser gennemgangen ovenfor og især af Husén & Postlethwaite (eds. 1994) hvordan en tilgang som den der søges anlagt i dette projekt, er yderst sparsom eller direkte fraværende i et større, internationalt (hvilket i praksis vil sige anglo-amerikansk) perspektiv.

Udgangspunktet er således at det som af forfatterne selv og bibliotekernes medarbejdere er rubriceret som evalueringsforskning, er hvad der findes af forskning *om* evalueringer. I løbet af det følgende viser dette sig ikke at holde stik, men det er en del af pointen med denne gennemgang; den gennemgående forskning er ikke forskning *om* evalueringer (teoretisk teori), men snarere forskning *for* evalueringer (praktisk teori). Når det således kan vises at den eksisterende evalueringsforskning dårligt eller ikke kan anvendes til at belyse afhandlingens fokus, en social og symbolsk funktion af uddannelsesevalueringer, så viser dette hvordan eksisterende evalueringsforskning kun vanskeligt (om overhovedet) kan anvendes som analytisk redskab, men i stedet giver ophav til en række nye spørgsmål om en social og symbolsk funktion af evalueringsforskning, dvs. i stedet snarere må konstrueres som del af afhandlingens objekt, dvs. som en socialt og symbolsk nødvendig ledsagende diskurs til og/eller praktisk teori for evalueringer af en type som dem der senere i afhandlingen ligeledes foretages analyser af.

En af de første danske producenter af normal evalueringsforskning - Erik Albæks position

Udgangspunktet for konstruktionen af Erik Albæks⁷¹ position tages i artiklen "Samfundsforskning og politik - et umage par?" (Albæk 1988a). Artiklen udgør "[...] en let bearbejdet udgave af en licentiatforelæsning, der tager udgangspunkt i afhandlingen *Fra sandhed til information* [Albæk 1988b]." (p. 237)⁷².

Den afhandling som præsenteres, behandler først og fremmest fremvæksten af anvendelsen af evalueringer og af evalueringsforskningen i USA i 1960'erne. Det søges forklaret hvordan og hvorfor der ikke (evt. ikke længere) er et misforhold mellem samfundsforskning og anvendelsen heraf i forbindelse med fx offentlige forvaltningsopgaver - med USA i 1960'erne som eksempel, men med paralleller til resten af i det mindste den vestlige verden i tiden derefter. Det påpeges hvordan i USA i 1960'erne "Tiden tillod en markant alliance mellem politikere og administratorer på den ene side og samfundsforskere på den anden" (p. 203), og det vises hvordan evalueringer blev et middel som fandt anvendelse i forbindelse med en rationel udvikling af velfærdsstaten (jf. også Albæk & Rieper 2002). En positivistisk samfundsvidenskab i symbiose med en rationel administrativ tankegang åbnede for at samfundsvidenskaberne blev benyttet til "[...] afhjælpningen af konkrete sociale problemer [...]" (p. 203) ved at levere informationer om årsag-virkningsforhold i forbindelse med at overkomme problemerne. Samtidig udvikledes en forestilling om anvendelsen af samfundsforskning og om samfundsforskningens rolle i denne forbindelse, dvs. samfundsforskning forstået som leverandør af data til anvendelse i evalueringer, indsamlet med et ganske bestemt på forhånd defineret formål eller omhyggeligt udvalgt hertil. Bl.a. i og med at der med "samfundsforskning" sandsynligvis alene menes politologisk og/eller økonomisk forskning, ses der hos Albæk (1988a) en dokumentation af hvordan en offentlig forvaltning blev foretaget (og dermed skulle foretages) med udgangspunkt i forskningsbaserede beslutningsgrundlag, hvilket forekommer kendetegnende for en forestilling om en rationel, forskningsbaseret (offentlig) administration, dvs. for en New Public Management (jf. fx også Mathiesen 2000).

⁷¹ Erik Albæk er professor på Center for journalistik, Institut for Statskundskab på Syddansk Universitet. Tidligere professor i offentlig forvaltning ved Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning, Aalborg Universitet (<http://www.sam.sdu.dk/ansat/eri> - maj 2006).

⁷² I forbindelse med afhandlingsarbejdet blev en række tekster af Erik Albæk gennemgået med henblik på at udvælge den tekst som analyseres her. Ud over de tekster som nævnes i teksten, drejer det sig om Albæk (1993, 1995, 2001a (1997, 1998), 2001b (1996)). Positionen i den valgte tekst ser ud til at være eksemplarisk for positionen hos Albæk.

Imidlertid, fortsætter Albæk, viste erfaringerne med flere store evalueringer at de indsamlede oplysninger ikke blev omsat til politiske tiltag, og der tegnede sig snart et billede af at de indsamlede oplysninger sjældent eller aldrig blev anvendt (p. 204), og dermed at den ønskede effekt af evalueringerne ikke kunne aflæses direkte, eller at, for at blive i terminologien, resultaterne af evalueringerne og/eller evalueringsforskningen ikke blev omsat til direkte politiske indgreb eller handling. Dette forhold paralleliserer Albæk derefter til danske forhold, og spørger hvordan det kan være, når man samtidig ved at en stigende andel af forskningsressurserne inden for samfundsforskningen anvendes til evalueringer. Dvs. at Albæk påpeger et paradoks i forbindelse med anvendelsen af evalueringerne (jf. også Albæk & Rieper 2002) som kunne anskues i termer af evalueringens sociale og symbolske funktioner, dog uden at komme ind på sådanne aspekter eller forklare funktionen i sådanne termer; Albæk (1988a) leverer ikke den forklaring på evalueringernes rolle i termer af en symbolsk økonomi som ellers ser ud til at kunne opløse paradokset.

I stedet refereres hvordan en forklaring herpå er at evalueringerne ikke var af tilstrækkeligt høj standard (jf. Forss & Carlsson 1997 efter Schaumburg-Müller & Wad eds. 1998, p. 1), og at forskningsmetoderne skal (dvs. *bør*) stemme overens med akademiske krav (p. 205); en forklaring som (med reference til Lundgren 1979) må ses som et krav om bedre *evalueringsmetoder*. En anden forklaring i Albæk (1988a) går ud fra at den forskellige "kultur" som ses i en forskningsverden henholdsvis en politisk verden, skal overkommes gennem bedre kommunikation. Dvs. at der i Albæk (1988a) foreslås en forklaring i termer af forslag til at overkomme 'problemer' - jf. Bourdieu & Passeron (1970) hvor det påpeges at skolesystemet leverer forklaringer på en systematisk socialt ulige behandling af eleverne i termer af forslag til løsning af det som betegnes kommunikationsproblemer, frem for at levere forklaringer på det rationelle i at kommunikationsproblemerne ikke overkommes, og under de givne omstændigheder ikke *kan* overkommes. Samtidig ses hvordan en bestemt (instrumentelt positivistisk) tankegang sætter sig igennem i og med et fokus på udvikling af metoderne (jf. Lundgren 1979).

Denne tankegangs ses også når det senere i Albæk (1988a) påpeges hvordan der er mange andre forskellige forklaringer på at evalueringerne ikke havde nogen videre indvirken på den førte politik, og at der er mange forslag til løsninger - hvilket atter implicerer at forskningens rolle er (dvs. *bør* være) at levere *løsninger* og ikke alene at levere *forklaringer*. Imidlertid forekommer det at dette (implicitte såvel som implicerede) krav om at (ville/skulle) levere løsninger, er en af de største for-

hindringer for at levere en forklaring fordi løsningsforslag og kravet om at forskningen skal udmøntes heri, i og med at det som ser ud som om det er et utilstrækkeligt videnskabeligt grundlag, tilsyneladende forhindrer at evalueringerne ansues med en egen logik eller rationale i og med at det fastholdes at en omsætteligheds- eller nytte-forståelse er dækkende.

Det ses således at en formålsrationel (evaluerings)forskning som Albæks artikel må siges at repræsentere, i stedet for at tilbyde forklaringer, snarere indeholder/udgør en symbolsk nødvendig praktisk teori, en ledsagende diskurs, som implicerer en bestemt (rationel) handlingsteori, som præcis ikke tilbyder forklaringer på fænomener og paradokser i forbindelse med evalueringer, evalueringsanvendelse og evalueringsforskning. Dvs. som ikke leverer en *forklaring* på rationalet i det tilsyneladende irrationelle eller paradoksale som i stedet fastholdes som netop irrationelt eller paradoksalt. Det som m.a.o. ser ud til at være helt centralt, er et fravær af forklaringer på evalueringer/evalueringsforskning og mere generelt menneskelige handlinger i lyset af en symbolsk økonomi. Når der samtidig præsenteres forklaringer i termer af løsningsforslag, understreger det hvordan også Albæk (1988a) udgør og må konstrueres som en del af de forhold som skal forklares, før det kan lade sig gøre at få greb om det som er fokus for afhandlingen, en social og symbolsk funktion af evalueringer/evalueringsforskning; det ser ikke ud som om forklaringer af denne type findes hos Albæk.

På artiklens næste syv sider (pp. 204-211) diskuteres forskningsanvendelse i forbindelse med politiske beslutninger i mere generelle termer, og afsnittene har underrubrikker som "Politik er andet end problemløsning" (p. 205), "Målkonsensus er sjælden" (p. 207) og "Politik er andet end teknisk handlen" (p. 209). Her diskuteres ikke specifikt evalueringsanvendelse, med mindre det antages at evalueringer og de dermed forbundne undersøgelser rubriceres som forskning. Dette kunne det dog være rimeligt at antage eftersom en sådan opfattelse ligger i forlængelse af forståelsen i fx delopslaget "Evaluering i samfundsforskningen" i *Den Store Danske Encyklopædi* (1994-2001) i og med at såvel evalueringer som evalueringsforskning er målrettet mod *løsning* af problemer, dvs. er målrettet mod en (vurderende) stillingtagen i konkrete tilfælde, og altså foretages ud fra vilkårlige (interne) værdifastsættelser og indbefatter en normativitet i form af værdisætninger, under bestemte, vilkårlige sociale betingelser som sjældent eller aldrig ekspliciteres, og med implikation af at disse sociale betingelser netop ikke er vilkårlige. Dvs. at evalueringer ses først og fremmest som styringsredskaber for en ledelse og i mindre

grad som redskab til undersøgelse af noget som gøres, og om dette eventuelt kunne gøres bedre, som redskaber for den som *gør* det evaluerede.

Herefter opsummeres kritikken af den oprindelige forestilling om en rationel brug af samfundsforskningen således: "[...] den hviler på en alt for simpel og naiv opfattelse af, i hvilke faser, af hvem og hvordan samfundsforskningen benyttes i den politisk-administrative beslutningsproces" (p. 211). Samtidig konkluderes at "De empiriske undersøgelser af forskningsanvendelsen lader ingen tvivl tilbage om, at forskningen rent faktisk bruges i den politisk-administrative beslutningsproces" (p. 212), hvilket dels forekommer modsigende i forhold til det som tidligere anføres, dels ifølge Albæk kan forklare det paradoksale i at der anvendes stedse flere midler til anvendelsesorienteret forskning uden at det sætter sig spor i beslutningerne. Imidlertid er "Vor viden herom [...] fortsat sparsom [...]" (p. 212), og forklaringen anføres at være at forskningen i forskningsanvendelse mangler meget i forhold til teoriudvikling, begrebsafklaring og empirisk kortlægning. Imidlertid er det som om selve den anlagte synsvinkel og selve de teoretiske udgangspunkter og implikationer i Albæk (1988a) medfører at der i lyset af det som er fokus for denne afhandling, opstår flere spørgsmål end der gives svar, og det ser ud som det er selve den (teoretiske) vej som følges i Albæk (1988a), som risikerer at forhindre en forklaring som den der efterspørges i det foregående, og som i forlængelse af arbejdet med denne afhandling sandsynligvis kunne opnås ved anlæggelsen af fx en symbolsk økonomisk synsvinkel.

Udviklingen af evalueringsforskningen som den ses i denne forskningsgennemgang, viser imidlertid hvordan det i praksis er yderst vanskeligt at skelne mellem evalueringer og evalueringsforskning, og at evalueringsforskning tilsyneladende beskæftiger sig med metodeudvikling af evalueringerne (metaevaluerende), og ikke har undersøgt hvilken (fx social og symbolsk) rolle forskning og andre former for undersøgelser (herunder evalueringer) spiller i forbindelse med politiske beslutninger. Derfor forekommer det også paradoksalt når Albæk afslutningsvis anfører at man fremover enten kan opfatte den samfundsforsker som beskæftiger sig med anvendelsesorienteret forskning, fx evalueringsforskning, som en "social arkitekt" (p. 214), dvs. som en 'smagsdommer' i forhold til udviklingen af det sociale, eller som en "loyal tjener" (p. 214) hvilket dybest set er det samme. Og anvendes Bourdieus teorier om sociale praktikker som implicerer at livsstil og stillingtagen konstrueres som hver sin side af en praktik (Bourdieu 1984), ses det hvordan de implicerede smagsdomme i begge tilfælde kan rekonstrueres som foretaget ud fra en og ikke ud fra alle sociale positioner. Dvs. at en

vilkårlig (dominant) gruppes sociale smagsdomme ser ud til at blive tilgodeset på bekostning af alle andre.

Det er ikke hensigten i afhandlingen (normativt) at kritisere en principielt vilkårlig position ud fra en anden principielt lige så vilkårlig position, men i stedet (objektiveret) at forstå og forklare de mekanismer hvormed en principielt vilkårlig position gennemses som om den var universel, med uddannelsesevalueringer som eksempel. Dette er et eksempel herpå.

Formuleringen af sociologisk teori for evalueringer - Finn Hanssons position

Udgangspunktet for konstruktionen af Finn Hanssons⁷³ position i artiklen "Evalueringsforskning og sociologisk teori" (Hansson 1993a)⁷⁴. Her behandles dels stigningen i anvendelsen af evalueringer, dels hvordan metaevalueringer i stigende grad bliver en del af billedet, og der formuleres præliminært en sociologisk teori for evalueringer. Indledningsvis slås det fast at hensigten med artiklen er at vise "[...] at den *videnskabelige evalueringsforskning* [min fremhævelse, MN] har en central plads i sociologisk forskning og teoriudvikling, idet den *sociologiske evalueringsforskning* bygger på *vurderinger af anvendelsen af social viden* [fremhævet i originalen, MN] [...]" (p. 22). Dvs. at der impliceres en forståelse af at der i evalueringsforskningen kan skelnes mellem videnskabelig og ikke-videnskabelig evalueringsforskning såvel som mellem sociologisk og ikke-sociologisk evalueringsforskning. Senere tilføjes at Hansson (1993a) vil: "[...] fastholde et synspunkt på evalueringsforskningen, hvor det centrale er denne særlige form for *anvendt* [min fremhævelse, MN] sociologiske betydning for udviklingen af sociologisk erkendelse og teoridannelse." (p. 23). Altså: Evalueringsforskningen er anvendt sociologi og medvirker til udviklingen af sociologisk teoridannelse, dvs. at selve *anvendelsen* af evalueringerne, dvs. *evalueringspraksis*, ifølge Hansson er en del af en forudsætning for dannelsen af *teori* inden for sociologi - dog ikke som empiri for forskningen. Imidlertid berøres ingen diskussioner af hvilken viden som genereres når nogen *gør* noget.

⁷³ Finn Hansson er lektor ved Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Handelshøjskolen i København (http://www.cbs.dk/staff/finn_hansson).

⁷⁴ I forbindelse med afhandlingsarbejdet blev en række tekster af Finn Hansson gennemgået med henblik på at udvælge de tekster som analyseres her. Ud over de tekster som nævnes i teksten, drejer det sig om Hansson (1993b, 1995, 1997a, 1997b, 1997c, 2002b, 2003b), Hansson *et al.* (2005) samt Hansson & Jørgensen (eds. 2002). Positionen i de valgte tekster ser ud til at være eksemplarisk for positionen hos Hansson.

Hansson opererer således ud fra en position som ser ud som om den indebærer at teori *for* praksis (af Hansson betegnet "teori" uden at der skelnes mellem praktisk respektive teoretisk teori - jf. Durkheim 1975), udvikles af de selv samme praktikere som *gør* denne praksis, frem for at en videnskabelig (sociologisk) teoridannelse kunne afhænge af et systematisk objektiverende arbejde med empiriske data og foretaget efter særlige videnskabelige fremgangsmåder. Dermed ser det ud til at det som forudsættes hos Hansson, er at selve evalueringspraksis enten er *en del af* teori/videnskab eller er teori/videnskab *i sig selv* (jf. senere). Ud fra en bourdieusk-durkheimsk synsvinkel som den anlægges i denne afhandling, risikerer en sådan position dog at indebære at det bliver vanskeligt eller umuligt at se hvordan en videnskab om evalueringer (teoretisk teori) adskiller sig fra evalueringsforskrifter af forskellige slags (praktisk teori). Denne position er ikke nødvendigvis forkert og ser ud til at udgøre det som er muligt under de eksisterende, ikke-problematiserede omstændigheder, ligesom den ser ud til mere generelt at ligne positionen i anden evalueringsforskning (jf. denne gennemgang). Blot forekommer det (normativt) beklageligt hvis en sådan definition (som ser ud til at udgøre en del af betingelsen for fx en New Public Management) udelukker andre positioner, fx en durkheimsk position og en efter Durkheim bourdieusk position som anser praktisk teori og teoretisk teori (videnskab) som væsensforskellige, og som anser en skelnen som nødvendig for videnskab i streng mening.

Hos Hansson (1993a) skelnes der i praksis ikke mellem evalueringsforskning og de evalueringer som forskningen foretages i anledning af (dvs. som metodeudviklende meta-evaluering af); der skelnes altså ikke mellem forskning *for* evalueringer (fx metodeudviklende eller på anden måde udviklende forskning såvel som forskning der på anden måde implicit er normativ vedrørende det som er genstand for forskningen, praktisk teori, jf. Durkheim 1975) og forskning *om* evalueringer (objektiverende, (re)konstruerende, teoretisk reflekteret forskning, teoretisk teori eller videnskab, jf. Durkheim 1975). Eller snarere ses en implikation af at det ikke er nødvendigt at skelne, at forskning *for* evalueringer (praktisk teori) skal regnes for videnskab, eller at det måske endda er nødvendigt *ikke* at skelne. For at man i forhold til artiklens/positionens eget udgangspunkt ikke skal forvirre begreberne, forekommer det ellers nødvendigt at diskutere og forsøgsvis fastholde en sådan skelnen i diskussioner af forholdet mellem størrelser som praksis, forskning, videnskab, i forbindelse med systematisk erkendelsesproduktion af enhver slags, med metodeudvikling osv.: En sammenblanding af praktisk respektive teoretisk teori risikerer i sidste ende at udhule legitimiteten af

den position som ellers præcis henter sin legitimitet fra den forskel som det hos Hansson (1993a) impliceres ikke findes eller ikke er nødvendig. En sådan nødvendighed understreges af at det tidligere i artiklen (p. 22) desuden impliceres at der faktisk er forskel.

På pp. 24-28 i Hansson (1993a) gennemgås en række eksempler i afsnittet "Centrale diskussioner i nyere amerikanske evalueringsforskning" (p. 24). I gennemgangen understreges det ovenstående, at Hansson (1993a) med evalueringsforskning stort set alene mener en systematiseret raffinering af evalueringsmetoder eller -metodikker (teori *for* evalueringer, praktisk teori); "nyere amerikansk evalueringsforskning" er metodologier, samtidig med at der heller ikke i "nyere amerikanske evalueringsforskning" skelnes mellem på den ene side implicit eller eksplicit normativ evalueringsforskning (praktiske teorier, teorier *for* evalueringer) og på den anden side videnskabelig evalueringsforskning (teoretisk teori, teorier *om* evalueringer) - eller rettere at det forudsættes at det er to sider af samme sag, og/eller at det sidste er unødvendigt af hensyn til det første. Dette understreger hvordan positionen hos Hansson svarer nøje til den instrumentelt positivistiske position som kritiseres i Lundgren (1979).

Hansson (1993a) skriver om Guba & Lincoln (1989) at "Deres programerklæring for '4. generations' evalueringsforskning [...]" (p. 25) om i forbindelse med fjerdegenerations-evalueringer at inddrage samtlige brugere på lige fod "[...] virker en kende naiv" (p. 25). Hansson etablerer dog ikke en decideret *sociologisk* kritik af betingelserne for og de sociale konsekvenser af positionen som det fx ses i Jørgensen (1998)⁷⁵ hvor det konkluderes at tilgangen i Guba & Lincoln (1989) "[...] underkender interessenternes objektive [...] interesser" (p. 47), snarere end respekterer værdigheden hos de interessenter der angiveligt inddrages som ligeværdige partnere. Tilsvarende kritiseres (pp. 26-28) nyere amerikansk evalueringsforskning for en implicit antagelse om en sammenhæng mellem "[...] teori (eller fragmenter heraf) og metoder, som ligger i al evalueringsforskning [...]" (p. 28), som hvis den ikke findes, vil indebære at "[...] hele den videnskabelige ramme om evalueringsforskningen [falder] væk" (p. 28). Men heller ikke her etableres en sociologisk analyse og kritik hverken af forudsætningen herfor eller af de sociale konsekvenser af at forudsætningen impliceres. Dvs. at hvis denne form for spørgsmål er i fokus, sådan som de er i denne afhandling, så efterlades man som

⁷⁵ Jakob Vestergaard Jørgensen har gennemført sin ph.d.-uddannelse ved Institut for Filosofi, Politik og Ledelse på Handelshøjskolen i København: <http://hermescat.lib.cbs.dk/is/hhkforsk/full-sh.asp?fn=8759383062> - maj 2007.

læser med flere spørgsmål end svar: Hvad er de teoretiske, metodiske, epistemologiske, sociale og symbolske implikationer/konsekvenser af det som ses hos Hansson? I forhold til afhandlingens fokus giver Hanssons artikel og positionen som sådan ophav til flere spørgsmål end der leveres svar.

I Hansson (1993a) understreges videre "Den videnskabelige status og anseelse, som evalueringsforskningen så tydeligt stræber efter, vil forsvinde [...]" (p. 28). Men uden en sociologisk forklaring på denne stræben, forekommer de nævnte bestræbelser at udgøre en stræben efter at (retorisk) etablere at videnskab udgøres af teorier *for*, dvs. at praktisk teori og teoretisk teori er det samme. Hansson (1993a) siger det ikke i disse termer, men den skitserede position ligner en 'videnskabeliggørelse af praksis' som den fx ses hos Bent Flyvbjerg⁷⁶ (jf. fx Flyvbjerg 1992, 2001). Diskussionen hos Flyvbjerg om en videnskabeliggørelse og professionalisering kan ses som udtryk for det Moderne, og genfindes i følge Petersen (1996) inden for stort set alle praktikerfag. Petersen (1996, især p. 322) henviser desuden til fx Wulff (1987), Wulff *et al.* (1990) samt Salling (1990) inden for det medicinske og paramedicinske område hvor det længe er forsøgt vist at ikke alene er en klinisk praksis videnskabsbaseret, også selve praksis er videnskabelig; diskussionerne i Hansson (1993a) ligner de her refererede diskussioner af akademisering og professionalisering. Uden at foregribe analyserne her, ser det desuden ud som om Dahler-Larsen (2005, fx p. 368) tilsvarende implicerer at evalueringsforskning skal tjene et metodeudviklende sigte og til udveksling af praktiske erfaringer med henblik på at forfine en evalueringspraksis.

Hvad såvel Hansson som Dahler-Larsen imidlertid ser ud til at overse, er de sociale implikationer af denne position, at det ser ud som om positionen udgør en nødvendig betingelse for en legitimering af en social arbejdsdeling (og en legitim reproduktion heraf) hvor den som kan fremstille forskrifter for hvordan en praktisk gerning skal udføres (i termer af praktisk teori), indtager en dominant position i forhold til den som i praksis kan udføre det pågældende (jf. Durkheim 1975) - hvad enten det drejer sig om evalueringer eller evalueringsforskning. Positionen ser dermed ud til at indebære - normativt fremad i tid - at for at kunne anerkendes, må en evaluering gennemføres af kvalificeret personale, dvs. personale med den rette uddannelse (som betingelse for en eventuel

⁷⁶ Bent Flyvbjerg er professor i planlægning ved Sektionen for Teknologi, Miljø og Samfund ved Institut for Samfundsudvikling på Planlægning ved Aalborg Universitet (<http://flyvbjerg.plan.aau.dk/cvDan.htm> - februar 2006).

kommende autorisation). Samtidig risikerer implikationen af positionen hos Hansson at være at enhver praktisk *on the job*-justering som måtte foretages efter mere eller mindre ekspliciterede overvejelser af den som gør det pågældende arbejde, er uden status, illegitim; forud fastsatte metoder og fremgangsmåder skal følges. Imidlertid ser dette ud til at være nærmest det modsatte af det som er en erklæret intention med en videnskabeliggørelse af praksis. Jf. fx også diskussionen hos Georges Canguilhem i essayet "What is a scientific ideology?" (Canguilhem 1988) hvor der argumenteres for at "[...] [a] scientific ideology is a contradiction in terms" (p. 30). Desuden savnes hos Hansson (1993a) i endnu højere grad en refleksion over de sociale implikationer af positionen.

Herefter indeholder Hansson (1993a) diskussioner af forholdet mellem sociologiske teorier og evaluering og af hvilke teoretikere som har behandlet forholdet. Imidlertid leder man forgæves efter en position som Lundgren (1979) respektive Lundgren & Franke-Wikberg (1980), dvs. at der ikke etableres et forsøg på at forstå og forklare evalueringerne, tendensen til stedse mere evaluering, evalueringsforskningens bestræbelser på at etablere sig som videnskab osv., men at der derimod - via "[...] den nyere tyske implementerings- eller evalueringsforskning [...]" (p. 28) og med indirekte reference til en mere idehistorisk/social-filosofisk position (fx Luhmanns systemteoretiske position hvis implikationer om samfunds indre sammensætning ser ud til at udgøre en del af forudsætningen for dels Hanssons position, dels generelt en New Public Management-position) - impliceres en forventning om eller nødvendighed af at der gennemføres "[...] klargjorte antagelser om sammenhængen mellem det forventede resultat og påvirkningen [...]" (p. 28), dvs. at det ser ud som om *antagelserne* skal klargøres, at der altså skal foretages en *eftervisning* af ideer og ikke en *undersøgelse* af forholdene.

Gennemgangen i Hansson (1993a) afsluttes med en konstatering af at inddragelsen af teori i evalueringsprocessen er nødvendig "[...] for at få etableret nogle *forklaringssammenhænge* [fremhævet i originalen, MN], som evalueringsresultatet kan sættes i forhold til" (p. 29). Dermed gentages Hanssons etablering af at teorierne er nødvendige for evalueringernes status, men samtidig gentages en position som indebærer at teorier ikke anvendes til at forstå og forklare evalueringerne, men skal anvendes *i* evalueringerne, hvilket vil symbolsk øge evalueringernes styrke eller vægt; et aspekt som dog ikke anføres. Dette indebærer dog først og fremmest at de nævnte teorier i stedet må konstrueres som en del af det administrative redskab evaluering og som del af en New Public Management.

På pp. 31-32 i Hansson (1993a) gives et overblik over den danske forskning. Albæk & Winter (1993) refereres for at konklusionen vedrørende hovedlinjerne i dansk evalueringsforskning er at "[...] inddragelsen og behandlingen af teoretiske og metodiske problemstillinger og diskussionen heraf er meget beskeden" (p. 31), og at det samme (ifølge Baklien 1993) gælder norsk evalueringsforskning. På pp. 32-34 ses en kritisk gennemgang af et større dansk evalueringsprojekt som konkluderer at der - trods intentionen herom i Baklien (1993), og i lyset af at Hansson (1993a) har til hensigt at vise "[...] at den videnskabelige evalueringsforskning har en central plads i sociologisk forskning og teoriudvikling [...]" (p. 32) - "[...] ikke findes tegn af betydning på en inddragelse af sociologisk teori i evalueringerne [...]" (p. 34), og "[...] at de fleste af evalueringerne [forekommer] uhyre traditionelle i deres behandling af metodologiske problemer" (p. 34). Dvs. at sociologisk teori endnu ikke er blevet en del af fx New Public Management, men at dette - i følge Hansson - (normativt) er nødvendigt: Frem for at konkludere at der er tale om forskellige forhold, fastholder Hansson en ide om at sociologisk teori skal være del af en evaluering, men med sociologisk teori i betydningen praktisk teori.

Konklusionen i Hansson (1993a) rummer et interessant sammenstød mellem intentionen og afdækningen af faktiske forhold som Hansson stort set ikke anvender til andet end at forstærke sine (ideelle/ideologiske) argumenter for den indledende hensigtserklæring (på p. 22). Dels erklæres at "[...] evalueringsforskningen er tæt sammenvævet med sociologien [...]" (p. 35), dels konstateres at "[...] evalueringerne mere og mere får karakter af empirisk baserede statistiske beskrivelser af forløb og processer" (p. 35). Men i stedet for at analysere og diskutere denne modstrid mellem positionen i Hansson (1993a) og de afdækkede, faktiske forhold (kendetegnende for en objektiviserende position som den fx ses hos Lundgren 1979; Lundgren & Franke-Wikberg 1980) gentages Evert Vedungs normative ord om evalueringer: "Utvärdering skall vara en teoretisk verksamhet" (Vedung 1991, p. 160, efter Hansson 1993a, p. 36). Hos Hansson foretages imidlertid hverken en systematisk refleksion over betydningen af ordet "teoretisk" eller en systematisk sociologisk refleksion over den tilsyneladende diskrepans mellem evalueringsforskningens ideale fordringer og den evalueringsvirkelighed som ses - hvilket ellers kunne være en måde at producere sociologisk teori. I stedet opretholder Hansson sin indledende ide og formulerer i stedet en præliminær socialfilosofi eller ledelsesfilosofi *for* evalueringer - hvilket i sidste ende viser hvordan positionen risikerer at stå i vejen for de erklærede intentioner.

I Hansson (1993a) skrives at "[...] evalueringsforskningen *burde* [min fremhævelse, MN] derfor også kunne ses som et bidrag til udviklingen og diskussionen af sociologisk teori og metodologi." (p. 36). Men (atter) i stedet for at konstruere hvordan dette ikke sker, konstateres i Hansson (1993a) at ellers "[...] vil både evalueringsforskningen og udviklingen af sociologien i Danmark langsomt men sikkert miste sit faglige grundlag" (p. 36). Dette forekommer at stå i direkte modsætning til den tidligere gennemgåede artikel af Ulf P. Lundgren (1979) hvor der plæderes for at evalueringerne må bygge på og gå ud fra teoretisk indsigt i det som evalueres; to - forekommer det - helt modsatte forestillinger om forholdet mellem evalueringer og teori (pædagogisk og/eller sociologisk). Det ser ud til at det som - rekonstrueret - står på spil hos Hansson, ikke er en øget indsigt, men snarere er en bestemt måde at opfatte og definere virkeligheden, hvilket foregår gennem det som ser ud som om det er en retorisk forvandling af en i udgangspunktet principielt partisk position til en upartisk position, oven i købet en videnskabelig position hvilket øger status. Definitionen af det principielt partiske overlades til en anden sfære, så der kan henvises hertil, hvorved en partiskhed i næste omgang miskendes som sådan. Dvs. at Hansson og dennes position mere end noget andet ser ud til at fungere som fortæller for en bestemt position (og det forekommer at positionen fungerer ideologisk) som imidlertid ikke leverer svar på den slags spørgsmål som er fokus for afhandling, men blot giver ophav til endnu flere spørgsmål.

Afslutningsvis perspektiveres til dele af Hanssons øvrige produktion med udgangspunkt i ph.d.-afhandlingen (2003) som bl.a. indeholder fire artikler: Hansson (1998, 2001, 2002a), samt Frederiksen, Hansson, Wenneberg (2003). Det som skrives i disse artikler, ligger i forlængelse af ovenstående. Også her plæderes for en videnskab *for* evalueringer. Samtidig fastholdes i Hansson (2003) det som også slås fast i Hansson (1993a), at evalueringer producerer ny sociologisk viden, og at evalueringsforskning skal raffinere evalueringerne som redskab hertil. Dvs. at der også i afhandlingen impliceres et bestemt forhold mellem viden og handling som ligner en rationel handlingsteori: Først viden (fx sådan som den antages opnået gennem evalueringer), dernæst handling på baggrund af denne viden og som gennemsættelsen af en intention. Dette gør det rimeligt når Hansson derefter foreslår *løsninger* på de opståede problemer eller på de mangler som er afdækket i evalueringerne.

Her ses desuden hvordan det som ses i Hansson (1993a, 2003) ud over at det ser ud som om det fungerer som en ideologi, kan konstrueres som led i en professionskamp der som sin konsekvens implicerer en so-

cial arbejdsdeling med en hierarkisk placering af en (sociologisk uddannet) evalueringsforsker i en dominant position over en ikke (sociologisk) uddannet evaluator i en mellemposition over den dominerede uuddannede (og for at blive inden for selvforståelsen, den ukyndige).

Empiriske undersøgelser af anvendelsen af evalueringer - Hanne Foss Hansens position

Udgangspunktet for konstruktionen af Hanne Foss Hansens position tages i artiklen "Evaluering i Danmark" som er skrevet af Anja Hansen⁷⁷ & Hanne Foss Hansen⁷⁸ (2000)⁷⁹. Heri afrapporteres "[...] et treårigt forskningsprojekt, der afdækker og analyserer evalueringspraksis i det danske statslige politisk-administrative system [...]" (p. 157). Forskningsprojektet søger desuden at råde bod på at "Systematiske mere overgribende empiriske analyser af evalueringspraksis, de former den institutionaliseres under, den betydning den tilskrives af centrale aktører samt de konsekvenser den har for udvikling af politik og administration [...] imidlertid [er] ikke-eksisterende i dansk sammenhæng" (p. 157). "Overordnet anskues evaluering i det følgende i et institutionelt perspektiv med rødder i *organisationsteori* og *politologi* [mine fremhævelser, MN]" (p. 157), og i artiklens konklusion gentages dette: "Teoretisk har vi overordnet anlagt et institutionelt spredningsperspektiv [...]" (p. 175). I og for sig får man allerede her at vide at evalueringsforskning i følge forfatterne placerer sig inden for en bestemt (politologisk) tradition, som hos de øvrige gennemgåede positioner inden for evalueringsforskning, hvorved det ses hvordan en sådan tradition (eller paradigme) udgør en betingelse for en New Public Management (jf. desuden diskussionerne hos Mathiesen 2000).

Indledningsvis oplistes de temaer og problemstillinger som vil blive behandlet i Hansen & Foss Hansen (2000):

⁷⁷ Anja Hansen var på daværende tidspunkt forskningsassistent ved Institut for Statskundskab, Københavns Universitet (<http://www.politologiske.dk/anja.htm> - april 2006).

⁷⁸ Hanne Foss Hansen er professor i offentlig forvaltning og organisation ved Institut for Statskundskab, Københavns Universitet (http://www.polsci.ku.dk/medarbejdere/vip/hanne_foss_hansen.htm - maj 2006).

⁷⁹ Hanne Foss Hansens position var tidsmæssigt den sidste som blev undersøgt i forbindelse med afhandlingens arbejde med at afdække hvad der forstås ved *evalueringsforskning*. Fordi der havde vist sig stor ensartethed i de øvrige gennemgåede forfatterskaber, vurderedes det unødvendigt at gennemgå andre tekster end dem der refereres til i teksten. Positionen i de valgte tekster ser ud til at være eksemplarisk for positionen hos Foss Hansen.

"A) Evalueringsaktiviteternes historik og karakter: Hvornår er evalueringen påbegyndt på forskellige områder i det danske statslige politisk-administrative system? Hvilken intensitet gennemføres evalueringsaktiviteten med? Hvordan organiseres aktiviteten?

B) Evalueringens form: Hvad evalueres (programmer, projekter, organisationer etc.)? Hvordan gribes evalueringen an? Hvem gennemfører evalueringen?

C) Baggrunden for evaluering: Hvorfor evalueres der? Hvilke forhold, f.eks. forhold af samfundsmæssig, politisk og administrativ karakter, kan forklare bølgen af evaluering?" (p. 157).

Artiklens første 15-16 sider (pp. 156-171) fremstår derefter som en art 'Evalueringens hvem, hvad, hvor', og modsvarer dermed de i punkt A) opstillede temaer og problemstillinger, begyndelsestidspunkt, område, hyppighed, organisation. I lyset af hvad der er fokus for denne afhandling, forekommer det mindre relevant at gennemgå, analysere og diskutere disse sider i detaljer. Imidlertid indebærer analysen af de aktiviteter som gennemgås, og af aktiviteternes organisering stort set alene en typologisering og i mindre grad en forklaring på tilstedeværelsen. Med henvisning til Foss Hansen & Borum⁸⁰ (1999) skelnes der mellem:

"1) Adoptering, der betyder, at evaluering som begreb optages i et organisationsfelt [...]

2) Konstruktion, der betyder, at konkrete former for evaluering, i det følgende kaldet standarder udvikles [...]

3) Praktisering, der betyder, at standarder er i brug, at evaluering iværksættes og resultaterne afrapporteres." (p. 158)

Derefter analyseres det som kaldes den "normative litteratur" (p. 159), og det konkluderes at det ikke lader sig gøre at beskrive én standard, men at for at forstå potentialet i anvendelsen af evalueringer, er det nødvendigt at analysere konstruktionsprocesserne [læs: Den måde evalueringerne udformes eller planlægges, MN] af standarderne og af hvilke standarder der anvendes, hvilket "[...] indikerer [...] at selv konstruk-

⁸⁰ Finn Borum er professor i organisationsteori ved Institut for Organisation og Arbejdssociologi, Handelshøjskolen i København. Han har ledet "[...] flere forskningsprojekter inden for såvel den private som den offentlige sektor. Disse har som gennemgående tema haft forandringsprocesser inden for og imellem organisationer" (http://www.cbs.dk/uddannelser/masters_mba/om_cbs_executive/menu/professorer/proffessorer/finn_borum - marts 2004).

tionsprocessen bør analyseres som politisk proces" (159). Dvs. at evalueringer og en konstruktion (udformning eller planlægning) heraf rubriceres som en politisk foreteelse, og at det impliceres at en "standard" er af betydning også for de konkrete evalueringers udformning. Dvs. at implikationen er at evalueringerne dels bør standardiseres, dels ser ud som de gør pga. standarderne og ikke pga. fx de givne, ikke-problematiserede sociale eller andre omstændigheder, herunder hvad der pragmatisk (praktisk) var muligt. En sådan analyse ser ud til at indebære at evalueringerne dermed (normativt) konstrueres med henblik på at opfylde politiske krav, som imidlertid ikke analyseres i termer hverken af dette eller af deres sociale mulighedsbetingelser, dvs. at der således og qua det politiske næppe bliver tale om en retrospektiv analyse med henblik på at forstå og forklare. Ligeledes ses en implikation af at det som er aktivt ved gennemførelsen af en evaluering, er forskriften (standard), dvs. at en evaluering udgør en standard ført ud i livet.

Fra og med p. 171, i afsnit "8. Hvorfor al den evaluering? Den nationale og internationale kontekst" søges tendensen til evalueringsaktiviteterne og deres forskellige fordeling forklaret. Her sammenholdes evalueringsaktiviteterne med centrale tendenser i samfundsudviklingen: "En række tidsmæssigt sammenfaldende udviklingstendenser knyttet til den økonomiske, politiske og forvaltningsmæssige udvikling synes at spille sammen og støtte evalueringebølgen" (p. 171). Dvs. at evalueringerne på den ene side ses som noget der foregår samtidig med andre tendenser i samfundsudviklingen. På den anden side ser det ud som om de forklaringer der tilbydes, implicerer at evalueringsaktiviteterne påbegyndes som et resultat af en historisk udvikling i det økonomiske, politiske og forvaltningsmæssige, og som svar på et behov som er opstået her. Dvs. at trods påpegningen af en samtidighed, ser det alligevel ud som om der impliceres et årsag virknings-forhold som gør udvikling eller opkomst af evalueringer til resultatet af en bestemt historisk-samfundsmæssig konjunktur, som om evalueringer udvikles *uden for* (dvs. forholdsvis selvstændigt i forhold til) det økonomiske, politiske, forvaltningsmæssige, og derefter *hentes ind* og anvendes som økonomiske, politiske, forvaltningsmæssige redskaber. Tilsvarende implikationer ses i og med at 1980'erne og 1990'erne anses for at være "[...] forvaltningspolitisk præget af 'modernisering' og forandring [...]" (p. 171), med en risiko for at evalueringerne forstås som *konsekvenser af* denne 'modernisering' eller forandring. En sådan implikation ser ud til at svare til det som impliceres hos Mathiesen (2000), at et offentligt styringsredskab (fx evaluering) fremstilles *uden for* og *som svar på* behov i en offentlig forvaltning (dvs. som del af en New Public Management).

På p. 171 påpeges at "Endelig ændredes balancen i [det administrative] personalets kompetenceprofil. Andelen af jurister blev mindre. Økonomer og politologer prægede i større omfang [...]" (p. 171). I sig selv er denne forskel næppe så vigtig i forhold til reproduktionen af dominansforholdene; i et socialt rum befinder grupperne af jurister respektive økonomer og politologer sig meget nær hinanden (jf. Bourdieu 1988b, p. 50). Imidlertid ser ændringen ud til at kunne indebære at forvaltningen ændres til at implicere en tænkemåde hvor forvaltningstiltag kan legitimeres gennem henvisning til systematiseringer som erkendes og anerkendes for at være opbygget *uden for* selve gruppen af forvaltere (i det som hos de behandlede forfattere kaldes "samfundsvidenskabelig forskning", som her ser ud til at referere dels til politologisk eller økonomisk forskning, dels til at forskningen *administrativt* er allokeret til et samfundsvidenskabeligt fakultet, frem for at betegne en kvalitet ved selve *forskningen* - eller også ses dette som to sider af samme sag). Det impliceres m.a.o. at (forvaltnings-)metoderne, herunder fx evalueringer, er frembragt i forhold til hvad der kan opfattes og reproducere som om de var overordnede, mere generelle ('teoretiske' eller 'videnskabelige') principper: Den skitserede ændring ser ud til at implicere at der (kan) henvises til en instans som erkendes og anerkendes som *ekstern*, hvilket i og med dette indebærer en styrkelse af legitimiteten af det pågældende forvaltningstiltag. Imidlertid må muligheden for en 'ekstern' legitimeringsinstans ses som den anden siden af eks- og/eller implicitte krav herom; instans såvel som krav som medvirker til en produktion og reproduktion af kravet om sådanne 'eksterne' legitimeringer, hvilket bidrager til en forståelse af funktionen af en position som den ses udtrykt i fx Hansson (1993, 2003) - jf. ovenfor. Imidlertid forekommer legitimeringen lige så lidt 'ekstern' som eksterne evalueringer i og med at den - uanset en administrativ ekstern-hed - må ses som produceret i forhold til et systems interne selvforståelse.

Dertil kommer den sidste forklaring hos Hansen & Foss Hansen (2000): "Endelig (og det gælder nok især i 1990'erne), blev evaluering et tema, der bearbejdedes på mange af de samfundsvidenskabelige videregående uddannelser [læs: Uddannelser på et samfundsvidenskabeligt fakultet, MN]. Der skabtes også et udbud af evalueringskompetence." (171-172). Dvs. at det kommer til at se ud som om det impliceres at en stigning i antallet af *uddannede*, dvs. *udbudet* af evalueringskompetence er årsag til at de producerede kandidater bliver aftaget og dermed er årsag til at evalueringerne foretages. Og skønt "samfundsvidenskabelige videregående uddannelser" først og fremmest i forvejen må ses som (semi-)professionsuddannelser (typisk til en offentlig forvaltning), så ses

her en forholdsvis ikke-problematiseret registrering af at en metodeudviklende forskning i praktisk teori (dvs. ikke videnskab som sådan, jf. Durkheim 1975) kunne (og overhovedet *kan*) forbedre uddannelsen af evalueringspraktikerne med henblik på disses mulighed for at udføre evalueringspraksis - jf. Hanssons position sådan som den gennemgås ovenfor.

I Hansen & Foss Hansen (2000) vises hvordan forskning (muligvis alene *metodeudvikling*) som en ledelsesfilosofi bliver en del af (betingelserne for) et politisk-administrativt system, allokeret til et universitært system, hvilket øger først en kulturel og siden en symbolsk kapital for en uddannet praktiker og dermed øger legitimiteten for en (socialt vilkårlig) forvaltning. Desuden vises hvordan en betingelse herfor er at politologer og økonomer erstatter jurister i en offentlig forvaltning, hvilket nemlig i næste omgang åbner mulighed for at der legitimt kan anvendes politologiske/økonomiske styringsredskaber (resultatet af "samfundsvidenskabelig forskning", dvs. forskning ved et samfundsvidenskabeligt fakultet frem for et juridisk) i denne forvaltning. Hos Hansen & Foss Hansen (2000) impliceres en direkte omsættelig nytte af det som udvikles i forskningen, og/eller som det er forskningens opgave at udvikle (jf. også Hanssons position ovenfor). Dvs. at forskningen her er formålsrationel, hvilket dog indebærer at denne forskning næppe kan rubriceres eller forstås som videnskab i streng forstand.

I artiklens konklusion (pp. 174-175) gentages det som ser ud som en forståelse af at evalueringerne er en funktion/konsekvens af samfundets udvikling som noget for sig, som evalueringerne på den anden side opfattes som isoleret fra og et produkt af, i og med at evalueringerne ikke i første omgang opfattes som en medspiller i denne samfundsudvikling; der udnævnes så at sige et udgangspunkt for eller en årsag til evalueringernes opståen. Desuden vender forfatterne tilbage til udgangspunktet og gentager, nu som en konklusion, at: "Teoretisk har vi overordnet anlagt et institutionelt spredningsperspektiv [...]" (p. 175).

Endnu en tekst af Foss Hansen behandles her: *Evaluering i staten. Kontrol, læring eller forandring?* (Foss Hansen 2003). Her gennemgås, analyseres (atter i termer især af en typologisering) i alt 452(!) evalueringer som er udmøntet i evalueringsrapporter og udført i statsligt regi (p. 9).

Det anføres at bogen er

"[...] blevet til i frustration over, hvor lidt systematisk viden vi faktisk har om praksisudviklingen og denne forankring på begrebs-, model- og metodeplanet." (p. 9),

og at

"Sigtet med denne bog er at bidrage til en mere præcis indkredsning af, hvad evaluering er som begreb, som forestilling og frem for alt som praksis i den statslige sektor i Danmark. Bogen er [...] begrebs- og praksisbog [...] [som giver] indsigt i, hvordan evaluering bedrives i den statslige sektor." (p. 15).

Bogens analyser af evalueringspraksis

"[...] har blandt andet fokus på spørgsmålene om, hvem der tager initiativ til og gennemfører evaluering, hvad der evalueres, hvordan der evalueres, samt hvordan resultaterne dokumenteres og af-rapporteres." (p. 15).

"Inden selve analysekapitlerne [...] ses del på evaluering som begreb, paradigme, praksis og proces, dels på konteksten omkring evaluering i form af de handlingslogikker, der kan omkranse processen." (p. 15).

Karakteristikken af evaluering resumeres således:

"Evaluering kan konstrueres [læs: Udformes eller planlægges, MN] således, at processen sigter mod henholdsvis at støtte eller flytte den eksisterende struktur og de herskende værdier" (p. 15).

Endelig reflekterer Foss Hansen over de metodiske svagheder ved en undersøgelse som den der er foretaget:

"Undersøgelsen kan karakteriseres som en totalundersøgelse, der sigter mod at fange alle evalueringsprojekter, der afsluttes med en rapport" (p. 187).

Imidlertid er det ikke alle rapporteringerne som udgives; nogen udgives og kan findes på biblioteker, andre er fortrolige og er derfor kun tilgængelige for ganske få. Projektets data består således af et spektrum af rapporter,

"[...] men langt hovedparten af rapporterne er af typen offentligt publicerede. Dette afspejler dels projektets tilrettelæggelse af da-

tafangst, men formodentlig (og forhåbentlig) også, at langt hovedparten af de evalueringer, der gennemføres i den statslige sektor, rent faktisk publiceres offentligt. Det er imidlertid vanskeligt præcist at vurdere undersøgelsens bortfald." (p. 188).

Foss Hansen (2003) viser hvilke (statslige) evalueringer der er gennemført og afrapporteret, hvordan de er tilrettelagt, hvem der har evalueret, hvad der er evalueret osv. osv. osv. Men det som anføres om analysen, indebærer imidlertid at analysen næppe overskrider det analyseredes selvforståelse: Det der analyseres, er det som kalder sig for og anerkendes for at være evalueringer, og hertil hører fx en offentliggjort rapport. Enhver form for pragmatisk dagligdags eftertænkksomhed af enhver grad af systematisering behandles eller omtales ikke.

Dvs. at enhver mere eller mindre systematiseret gennemgang af en eller anden praktisk måde at gå til værket på i en eller anden sammenhæng som gennemføres med henblik alene på at fungere som redskab for en forbedring af dette og alene til anvendelse blandt de personer som *gør* det evaluerede (dvs. som qua sin ikke-offentliggjorthed næppe kan anvendes som ledelses- eller styringsredskab), *ikke* behandles. En registrering af evalueringer som den ses i Foss Hansen (2003), risikerer således at virke både fremadrettet og bagudrettet normativt i forhold til hvad der (legitimt) kan betegnes en evaluering. Hvis man imidlertid er ude efter det som er fokus for denne afhandling, en konstruktion af evalueringsbegrebet i forhold til en social og symbolsk funktion, giver også Foss Hansens position ophav til flere spørgsmål end svar.

Det anføres at bogen blev til for at kompensere for fraværet af systematisk viden om praksis (p. 9), og ganske vist tilbydes der stor systematisk registrering og typologisering/kategorisering af det som betegnes "evaluering". Men der tilbydes ikke en forklaring på hvad det fx socialt indebærer at iværksætte en evaluering - helt uanset metode, rammer, deltagere, administrativt regi osv. Og skønt dette ikke er formuleret som formål med udgivelsen, dvs. at skønt en kritik af fraværet af noget som det tidligere er erklæret ikke vil være til stede, næppe er rimelig, kan udeladelsen ses som udtryk for at sådanne aspekter ikke opfattes som relevante dele af en systematisk viden om (evaluerings-)praksis. Evalueringernes legitimitet tages for givet i og med at det fx tages for givet at en principielt partisk evalueringsøvelse er partisk i forhold til et absolut og ikke et vilkårligt udgangspunkt, sådan som det (kan) formuleres i en (metodologisk) evalueringsforskning - også her med metoden som en art garanti for en upartisk partiskhed. Begge dele medvirker til at forstærke evalueringsens legitimitet gennem at medvirke til hvad man kunne kalde

et kollektivt hukommelsestab vedrørende evalueringers opkomst og især vedrørende evalueringernes sociale og symbolske funktion såvel som vedrørende hvad der bør forstås som en evaluering.

For at sige det anderledes: Selv et værk som Foss Hansen (2003) som afrapporterer en enorm undersøgelse, og som er uvurderligt til at give greb om hvad der - som *doxa* - dækkes af betegnelsen "evaluering", tilbyder samtidig ikke forklaringer på det som er i fokus for denne afhandling, en systematisk videnskabelig refleksion over fundene, fordi en registrering og efterfølgende kategorisering/typologisering heraf ikke tilbyder en forklaring, men i stedet bliver del af det som skal forklares. Som det understreges ovenfor, er en sådan position ikke nødvendigvis forkert; der ser ud til at være tale om et sammenhængende paradigme, det som jeg har betegnet normal evalueringsforskning (*doxa*). Blot skal det gentages at det - normativt - forekommer uheldigt for en pluralistisk forskning på et universitet hvis formålsrationel forskning (praktisk teori, teori *for* fx evalueringer) udelukker videnskabelig forskning i streng mening (videnskab, teori *om* evalueringer) uanset om dette sker villet eller ej. Under de nuværende betingelser som bl.a. indebærer krav om en direkte nyttig omsættelighed af snart sagt enhver forskning (og imødekommelse af disse krav fra et villigt forskersamfund), er der stor risiko for dette, med mindre der foretages en aktiv indsats for at forhindre det (jf. postscriptum i Bourdieu 1996a, pp. 337-348, hvor Bourdieu i "The Corporatism of the Universal: The Role of intellectuals in the Modern World" maner til kamp for kulturarbejdernes autonomi). Dertil kommer at med et fokus som det der anlægges i denne afhandling, efterlades man med flere spørgsmål end svar, især vedr. en social og symbolsk funktion af den viste udvikling, og i særdeleshed med hvilken social nødvendighed evalueringsforskning opfattes som det samme som mere eller mindre normativ, især metodologisk forskning - jf. Durkheim (1975), og jf. desuden diskussionerne af teoriens rolle i forbindelse med (semi-) praktiske professioner og uddannelserne hertil hos fx Petersen (2001d) og hos Callewaert (2001).

Næste generation af producenter af normal evalueringsforskning - Peter Dahler-Larsens position

Udgangspunktet for konstruktionen af Peter Dahler-Larsens⁸¹ position er en af de senere danske artikler på området, "Det politiske i evaluering"

⁸¹ Peter Dahler-Larsen er professor på Institut for Statskundskab ved Syddansk Universitet (<http://www.sam.sdu.dk/ansat/pdl>).

(Dahler-Larsen 2003a)⁸². Afslutningsvis i denne gennemgang sættes artiklen ind i en sammenhæng med en anden af Dahler-Larsens seneste udgivelser, bogen *Evaluering og magt* (Dahler-Larsen 2004) som udgør en del af rapporteringen i forbindelse med Magtudredningen.

Indledningsvis fremhæves at "Evaluering er med til at definere hvad det offentlige liv gælder [...] Hvad er for eksempel en god skole? [...] en god elev? [...] en god lærer?" (p. 21). Betydningen af ordet "definere" og af "hvad er" i spørgsmålene må her forstås som en fremadrettet definition som (re)producerer en norm, dels en norm for fx skole i evalueringens kriterier, dels at fx skolen efter en evaluering ser anderledes ud. Dvs. at evalueringer ses som instanser der fungerer ideologisk (dvs. "politisk") og/eller konstitutivt i og med at der produceres/reproduceres en række *idealer for* eller *ideer om* de nævnte forhold som dernæst er de forhold som det evaluerede holdes op imod, og i og med at det antages at evalueringen udvirker (*kan* udvirke, er det der udvirker, det der *kan* udvirke) de forandringer som dels formuleres, dels (eventuelt) ses tidsligt efter at evalueringen er foretaget. I Dahler-Larsen (2003a) formuleres konklusionen således: "*I det lys kan man betragte evalueringskriterier som politisk kommunikation om det ønskværdige* [kursiveret i originalen, MN]" (p. 37), hvilket understreger det foranstående. Hos Dahler-Larsen (2003a) ses således hvordan evalueringer fungerer ideologisk, dvs. de er "politik". Dvs. at den evaluering/vurdering som foretages, også må ses som "politik". Om dette "politiske" i anvendelsen af evalueringer skriver Dahler-Larsen at "[...] [vi] har [...] langt igen, før vi forstår det politiske i evaluering. Vi er kun på forkanten af en sådan forståelse" (p. 21), og "[...] at evaluering skulle kunne have en egen konstitutiv kraft, som overskrider, det normativt sanktionerede, det tilsigtede og sågar det formålstjenlige - at vi kort sagt medskaber vores samfund gennem vores evalueringer - er vi kun sporadisk ved at forstå" (p. 21).

En sådan tilkendegivelse kunne læses som en interesse for at forstå evalueringers konstitutive kraft og hvordan de virker, frem for blot at gå ud fra at evalueringerne er det som virker. Dvs. at det ligner en interesse for at forstå og forklare det som er i fokus for denne afhandling, den sociale og symbolske funktion af evalueringer, samtidig med at det ligner en tidligere formulering hos Dahler-Larsen: "Hvordan samfundsmæssige normer, værdier og forestillinger spiller ind [på hvordan vidensprocesser

⁸² I forbindelse med afhandlingsarbejdet blev en række tekster af Peter Dahler-Larsen gennemgået med henblik på at udvælge de tekster som analyseres her. Ud over de tekster som nævnes i teksten, drejer det sig om Dahler-Larsen (2003b), Dahler-Larsen *et al.* (2000) samt Dahler-Larsen & Krogstrup (2000a, 2000b, 2000c, eds. 2001). Positionen i de valgte tekster ser ud til at være eksemplarisk for positionen hos Dahler-Larsen.

foregår], er fuldstændigt underbelyst i organisatorisk læringsteori" (Dahler-Larsen 1998, p. 42). Imidlertid, fordi der intetsteds refereres til teoretiseringer over symboler/ritualer og deres funktion (jf. fx Bell 1992 - eller en lang række andre), risikerer tilkendegivelser som disse først og fremmest at fylde en *symbolsk* funktion og signalere en *symbolsk* interesse for de pågældende mekanismer; en interesse som understreges som symbolsk i og med at forholdene i begge publikationerne efterlades tilsyneladende uforklarlige, dvs. tilsyneladende irrationelle. Som en samtidig, ikke-symbolsk, konkret social konsekvens risikerer dette i næste omgang at stå i vejen for anden forskning i disse forhold.

Med eksplicit reference til Ulrich Beck og Zygmunt Baumann (og med tilsyneladende implicitte referencer til Luhmanns systemteori, Giddens' sociologi og fx Schöns praktikepistemologi) afsluttes Dahler-Larsen (2003a) med en konstatering af at "Det refleksiøst moderne menneske former gennem evaluering sin verden, sig selv og relationerne til de andre. I den henseende er evaluering politisk på en måde, som vi endnu mangler fuldt at begribe" (p. 29). I denne afhandling formuleres forslag til svar netop på hvad der sker når evalueringerne gennemføres, og der formuleres forslag til svar netop på hvilken social og symbolsk funktion evalueringerne har, hvilket er en anden måde at tale om "politik" på, om end "politik" hos Dahler-Larsen ser ud til at implicere noget villet. Sigtet i denne afhandling er at søge at *bryde* med en forståelse af at det som sker eller er sket, sker eller er sket som resultat af bevidste rationelle overvejelser og som en gennemførelse af bevidst rationelle beslutninger. Dvs. at sigtet i afhandlingen gennem at *bryde* med en række af de implikationer af mennesket som bevidst rationelt handlende som ser ud til at udgøre en væsentlig forudsætning for Dahler-Larsens position, er at formulere svar på en række af de spørgsmål som hos Dahler-Larsen påpeges som underbelyste.

Det ser ud som om en væsentlig betingelse for at fx Dahler-Larsen (2003a) efter eget (tilsyneladende *symbolsk* interesserende) udsagn ikke kan forstå og forklare de sociale dynamikker forbundet med evalueringerne - det politiske i evaluering som forskningen endnu ikke har opnået en forståelse af (Dahler-Larsen 2003a, p. 21) - og den funktion evalueringerne har, er at som en første og helt grundlæggende antagelse anses mennesket for at handle rationelt og bevidst, oplyst:

"Der går 'politik' i evalueringer, når eksisterende magtbaser, ideologier og interessekonstellationer *søger* at fremme deres egne sager via evaluering" (p. 20; min fremhævelse, MN),

Det ser ud som om der impliceres at den "politik" som føres, og især de resultater som opnås, er et resultat af en *intention*, og hvorved ses en bestemt forståelse af at disse systemer (magtbaser, ideologier og interessekonstellationer) *som sådan* handler - jf. Luhmann (fx 1986, p. 92) hvor systemer som sådan opfattes som selvstændigt forstående enheder. Ganske vist udtrykkes politiske intentioner, men at tage disse udtrykte intentioner for pålydende uden at konstruere dem under de givne omstændigheder, risikerer i sig selv at forhindre en forklaring på deres tilstedeværelse og funktion.

Den forståelse af struktur og genese af menneskelige handlinger som ses hos Dahler-Larsen (2003a) ligner en schönsk praktikepistemologi hvor mennesket ikke alene reflekterer over sine handlinger *efter* handlingerne, men reflekterer *i* handlingerne (og hos Dahler-Larsen desuden *før* handlingerne). Hos Dahler-Larsen ser det ud som om at dette schönske udgangspunkt udvikles til også at omfatte en rationel handlingsteori uden en symbolsk økonomi af menneskelige handlinger, og i det mindste fremgår det ikke hvilke grænser der måtte være for mennesket som skaber af sin egen virkelighed, så at sige uden grænser.

Kendetegnende for positionen/visionen i Dahler-Larsen (2003a) er dernæst at den ser ud til at forudsætte, udtrykke og implicere en vision om at samfund må/kan anskues i en dimension ad gangen, dvs. som dikotomt - om end med mange sådanne dikotomier - og bestående af grupper (eller 'klasser') som hver for sig stort set er uden forskelle og uden interne tvange - 'klasser' eller grupper som imidlertid varierer fra sammenhæng til sammenhæng, men som alligevel ser ud til at have denne status. Forståelsen i Dahler-Larsen (2003a) ser m.a.o. ud til at kombinere en tilgang som på den ene side anser verden for struktureret på forhånd, om end denne struktur er påvirkelig af enkeltindivider eller af systemer som handler som enkeltindivider respektive systemer, med en tilgang hvor disse deltagende enkeltindivider respektive systemer tildeles eller forudsættes at have en form for fri vilje til at handle stort set utvunget af sociale forhold, en position som ser ud som den lægger sig efter en luhmannsk systemteori.

På den ene side ligner en sådan implikation altså det som ses hos Luhmann, som Dahler-Larsen dermed ser ud til at implicere, og hvor det (socialfilosofisk) impliceres at samfund *efter* det moderne (hyperkomplekse samfund) er kendetegnet ved at en arbejdsdeling ikke har at gøre med eksisterende sociale forskelle, men med den enkeltes vilje og evner (flid og påpasselighed, jf. Bourdieu & Passeron 1977b, p. 55). Samtidig ses hvordan denne position ligger i forlængelse af de øvrige gennem-

gåede evalueringsforskeres position, og det ses hvordan positionen dels er konsistent med sig selv, dels gennem at ligne anden evalueringsforskning udgør dele af eller bevæger sig inden for, udtrykker et bestemt paradigme. Som det understreges andetsteds i afhandlingen, er et sådant paradigme ikke nødvendigvis forkert, og ærindet er i det mindste ikke (meta-metaevaluerende) at udpege 'forkert' respektive 'rigtig' evalueringsforskning. På den anden side forekommer det at positionen risikerer at forhindre at forholdene også kunne anskues i forlængelse af andre, empirisk funderede sociologiske teorier om moderne samfund som kendetegnet ved fx en social arbejdsdeling, dvs. som kendetegnet ved at være *klassem* samfund med systematisk ulige fordelte sociale og symbolske goder, fx erhverv og uddannelse osv. (jf. fx Durkheim 2002/1972, og fx Bourdieu & Passeron 1970, Hansen 1995).

Anvendes imidlertid en teori til forklaring som forudsætter (dele af) det som søges undersøgt, er risikoen meget stor for ikke i forklaringerne at kunne overskride det som forudsættes; risikoen er stor for blot at gentage det forudsatte, men nu som resultatet af en analyse. I forlængelse desuden af det ovenstående antydes hvordan det kunne være en række af implikationerne hos Dahler-Larsen (og m.a.o. også i anden normal evalueringsforskning), især hvad angår en teori om struktur og genese af menneskelige handlinger, herunder praktikker i erhverv og uddannelse, som risikerer at stå i vejen for at fx forholdet mellem evaluering og politik - som ifølge Dahler-Larsen (2003a, p. 21) er underbelyst - overhovedet *kan* belyses. Sagt på en anden måde: Heller ikke det som præsenteres hos Dahler-Larsen, ser således ud til at kunne give svar på de særlige forhold som er i fokus for denne afhandling. I stedet giver også Dahler-Larsens arbejder ophav til endnu flere spørgsmål, og også de forklaringer som præsenteres hos Dahler-Larsen, må i stedet analyseres for at forstå og forklare fx en social og symbolsk funktion af evalueringer. Dvs. at det dermed ses hvordan og at det er nødvendigt at *bryde med* og træde *uden for* normal evalueringsforskning for at kunne forstå og forklare den sociale og symbolske funktion af fx uddannelsesevalueringer, og dermed sandsynligvis også for at forstå og forklare fx det politiske i evaluering.

Herefter perspektiveres gennemgang og analyse af Dahler-Larsens position med henvisning til udgivelsen *Evaluering og magt* (Dahler-Larsen

2004) som afrapporterer et af delprojekterne under Magtudredningen (jf. 2005)⁸³, samt til enkelte senere udgivelser.

I Dahler-Larsen (2004) diskuteres og analyseres evalueringer og deres funktion i forhold til Magtudredningens projekter og opdrag som er "[...] at sammenfatte den eksisterende viden om folkestyrets udvikling i Danmark i sidste del af det 20. århundrede." (Togeby *et al.* 2003, p. 9). I Dahler-Larsen (2004) diskuteres således forholdet mellem evalueringer og den "magt" som analyseres i Magtudredningen, og i bogens bagside-tekst står bl.a. "Offentligt ansatte taler i dag åbent om vigtigheden af evalueringers symbolske funktion" hvilket i forhold til det som er i fokus for denne afhandling, kun skærper interessen for udgivelsen.

Det man i Dahler-Larsen (2004) får at vide om en symbolsk funktion af evalueringer, er imidlertid stort set kun at den er der. Betegnelsen "symbolsk" anvendes på en måde som implicerer at den der handler "symbolsk" i forbindelse med evalueringer og deres anvendelse, enten ikke har rent mel i posen, eller at "symbolsk" er synonymt med "unødvendigt" eller "irrationelt", dog uden at en impliceret rationalitet ekspliciteres. Samme type forklaring genfindes i udgivelsen *Evalueringsskulptur* (2006, som bygger på Dahler-Larsen 2004). Heller ikke her findes meget om en symbolsk funktion af evalueringer i den betydning som anlægges i denne afhandling, og også her impliceres en villeshed hos den hvis evaluering-anvendelse kaldes symbolsk. Dette ser ud som om det udgør en skolastisk fejltagelse fra Dahler-Larsens side: En afdækket regelmæssighed (en symbolsk funktion som i øvrigt ikke forklares) placeres som en intention hos den/de personer som foretager den evaluering som betegnes symbolsk. Det ser m.a.o. ud som om begrebet "symbolsk" dybest set anvendes som en form for beskyldning frem for som analyseredskab som det søges i denne afhandling. Og det ser samtidig ud som om selv også Dahler-Larsens erklærede interesse for at forstå de symbolske sider af en evaluering eller evalueringer som ritualer (som desuden signaleres af titlen på Dahler-Larsen & Krogstrup (2000b): "Evaluering og institutionelle standarder: Nyinstitutionelle betragtninger af evaluering som vor tids ritual"), må tolkes som - symbolsk. Dog netop ikke som en beskyldning om noget illegitimt, men som et analytisk fund.

Spørgsmål man derefter lades tilbage med, er fx hvordan det kan gå til at de evalueringer som betegnes symbolske, og som muligvis/muligvis ikke er tænkt som symboler, alligevel gennemføres, og at de gen-

⁸³ Magtudredningen præsenteres og produceres ikke som en evaluering, men i lyset af diskussionerne her må også et sådant vurderende arbejde konstrueres med en social og symbolsk funktion som svarer nogenlunde til evalueringens.

nemføres accepteret af enhver deltager (også af den de ser ud til at være til direkte ulempe for) og efter alle kunstens regler, sådan som det ses med evalueringerne fra Evalueringscenteret/Evalueringsinstituttet. Eller, hvis funktionen af evalueringerne alene er symbolsk i betydningen arkaiske relikter, så er det noget påfaldende at evalueringerne ikke forklares som disse relikter fra et præ-moderne samfund, eller at de ikke i det mindste foreslås afskaffet som unødvendige⁸⁴. Samtidig ses heller ikke en forklaring på at der ses stedse *flere* evalueringer fra i det mindste 1960 og frem - jf. fx Albæk (1988a, 1988b), hvis arbejde Dahler-Larsen tager afsæt i og videreudvikler.

Det ovenstående ligger i forlængelse af det som skrives i andet reviderede oplag af bogen *Den rituelle refleksion* (Dahler-Larsen 1998). I en boks (p. 55) korrigerer forfatteren tidligere fejllæsninger: Det understreges at ritualer *har* effekter, og der gives en række eksempler. Og præciseringen er ganske givet nødvendig, for selvom det forekommer indlysende at ritualer (og andre former for ritualiserede eller symbolske praktikker) har effekter, udvirker noget, er konstitutive og virkeligheds-konstruerende, så er der stor risiko for at læse også denne tekst af Dahler-Larsen (samt præciseringerne i det reviderede andet oplag) som om det netop (normativt) impliceres at ritualer - qua præ-moderne relikter - ikke er nødvendige. Det som nemlig trods de givne eksempler på effekter er fraværende, er en analyse og diskussion af *hvad* evalueringerne *udvirker*, hvad de er symboler eller ritualer *for*, hvilke andre praktiske handlinger de træder i stedet for, dvs. i meget banal forstand såvel som i termer af pædagogiske-sociologiske forklaringer, *hvorfor* disse rituelle evalueringer findes. Dvs. at der ikke leveres forklaringer som kan belyse det som er i fokus for denne afhandling, og dvs. at også her efterlades man med flere spørgsmål end svar hvis interessen er at forstå og forklare en social og symbolsk funktion af evalueringer.

Opsamling på resume og analyse af udvalgte eksempler på dansk normal evalueringsforskning

Dette afsnit afslutter og opsamler gennemgangen og behandlingen af de udvalgte eksempler på dansk normal evalueringsforskning, det som kalder sig og anerkendes for at være evalueringsforskning, *doxa*. Frem for

⁸⁴ I et interview med Dahler-Larsen (Ammitzbøl 2008, publiceret efter forsvaret af afhandlingen) i anledning af hans bog *Kvalitetens beskaffenhed* (Dahler-Larsen 2008) slår Dahler-Larsen til lyd for et øjeblikkeligt stop for dokumentation, herunder evalueringer (p. 32). Imidlertid leveres heller ikke her nogen forklaringer som overskrider selvforståelsen, på en nødvendighed eller funktion af den dokumentation som kritiseres og foreslås afskaffet. Dvs. at også her fremstår (dokumentation og) evalueringer som irrationelle.

at alene gentage fundene fra det foregående, indeholder afsnittet desuden en refleksion over og argumenter for relevansen af at analysere netop de udvalgte tekster. I det efterfølgende afsnit diskuteres præliminært konstruktionen af et felt af producenter af normal evalueringsforskning ud fra de konstruerede positioner og med udgangspunkt i en diskussion af om der i dette eventuelle felt kan eller ikke kan spores en relativ autonomi, især i forhold til *doxa* i det eventuelle felt af producenter af normal evalueringsforskning.

Væsentligst er det fra begyndelsen at gentage at hele denne gennemgang ikke har til hensigt at udstille noget eller at pege fingre ad nogen. Gennemgangen må ikke læses som afdækningen af noget 'forkert', men nærmest tværtimod som afdækningen af det der kan fungere, det der fungerer godt - under de givne, men aldrig problematiserede omstændigheder. Det som ses, er en sammenhængende forskningstilgang, et paradigme som det således ikke er tænkt at kritisere normativt. Den særlige evalueringsforskning som ses, findes under ganske bestemte sociale, materielle, historiske o.a. omstændigheder som bl.a. implicerer en New Public Management hvor evalueringerne i større grad bliver redskaber for en ledelse til at gennemføre bestemte forandringer som alene er nødvendige under de samme omstændigheder som betinger den normale evalueringsforskning, og i mindre grad bliver hjælpemidler for den der gør det evaluerede, så dette kan gøres bedre.

Imidlertid er det vigtigt at tilføje at det som (normativt) *kunne* beklages, er at denne bestemte tilgang til forskning om/for evalueringer risikerer at udelukke enhver anden tilgang - i og med de mekanismer som er i gang, og i og med de implikationer paradigmet har. *I sig selv* er heller ikke det et problem. Det bliver først problematisk hvis/når evalueringsforskningen skal ses som *videnskabelig* i streng forstand, hvilket ville implicere at flere positioner strides om at producere en bedste forklaring (jf. desuden diskussionerne i Callewaert 1997b), og hvilket kunne signaleres af at forskningen udføres fx i regi af universitet. Desuden implicerer denne beklagelse det som kunne ses alene som en ren ønskedrøm om et ideelt videnskabeligt samfund (som næppe findes realiseret nogetsteds). Imidlertid vises det senere i dette afsnit hvordan også normal evalueringsforskning som den gennemgæede ser ud til at være fordelt mellem forskellige poler i hvad der præliminært konstrueres som et bourdieusk socialt felt - mere eller mindre relativt autonomt.

Det som vises i det foregående, er hvordan normal evalueringsforskning ser ud til at forudsætte eller implicere en rationel handlingsteori som grundlæggende anser menneskelige handlinger for fuldt oplyste, bevidste og rationelle, og som ikke åbner for at menneskelige handlinger

kan anskues og forklares i lyset af en symbolsk økonomi; menneskelige handlinger kan og skal tages for pålydende, de betyder ikke mere end det umiddelbare. De gennemgåede eksempler på dansk normal evalueringsforskning tilbyder således ikke en forklaring på den sociale og symbolske funktion af evalueringer/evalueringsforskning som overskrider de idealer/ideer som ligger til grund for evalueringerne såvel som for normal evalueringsforskning - som ofte har karakter af meta-evalueringer. Dvs. at der ikke (kan) opnås en forklaring på de forhold som egentlig var det der skulle forklares.

Dertil kommer at der heller ikke tilbydes en forklaring på i det hele taget tilstedeværelsen af evalueringerne og på hvorfor evalueringer foretages, som overskrider det umiddelbare, at evalueringerne er redskaber til at vurdere og forbedre det evaluerede. Evalueringsforskningen ser dermed ud til at fungere som en ideologi for de evalueringer - som i sin tur ser ud til ligeledes at fungere som en ideologi for det evaluerede som dermed ligeledes kommer til at fungere som en ideologi. I næste omgang ses desuden at de behandlede eksempler på normal dansk evalueringsforskning qua praktiske teorier må opfattes som (socialt nødvendige) dele af evalueringerne, af evalueringspraktikken; evalueringsforskning som den gennemgåede normale udgør en socialt nødvendig ledsagende diskurs til evalueringerne, og den frembringes af en række specialister der - qua en social arbejdsdeling som fordeler den som udfører et praktisk arbejde i en domineret position i forhold til den som producerer en forskrift herfor - besidder et dobbelt privilegium: Dels at kunne forklare hvordan evalueringerne skal foretages, dels at kunne implicere hvordan evalueringerne skal forstås.

Mere generelt gælder derfor at så længe evalueringernes egen selvforståelse ikke overskrides - så længe de implicitte og/eller eksplicitte udgangspunkter ikke konstrueres - så længe produceres der ikke (så længe *kan* der ikke produceres) en overskridende forklaring på fænomenerne ved hjælp af de gennemgåede eksempler på dansk normal evalueringsforskning. Dette kunne også udtrykkes på en anden måde: Så længe de handlinger som udføres af de deltagende parter i evaluering/evalueringsforskning, ikke objektiviseres eller konstrueres i forhold til de sociale omstændigheder hvorunder de ses, og så længe der ikke systematisk foretages et *brud* med forudsætningerne for normal evalueringsforskning, herunder en implicit rationel handlingsteori uden symbolsk økonomi af menneskelige handlinger, så længe må også de forklaringer som ses i de behandlede tekster (og tilsvarende) som produceres med det eksplicitte formål at bibringe en forståelse af forskellige mekanismer

knyttet til evalueringerne, i stedet forstås som en del af det som skal forklares.

Det gennemgående er at der ikke brydes med en forståelse af at det som sker, er rationelt under en eller anden bevidst, villet form. Desuden er det gennemgående at der ikke brydes med en impliceret 'tvangfri' kvasi-basis/overbygnings-tænkning; også den forskning som præsenteres i de behandlede tekster må konstrueres som del af det objekt som skal analyseres med henblik på at forstå og forklare den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer. Der tilbydes ingen forklaringer som er relevante for det forholdsvis snævre fokus som anlægges i denne afhandling.

I Hansson (1993a) hævdes det eksplicit (dvs. ikke gennem påvisning heraf) at evalueringer frembringer sociologisk viden. Relateres dette til positionen i Lundgren & Franke-Wikberg (1980) hvor der plæderes for en "teoriinriktad utvärdering", ses hvordan disse to positioner implicerer ganske forskellige forståelser/tilgange. Positionen hos Lundgren & Franke-Wikberg indebærer - med implikationen af en durkheimsk position - at evalueringer må basere sig på en viden eller videnskab om det som evalueres. Hanssons position ser ud til at implicere at de *metoder* som udgør resultatet af bl.a. hans egen og andres (metodologiske) evalueringsforskning, og som med Lundgrens ord i og med et udpræget *metodefokus* må betegnes som en særlig form for logisk positivisme (Lundgren 1979, p. 38), må opfattes som sociologisk viden og som et bidrag til sociologisk teoridannelse. To helt *forskellige* positioner; nærmest diame-tralt modsatte.

Med et fokus som det der anlægges i denne afhandling, understreger nærværende gennemgang af dansk normal evalueringsforskning mere end noget andet vigtigheden af at konstruere evalueringer og evalueringsforskning i forhold til de givne omstændigheder. Dvs. og mere konkret at konstruere evalueringer og evalueringsforskning som en del af udtrykket for en økonomisk-administrativ pols gennemsættelse og cementering af bestemte, vilkårlige opfattelser og dermed af en bestemt vilkårlig social orden på bekostning af alle andre. Evalueringer og evalueringsforskning kan således ses som et eksempel på hvordan en politisk-økonomisk pols ordensopretholdende funktion foregår/gennem sættes, og at dette sker overalt og ikke kun i bestemte dele af fx en statslig administration eller af bestemte funktionærer, men også i fx uddannelses-systemet.

I øvrigt ser det ud som om netop en impliceret rationel handlingsteori risikerer som en boomerang at fare tilbage i hovedet på de implicerede spillere, for det tilfælde at deres 'rationelle' 'motiver' for at handle som de

gør, skulle afdækkes, og for det tilfælde at de implicerede paradokser i forbindelse med at der siges et og gøres noget andet, skulle forklares ved hjælp heraf. Dette understreger vigtigheden af at fremhæve at sigtet i denne gennemgang netop *ikke* er at udstille nogen eller pege fingre ad nogen. *I sig selv* er det næppe heller interessant eller epokegørende at påpege at der også i forbindelse med produktionen af normal evalueringsforskning sker andet end det erklærede, eller at der kan spores en vis diskrepans mellem det erklærede og det som sker. Hvad der derimod er interessant, og det som er i fokus for denne afhandling, er hvilke sociale konsekvenser det har i det konkrete tilfælde.

3.3.3 Præliminære overvejelser over eksistensen af et (sub)felt af producenter af dansk normal evalueringsforskning

Efter gennemgangen af en række toneangivende (dvs. dominante) producenter af dansk normal evalueringsforskning anes omridset af en (social) arbejdsdeling mellem producenterne⁸⁵. Desuden diskuteres det her om disse producenter kunne placeres som positioner i det som præliminært konstrueres som et bourdieusk (sub)felt: Med udgangspunkt i afhandlingens Figur 1 (og i Bourdieu 1984, især pp. 126-131, 1988b) ses en relativt dominant '*venstre*'-position, som dog mere overordnet ses som relativt dominant-domineret (dominant feminin) position med udførte store empiriske arbejder som indebærer (i det uendelige) gentagne ensartede arbejdsopgaver (jf. Bourdieu 1999). Der ses en relativt dominant midterposition (i forhold til '*højre*'-'*venstre*' såvel som op-ned), hvor der (som en art trojansk hest) advokeres for at evalueringer skal (anses for at) bibringe ny videnskabelig sociologisk viden, men som ikke indebærer egne empiriske studier som måtte kendetegne en sådan videnskabelig position. Desuden ses hvordan metoderefleksioner og tilsvarende samt deltagelse i Magtudredningen befinder sig i en '*højre*'-position i forhold til en midterposition. Endelig ses en relativt dominant '*højre*'-position med internationalisering, repræsentation, conferenceoplæg, med bidrag til internationale metode-/oversigtsværker og med en større anciennitet i feltet som argument for en dominant position i forhold til de øvrige positioner.

Desuden ses det hvordan der blandt de analyserede producenter (og en række andre spillere) står noget *på* spil og der sættes noget *i* spil (*illusio*): Der findes fælles trosforestillinger (*doxa*) om evalueringsforskning, og der gøres indsatser i form af artikler/bøger, deltagelse i konferencer, i

⁸⁵ Diskussionerne i dette afsnit uddybes i Nørholm (2008) hvor der bl.a. findes en afrapportering, kortlægning og analyse af visse kapitaler.

nationale og internationale netværk, i fx Magtudredningen osv., og der arbejdes direkte (metaevaluerende) på en forbedring af evalueringer og mere indirekte på en forbedret ordning af samfundet. Dvs. at forskningen - det som sættes *på* spil og er *i* spil - i rekonstrueret form udgør en art 'omsorg' for evalueringsforskning som munder ud i først en forbedret evalueringsforskning, næst i forbedrede evalueringer og endelig i forbedringer af det som evalueres (bl.a. uddannelser). Dermed bliver der desuden tale om en art 'omsorg' for et bestående samfund. Evalueringsforskningen munder m.a.o. ud i praktiske teorier for evalueringsforskning, evaluering og det evaluerede og dermed for en 'forbedring' af en organiseret af en samfunds-orden som sådan.

Doxa ser ud til at være mere eller mindre den samme over hele feltet (den gode evaluering, det samme mål for en social orden, den samme underliggende handlingsteori); der er en fælles *doxa* vedr. indholdet af begrebet "forskning" (det skal være praktisk teori) og dermed vedr. relationen "forskning" (praktisk teori) og *universitet* (praktisk teori (skal) produceres med henblik på at omsættes til *praksis*). Der kan rekonstrueres forskellige strategier (dvs. forskellige forvaltningsmåder af forskellige, ulige fordelte kapitaler) og forskellige måder at opnå goder på (med en '*venstre*'-pol og med to (midterplacerede) prætendenter til en '*højre*'-pol). Der er interne mekanismer til at uddele belønninger respektive straffe osv. (erkendelse/anerkendelse som evalueringsforsker i forhold til de førnævnte indsatser). Der foregår en udveksling af referencer som fungerer som kapital for den der henviser, såvel som for den der henvises til. Der findes egne tidsskrifter, foreninger/samfund, der findes egne begreber eller i det mindste begreber med et indhold som er relativt unikt for den (sub)felt-interne sammenhæng. Der er m.a.o. opbygget en egen indforståethed, en eksplicit og implicit selvfølgelighed hvormed noget sættes i tale og andet ikke (*doxa*), og en eksplicit og implicit selvfølgelig måde hvorpå forskellige forhold sættes i tale; der er en *doxa* som for en umiddelbar betragtning ser ud til at være relativt enestående for det analyserede. Der kan således identificeres en række af de karakteristika som kendetegner sociale felter, hvilket dermed argumenterer for at der er tale om et relativt autonomt (sub)felt.

I det store og hele gentager det ovenstående en (sub)feltets egen selvforståelse: Det er næppe en revolutionerende opdagelse at forbedring af og/eller 'omsorg' for evalueringsforskning, evalueringer og (bl.a.) evaluerede uddannelser konstrueres som et anliggende for disse producenter. Det hævdes i feltet; det udgør det 'naturlige' som miskendes som vilkårligt. Imidlertid ses samtidig impliceret at sådan *bør* det også være; også

det er del af *doxa*, og en del af det som står på spil, er således hvordan dette gøres bedst. Imidlertid ser *doxa* ikke ud til at være et resultat af et selvstændigt felt*internt* arbejde (eventuelt videnskabelig forskning), men ser ud til at gentage eller imødekomme udefrakommende krav, forestillinger og implikationer, og tilsvarende må også *illusio* ses som et svar på disse udefrakommende krav, forestillinger og implikationer.

Det som produceres i det præliminært konstruerede (sub)felt af producenter af evalueringsforskning, er hvad man kunne kalde en 'legitimerende' eller 'beroligende' forskning hvis rekonstruerede sociale og symbolske funktion især er (normativt) at reproducere/opretholde en eksisterende social orden, og i mindre grad at producere (ny) indsigt, herunder (refleksivt) at producere (ny) indsigt i mulighedsbetingelserne for og/eller den sociale og symbolske funktion af en sådan 'legitimerende' og 'beroligende', ordensopretholdende forskning. Hermed ses imidlertid en væsentlig grænse for dette præliminært konstruerede (sub)felts relative autonomi: Evalueringsforskning ser ud til at modsvare krav *udefra*, mål og midler, forestillingerne om forskningens rolle og opgave respektive den implicerede teori om menneskelige handlinger ser ud til at hentes *udefra*, nemlig fra en politisk-administrativ sfære. Dette svarer til at konstatere at de er redskaber til (offentlig) ledelse, dvs. del af en New Public Management, og i mindre grad redskaber til produktion af (videnskabelig) erkendelse. *Legitimiteten* bliver imidlertid relativt uanfægtelig når produktionen af en evalueringsforskning som fungerer som ideologi for i sidste ende en vilkårlig samfundsorden, forlægges til en sfære som anerkendes som (relativt) autonom.

En radikal tolkning af det ovenstående er at der ikke er tale om at *doxa* hentes andetsteds fra eller er identisk med *doxa* andetsteds (som om der var tale om flere relativt autonome felter), men at producenterne af dansk normal evalueringsforskning i stedet må konstrueres som en del af et politisk-administrativt felt, magtens felt, dvs. i et decideret *ikke-autonomt* (sub)felt; med henvisning til de nævnte begrænsninger kan der ikke tales om et relativt autonomt (sub-)felt (jf. Broady 1998a, pp. 6-7). Konsekvensen af disse overvejelser er at den administrative allokering af dansk normal evalueringsforskning (og det ser ud som om det kunne gælde evalueringsforskning i det hele taget) til universitetet, dvs. til en instans som (kan) anerkendes for at være relativt autonom og uden for i det mindste direkte kontrol af en politisk-administrativ magt (hvilket man dog kan sætte spørgsmålstejn ved i og med fundene i denne afhandling), i stedet risikerer så at sige at dække for den mere radikale tolkning at evalueringsforskning udgør en decideret *ikke-autonom* del af et politisk-administrativt felt: Dansk normal evalueringsforskning, og

sandsynligvis evalueringsforskning i det hele taget, ser således ud til at udgøre en nødvendig del af et legitimeringsgrundlag for bestemte uddannelsespolitiske tiltag som dermed kan gennemsættes *som om* de var videnskabeligt nødvendige, dvs. med reference til produktionen af legitimitet som om denne var produceret andetsteds.

Dette udgør desuden de empirisk funderede argumenter for at sådan som forholdene ser ud p.t., kan den forskning som præsenteres i denne afhandling, ikke umiddelbart placeres inden for normal evalueringsforskning qua karakteren af teoretisk teori (videnskab) *om* evalueringer respektive evalueringsforskning - en position som er præcis den modsatte af normal evalueringsforskning. Hvis imidlertid evalueringsforskning skulle anerkendes for at være videnskab i streng mening, måtte også en en position som den der præsenteres i denne afhandling, finde plads. Jf. desuden især diskussionerne i kapitel 3 i (Bourdieu 2004c) dels vedr. kriterier for samfundsforskning som videnskab, dels af hvilke positioner inden for sociologi eller samfundsfag der hovedsageligt repræsenteres af personer der udtaler sig som eksperter.

Hvis de fremanalyserede forhold søges generaliseret (med al forskning som efterhånden formålsrationel og omsættelig i forhold til en økonomisk økonomi), ses hvordan den (videnskabelige) fornuft som Bourdieu anser som en social erobring på linje med sygesikringen (jf. Bourdieu 1985), som har bestemte sociale betingelser (herunder en relativ autonomi), og som hvis disse bestemte betingelser ændrer sig, risikerer at forsvinde igen, er under afvikling. Dog må dette ikke forstås som en bevægelse *tilbage* i tid til noget præmoderne hvor alt er i alt (hvilket desuden forudsætter noget som muligvis aldrig har fandtes), men om en bevægelse *fremad* i tid til noget "efter det moderne" som ser ud til at indebære en *afvikling* af det moderne. Bliver den fremanalyserede tendens generel, risikerer det at indebære en afvikling af et videnskabeligt felts relative autonomi. Dette gælder i det mindste hvad angår et legitimeringsgrundlag for gennemførelsen af forvaltningsbeslutninger i forbindelse med et andet væsentligt socialt sorterings- og reproduktionsredskab, skole og uddannelse. I sig selv behøvede det ikke medføre de store problemer at formålsrationel forskning (aktuelt evalueringer/evalueringsforskning som del af en ordensopretholdende ledelsesfilosofi) produceres i regi af fx universitet. De fleste formår vel at skelne. Det vil først give de store problemer når intet andet end dette (kan) produceres under de givne, ikke-problematiserede social-historiske omstændigheder, dvs. når disse vilkårlige omstændigheder miskendes som sådan.

4 Resume og analyse af udvalgte dele af rapporterne vedr. otte uddannelsesevalueringer

I dette afsnit præsenteres først resume, analyse og efterfølgende diskussion af de formelle rammer om de otte evalueringsrapporter som analyseres i afhandlingen. Derefter ses resume, analyse og efterfølgende diskussion af en række oplysninger om deltagerne i evalueringerne. Afslutningsvis diskuteres den begrænsede udsagnskraft i analyserne samt det anvendte kategorisystem.

4.1 Resume og analyse af de formelle rammer om otte evalueringer, sådan som de præsenteres i de tilhørende evalueringsrapporter

4.1.1 Indledning

Afhandlingen indeholder i dette afsnit en gennemgang og analyse af otte evalueringsrapporter som omhandler uddannelserne til centrale funktioner på et sundheds-område, dvs. til en række af positionerne inden for et medicinsk felt. Det drejer sig om:

- Først og fremmest evalueringen af *sygeplejerskeuddannelsen* (Evalueringscenteret juli 1996)
- Dernæst rapporterne vedr. de øvrige uddannelser som omfattes af publikationen *Reform af de mellemlange videregående sundhedsuddannelser* (Sundhedsuddannelsesrådet 1997), dvs. evalueringerne af *radiografuddannelsen* (Evalueringscenteret december 1996), *fysioterapeutuddannelsen* (Evalueringscenteret november 1997) og *ergoterapeutuddannelsen* (Evalueringscenteret december 1997). Imidlertid findes ingen evaluering af uddannelsen til *hospitalslaborant/bioanalytiker* som også omtales i udgivelsen *Reform af de mellemlange videregående sundhedsuddannelser* (Sundhedsuddannelsesrådet 1997)
- Endvidere evaluering af *jordemoderuddannelsen* (Evalueringscenteret juni 1994), bl.a. fordi jordemødre udgør endnu en gruppe sundhedsarbejdere som qua sundhedsarbejdere udgør en del af et medicinsk felt/sundhedsfelt (jf. Petersen 1997/8). Den uddannelse som evalueres i den behandlede evalueringsrapport, er uddannel-

sen ved jordemoderskolerne i Aalborg respektive København, dvs. uden forudgående sygeplejerskeuddannelse

- Med henblik på de dominante positioner i et medicinsk felt/sundhedsfelt analyseres evalueringerne af den *lægevidenskabelige kandidatuddannelse* (Evalueringscenteret december 1996) og *tandlægeuddannelsen* (Evalueringscenteret april 1998); disse evalueringer omhandler den del af uddannelsen til læge respektive tandlæge som er henlagt til universitetet, og dermed ikke de dele af uddannelsen som er henlagt til arbejdssteder, og som efterfølgende giver autorisation til at praktisere som læge respektive tandlæge
- Med henblik på de dominerede positioner i et medicinsk felt/sundhedsfelt analyseres *Evaluering af de grundlæggende social og sundhedsuddannelser* (Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen 1996).

I teksten refereres til rapporterne fx således (SOSU, p. xx), (sygeplejerske pp. yy-zz) eller tilsvarende.

Evalueringerne er foretaget fra juni 1994 til april 1998, inden for mindre end fire år. Evalueringerne af uddannelserne til radiograf, ergoterapeut, fysioterapeut, sygeplejerske og læge er foretaget mellem juli 1996 og december 1997, dvs. på mindre end halvandet år.

Herunder præsenteres sammenfattende og overordnet de analyserede evalueringsrapporter, efterfulgt af en analyse af de præsenterede dele. Hvad angår deltagerne i evalueringerne, så findes bilagt i skemaform en række oplysninger om deltagerne, dels som de fremkommer/angives i rapporter, dels som de efterfølgende er eftersøgt ved hjælp af især internet og her især de forskellige uddannelsessteders hjemmesider samt søgemaskinen www.google.dk, fordi det siger en hel del om evalueringerne hvis man har mere præcise oplysninger om hvem som deltager, deres baggrund osv.

Syv af evalueringerne er foretaget og de tilhørende, analyserede evalueringsrapporter udgivet af Evalueringscenteret (efter sommeren 2000 Danmarks Evalueringsinstitut eller bare Evalueringsinstitutet). I teksten omtales disse evalueringer også som EC/EVA-evalueringerne. Hvad angår den rapport som evaluerer uddannelserne til social- og sundhedsassistent og -hjælper, så er den foretaget af Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter (EVU-gruppen). I teksten omtales denne rapport også som EVU-evalueringen.

4.1.2 Om opdragsgiver

Opdragsgiver for evalueringerne var Sundhedsuddannelsesrådet. For jordemoderuddannelsens vedkommende dog skolerne selv, og for uddannelserne til social- og sundhedsassistent og -hjælpers vedkommende er rekvirenten dog Amtsrådsforeningen, Kommunernes landsforening og Undervisningsministeriet. Dvs. at en ansvarlig statslig myndighed beder en anden statslig instans om at evaluere om uddannelserne til en række erhvervsgrupper⁸⁶ med henblik på at vurdere om uddannelserne giver de færdiguddannede de kvalifikationer som er påkrævet for at udføre deres job (jf. gennemgangen af evalueringernes kommissorier herunder). Dog uden at der foretages selvstændige undersøgelser til grund for evalueringen af hvad jobbet består i, dvs. uden at undersøge om der fx opereres med en fejlagtig kompensationsmodel, eller om uddannelserne overhovedet *kan* bibringe de ønskede kvalifikationer - dette underforstås. Dvs. at de grundlæggende vilkår eller betingelser for uddannelserne ikke undersøges, men uproblematisk antages at være uproblematiske.

På en vis måde ses allerede her hvad der under de givne betingelser kan, respektive ikke kan skrives i evalueringerne (samtidig med at visse væsentlige af disse givne, uproblematiserede betingelser ses), hvilke begrænsninger der er i forhold til evalueringerne, hvilken rolle evalueringerne spiller, og hvilken funktion de har eller kan have. På den ene side er dette at foregribe for mange forhold, på den anden side ses hvordan nærmest ethvert forhold ved evalueringerne kan åbnes, og hvordan der kan konstrueres en kosmologi ud fra en teoretisk oplyst analyse af selv enkelte delforhold ved evalueringerne. Først og fremmest ses dog hvordan opdragsgiver udgør et af de vilkår hvorunder de respektive evalueringer foretages, og hvordan opdragsgiver dermed udgør et af de vilkår som må medregnes for at forstå hvorfor evalueringen ser ud som den gør, dvs. for at forstå hvorfor de analyserede evalueringer ser ud som de gør, og hvordan den måde evalueringerne ser ud, således er den måde evalueringen *kan* se ud på under de givne, uproblematiserede omstændigheder.

⁸⁶ Ordet erhvervsgrupper anvendes i mangel af bedre. Efter Lortie (1977) kan jordemoder, sygeplejerske, radiograf, fysioterapeut og ergoterapeut samlende betegnes semi-professionelle eller semi-professioner, mens læge og tandlæge må betegnes professionelle eller professioner. Social- og sundhedsassistenter og -hjælpere er assistenter og hjælpere som betegnelsen siger.

4.1.3 Om kommissorium/hensigt

Kommissoriet for rapporterne varierer en smule, dog med stort set samme indhold. I rapporten om jordemoderuddannelsen (fra 1994) præsenteres formålet med evalueringen som et resume af kommissoriet således:

"Evalueringens formål fremgår af det kommissorium, som Evalueringscenteret har udarbejdet i samråd med jordemoderskolen.

Heraf fremgår, at evalueringen skal belyse væsentlige aspekter ved jordemoderuddannelsen og de vilkår, som uddannelsen fungerer under. På dette grundlag skal styregruppen vurdere *uddannelseskvaliteten i bred forstand.*" (jordemoder, p. 8, kursiv i originalen)

I rapporterne vedr. uddannelserne til sygeplejerske, læge, radiograf, fysioterapeut, ergoterapeut, tandlæge er hele formålet med evalueringen, som det formuleres i kommissoriet, præsenteret. Med ganske få og små redaktionelle forskelle ser formålet med evalueringerne således ud:

"Formålet med evalueringen er med udgangspunkt i uddannelsens målsætninger at belyse uddannelseskvaliteten i bred forstand gennem en analyse af dels væsentlige aspekter ved ergoterapeutuddannelsen på de berørte institutioner, dels de vilkår som uddannelserne fungerer under." (Ergoterapeut, p. 9, kursiv i originalen)

I rapporten om SOSU er kommissoriet ikke præsenteret, men i "rekvi-rentens forord" skrives således at:

"Hensigten med evalueringen har været at få beskrevet, analyseret og vurderet væsentlige kvalitative og kvantitative forhold ved social- og sundhedsuddannelserne set i lyset af intentionerne med uddannelsesreformen. Evalueringen belyser tre områder. *For det første* dimensionering af og rekruttering til uddannelserne. *For det andet* selve uddannelsesforløbet - både skole- og praktikophold og *for det tredje* de færdiguddannedes beskæftigelsesforhold." (SOSU, p. 3)

Trods de små forskelle som kan ses, er kommissorierne ude efter en *vurdering* af uddannelsens *kvalitet* og *vilkårene* for uddannelsen. Desuden fastslås det i kommissorierne for EC/EVA-evalueringerne at

"Styregruppen skal i evalueringsrapporten fremkomme med sin analyse og anbefalinger, og herunder stille forslag til eventuelle ændringer i uddannelsen" (jordemoder p. 65)⁸⁷

Imidlertid fremgår det ikke *hvilke* kriterier kvaliteten og vilkårene skal evalueres ud fra, ligesom der heller ikke gives nogen retningslinjer for de anbefalinger som formuleres, dvs. at det bliver op til styregrupperne selv at forholde uddannelsen til formålet med uddannelsen. Anbefalingerne og fx det faktum at de resumeres og præsenteres i et særligt, omfangsrigt kapitel, øger evalueringernes anvendelighed i forbindelse med en fremtidig planlægning og eventuel revision af uddannelserne. Eller for at sige det med andre ord, så viser tilstedeværelsen af anbefalinger (af anbefalinger som kan siges offentligt) at evalueringerne først og fremmest er styringsredskaber.

I EVU-evalueringen findes derimod ingen anbefalinger, men en lang række vurderinger, sådan som det efterspørges i "Hensigten med evalueringen" (SOSU p. 3). Det ser ud som om denne afdækkede strukturerede struktur har virket fremad som en strukturerende struktur (se også senere), så det som findes fremover, er rapporter *med* anbefalinger og ikke *uden*.

Desuden ses umiddelbart at hensigten med den del af SOSU-evalueringen som omhandler "rekruttering", alene er at foretage en kvantitativ undersøgelse (læs: Optælling) og ikke en kvalitativ undersøgelse af fx social opkomst, ligesom det ses hvordan de vilkår for uddannelserne som skal undersøges i EC/EVA-evalueringerne, sandsynligvis alene indebærer en undersøgelse *inden for* en egen selvforståelse. Også dette forhold peger på en styringsfunktion for en ledelse.

⁸⁷ Efterhånden etableres en standard indholdsmæssigt lig formuleringen i jordemoder, sygeplejerske: "Styregruppen skal i den endelige evalueringsrapport med udgangspunkt i dokumentationsmaterialet fremkomme med de nødvendige konklusioner og anbefalinger, herunder stille konkrete forslag til, hvordan kvaliteten i uddannelserne kan forbedres." (p. 146), læge: samme formulering tilføjet "Evalueringen skal som hovedregel indeholde konklusioner og anbefalinger der er relevante inden for de formelt gældende rammer og vilkår for uddannelsen - herunder studiestruktur og budgetmæssige rammer" (p. 190); radiograf: samme formulering uden tilføjelse (p. 86); fysioterapeut: samme formulering tilføjet det samme som i læge (p. 124); ergoterapeut: samme formulering tilføjet det samme som i læge (p. 116); tandlæge: samme formulering tilføjet det samme som i læge (p. 126).

Allerede her skal anføres en væsentlig og grundlæggende forskel hvad angår uddannelserne, en forskel som udgør et væsentligt vilkår for evalueringerne, hvis konsekvenser dog ikke behandles: Uddannelserne til læge og tandlæge kvalificerer til efter aflagt kandidatuddannelse (cand.med. respektive cand.odont.) at gennemgå et praktisk uddannelsesforløb med henblik på opnåelse af autorisation. Samtlige de øvrige uddannelser er enten tænkt umiddelbart at give ret til autorisation som betingelse for retten til at udøve gerningen (jordemoder, sygeplejerske, social- og sundhedsassistent og -hjælper, radiograf, fysioterapeut, ergoterapeut) eller umiddelbart at give ret til at udøve gerningen. Dvs. at alle uddannelser undtagen uddannelserne til læge og tandlæge, er tænkt at bibringe en studerende de praktiske kompetencer som kræves for at udføre gerningen.

Dermed ses således en grundlæggende forskel på hvordan kommissoriet respektive hensigten står i forhold til det som evalueres, i og med at det som evalueres, er ganske så forskelligt i forhold til en 'ret' og 'pligt' for en færdiguddannet (at eller at ikke måtte/skulle udøve en praktisk gerning). Desuden ses allerede her at eftersom evalueringerne foretages nogenlunde ensartet, er der et grundlæggende vilkår som i forbindelse med uddannelserne til jordemoder, sygeplejerske, social- og sundhedsassistent og -hjælper, radiograf, fysio- samt ergoterapeut overhovedet ikke berøres, nemlig om en færdiguddannet gennem uddannelsen overhovedet *kan* have opnået/opnå de praktiske kompetencer som må antages at være en forudsætning for umiddelbart at tage den ret som uddannelsen giver, til at udøve gerningen. Dette forhold underforstås helt enkelt, fuldkommen uproblematiseret. I evalueringen af den lægevidenskabelige kandidatuddannelse og af tandlægeuddannelsen evalueres den praktiske del af uddannelsen ikke; det ekspliciteres at det ikke er en del af evalueringen (læge p. 12; tandlæge p. 12). Hvad de øvrige uddannelser angår, antages forholdet blot at være opfyldt. At evalueringerne således uproblematiseret bevæger sig inden for en egen forståelsesramme, viser en række grundlæggende begrænsninger for evalueringerne og understreger (atter) at evalueringerne frem for noget andet er instrumenter, styringsredskaber for en ledelse.

De analyserede evalueringer gennemføres m.a.o. med nærmest enslydende kommissorier hvilket må tolkes som en art garanti for at evalueringerne gennemføres ensartet ('på samme måde'). Imidlertid medfører et fokus på metoden frem for på det som metoden anvendes på, at der i de enkelte evalueringer ikke (kan) tages hensyn til eventuelle forskelle mellem uddannelserne. I næste omgang risikerer det at indebære at evalueringerne gennemføres med fuldkommen *forskellige* forudsætninger, *på*

grund af snarere end *på trods af* denne ensartethed hvorved det risikeres at der bliver tale om helt forskellige evalueringer. De nærmest enslydende kommissorier må dermed mere end noget andet ses som en garanti for alene at den samme *metode* er anvendt (hvilket viser at det paradigme evalueringerne bevæger sig inden for, er en bestemt variant af logisk positivisme, en instrumentel positivisme), og kan næppe anvendes som en garanti for at evalueringerne på samme måde tager hensyn til de samme forhold ved det evaluerede. Kommissorierne ser ud til at medvirke til denne manglende mulighed, og kan således antages nærmest at stå i vejen for dette (jf. desuden diskussionerne hos Lundgren 1979). Dette forhold er måske særligt iøjnefaldende hvad angår forholdet mellem skole/uddannelse og opøvelsen af en praktisk mestring: Evalueringerne evaluerer *ikke* fx forholdet mellem skole og opøvelsen af en praktisk mestring og *heller ikke* om opøvelsen overhovedet *kan* foregå på uddannelsen - dette forhold underforstås. Dvs. at en væsentlig pointe i forbindelse med at forstå evalueringer (og evalueringsforskning) er at der i evalueringerne underforstås (eller forudsættes) en teori om menneskelige praktikker som bl.a. ikke medregner de symbolske sider af en uddannelse, dvs. som er uden symbolsk økonomi af disse praktikker.

Det som således underforstås, ser m.a.o. ud til at hvile på et bestemt handlingsteoretisk grundlag, og ser i næste omgang ud til at indebære at de analyserede evalueringer gennemføres med et kommissorium som allerede i udgangspunktet ud fra andre handlingsteoretiske udgangspunkter ville være problematiske - med mindre også kommissoriets tilkendegivelser analyseres som symbolske ytringer som ikke kan/skal tages for pålydende, men konstrueres under de givne omstændigheder. Evalueringerne ser ud som de gør, tilsyneladende *fordi* evalueringerne under de givne omstændigheder *skal* og kun *kan* foretages på en bestemt og *ensartet* måde, og *fordi* forholdet mellem skole/uddannelse og opøvelsen af en praktisk mestring under de givne omstændigheder *skal* og kun *kan* (under)forstås på en bestemt måde.

Det som siges, er således egentlig ikke at uddannelserne skal evalueres som om de var erhvervskompetenceformidlende i streng mening, og at det er den kvalitet som evalueres, men kun at det er kvaliteten som *uddannelse* som evalueres, hvilket sandsynligvis skyldes at vurderingen af en erhvervskompetenceformidlende kvalitet ville kræve en helt anden type evaluering der som en væsentlig del ville indebære en undersøgelse udført *på arbejdspladsen*.

4.1.4 Om hvad evalueringerne skal inddrage

I alle EC/EVA-rapporterne præsenteres en liste over de forhold som evalueringen skal inddrage. På få detaljer nær er denne liste identisk i alle EC/EVA-rapporter. Herunder er listen gengivet skematisk, så forskellene mellem de forskellige evalueringsrapporter kan ses; de påfaldende forhold er skraveret.

Forhold som evalueringen skal inddrage, vedr. de analyserede EC/EVA-evalueringer	Jordem.	Sygepl.	Læge	Ergo-t.	Fysio-t.	Radiog.	Tandl.
Organisatoriske/studiestrukturelle vilkår; Organisatoriske og studiestrukturelle vilkår	1	1	1	1	1	1	1
Administrative/økonomiske vilkår	1	1	1	1	1	1	1
Studiemæssige forhold; Prøve- og eksamensforhold; Prøver- og eksamensforhold	1	1	1	1	1	1	1
Undervisergruppens sammensætning	0	0	1	1	1	1	1
Studieopbygning; Studieopbygning og uddannelsesforløb	1	1	1	1	1	1	1
De studerendes uddannelsesforløb; Studiestatistik	1	1	0	1	0	0	0
Faglig udvikling samt fagligt indhold; Fagligt indhold samt faglig udvikling	1	1	1	1	1	1	1
Pædagogik og didaktik; Undervisningspædagogik; Undervisningspædagogik og didaktik	0	1	0	1	1	1	1
Uddannelsens praktikindhold	1	0	0	0	0	0	0
Internationaliseringsaspektet i uddannelserne	1	0	1	0	1	1	1
Arbejdsmarkedsforhold	1	0	1	1	1	1	1
Studie- og arbejdsmiljø	0	0	0	0	1	1	1
Sammenhæng med videreuddannelse	0	0	1	0	0	0	0

Herudover tilføjes i EC/EVA-rapporterne (undtagen jordemoder) en formulering om hvad der yderligere kan inddrages; en formulering som med ganske små forskelle ligner en standardformulering, men som for uddannelserne til læge og tandlæges vedkommende eksplicit tilføjes at aspekter vedrørende efter- og videreuddannelse skal (læge) eller kan

(tandlæge) inddrages.⁸⁸ Også flere steder i ovenstående tabel nævnes alternative formuleringer med de tidligste først, men uden angivelse af hvornår skiftet sker; det er næppe væsentligt, ligesom forskellene ej heller her er væsentlige. Det væsentlige er at det ser ud som om der over tid etablerer sig en metodisk 'standard' for udformningen af bl.a. denne del af evalueringsrapporterne fra EC/EVA.

Med gråt er fremhævet nogle bemærkelsesværdige forhold:

"Undervisergruppens sammensætning" nævnes i alle andre evalueringsrapporter end *Evaluering af jordemoderuddannelsen* og *Evaluering af sygeplejerskeuddannelsen*. Baggrunden for dette forhold kunne undersøges - den uddannelsesmæssige sammensætning af gruppen af undervisere på samtlige de forskellige skoler på alle uddannelserne på tidspunktet for evalueringen. Det er ikke sket; det vurderedes at ligge uden for rammerne af dette projekt. På baggrund af den uddannelsesmæssige sammensætning af deltagerne i selvevalueringsgrupperne vurderes det at årsagen til dette forhold er at det endnu ikke havde etableret sig som relevant punkt i forbindelse med evalueringerne.

"Uddannelsens praktikindhold" nævnes alene i forbindelse med *Evaluering af jordemoderuddannelsen*. Det er som om at efterhånden som der over tid udvikles en evalueringsrapport-standard, så forsvinder nødvendigheden af at nævne netop dette forhold, et forhold der - som det nævnes - underforstås i fx kommissorieteksten også vedr. *Evaluering af jordemoderuddannelsen*. I øvrigt betones generelt at sammenhængen mellem de "teoretiske" dele og de "praktiske"/"kliniske" dele i uddannelserne skal styrkes.

⁸⁸ Jordemoder: ingen tilføjelse; sygeplejerske: "Herudover kan styregruppen inddrage uddannelsesaspekter, som påkalder sig særlig interesse" (p. 7); læge: "Herudover kan der inkluderes andre uddannelsesaspekter som pådrager sig særlig opmærksomhed", samt at "Som noget specielt for denne evaluering skal kandidatuddannelsens sammenhæng med videreuddannelsen inddrages" fordi "Lægeuddannelsen er karakteriseret af at færdiguddannede kandidater skal gennemgå den 1½-årige turnusuddannelse - som er første del af videreuddannelsen - for at opnå autorisation til selvstændigt virke som læge" (pp. 7-8); radiograf: "Herudover kan styregruppen inddrage uddannelsesaspekter som påkalder sig særlig interesse" (p. 7); fysioterapeut: "Herudover kan styregruppen inddrage uddannelsesaspekter som påkalder sig særlig opmærksomhed" (p. 10); ergoterapeut: "Herudover kan styregruppen inddrage uddannelsesaspekter som påkalder sig særlig opmærksomhed" (pp. 10); tandlæge: "Herudover kan styregruppen inddrage uddannelsesaspekter som påkalder sig særlig opmærksomhed", samt at "Endvidere kan andre uddannelseselementer - eksempelvis efter- og videreuddannelse, åben uddannelse m.v. - indgå i evalueringen på indikatorniveau og inddrages i det omfang det er nødvendigt for forståelsen af dels et samlet uddannelsesbillede, dels særskilte uddannelsesaspekter." (p. 10).

"De studerendes uddannelsesforløb; Studiestatistik"; det er vanskeligt at vide hvorfor dette forhold nævnes nogle gange og ikke alle. Det forekommer temmelig tilfældigt, men set under en effektiviseringssynsvinkel er det næppe uinteressant for en evaluering af en uddannelse om, hvor hurtigt og i hvilken grad de studerende gennemfører. Dette gælder især for de universitetsbaserede uddannelser (læge, tandlæge) hvor fraværet af forholdet som noget der skal inddrages, er vanskeligt at forklare. Fraværet i de øvrige (fysioterapeut, radiograf) kunne tages som udtryk for at stort set alle gennemfører, og at forholdet derfor (normativt) ikke opfattes som et *problem*. Dvs. at fraværet kan ses som udtryk for evalueringernes særlige tilgang som (qua styringsredskaber for en ledelse) er at afdække problemer til *løsning*, frem for alene at *belyse* eller *undersøge* forskellige forhold.

"Pædagogik og didaktik; Undervisningspædagogik; Undervisningspædagogik og didaktik" nævnes ikke i *Evaluerings af sygeplejerskeuddannelsen* og *Evaluerings af den lægevidenskabelige kandidatuddannelse*. Det er vanskeligt at forstå at dette forhold ikke nævnes i forbindelse med netop disse to evalueringer, men en mulig forklaring kunne være at gruppen af undervisere i udstrakt grad består af netop mennesker med den samme uddannelse og/eller med overensstemmende *habitus*. Dvs. at det netop hér ikke er nødvendigt at overveje, eller altså at det er nødvendigt at overveje disse forhold i en mere 'sammensat' gruppe af undervisere. Dermed ses tilsvarende forhold som før, at evalueringernes tilgang betinger at der fokuseres på problemer som skal løses i forhold til egne opstillede normer, frem for generelt på forhold som kunne oplyse om uddannelserne.

"Uddannelsens praktikindhold"; at dette kun nævnes i forbindelse med jordemoderuddannelsen og ellers ikke, peger på det forhold som tidligere er nævnt, at uddannelserne ikke evalueres som om de var kompetenceformidlende i streng mening, og at uddannelserne alene evalueres *som uddannelser*, dvs. at det i praksis kun er skoledelene af uddannelserne som evalueres, ikke kun vedr. læge og tandlæge, men vedr. alle.

"Internationaliseringsaspektet i uddannelserne"; virker bare uforklarligt, eller med samme årsager som ovenfor, at der fokuseres på problemer som skal løses, frem for generelt på at belyse forhold ved uddannelserne.

"Sammenhæng med videreuddannelse"; som ovenstående, dog med den tilføjelse at det er temmelig påfaldende hvis dette skal forstås sådan at videreuddannelse alene er relevant for en læge; det virker ellers generelt som om fx videreuddannelse impliceres og/eller ekspliciteres af

stedse større vigtighed, og som om det ville være fint i forlængelse af den tankegang som ser ud til at ligge bag evalueringerne.

SOSU-evalueringen indeholder ingen præcisering af "Hensigten med evalueringen", det afsnit som modsvarer gengivelserne i EC/EVA-evalueringerne af kommissoriet for evalueringen.

Ved en sammenligning af evalueringerne ses en metodisk systematik som i forbindelse med EC/EVA-evalueringerne udvikles og forfines over tid: Der er ganske bestemte forhold som (legitimt) kan/skal undersøges, og ganske bestemte andre ting som derfor (legitimt) ikke kan/skal undersøges. Dette peger på at et vilkår for evalueringen er orden og system, at tingene skal gøres på den rette måde, efter en række (implicitte) retningslinjer, og peger på at en evaluering er en velordnet (instrumentelt positivistisk) øvelse, hvor metoden antages at garantere ensartethed i bedømmelsen, og hvor intet overlades til en eventuelt initiativrig eller nysgerrig styregruppe. Desuden ses hvordan fokus er på problemer som skal løses og ikke mere generelt på forhold som kunne oplyse forholdene omkring uddannelsen - hvilket i næste omgang viser hvordan evalueringen alene gælder under de givne uproblematiserede omstændigheder hvorunder de foretages - også selvom omstændighederne sandsynligvis ændres over tid. Der bliver således tale om en ordnet øvelse hvis orden også peger fremad, dvs. som både er resultat af en ordning, og som fremadrettet i tid fungerer som et ordnende princip: Sådan her laves en 'rigtig' EC/EVA-evaluering; at lave en EC/EVA-evaluering anderledes er ikke rigtigt, det er forkert. Dvs. at en evaluering som EVU-evalueringen som er mere i overensstemmelse med kommissorium respektive hensigt, bliver en *forkert* måde at udforme en uddannelsesevaluering på, ikke blot en anden måde at gøre det.

4.1.5 Om styregrupper og deres sammensætning

Til at stå for (dvs. først og fremmest organisere, ikke selv udføre) de behandlede uddannelses-evalueringer blev nedsat forskellige styregrupper. Dvs. at der findes en gruppe som styrer, og en gruppe som udfører evalueringen på vegne af denne styregruppe - hvilket implicerer en arbejdsdeling. Hvis man ser på de implicerede personers uddannelser (jf. senere), ser det ud som om denne arbejdsdeling desuden implicerer en *social* arbejdsdeling, jf. fx Durkheim (1975): Tredelingen af viden i kunst respektive praktisk teori (og videnskab) implicerer samtidig en social arbejdsdeling mellem den der kan udføre det praktiske, som befinder sig i en domineret position i forhold til den der (efter gennemført uddannelse)

besidder privilegiet at forklare hvordan det praktiske skal udføres (eventuelt uden selv at kunne udføre det praktiske).

Fremgangsmåden ved nedsættelsen varierer i forhold til om der er tale om evalueringer foretaget i regi af EC/EVA eller i regi af EVU-gruppen (jf. et senere afsnit om hvem der har ansvaret for hvilke dele af evalueringen, og om sammensætningen af de konkrete styregrupper respektive evalueringsgrupper).

I forbindelse med evaluering af uddannelsen til social- og sundhedsassistent og -hjælper angives intet som antyder hvem der har nedsat styregruppen. Her konstateres alene hvem der er opdragsgiver, og hvem der har udført evalueringen (p. 3).

I forbindelse med de evalueringer som er foretaget af EC/EVA, gælder at der er nedsat en faglig styregruppe for evalueringen "efter forslag fra" eller "i samråd med" opdragsgiver⁸⁹. Også her ses hvordan en metodisk standard er under opbygning, og hvordan der konsekvent anlægges et bestemt perspektiv: Styregruppen nedsættes (dvs. at de under de givne omstændigheder *kan* nedsættes) sådan at det ser ud som om uddannelserne har/får afgørende indflydelse, så de personer som placeres i styregrupperne, er indforstået med de implicite antagelser vedr. uddannelserne. Det impliceres ikke at styregrupperne har haft bevidst partiske hensigter. Det som sker, må derimod forstås som to sider af samme sag; der er ikke tale om partsneutrale indlæg i et socialt eller dominansmæssigt vakuum, men om indlæg som udtrykker det som under de givne omstændigheder kan siges fra det sociale sted hvorfra der tales, af de personer som taler fra det sociale sted hvorfra det de siger, kan siges. Dvs. at det - mere grundlæggende og principielt - ikke er indlysende at der er tale om en ekstern evaluering, men at evalueringerne snarere bliver interne i og med det foregående.

Styregrupperne er sammensat således at det i EC/EVA-evalueringerne enten er personer med en uddannelse svarende til den uddannelse som evalueres (en uddannelse som eventuelt senere er suppleret på forskellig vis) suppleret med en person som har en anden uddannelse - typisk en

⁸⁹ Formuleringen "i samråd med" anvendes i forbindelse med evalueringen af uddannelsen til jordemoder- og radiograf, og da nævnes den specifikke opdragsgiver (Jordemoderskolen (Jordemoder p. 7) respektive Sundhedsuddannelsesrådet (Radiograf p. 8)); formuleringen "efter forslag fra" anvendes i forbindelse med evalueringen af uddannelsen til sygeplejerske (p. 8), læge (p. 8), fysioterapeut (p. 10), ergoterapeut (p. 10) og tandlæge (p. 10).

læge - en uddannelse som på flere måder står hierarkisk *over* den uddannelse som evalueres.⁹⁰

At en person med en uddannelse som står hierarkisk under den uddannelse som evalueres, ikke findes i evalueringernes styregrupper (eller patienter, pårørende osv.), tyder på en tænkning som udelukker dette, dvs. tyder på en forståelse af at der er sammenfald mellem indsigt og hierarkisk placering (med patienter/klienter, pårørende osv. som i udgangspunktet udelukkede, skønt hele den uddannedes arbejde så at sige handler om dem), sådan at forstå at det ene øger med det andet. I sidste ende tyder dette på en opfattelse af at der er sammenfald mellem indsigt og uddannelse - en typisk uddannelsestænkning hvor uddannelse antages at betyde *per se* 'klog' eller på anden måde kyndig og dermed praktisk kompetent, og hvor mere uddannelse betyder 'klogere' eller på anden måde mere kyndig og dermed mere praktisk kompetent. Denne forestilling problematiseres aldrig, den tages helt uproblematiseret for givet.

En sådan uddannelsestænkning svarer til at en læge er en sygeplejerske (eller en jordemoder, en radiograf, en ergoterapeut, en fysioterapeut, en tandlæge) plus 'noget mere', og at en sygeplejerske (eller en jordemoder, en radiograf, en ergoterapeut, en fysioterapeut) er en social- og sundhedsassistent plus 'noget mere'. Dvs. jo mere/højere uddannelse, desto større indsigt antages den pågældende at have også i det som står hierarkisk under, men ikke i det som står hierarkisk over, og desto mere kyndig til det praktiske arbejde antages vedkommende at være. Hermed ses (atter) hvordan en durkheimsk tredeling af viden (kunst, praktisk teori, videnskab - jf. Durkheim 1975) også eksemplificerer/udtrykker en *social* arbejdsdeling: I dette tilfælde at *kunst*, at kunne noget eller at gøre noget, er hierarkisk underlagt *praktisk teori*, at magte at få nogen til at gøre noget, at magte at foreskrive andre at gøre noget.

Det ovenstående understreger (atter) hvordan det som evalueres respektive udtrykkes som vurderinger og anbefalinger, er det som under de givne uproblematiserede omstændigheder *kan* evalueres respektive udtrykkes som vurderinger og anbefalinger, hvilket samtidig udgør en afvisning af mistanken om at deltagerne skulle have bevidste intentioner om at pleje deres egne interesser. Dvs. at skønt visse interesser *de facto* tilgodeses på bekostning af andre, så ser det ud som at en væsentlig årsag til at EC/EVA-evalueringerne ser ud som de gør, netop er at det som kan siges af de pågældende personer som deltager, siges *som om* det var generelle og/eller absolutte interesser som tilgodeses, dvs. som om inte-

⁹⁰ Se afsnit 4.2 samt bilag 2 hvor det gennemgås og analyseres hvem der deltager i evalueringerne.

resserne ikke var vilkårlige. En diskussion af eventuelle bevidste intentioner er ikke interessant for afhandlingens fokus, hvorimod det forekommer interessant at søge at forstå og forklare hvordan klasse-specifikke interesser kan tilgodeses som de var universelle.

Det som gøres *med forsæt*, afslører oftest sig selv som sådan og dermed som illegitimt; det tilbyder ikke en forklaring. Det interessante er det *ikke*-påfaldende, det som hverken præsenterer sig selv eller opfattes som noget særligt, dvs. det som præsenterer sig og anerkendes som det 'naturlige' eller almindelige; diskussionen af en styregruppes eventuelle overlagte partiskhed er uinteressant. Styregruppen nedsættes på en måde som tyder på at det er *rammerne for evalueringen* (såvel de konkrete som de mere overordnede sociale) som sætter grænserne for hvad der kan evalueres respektive udtrykkes i vurderinger og anbefalinger. Dermed ser det ud som om at styregruppens sammensætning er mindre interessant i forhold til hvad der siges, og hvordan, fordi det som siges, er det som kan siges under de givne omstændigheder (som ikke problematiseres), dvs. fordi alt på alle niveauer så at sige er under streng social kontrol.

Det ser med andre ord ud som om det er noget andet end de konkrete vurderinger og anbefalinger som står på spil; vurderinger og anbefalinger udtrykker alligevel kun det som *kan* vurderes og anbefales, dvs. det som *under de givne, uproblematiserede omstændigheder* kan vurderes og anbefales. Eller snarere viser det hvordan kampen om hvad der kan siges, er kæmpet til ende længe inden nedsættelsen af styregrupperne og længe inden evalueringerne udføres. Dette peger på netop det som er fokus for denne afhandling, den sociale og symbolske funktion af uddannelses-evalueringer, men forstået således at det snarere er *beslutningen om at foretage en evaluering* som kampen står om, og dermed at det - endnu tidligere - er selve ideen om at foretage en evaluering, evaluerings-ideen, som rekonstrueret er kampmidlet, og ikke evalueringen eller anbefalingerne som ser ud som de *kan* se ud. Dvs. at der i forbindelse med selve evalueringen med andre ord udkæmpes betydeligt færre kampe, eftersom det som evalueres, er det som *kan* evalueres, og det som anbefales, er det som *kan* anbefales, den som deltager, er den som *kan* sige det som *kan* siges, dvs. den som *vælger* at anbefale det som *kan* anbefales. Samtidig ses hvordan det tidsligt fremadrettet, normativt etableres at det som betegnes en evaluering, ikke alene er en vurdering af en funktion, men også skal indeholde forslag til løsninger af problemer som ser ud til alene at være problemer under ganske bestemte, ikke-ekspliciterede og ikke-problematiserede omstændigheder.

Evalueringerne er m.a.o. ikke videnskabelige studier af et socialt fænomen, objektiveringer som *beskriver* på videnskabeligt-objektiverende præmisser, som årsagsforklarer det beskrevne - alt sammen inden for rammerne af videnskabelige teorier. Til gengæld er de interessante for videreførslen af en policy. Institutionens selvforståelse ved dens interne forvaltning og eksterne hovedmænd er rammen om den nuværende policy og dennes videreførsel. Evalueringerne, eller i det mindste denne type af evalueringer, er 'interne' hvad angår indhold og metode, skønt de gennemføres af en specialiseret ekstern instans som imidlertid stadigvæk selv er del af en statsforvaltning og opererer efter den logik.

Sammenholdes det ovenstående med evalueringernes konkrete kommissorier, fx i et forsøg på i kommissorierne at finde en årsag til evalueringernes udformning, ses desuden at det som siges, er det som kan siges under de betingelser som fx kommissoriet sætter. De muligheder og begrænsninger som kommissoriet giver styregruppen, er med andre ord de muligheder og begrænsninger som *kan* findes - det hele som mange sider af samme sag.

Dvs. at en relevant forklaring på evalueringernes muligheder og begrænsninger hverken kan findes i de kommissorier som styregrupperne arbejder under, eller i styregrupperne som sådan, hverken hvad angår sammensætning eller uddannelsesbaggrund hos styregruppens medlemmer. Dette implicerer desuden at det snarere er anbefalingernes symboliske tyngde end deres konkrete udformning, dvs. den vægt hvormed anbefalingerne gives og ikke det som konkret anbefales, som betinger styregruppens sammensætning. Dermed ser det ligeledes ud til at muligheder og begrænsninger på den ene side og en social funktion på den anden er *to sider af samme sag*, af evalueringens praktik, og dermed at de årsager som skal findes, ikke kan være universelle årsager, men snarere lokale, praktiske forklaringer. Det ser ud som om de omstændigheder hvorunder evalueringerne udføres - kommissorium og styregruppe - implicerer (internt) en verden med særlige evalueringskrav, værdihierarkier, legitime stillingstager/kapitaler, belønninger og straffeforanstaltninger osv., dvs. implicerer en række forhold som kendetegner et givet felt sådan som bl.a. Bourdieu har teoretiseret over det.

4.1.6 Om selvevalueringsgrupper (EC/EVA) respektive gruppen af informanter (EVU) og nedsættelsen af disse grupper

Der ser ligeledes ud til at være visse problemer forbundet med deltagerens selvevaluering i og med at de dermed indbyggede forudsætninger ikke synliggøres eller tages i betragtning. Indledningsvis kunne man der-

for resumere en skelnen mellem mindst fire forskellige opfattelser af evaluering:

- En *klassisk* hvor en ansvarlig offentlig eller privat myndighed/ejer vil vide hvor godt en virksomhed bedrives, dvs. om de tilsigtede resultater opnås, og selv eller ved specialiserede firmaer gennemfører en sådan evaluering. Alt dette problematiseres ikke som faktorer, selvforståelser, reguleringer, men opererer inden for rammen. Her handler det ikke om et teori-baseret videnskabeligt studie
- En *participativ* eller *demokratisk* som ses efter at man efterhånden har ment at det ikke er fair og i længden endda kontraproduktivt hvis personale eller ansatte som er genstand for myndigheden/ejeren af en evaluering, kun er objekt og ikke (også) subjekt for evalueringen. Her findes forskellige teknikker som fx en forudgående intern evaluering lavet af personalet selv eller under forskellige former for deltagelse. Men det handler stadigvæk ikke om et teori-baseret videnskabeligt studie
- En *neoliberal* hvor der er en permanent detaljeret evaluering indbygget i selve virksomheden, dvs. at evalueringen er det væsentlige, det som gør at virksomheden regnes som en virksomhed. En eksamen er kun en eksamen hvis man har fået karakter; en eksamen er til *ekstern* brug (ranking, konkurrence-funktion udadtil) frem for til *intern* brug (revision i forhold til om opstillede mål er opnået) - og tilsvarende vedr. evalueringer. Det ser ud som om dette efterhånden er norm for alt hvad der foregår, ikke kun for en afsluttende eksamen: Kun en omkostningsoptimal virksomhed er virksomhed og det ser ud som om opfattelsen er at alt andet er amatørers beskæftigelsesterapi. Heller ikke her handler det om et teori-baseret videnskabeligt studie
- Et videnskabeligt teoribaseret forklarende studium, jf. positionen i Lundgren (1979) eller Lundgren & Franke-Wikberg (1980) som den gennemgås tidligere i afhandlingen.

De analyserede evalueringer er tilrettelagt således at de enkelte skoler eller uddannelsessteder selv deltager i eller har indflydelse på evalueringerne - i det mindste i princippet. Denne deltagelse/indflydelse/participation er i forbindelse med EC/EVA-evalueringerne organiseret via de såkaldte selvevalueringsgrupper som er nedsat på de enkelte skoler/uddannelsessteder. For EVU-evalueringens vedkommende anvendes be-

tegnelsen "informanter" (p. 12), og der er foretaget en række interviews for at indhente informanternes informationer.

Der angives ikke mange kriterier for nedsættelsen af disse selvevalueringsgrupper respektive for udvalget af informanter i de analyserede evalueringsrapporter. For EC/EVA-evalueringerne gælder at selvevalueringsgrupperne er etableret af hvert uddannelsessted, og at grupperne generelt er sammensat med repræsentation af grupperne ledelse (L), (fastansatte) undervisere (U), studerende/elever (S) respektive studieadministrativt personale (T). Vedr. fysioterapeut og ergoterapeut desuden for praktikstederne hvilket giver/indebærer en opdeling i underviserne i 'teoretiske' dele U(t) henholdsvis 'praktiske' dele U(p), og vedr. tandlæge desuden for deltidsansatte undervisere⁹¹. Derudover er det op til skolerne/uddannelsesstederne selv (dvs. i sidste ende skolerne/uddannelsesstedernes *ledelse* som har ansvaret for sammensætningen) at sammensætte grupperne. Ud over det førnævnte lægges der således ikke fra EC/EVA's side vægt på andre forhold hos deltagerne i selvevalueringsgrupperne, fx deres alder, køn, uddannelse, position eller tilsvarende (og disse forhold registreres heller ikke). For EVU-evalueringens vedkommende gælder at samtlige informanter er udvalgt af de pågældende ledelser, oftest blandt ledende personale de pågældende steder⁹².

Selvevalueringsgrupperne (EC/EVA-evalueringerne) respektive gruppen af informanter (EVU-evalueringen) er m.a.o. nedsat så ingen sociale faktorer (køn, alder, uddannelse, fars erhverv og indkomst osv. osv.) er systematisk registreret, hvorved der ikke systematisk (kan) tages højde for disse forskellige faktorer og deres eventuelle indflydelse på eller sammenhæng med det som siges; det underforstås at sådanne forhold ikke er vigtige. Dvs. at i stedet for i det mindste at vide dét, ved man ingenting om deltagerne - udover at de er ansat på en af de evaluerede uddannelsesinstitutioner, og at de i forbindelse med evalueringen på en eller anden måde har fået eller taget mulighed for eller lejlighed til at ytre et eller andet i anledning af evalueringen af uddannelsen. Det skal vise sig at man derved alligevel ved en hel del.

Først og fremmest ses dermed hvordan EC/EVA ikke har nogen form for systematisk indflydelse heller på sammensætningen af selvevalueringsgrupperne; sammensætningen er overladt til skolerne/uddannelses-

⁹¹ Jordemoder: her nævnes dette ikke; sygeplejerske: p. 148; læge: p. 193; radiograf: p. 88; fysioterapeut: p. 127; ergoterapeut: p. 119; tandlæge: p. 129.

⁹² "Fællesbestyrelsens sekretariat i de 6 amter repræsenteret ved ledende medarbejdere i sekretariatet" udvalgt af "sekretariatets ledelse"; "sygeplejersker i ledende stillinger" samt andre i ledende stillinger udvalgt af "socialforvaltningens ledende medarbejdere"; "informanter fra skolerne er udvalgt af skolelederne" (SOSU p. 12).

stederne, dvs. til i sidste ende ledelsen for de evaluerede skoler/uddannelsessteder. Dvs. at sammensætningen er underlagt de (felt-)kræfter som ser ud til at herske; (felt-)kræfter som ser ud til at betinge at på de enkelte skoler/uddannelsessteder er der visse som melder sig frivilligt til at deltage i en selvevalueringsgruppe, og visse andre som ikke gør det, at der er visse af disse frivillige som udtages, og visse andre af disse frivillige som ikke bliver udvalgt. Hvordan dette foregår, reflekteres der ikke over. Endnu en betingelse er således at selvevalueringsgrupperne sammensættes - eller sammensætter sig selv - på en måde så de kan fungere under de givne betingelser, (felt-)kræfter. Så skønt selvevalueringsgrupperne er sammensat med en vis bredde i repræsentationen, så fungerer grupperne under de betingelser som fx kommissorium og styregruppe stiller - uden dog at hverken kommissorium eller styregruppe kan siges at være årsagen hertil, ligesom det omvendte heller ikke kan antages at være tilfældet.

Heller ikke i forbindelse med evaluering af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser ser det ud som om at evalueringsgruppen haft nogen form for systematisk indflydelse på udvalget af de enkeltpersoner ("informanter") som har skullet udtale sig om de forskellige forhold ved/på skolerne/uddannelsesstederne. Eller i det mindste reflekteres heller ikke her systematisk over hvordan skoleledernes valg af informanter har eller kan have haft indflydelse på det som blev sagt (det som kunne siges) i de afholdte interviews, ud over gennem en konstatering af det som er tilfældet, og det diskuteres heller ikke hvilken indflydelse det har kunnet have på resultatet.

Dermed har der også her - i det mindste principielt - været mulighed for alverdens ukontrollable forhold - hvilket dog for en analyse som denne forekommer helt uinteressant, ud over at det må registreres og efterfølges af en understregning af at også et forhold som dette peger på at alt er overladt netop ikke til tilfældigheder, men til de (sociale) vilkår som hersker, og dermed at det som siges, siges på disse bestemte, uproblematiserede vilkår, og må forstås under disse vilkår. Eller - for at fremhæve samtidigheden og at der næppe heller her kan udnævnes lokale *årsager* - at ethvert forhold ved og/eller vilkår for evalueringerne må forstås under samtlige forhold/vilkår *samtidigt*: Evalueringens kommissorium findes *samtidig* med evalueringens styregruppe/evalueringsgruppe som findes *samtidig* med evalueringens selvevalueringsgrupper/informanter som mange sider af samme sag. Dvs. at hvis bare man ved hvad man gør, gør det systematisk synligt og vurderer bias-effekten, så kunne man godt i linje med den logik og opfattelse inkludere personalet. Men som det ses, foregår involveringen af personalet som om alt så-

dant ikke spiller nogen rolle, ikke har nogen bias. Derfor dette forsøg på at gøre sammensætningen eksplicit og generalisere de perfektioneringer som generelt kan tages for givet, som udføres uden på nogen måde at mistænke nogen for bevidst at manipulere endsige føre ensidig interessepolitik. I forhold til den skelnen mellem forskellige opfattelser af evalueringer som resumeres indledningsvis i dette afsnit, ses dermed hvordan det som søges udviklet her, er et videnskabeligt teoribaseret forklarende studium som ikke tilbyder anbefalinger af nogen slags, men alene tilbyder et redskab til at forstå og forklare den selvfølgelighed hvormed alt som ikke kan tages for givet, tages for givet.

4.1.7 Om sammensætning af selvevalueringsgrupper (EC/EVA) respektive gruppen af informanter (EVU)

Sammensætningen af selvevalueringsgrupper (EC/EVA) respektive gruppen af informanter (EVU) gennemgås og analyseres i afsnit 4.2. Desuden findes i bilag 2 en oversigt over deltagerne i de respektive evalueringer.

4.1.8 Om hvem der har ansvar for hvilke dele af evalueringen

Det formelle ansvar for forskellige dele af EC/EVA-evalueringerne placeres således at det faglige ansvar ligger hos styregruppen og det praktiske (og metodologiske) ansvar ligger hos EC/EVA⁹³. I EVU-rapporten er der én gruppe som har haft det praktiske (og metodologiske) ansvar såvel som det faglige ansvar, eller i det mindste skelnes ikke i "Rekvi-rentens forord" (p. 3) hvor det præsenteres hvem der har foretaget evalueringen.

Imidlertid er denne placering af det formelle ansvar næppe i sig selv vigtig som placering af et reelt ansvar. Snarere udgør det en (symbolsk og socialt) nødvendig tilkendegivelse i forhold til en fælles trosforestilling, en fælles *doxa*. Det som skrives, vurderes og eventuelt anbefales, er det som under de givne omstændigheder *kan* skrives, vurderes og eventuelt anbefales, og en ansvarsplacering skal ses som en tilsvarende (symbolsk og social) nødvendighed. At grupperne tildeles forskelligt an-

⁹³ Jordemoder: p. 9; sygeplejerske: p. 8; radiograf: p. 8; fysioterapeut: p. 10; ergoterapeut: p. 10. Hvad angår læge og tandlæge anvendes alene formuleringer som placerer et metodologisk og praktisk ansvar: læge (p. 9), men her påpeges at evalueringsrapporten indeholder konklusioner og anbefalinger som baserer sig på bl.a. "Styregruppens faglige indsigt" (p. 8); tandlæge (p. 11), her nævnes et fagligt ansvar ikke, det underforstås, fx i formuleringer som forklarer at "Styregruppen har [...] analyseret dette [dokumentationsmaterialet, MN]" (p. 10).

svar, såvel som indholdet af det som grupperne tildeles ansvaret for, udtrykker således snarere en symbolsk tilkendegivelse af at der overhovedet *kan* tildeles/placeres et ansvar for det som forekommer at være underlagt sociale (praktiske) begrænsninger.

Ud fra en normativ betragtning kunne det således forekomme unødvendigt at tildele en person eller gruppe et ansvar for det som under de givne omstændigheder næppe kunne være meget anderledes. Set under de forhold som evalueringsrapporterne findes, og som del af det perspektiv som lægges i evalueringsrapporterne, kunne det i stedet anskues eller opfattes som en (symbolsk eller social) nødvendighed at tildele/placere et ansvar hos en person eller gruppe. Placeringen af et ansvar som implicerer oplyste valg hos de ansvarlige og udtrykker en fælles *doxa* som bl.a. består i en rationel handlingsteori uden symbolsk økonomi af menneskelige handlinger som fremanalyseres som et af de væsentlige forhold som gennemlyser hele området, og som netop opererer med tildelingen/placeringen af personligt ansvar som efterfølgende (potentielt) kan indebære sanktioner. Placeringen af et ansvar ser med andre ord ud som om den implicerer en forestilling om at disse ansvarlige *selv* har *valgt* at gøre det de gør, som om handlingerne foregik i et socialt vakuum.

4.1.9 Om den anvendte evalueringsmetode

Ved første øjekast og anskuet alene ser den evalueringsmetode som er anvendt i forbindelse med de behandlede evalueringer, ganske forskellig ud, og allerede med en sådan formulering antydes dels at metoden må ses i lyset af det foregående, dels at det næppe forholder sig således, selv hvis metoderne anskues isoleret fra andre forhold.

I EC/EVA-rapporterne beskrives metoden enten alene i rapportens kapitel 1⁹⁴ eller i rapportens kapitel 1 og uddybes i rapporternes Appendiks B⁹⁵. I EVU-rapporten findes en beskrivelse af metoden i indledningen⁹⁶.

EC/EVA-rapporterne henviser alle til den metode som Evalueringscenteret anvender ved evaluering af videregående uddannelser. Dvs. at der er tale om en standardiseret metode, og ved læsning af de behandlede evalueringsrapporter ses hvordan der stort set ikke indholdsmæssigt er nogen forskel på beskrivelsen af den anvendte metode. Alt hvad angår

⁹⁴ Jordemoder pp. 8-11.

⁹⁵ Sygeplejerske: pp. 8-9, 147-154; læge: pp. 9-11, 192-201; radiograf: pp. 8, 87-91; fysioterapeut: pp. 11, 126-131; ergoterapeut: pp. 11, 118-123; tandlæge: pp. 11-12, 128-132.

⁹⁶ SOSU pp. 11-16.

metoden, er på plads og færdigudviklet allerede ved evaluering af jordermoderuddannelsen. Det eneste som varierer en smule, er dels hvor konkret i rapporten metodebeskrivelsen præsenteres, dels små detaljer i beskrivelserne som er forskellige, så der ikke blot i de senere rapporter er tale om kopier af afsnit fra de tidligere rapporter.

EC/EVA-evalueringerne benytter sig af styregrupper og selvevalueringegrupper. Styregrupperne nedsættes med deltagelse af internationale (nordiske) eksperter, og således at medlemmerne i øvrigt har et "professionelt fagligt" forhold til det evaluerede område, dvs. ikke er ansat ved en af de evaluerede uddannelsesinstitutioner, men er ansat i andre dele af det domæne som uddannelserne tilhører. Dermed må de dog i praksis anses for at være ansat inden for det evaluerede område, hvorved det tillige ses at evalueringerne dybest set ikke kan anses for eksterne, men er interne. Dette forhold antages sandsynligvis at sikre mod partiskhed i evalueringen: En ansat *uden for* en skole antages ikke at have interesser *inden for* denne. Men eftersom samtlige styregruppemedlemmer qua placeringen i et felt af sundhedsuddannelser må antages at have ikke-kortsigtede, institutionsspecifikke lokale interesser, men bredere, langsigtede delte perspektiver og interesser af forskellige slags i forhold til det evalueredes *produkt*, nemlig de producerede praktikere, er det allerede på dette tidspunkt rimeligt at sætte spørgsmålstejn ved denne (implicitte) forudsætning; det må antages at aftagere, arbejdsgivere, uddannelsesansvarlige og andre *de facto* har interesser i det som produceres på det evaluerede område, praktikere af forskellig slags, og dermed at den enkelte deltagers forhold til det evaluerede område må konstrueres og ikke bare kan tages for givet. Igen må det understreges at det ikke suggereres at der er en ond vilje involveret, men at forholdet må eksplicit medregnes. Jf. også fx "Historiografisk analyse af de institutionelle miljøer" i Petersen (1997/8, pp. 251-278).

Til forskel herfra (eller i modsætning hertil) er EVU-evalueringen foretaget af personer som ser ud til ikke at have anden forbindelse til det evaluerede område end at de forsker og/eller har forsket i det pågældende område som det evaluerede er en del af. I modsætning til i EC/EVA-evalueringerne er der altså tale om at den gruppe som har ansvaret for evalueringen, er placeret eksternt i forhold til det evaluerede dels snævert, dels i en større sammenhæng. Imidlertid kan dette være problematisk i den anden retning for så vidt at et indefra-praktisk perspektiv kan savnes.

EC/EVA-evalueringerne er desuden foretaget af en såkaldt selvevalueringegruppe. Hvordan disse grupper er nedsat, og hvilke interesser grupperne i praksis antages at pleje, behandles tidligere i dette analyse-

afsnit, og det samme gælder de grupper som i EVU-evalueringen betegnes "informanter". Se desuden afhandlingens analyse af sammensætningen af grupperne af deltagere i de enkelte evalueringer.

Det som her skal lægges til analysen af disse grupper og sammensætning af dem, er de implicite antagelser og/eller forudsætninger der er for den anvendte metode til indsamling af informationer, selvevalueringssgruppernes egne afrapporteringer af de møder som er holdt i disse grupper, respektive de interviews som er foretaget. Her gælder i bund og grund at - i det mindste i forhold til evalueringen - de svar som gives, ikke antages at være underlagt sociale eller andre tvange, men at der (normativt) impliceres eller forudsættes en art herredømmefri kommunikation à la Habermas; det underforstås at den som direkte eller indirekte er delegeret til at tale på vegne af nogen andre, *de facto* taler på vegne af de pågældende grupper eller enkeltpersoner, eller i det mindste at vedkommende *kan* gøre det. Det som siges, antages at være dækkende, der antages at være et en til en-forhold mellem det som siges, og det som er/var, hvorved der dog er risiko for at der systematisk bortses fra enhver symbolsk medbetydning af det som siges, samt fra de sociale omstændigheder hvorunder det som siges, siges. Forholdene forudsættes uproblematisk som uproblematisk.

Endnu et forhold hvor der tilsyneladende er forskel fra EC/EVA-evalueringerne til EVU-evalueringen, er at der i EC/EVA-evalueringerne er tale om selvevalueringssgrupper, sammensat på de enkelte uddannelsessteder. Også her impliceres det at der ikke hersker sociale dominansforhold, eller det impliceres at hvis dette skulle være tilfældet, så spiller det ingen rolle for det som siges (alle er lige, og alle kan sige alt, og hvis noget ikke siges, har det ikke at gøre med de sociale omstændigheder), og dermed heller ikke for evalueringen. I EVU-evalueringen foretages informant-interviewene ganske forskelligt afhængigt af om det er en skoleleder, en lærer, en praktikansvarlig eller en elev der interviewes⁹⁷. Således kan skolelederne udtale sig 'uden indblanding', mens alle andre interviewes i en gruppe, dvs. underkastet gruppens sociale tvang, så det som siges, bliver det som *kan* siges under disse specifikke omstændigheder, som imidlertid ikke tages i betragtning eller problematiseres. Og

⁹⁷ Der er foretaget 6 interviews med 6 skoleledere (dvs. at skolelederne er interviewet enkeltvis), mens 6 interviews med lærere er foretaget i grupper af 3-4. Derudover er foretaget 6 interviews med praktikansvarlige for assistentuddannelsen, 6 interviews med praktikansvarlige for hjælperuddannelsen, 6 interviews med elever på assistentuddannelsen, 6 interviews med elever på hjælperuddannelsen, 6 interviews med færdiguddannede assistenter og 6 interviews med færdiguddannede hjælpere, alle med 4-5 informanter pr. interview. Desuden er telefoninterviewet 16 elever der er faldet fra (SOSU pp. 12-13).

skønt det må antages at det som siges, under alle omstændigheder er det som *kan* siges under de givne omstændigheder, og at det som *kan* siges, i alle tilfælde siges af den som kan sige dette, må det desuden antages at det som siges *i en gruppe* er desto stærkere underlagt de sociale tvange som hersker det pågældende sociale sted. Den (relativt) dominante (ledelse, 1-3 personer) er m.a.o. den/de som gennem en social sortering til en dominant placering er sorteret til at være den/de der *kan* sige det som kan siges på det pågældende sociale sted og under de pågældende omstændigheder; dette kræver mindre kollegial delagtighed/indflydelse; her går det mere funktionsfrit at sige det som *kan* siges. Anderledes i (relativt) dominerede sammenhænge: Her ser det ud som om den sociale delagtighed/indflydelse er mere nødvendig, og at den sikres gennem at størrelsen af informant-grupperne stiger 'nedad' i et formelt hierarki.

Dvs. at antagelsen i forbindelse med de analyserede evalueringer ser ud til at være at alt kan siges, at ingen sociale tvange forhindrer at alt siges, at de sociale og andre forhold hvorunder informationer indhentes, ikke spiller ind i forhold til det som siges, dvs. i forhold til de informationer som indhentes. Imidlertid ser det snarere/således ud som om at selve den måde interviewene er foretaget på, refererer til hvad man kunne kalde en socialt inkorporeret selvkontrol, dvs. garanterer at det som siges, er under stærk social kontrol, at det som siges, er det som under de givne sociale omstændigheder *kan* siges, eller måske snarere formuleret negativt, fordi der ikke er tale om determinisme, at det som siges, *ikke* er det som under de givne omstændigheder *ikke kan* siges. Eller med andre ord at skønt evalueringerne ser forskellige ud, og skønt det gælder at

- EC/EVA: Styregrupper respektive selvevalueringsgrupper er sammensat efter alle kunstens regler (se bilag 2), dvs. at der er oprettet systemer og orden som det impliceres sikrer (*kan* sikre) en vis gennemskuelighed (interviews citeres ikke i evalueringsrapporten)
- EVU: Informanter i interviews, enkeltvis (ledere) gruppevis (alle andre), også gennemskuelig (interview-citater direkte i evalueringsrapporten),

så bliver grundantagelserne og/eller implikationerne de samme når de analyseres, især i forhold til praktikteoretiske forhold, til forhold hvad angår de symbolske sider af tale, og hvad angår sociale dominansforhold:

- Der er den samme implicitte rationelle handlingsteori, uden symbolsk økonomi af menneskelige handlinger,
- Der er de samme implikationer/forudsætninger om herredømmefri eller magtfri samtaler, om informanter som sandhedsvidner,
- Der er den samme forståelse af at sociale dominansforhold ikke skal medregnes eller ikke behøver blive medregnet i diskussionerne, dvs. at det ikke er nødvendigt at tage hensyn til eventuelle sociale tvange
- Der er den samme forståelse af demokrati og repræsentation respektive repræsentativitet.
- Der er den samme manglende hensyntagen til en eventuel symbolsk funktion af det som siges.

I forbindelse med EC/EVA-evalueringerne er desuden anvendt skriftligt materiale, indsamlede officielle dokumenter: Bekendtgørelser, studieordninger og -håndbøger, studievejledninger, uddannelsesordninger, tidligere undersøgelser (dog ikke decideret videnskabelige undersøgelser)⁹⁸.

Ud over de allerede behandlede interviews af forskellige informantgrupper er der i EVU-evalueringen gennemført forskellige del-undersøgelser således:

- Der er indhentet "administrativ dokumentation" (SOSU p. 13; markerer tilsyneladende en forskel fra de øvrige indhentede oplysninger): Forretningsordener, procedurebeskrivelser ved optagelse af elever, beregninger i forhold til optaget *versus* behov, dimensioneringsvejledninger, vedtægter for bestyrelser og uddannelsesråd, virksomhedsplaner, diverse evalueringsmateriale, uddannelsesordninger og andet skriftligt materiale om uddannelsen (inkl. evalueringsmateriale) samt andre former for regler og forord-

⁹⁸ "Af eksisterende dokumentationsmateriale er der indhentet relevante bekendtgørelser, studieordninger, studievejledninger mv." (jordemoder p. 10); "Der er gennemført en forundersøgelse, baseret på allerede eksisterende relevant materiale såsom bekendtgørelser, uddannelsesordninger, tidligere undersøgelser og andet baggrundsmateriale [...]" (sygeplejerske p. 8); "Indledningsvis gennemførte Evalueringscenteret en forundersøgelse baseret på allerede eksisterende materiale såsom bekendtgørelser, studieordninger og -håndbøger samt andet baggrundsmateriale [...]" (læge p. 9); "Der er gennemført en forundersøgelse, baseret på allerede eksisterende relevant materiale såsom bekendtgørelser, uddannelsesordninger, tidligere undersøgelser og andet baggrundsmateriale [...]" (fysioterapeut p. 11; ergoterapeut p. 11; tandlæge p. 11). I intet tilfælde blev der indhentet eller foretaget decideret videnskabelige undersøgelser.

ninger. Denne "[...] administrative dokumentation er brugt til udredning, beskrivelser og analyser" (SOSU p. 13)

- Der er gennemført tre spørgeskemaundersøgelser blandt nogle af eleverne på alle social- og sundhedsuddannelser som udfyldte skemaerne med hjælp fra en lærer som kunne udrede tvivls-spørgsmål
- Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt lærerne på skolerne med henblik på kortlægning af faktuelle bl.a. ansættelses- og uddannelsesmæssige forhold, hvor skolernes administration blev bedt om at udfylde skemaerne.

Et centralt afsnit vedrørende metodiske overvejelser, citeres herunder:

"Fælles for evalueringens tre delprojekter er det metodiske perspektiv, der er fulgt, hvor vi vælger at skabe et overblik og systematisere de involverede parter beskrivelse af etablerede procedurer, samt indkredse og analysere de respektive parter egen oplevelse og vurdering af den hidtidige praksis i forbindelse med de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser. Gennem en kombination af forskellige typer af empirisk materiale kortlægges variationer i måden den nye uddannelse implementeres samt erfaringerne hermed." (SOSU p. 15)

Den grundlæggende antagelse ser altså ud til at være at deltagernes registrerede personlige erfaringer, holdninger, oplevelser (habituelte betingede og/eller socialt tvungne oplevelser) giver et dækkende udtryk for hvad der foregik, hvordan det fungerede, og hvad angår evalueringsrapporternes anbefalinger, hvordan uddannelsen skal tilrettelægges fremover. Dvs. at forestillingen ser ud til at være at en registrering af det som bedst kan betegnes som oplevelser (stort set uden en efterfølgende analyse), nærmest direkte svarer på (*kan* svare på) hvad der er sket, hvordan dette er sket, hvordan uddannelsen er implementeret, og fremadrettet kan give svar på hvordan uddannelsen fremover skal tilrettelægges, osv. I og med netop dette centrale forhold ligner evalueringerne fra EC/EVA EVU-evalueringen: Samtlige evalueringer bygger på en registrering af de involverede personers oplevelser, men vel at mærke uden at dette noteres eller tages op som et særkende og vel at mærke uden at resultaterne af evalueringerne relateres til dette faktum eller til noget som helst andet (konstrueres), dvs. at forholdet ikke behandles systematisk. Det som ses, er at såvel konkrete som principielle muligheder og begrænsninger ved en sådan fremgangsmåde helt uproblematiseret

forudsættes at være uproblematisk, og at disse implikationer har vidtrækkende konsekvenser for kommende evalueringer, planlægningen af uddannelserne såvel som for opfattelsen af helt centrale forhold i samfundet efter det moderne. Se også senere.

4.1.10 Opsamling på resume og analyse af de formelle rammer om otte evalueringer, sådan som de præsenteres i evalueringsrapporterne

De afdækkede/konstruerede forudsætninger/implikationer i forbindelse med den anvendte evalueringsmetode ser ud som om de er identiske med det som afdækkes vedr. evalueringsforskning, jf. afhandlingens gennemgang af dansk normal evalueringsforskning. Desuden ses hvordan det som siges af de nedsatte EC/EVA-selvevalueringsgrupper såvel som svarene fra EVU-informanter får karakter af den offentlige (legitime) diskurs: Ikke alene er det som siges, det som *kan* siges under de givne uproblematiserede omstændigheder, men eftersom det som siges, siges offentligt, åbent, er det som siges, dertil det som *kan siges offentligt, åbent*, hvilket må anses for at udgøre en dominant delmængde af det som kan siges under de givne omstændigheder. Samtidig ser det ud som om hele systemet fungerer forholdsvis uproblematisk og relativt gnidningsløst (funktionsfrit) fordi alt tages for givet, fordi intet diskuteres, dvs. fordi de omstændigheder hvorunder evalueringer (og m.a.o. også evalueringsforskning) findes, ikke ekspliciteres og ikke problematiseres, men uproblematisk impliceres som værende uproblematisk. Eller sagt på en anden måde: *Doxa* ekspliciteres aldrig som *ortodoxa*.

I EC/EVA-evalueringerne anvendes således som et centralt element selvevalueringer, med henblik på dels "At tilvejebringe uddannelsernes vurdering af egne målsætninger, styrker og svagheder for herved at stimulere til intern kvalitetsudvikling og til overvejelser om fremtidige strategier", dels "At tilvejebringe skriftlig dokumentation om uddannelsen som grundlag for udarbejdelsen af den endelige evalueringsrapport"⁹⁹. Det ses hvordan det som indhentes, er det som siges af de pågældende under ganske bestemte sociale betingelser som ikke problematiseres; en gruppe nedsat (og dermed godkendt) af en ledelse, og bestå-

⁹⁹ jordemoder: nævnes ikke; sygeplejerske p. 149; læge p. 194; radiograf p. 88; fysioterapeut p. 127; ergoterapeut p. 119. Formuleringen i tandlæge er en anelse anderledes: Dels "At stimulere uddannelsens opmærksomhed på egne målsætninger, styrker og svagheder med det formål at bidrage til en intern kvalitetsudvikling og med dette udgangspunkt at gøre sig overvejelser om fremtidige strategier", dels "At udarbejde et skriftligt materiale om uddannelsen til brug for styregruppen som grundlag for et besøg på uddannelsesstedet" (tandlæge p. 129).

ende af bl.a. repræsentanter fra samme ledelse, siger/udtrykker det som kan siges offentligt, åbent. Dvs. at det som siges, får/har karakter af legitime holdninger, legitime ledsagende diskurser. Dermed får selvevalueringen karakter af meningstilkendegivelse og/eller opinionsundersøgelse. Dette indtryk underbygges af anvendelsen af (opinions-)analyseinstitutter i forbindelse med udarbejdelsen af evalueringsrapporterne: Store dele af evalueringerne fra og med evaluering af den lægevidenskabelige kandidatuddannelse er gennemført hverken af styregruppe, selvevalueringsgruppe eller Evalueringscenteret, men af private firmaer (såkaldte analyseinstitutter) som lever af at gennemføre opinionsundersøgelser eller andre tilsvarende undersøgelser¹⁰⁰, og som i og med dette hverken hævder at gennemføre eller i praksis ser ud til at gennemføre videnskabelige undersøgelser.

Desuden anvendes forskellige former for kvantitative undersøgelser¹⁰¹; der tales om "interviewundersøgelser" eller anvendes tilsvarende

¹⁰⁰ "[Interview-]Undersøgelse blandt dimittender, aftarere og kliniske undervisere" er "gennemført af konsulentfirmaet PLS Consult A/S [...]" (jordemoder pp. 17-18). En studenterundersøgelse og en aftagerundersøgelse, men ikke en dimittendundersøgelse blev "[...] gennemført af Evalueringscenterets brugerundersøgelsesenhed [...]" (sygeplejerske pp. 149-151). Da brugerundersøgelsesgruppen [på Evalueringscenteret, MN] blev nedlagt i februar 1996, er dataanalyse samt afrapportering foretaget af analyseinstituttet DMA/Dansk Markedsanalyse A/S" (læge p. 197); Dimittendundersøgelse samt Undersøgelse blandt uddannelsesansvarlige overlæger og andre vejledere for turnuskandidater "[...] er foretaget i et samarbejde med analyseinstituttet DMA/Dansk Markedsanalyse A/S" (læge p. 197); "[...] en aftagerundersøgelse [er] gennemført af analyseinstituttet AIM Nielsen samt en dimittendundersøgelse gennemført af Evalueringscenteret" (radiograf p. 8); "Begge undersøgelser [Studerer/dimittendundersøgelse og Aftagerundersøgelse, MN] er gennemført af PLS-Consult." (fysioterapeut p. 129); "Begge undersøgelser [Studererundersøgelse og Aftagerundersøgelse, MN] er gennemført af PLS-Consult." (ergoterapeut p. 121); "Undersøgelsen [brugerundersøgelsen, MN] er gennemført af PLS-Consult" (tandlæge p. 131).

¹⁰¹ Desuden gennemføres en spørgeskemaundersøgelse blandt studerende, censorer, eksterne undervisere, samt en interviewundersøgelse blandt dimittender (referat af jordemoder p. 10); "Studererundersøgelsen blev gennemført som en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse [...]" (sygeplejerske p. 150); "Samtidig har Evalueringscenteret forestået udarbejdelsen af en række *brugerundersøgelser: Studenterundersøgelse [...] Dimittendundersøgelse [...] Undersøgelse blandt uddannelsesansvarlige overlæger og andre vejledere for turnuskandidater [...] Censorundersøgelse*" (læge pp. 10-11); "Dimittendundersøgelsen er gennemført som en kvalitativ undersøgelse [...]" (radiograf p. 89), "Aftagerundersøgelsen er gennemført i form af tre kvalitative rundbordssamtaler [...]" (radiograf p. 90), "Aftagerundersøgelsen er gennemført i form af tre kvalitative gruppesamtaler [...] af analyseinstituttet AIM Nielsen A/S på baggrund af Evalueringscenterets input til spørgeramme" (radiograf p. 90); studenter/dimittendundersøgelsen "[...] er gennemført som en postal spørgeskemaundersøgelse [...]" [...] "Spørgeskemaet er udarbejdet af PLS

udtryk, mens dette andetsteds i teksten benævnes "spørgeskema". Dermed gøres det ikke klart hvordan de to undersøgelses-'metoder' adskiller sig - ud over hvorvidt respondenter selv udfylder et skema eller interviewer udfylder et skema som oplæses over telefon. Dvs. at alle udførte interviews må opfattes som del af spørgeskemaundersøgelser - evt. foretaget over telefonen. Så ganske vist anvendes et bredt spektrum af undersøgelsesmetoder, men dels er undersøgelserne i det store og hele ens om end udført *som om* de var forskellige, dels udføres hverken en videnskabelig (re-)konstruktion af de indhentede oplysninger eller en systematisk refleksion over muligheder og begrænsninger ved den/de anvendte metoder, hvilket nemlig ville kræve noget helt andet og munde ud i noget helt andet end det som evalueringerne munder ud i (jf. Lundgren & Franke-Wikberg 1980). Der foretages ikke konstruktion af den indhentede empiri, hverken af de oplysninger som indhentes gennem spørgeskemaer af forskellig form, eller af de interviewsvar eller udsagn som registreres i rundbordssamtaler el.lign.; alt *registreres*, mens de sociale eller andre omstændigheder hvorunder registreringerne foretages, ikke problematiseres. Dermed underforstås og naturaliseres en opfattelse af at en videnskabelig konstruktion ikke er nødvendig i en EC/EVA-evaluering, hvilket ser ud til at gælde: Det hævdes således aldrig nogetsteds at en EC/EVA-evaluering er eller skal være videnskab (og tilsvarende gælder EVU-evalueringen). Alligevel er den store risiko ved at disse evalueringer aldrig problematiserer de forhold og betingelser hvorunder de udføres, at en videnskabelig rekonstruktion *mere generelt* kan antages ikke at være nødvendig; bl.a. i og med at det modsatte ville være illegitimt, suggereres eller impliceres det at undersøgelserne er dæk-

Consult med udgangspunkt i en liste over centrale spørgsmål udarbejdet af projektlederen [ansat på Evalueringscenteret, MN]" (fysioterapeut p. 129); aftagerundersøgelsen "[...] er baseret på 25 personlige, kvalitative interview med repræsentanter for 25 institutioner og virksomheder [...]"; "Spørgeskemaet er udarbejdet af PLS Consult med udgangspunkt i en liste over centrale spørgsmål udarbejdet af projektlederen [...]" (fysioterapeut pp. 129-130); studenter/dimittendundersøgelsen "[...] er gennemført som en postal spørgeskemaundersøgelse [...]" [...] "Spørgeskemaet er udarbejdet af PLS Consult med udgangspunkt i en liste over centrale spørgsmål udarbejdet af projektlederen" (ergoterapeut p. 121); aftagerundersøgelsen "[...] er baseret på 25 personlige, kvalitative interview med repræsentanter for 25 institutioner og virksomheder [...]"; "Spørgeskemaet(!) er udarbejdet af PLS Consult med udgangspunkt i en liste over centrale spørgsmål udarbejdet af projektlederen [...]" (fysioterapeut pp. 121-122); brugerundersøgelsen "[...] er udført som en postal spørgeskemaundersøgelse blandt studerende på fjerde og femte (sidste) år af uddannelsen og dimittender fra tandlægeuddannelsen fra 1994, 1995 og 1996." (tandlæge p. 131); "Spørgeskemaet er udarbejdet af PLS-Consult med udgangspunkt i en liste over centrale spørgsmål udarbejdet af projektlederen." (tandlæge p. 131).

kende for hvad der faktisk foregik, frem for at være socialt og symbolsk nødvendige ledelsesredskaber under ganske bestemte, ikke-problematiserede forhold. Problemet er især at alt tages for givet, og at stort set intet problematiseres i termer af andet end *metodiske* problemer, jf. især Lundgren (1979). Dvs. at et fravær af systematiske refleksioner er en del af det hvis sociale og symbolske funktion søges forklaret i denne afhandling.

Evalueringerne må ses som redskaber til styring og ledelse hvor alt tages for givet, hvilket er en af betingelserne for at det hele fungerer. Samtidig ses at under de givne omstændigheder er eller bliver en videnskabelig undersøgelse unødvendig; det som er nødvendigt, er en undersøgelse som i praksis ser ud til at fungere som legitimering af en allerede implicit og/eller eksplicit policy.

Dvs. at skønt det kunne se ud som om der anvendes et bredt spektrum af undersøgelsesmetoder (spørgeskemaer, telefoninterview, rundbordssamtaler osv.) og den rette *metode* dermed anvendes i den rette sammenhæng, så produceres ingen objektiveret viden om eller indsigt i de implicerede forhold. I stedet (re)produceres først og fremmest en forståelse af at det er vigtigere at foretage en undersøgelse *ensartet* end det er at tilpasse undersøgelsen til det undersøgte; er metoden¹⁰² på plads, bliver det vigtigste at gentage metoden metodisk. I forhold til afhandlingens fokus forekommer det problematisk at en sådan undersøgelse ser ud til (muligvis udelukkende) at (re)producere en offentlig diskurs eller opinion, men vel at mærke en *dominant* opinion, og dermed at (re)producere *doxa*. I forhold til at opnå objektiveret viden om forholdene risikerer EC/EVA-evalueringerne dybest set at være værre end ingenting.

EC/EVA-evalueringernes sammenlignelighed, systematik, gennemskuelighed, metodiske ensartethed, som ser ud til at fungere som garanti for redelighed, upartiskhed osv., ser således snarere ud til at garantere at evalueringerne udføres på en sådan måde at vilkårlige dominante gruppers interesser tilgodeses, dvs. på en måde som sikrer (re)produktionen af vilkårlige sociale dominansforhold, men så det ser ud *som om* disse vilkårlige interesser er universelle. Dermed ser det ud som om EC/EVA-evalueringerne udfører en ordensopretholdende øvelse som svarer til den

¹⁰² Dels henvises (når bortses fra et komma(!)) med identiske formuleringer i EC/EVA-evalueringsrapporterne til at "Evalueringen [...] er gennemført inden for rammerne af den metode[,] som Evalueringscenteret anvender i forbindelse med evaluering af de videregående uddannelser i Danmark" (jordemoder p. 8; sygeplejerske p. 147; læge p. 192; radiograf p. 87; fysioterapeut p. 126; ergoterapeut p. 118; tandlæge p. 128), dels vises det at evalueringsmetoden er den samme fra evaluering til evaluering.

som afdækkes vedr. dansk normal evalueringsforskning. At evalueringerne offentliggøres og kan (kunne) downloades fra nettet, forstærker (re)produktionen af en dominant diskurs *som om* der udtrykkes en sandhed om uddannelserne som er fri af fx sociale tvange. Tilsvarende gælder hvad angår de anvendte officielle dokumenter, at de heller ikke forholdes til de sociale omstændigheder hvorunder de findes, dvs. at de ikke analyseres fx i lyset af en symbolsk økonomi. Evalueringerne ser således ud til også i denne forbindelse at (re)producere en officiel diskurs, en officiel dominant opinion, dvs. at evalueringerne stort set udelukkende forholder sig til *intentionerne* med uddannelsen og *oplevelser* heraf således som de (kan) ekspliciteres i en legitim offentlig diskurs.

At tage udgangspunkt i intentionerne med en uddannelse og forholde sig til om disse føres ud i livet, har ganske bestemte forudsætninger. Imidlertid analyseres disse intentioner/idealer ikke som policy-dokumenter, som ledelsesredskaber med politisk formulerede idealer/intentioner. Fx forholdes idealer eller intentioner ikke til eller analyseres i termer af andres eller egne empiriske undersøgelser af hvad der foregår på de evaluerede uddannelser, og ej heller forholdes der til eller analyseres i termer af egne eller andres empiriske undersøgelser af hvordan forholdet mellem skole og opøvelsen af praktiske kompetencer kunne antages at være, ligesom dette i sig selv antages som uproblematisk. Formålet for uddannelserne, formuleret i termer af politiske holdninger, forholdes til de implicerede dominante spilleres holdninger til om dette sker, hvorved det ses at en god intention om at forholde formålsformuleringer for uddannelserne til det som sker på uddannelserne, bliver en social umulighed, hvilket i næste omgang peger på at øvelsen først og fremmest har en symbolsk funktion, en funktion det dog er udelukket kan analyseres inden for de givne rammer.

Den ovenstående gennemgang af den anvendte metode i EC/EVA-evalueringerne peger på hvordan en statslig instans i praksis plejer statens interesser. Det er ikke overraskende, om end evalueringerne foretages *som om* der ikke er tale om fx et redskab til inspektion beregnet på sanktionering af efterfølgende foranstaltninger; anbefalinger hvis indhold efterfølgende ser ud som om det var besluttet/fastlagt i forvejen, men som snarere må opfattes som en anden side af evalueringernes praktik. Eller i det mindste ekspliciteres det ikke i disse termer - at der dermed er tale om interne evalueringer, og at evalueringerne qua interne og qua deres offentliggørelse snarere er redskaber for en ledelse end redskaber til forbedring af det evaluerede. Det som her gøres til genstand for granskning, er dog at dette ikke-overraskende træk, næppe kan siges

offentligt fordi legitimiteten af Evalueringscenteret, evalueringsrapporten og af hele evalueringsøvelsen ser ud til at være afhængig af at dette forhold fastholdes som ikke-påfaldende, eller at instansens partiskhed m.a.o. fastholdes som en upartiskhed gennem en miskendelse som sådan af alle og på ethvert niveau - som en af de væsentligste omstændigheder som ikke problematiseres. Desuden ses at en ganske anden (eventuelt videnskabelig) undersøgelse dels ville kræves, dels ville blive resultatet hvis alle de forhold og implikationer som i de analyserede evalueringer uproblematisk antages som uproblematisk, blev systematisk problematiseret.

Hvad angår EVU-evalueringen, så kunne forholdene her principielt have været ganske anderledes. Evalueringen er udført af personer som næppe har umiddelbare interesser i det evaluerede, som er ansat på en universitær institution som i og med udførelsen af EVU-evalueringen fungerer som sektorforskningsinstitution, men som må antages at pleje ikke alene statslige, men også videnskabelige interesser. Og på trods af at de involverede forskere ikke selv har en indefra-praktisk erfaring med det evaluerede, burde også sådanne problemer kunne systematisk overvindes, svarende til at der teoretisk kunne kompenseres for det manglende udefra-teoretiske perspektiv som ikke ses i EC/EVA-evalueringerne. Dvs. at i det mindste principielt kunne EVU-evalueringen blive anderledes. De metoder som anvendes i EVU-evalueringen, og som gennemgås i afsnittet "Empirisk materiale" (SOSU pp. 11-16) som analyseres ovenfor, viser imidlertid hvordan forholdene ikke er så forskellige endda, ligesom det ses hvordan en lang række forhold omkring selve evalueringen uproblematisk antages at være uproblematisk. Fx præsenteres det som en fordel at der anvendes flere forskellige metoder (p. 15). Imidlertid forholdes det indhentede materiale dels ikke til de omstændigheder hvorunder det er indsamlet, dels ikke til evalueringsgruppens (eller andres) eventuelle undersøgelser af hvad der foregår på skolerne eller tilsvarende, dels gøres det således ikke til genstand for en teoretisk konstruktion med henblik på at rekonstruere hvad der foregik og hvorfor.

Det ser således ud som om der er relativt ensartede muligheder og begrænsninger for hvordan en evaluering under de givne, uproblematiserede omstændigheder *kan* se ud, uanset om den fremstilles af EC/EVA eller af EVU. En anden måde at sige dette på, er at der er muligheder og begrænsninger for hvad der under de givne omstændigheder er nødvendigt for en evaluering at inddrage/indeholde, som gælder uanset hvem der fremstiller den.

Tilsvarende vedr. EVU-evalueringens anvendelse af interviews: I bearbejdelsen af de indsamlede interviews ser det ud som om det relativt

uproblematisk antages at en *registrering* og efterfølgende gengivelse af hvad der er sagt, er et direkte udtryk for hvad der blev sagt, hvad dette betyder, hvorfor dette blev sagt, hvad der skete, hvorfor det skete osv., skønt det snarere er sådan at en deltager i evalueringen, gengiver en dominant opinion - med de samme principielle såvel som konkrete begrænsninger som i forbindelse med EC/EVA-evalueringerne. Dvs. at forudsætningen for EVU-evalueringens interviewdel ser ud til at være at holdninger og personlige erfaringer sådan som de registreres i et interview, ikke fremkommer under bestemte betingelser og må analyseres som fremkommet under disse bestemte betingelser, men i stedet opfattes som gældende uanset disse omstændigheder. Dermed ses hvordan også EVU-evalueringen, foretaget efter alle de samme kunstens regler som de analyserede EC/EVA-evalueringer, må analyseres for en symbolsk og social funktion, dvs. må analyseres i forhold til omstændighederne omkring evalueringen, og i mindre grad kan tages som en dokumentation af forholdene på den evaluerede uddannelse.

Mere konkret adskiller det materiale som er indhentet ved EVU-evalueringen, sig ikke grundlæggende fra det materiale som indhentes i EC/EVA-evalueringerne, ligesom de anvendte metoder ikke er væsensforskellige - spørgeskema udfyldt enten af informanterne selv eller under supervisering, interviews i større eller mindre grupper samt administrativt (dvs. officielt, policy-) materiale. Og i den udstrækning tidligere evalueringer eller andet materiale er inddraget, er der ikke tale om teoretisk reflekterede, empiriske undersøgelser af hvad der egentlig foregår, ligesom der ikke er gennemført fx egentlige observationsstudier af den evaluerede undervisning. Svarende til hvad der ovenfor er gjort gældende vedr. de metodiske aspekter i forbindelse med EC/EVA-evalueringerne, er også dette eksempler på at det som registreres, er det som under de givne omstændigheder *kan* siges, og endda det som *kan siges offentligt*.

Det ser således ud som om at ikke alene er det en betingelse for at evalueringerne under de givne omstændigheder *kan* fungere, at det materiale som indhentes til brug for såvel EC/EVA-evalueringerne som EVU-evalueringen, *ikke* efterfølgende konstrueres i forhold til netop de omstændigheder hvorunder det ytrede ytres/registreres, dvs. under de omstændigheder som begrænser ytringerne. Hvad enten det ytres i interviews, er indhentet gennem spørgeskemaer som er udfyldt under opsyn/supervisering eller via telefon som interviews eller rundbordssamtaler, tages det for givet at det som siges, er udtryk for det som skete. Det indsamlede, ikke systematisk behandlede materiale (eller snarere er

det indsamlede materiale, som betingelse for at evalueringerne kan fungere funktionsfrit, systematisk ikke-behandlet) udgør med andre ord ikke alene det som kan siges offentligt. Det systematiske fravær af systematisk behandling af det indsamlede materiale indebærer desuden at enhver af de analyserede evalueringsrapporter bliver en slags offentligt meta-dokument, en offentlig legitim meta-diskurs, fremført af relativt dominante sociale agenter på forskellige sociale *loci*: Det som siges de pågældende sociale steder, er det som under de givne uproblematiserede omstændigheder *kan* siges disse pågældende sociale steder; det som siges i et interview eller i en selvevalueringsgruppe, er det som *kan* siges netop der; det som skrives i evalueringen, er det som *kan* skrives i evalueringen, dvs. under de givne omstændigheder som omfatter bl.a. og især offentliggørelse, åbenhed, repræsentation/'demokrati', brugerinddragelse, registrering af erfaringer og oplevelser osv., men som desuden omfatter en art 'habituel filtrering' af det sagte gennem flere led af (relativt) dominante spillere. En 'habituel filtrering' som fungerer som en form for garanti for at det som siges, er det som *kan* anerkendes som sagt, dvs. er det som *kan* siges, dvs. garanterer at ingen siger noget 'forkert'. Dermed ses hvordan evalueringerne ikke har værdi som empirisk dokumentation af hvad der foregår på de evaluerede skoler/uddannelsessteder, men i stedet har interesse som et administrativt dokument af anden orden, et dokument af dokumenter. Men dette er vel at mærke tilfældet på grund af og *ikke* på trods af alle gode intentioner; på grund af, *ikke* på trods af at alle øvelserne udføres 'efter alle kunstens regler'.

At der dertil ikke tages udgangspunkt i egne eller andres systematiske, teoretisk reflekterede, videnskabelige undersøgelser af hvad der foregår på de evaluerede skoler/uddannelsessteder, viser hvordan de behandlede evalueringsrapporter snarere end at være fremstillet som afrapporteringer af hvad der faktisk foregår, dvs. snarere end at være fremstillet på en sådan måde at den enkelte skole internt kunne forholde sig hertil med henblik på at kunne tage et nogenlunde fast udgangspunkt for eventuelle forandringer efter devisen 'evalueringen viser hvad der sker - var det det vi ville?' som et oplæg til en fortrolig samtale, i stedet må opfattes, beskrives og forklares som socialt og symbolsk nødvendige styrings- eller ledelses-redskaber til ordensopretholdelse, instrumenter til inspektion, dvs. instrumenter til forberedelse af og udførelse af en ledelses indgreb over for skoler/uddannelsessteder, bl.a., men ikke alene i og med at alt foregår *offentligt*.

Alt siges, ytres, gøres, registreres, fremstilles, skrives, præsenteres, under den forudsætning at det offentliggøres, *som om* det er med henblik på offentliggørelse. Og uanset om det anses for og/eller underforstås el-

ler ekspliciteres som en mulighed at eller ikke at gennemføre samtaler/interviews/diskussioner under herredømmefri forhold, dvs. uanset om der er tale om at de grupper af forskellig slags som udfører og/eller bidrager til evalueringerne på forskellig måde, eksplicit eller implicit tager udgangspunkt i en rationel handlingsteori uden symbolsk økonomi af menneskelige handlinger, så levnes ikke megen plads til at medregne de symbolske sider af menneskelige praktikker. Dette ligger i forlængelse af en forestilling om mennesket som rationelt handlende som desuden ser ud til at kendetegne dansk normal evalueringsforskning. I lyset af afhandlingens fokus får de analyserede evalueringsrapporter dermed stort set alene værdi som empiri til dokumentation af hvordan styring og planlægning af uddannelser foregår, hvordan dette foregår under aktiv medvirken af de involverede selv, hvordan styringen indebærer systematisk ensartede og forudsigelige opfattelser især hvad angår forholdet mellem intention og materialiseret praksis vedrørende menneskelige handlinger, dvs. dybest set som eksempler på New Public Management-redskaber (jf. fx Mathiesen 2000, Steensen fx 2005, 2006).

4.2 Resume og analyse af en række oplysninger vedr. deltagerne i de analyserede evalueringer

4.2.1 Indledning

I dette afsnit behandles først de evalueringer som stammer fra Evalueringscenteret/Evalueringsinstitutet (jordemoder, sygeplejerske, læge, radiograf, fysioterapeut, ergoterapeut og tandlæge), og derefter den evaluering som stammer fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter (grundlæggende social- og sundhedsuddannelser). Deltagerne i evalueringerne analyseres i forhold til kategorierne "kat.", "semiprof./prof. sundheds-uddannelse" respektive "stillingsbetegnelse", sådan som de præsenteres i bilagte skemaer, jf. gennemgangen af de anvendte kategorier i afsnit 4.2.4.

Ligesom ved analysen af de formelle rammer om evalueringerne, tages der i denne analyse udgangspunkt i at de selvevalueringsgrupper som i forbindelse med EC/EVA-evalueringerne blev etableret af hvert uddannelsessted, blev tilstræbt sammensat med "repræsentanter" fra grupperne ledelse (**L**), (fastansatte) undervisere (**U**), studerende/elever (**S**) respektive studieadministrativt personale (**T**), vedr. fysioterapeut og ergoterapeut desuden underviser-"repræsentanter" fra praktikstederne,

vedr. tandlæge desuden for deltidsansatte undervisere¹⁰³. Tages denne repræsentation på ordet, ses hvordan et væsentligt (implicit) udgangspunkt for evalueringerne dels er at disse grupper har relevant information, dels at de overhovedet *kan* udtrykke denne relevante information under de givne omstændigheder hvorunder evalueringerne er foretaget, og dette fordi forholdene forudsættes som uproblematisk.

Samtidig underforstås et andet forhold, nemlig at de førnævnte grupper af repræsentanter i praksis repræsenterer og udtrykker (*kan* repræsentere og *kan* udtrykke) synspunkter *på vegne af* de respektive grupper, med som forudsætning/implikation at disse forskellige forhold har samme vægt i forbindelse med en evaluering af uddannelsen, dvs. har samme vægt i forhold til uddelegering af synspunkter til de respektive grupper. Disse repræsentationer er en eksplicit forudsætning i evalueringerne fra EC/EVA, mens der ikke nævnes noget herom i EVU-evalueringen som blot gennemføres *som om* dette krav gjaldt.

Uanset om repræsentationen er eksplicit eller implicit, eller om repræsentanterne er eller ikke er tænkt at i praksis repræsentere gruppen: Hvis det ikke var en implicit eller eksplicit forudsætning at grupperne af repræsentanter var tænkt at udtrykke sig *som repræsentanter*, dvs. *på vegne af* hele gruppen, men blot skulle udtrykke sig på egne vegne, så ville alternativt enten i den henseende evalueringsøvelsen være illegitim, eller - fordi det ser ud til at være tilfældet - snarere skulle forstås som en socialt nødvendig, symbolsk øvelse med et resultat som i store træk synes givet på forhånd. Dvs. at en grundlæggende implikation er at grupperne - i overensstemmelse med en repræsentations- eller demokrati-*doxa*, eller for at en sådan skal holde - egentlig er uden indre social strukturering, ligesom implikationen er at en repræsentant for de studerende respektive for det studieadministrative personale kan ytre sig med samme vægt og/eller legitimitet som en repræsentant for de undervisere og/eller ledere der som deres ansvarsområde har den uddannelse/undervisning som evalueres.

Anvender man en bourdieusk felttænkning, ser en sådan implikation imidlertid ikke ud til at holde. Den som taler fra et bestemt socialt sted, er ikke hvem som helst, men er den som under de givne omstændigheder *kan* tale fra dette bestemte sociale sted. Den som taler, er den som magter at tale netop der, dvs. den som har de rette kapitaler; det som siges, er det som kan siges netop der, under de givne omstændigheder. Den som taler, er den hvis kapitaler svarer til positionen hvorfra der tales; det som

¹⁰³ Jordemoder: her nævnes dette ikke; sygeplejerske: p. 148; læge: p. 193; radiograf: p. 88; fysioterapeut: p. 127; ergoterapeut: p. 119; tandlæge: p. 129.

siges, udgør en korresponderende stillingtagen, formidlet af et felt af *habitus* som er homologt med de to felter af position respektive stillingtagen. Mere konkret indebærer det foregående at det snarere forholder sig således at den som deltager i evalueringen af en bestemt uddannelse, er den som praktisk og under de givne omstændigheder *kan* deltage i den pågældende evaluering, dvs. er den som har de kapitaler eller egenskaber der kræves for at kunne sige det som er legitimt at sige under de omstændigheder hvorunder evalueringen foretages, hvilket er nærmest det modsatte af det implicerede. For at eksplicitere denne sammenhæng, hvem de pågældende er (i sociologisk forstand), dvs. hvilke kapitaler eller egenskaber deltagerne har, analyseres deltagerne her i termer stort set udelukkende af deres uddannelseskapitaler og/eller stillingskategori. Dette gøres med henvisning til især Bourdieu & Passeron (1970) - uddannelse og social placering er to sider af samme sag - og til Durkheim (1975). En analyse også af deltagernes sociale baggrund ville være yderst interessant, men er vurderet at ligge uden for rammerne af dette projekt.

Deltagerne i evalueringen konstrueres/placeres i et socialt felt med homologe dominansforhold mellem grupperne L og T respektive U og S, således:

$$\frac{U}{S} \text{ er homologt med } \frac{L}{T}$$

Dvs. at skønt repræsentanterne for de fire grupper L, U, S og T som taler på vegne af resten af gruppen, er relativt dominante *inden for* de respektive grupper, så hersker der desuden sociale dominansforhold *mellem* grupperne. Den form for arbejdsdeling som ses i moderne samfund, er en *social* arbejdsdeling; forskelligt kapitalomfang udgør den anden side af en social positionering og hermed af en uens placering i forhold til sociale dominansforhold. Det er i overensstemmelse med denne feltforståelse at de to grupper **L** henholdsvis **U** konstrueres som dominante, og tilsvarende at grupperne **S** henholdsvis **T** konstrueres som dominerede. I min analyse af anbefalingerne i *Evaluering af sygeplejerskeuddannelsen* og af hvilke interesser det anbefalede ser ud til at tilgodese, argumenteres der for at en forklaring på de anbefalinger som ses, er at den sociale afstand *mellem* grupperne af repræsentanter er mindre end den sociale afstand mellem repræsentanter og repræsenterede *inden for* grupperne - jf. Nørholm (1997, 2001, især figur på p. 560 - to artikler som i øvrigt

ikke inddrages). Disse ræsonnementer ser ud til at kunne anvendes direkte i forbindelse med en analyse af deltagernes kapitaler.

I de ovenstående ræsonnementer søges der desuden taget hensyn til en detalje i forhold som ellers kunne forekomme uforklarlige, nemlig at det for visse personers vedkommende kan og for visse andre ikke kan lade sig gøre at opspore deres kapitaler på internettet: Uddannelseskapitalerne for personerne i den dominante gruppe **L** respektive for personerne i de dominerede grupper **S** og **T** er sjældent offentligt tilgængelige via internettet. Men betydningen heraf er helt forskellig afhængig af net-op om de respektive konstrueres som relativt dominante eller relativt dominerede agenter. For de relativt dominante agenter vedkommende vurderes det at en ikke-tilgængelighed tendentielt udtrykker at ganske vist er kapitalerne (eller tilsvarende) til stede, men under de givne omstændigheder er det ikke socialt nødvendigt at redegøre for en dominant social placering. For de relativt dominerede agenter vedkommende vurderes det tilsvarende at en ikke-tilgængelighed tendentielt udtrykker at kapitalerne (eller tilsvarende) ikke er til stede, at det ikke er fordi de ikke *kan* findes, men snarere fordi de ikke findes. Det ovenstående muliggør samtidig en vurdering af at et fravær af tilgængelige oplysninger om kapitalerne hos de dominante, desuden ser ud til at øge disses dominans, mens det for de dominerede modsat gælder at fraværet af oplysninger yderligere fradrager i deres kapitaler og således medvirker til at underbygge en relativt domineret placering.

Når det i næste omgang ses at det var muligt at opspore langt flere oplysninger om uddannelseskapitaler vedr. den relativt dominante gruppe **U** end vedr. den relativt dominante gruppe **L**, så er vurderingen at det i næste omgang har at gøre med at medlemmerne af de to grupper befinder sig inden for forskellige domæner, et ledelsesdomæne (**L**) respektive et undervisningsdomæne (**U**). Dvs. at det under de givne omstændigheder er nødvendigt for et medlem af gruppen **U** og ikke for et medlem af gruppen **L** at vise sine meritter frem. Inden for et ledelsesdomæne ser det under de givne omstændigheder ud som om det er mindre interessant *hvilke* kapitaler en agent har, bare de er til stede (hvilket over for en omverden garanteres af placeringen i en position som leder). Dvs. at der kunne argumenteres for at det som er mere væsentligt, er den pågældendes sociale kapitaler (fx faglige netværk, deltagelse i *policy*-arbejde osv.). I et undervisningsdomæne kunne det derimod se ud som om det er helt uomgængeligt at (kunne) henvise til formelle kapitaler vedr. uddannelse osv.; det er ikke tilstrækkeligt blot at have en uddannelse, det skal være en bestemt uddannelse, det skal være den uddannelse som er den 'rette' under de givne, uproblematiserede omstændigheder. Om end såvel

L som **U** deltager i en ordensopretholdende (pædagogisk) aktivitet (fordi ingen **U** ser ud til at have en videnskabelig aktivitet) og dermed placeres eller befinder sig til '*højre*', refererer dette desuden til en skelnen mellem relativ '*højre*' - hvor **L** placeres eller befinder sig - og relativ '*venstre*' - hvor **U** placeres eller befinder sig (jf. afhandlingens Figur 1. Jf. desuden Bourdieu 1988b, pp. 36-72, figur i p. 50; Callewaert 2003a).

Denne analyse tager således udgangspunkt især i de kapitaler som ses hos de dominante, eller omvendt i de agenter som besidder de kapitaler som ses hos de dominante. Det viser sig dog at der er et næsten perfekt sammenfald mellem agenter og kapitaler i overensstemmelse med deres hierarkiske placering. For om end det væsentligste må være kapitalerne hos de dominante, er det vigtigt at huske på at kapital og hierarkisk placering følges ad, dvs. at en agent med et påfaldende kapitalomfang sandsynligvis næppe udgør en undtagelse, men snarere er konstrueret som del af en 'forkert' gruppe. Det som derfor undersøges, er således hvilke kapitaler der er tale om, for ikke alene at lade sig nøje med at konstatere at dominans og kapitalomfang er sider af samme sag; det som er vigtigt, er at undersøge og analysere hvilke kapitaler der er tale om på de pågældende sociale steder.

De agenter som findes i de fire grupper **L**, **U**, **S**, og **T**, er de agenter som kan sige det som kan siges på det sociale sted de pågældende befinder sig. Det vil mere konkret sige at det som siges af de relativt dominante inden for disse grupper, er det som legitimt kan siges i forbindelse med evalueringen af de uddannelser som er evalueret.

I behandlingen af de indsamlede empiriske data tages der derefter udgangspunkt i kategorierne "semiprof./prof. sundheds-uddannelse" (for "semiprofessionsuddannelse og/eller professionsuddannelse inden for sundhedsområdet") og "stillingsbetegnelse". Dette sker først og fremmest for at undersøge i hvilken grad evalueringerne foretages af personer som selv har den uddannelse som er evalueret, eller af andre inden for et sundhedsuddannelseshierarki. Ideen er dermed at forholde dette til de implicitte praktikteoretiske forudsætninger for evalueringerne som ses her såvel som i forbindelse de formelle rammer om evalueringerne, og som desuden ses i dansk normal evalueringsforskning. Endelig relateres forholdet til en mere generel uddannelsesestænkning, akademiserings-tænkning, og/eller professionstænkning, med henblik på at analysere i hvilken grad en forveksling af uddannelse og stillingsbetegnelse (at stillingen kun kan besættes af en person med en bestemt uddannelse, og at tilsvarende uddannelsen kvalificerer til en stilling med en ganske bestemt betegnelse), genfindes også i forbindelse med evalueringerne. I

næste omgang (og med risiko for at foregribe analysen) implicerer dette at den som kan evaluere den pågældende uddannelse, er den som ved hvad man skal kunne efter endt uddannelse, og det ved kun den som selv har den pågældende uddannelse.

4.2.2 Opsamling: Diskussion og analyse af oplysningerne om de evalueringsdeltagere som kommer fra uddannelsesstederne

I bilag 2 præsenteres et resume og en foreløbig analyse af en lang række oplysninger om de evalueringsdeltagere som kommer fra uddannelsesstederne.

De indsamlede oplysninger vedr. de deltagere i EC/EVA-evalueringerne som kommer fra uddannelsesstederne, præsenteres i tabel herunder og behandles derefter; oplysningerne vedr. deltagerne i EVU-evalueringen præsenteres og behandles senere i dette afsnit.

Evaluerings- vedr. udd. til	har selv evalueret uddannelse		udd. syge- plejerske	udd. til graden cand.med.	anden uddan- nelse		ukendt uddannelse		ingen uddan- nelse
	min	max			max	min	max	min	
jordemoder	6	7	1				1	0	
sygepl.	65	77					21	9	1
læge	11	12			3	2			
radiograf	6	6	4				2	2	
fysio-t	29	37	0	3			9	1	2
ergo-t	31	35	0	3			4	0	2
tandlæge	11	11		1					
Sum	159	185	5	7	3	2	37	12	5
Alle sum	214								

Den væsentligste forudsætning for at deltage i en af de analyserede uddannelsesevalueringer fra Evalueringscenteret/Evalueringsinstituttet ser ud til at være *at deltageren selv har gennemført den uddannelse som evalueres*: Ud af 214 deltagere har mindst 159 (godt 74%) og muligvis helt op til 185 (godt 86%) deltagere i evalueringerne den samme uddannelse som den der evalueres. Visse af deltagerne har taget eller er i gang med at tage videregående uddannelser efter afslutningen af en mellem-lang videregående sundhedsuddannelse (oftest den samme som de underviser ved nu), og der er m.a.o. ikke tale om et *fravær* af uddannelser

som har eller kunne have fokus på uddannelse. Men det ser ud som om at en meget væsentlig betingelse for at deltage i evalueringen er at deltageren selv har gennemført den evaluerede *uddannelse*, men derimod ikke at den pågældende selv arbejder eller har haft arbejde som det den evaluerede uddannelse kvalificerer til.

Det er m.a.o. ikke nødvendigvis nuværende eller forhenværende praktikere som antages at vide hvad en kommende praktiker skal lære, og hvordan dette læres, men erfarne *undervisere* som antages at vide dette. Dvs. at betingelsen for at undervise andre i at gøre, bliver at underviseren har en *symbolsk* mestring opnået ved at selv have gennemført den evaluerede uddannelse, og ikke, eller i det mindste ikke nødvendigvis, en *praktisk* mestring opnået gennem ansættelse i en stilling som den evaluerede uddannelse er en betingelse for). Dette modsvarer at et kendskab til forskrifterne (en *symbolsk* mestring) ser ud til at være betingelsen for selv at få lov til at blive ansat til at udføre¹⁰⁴.

Et andet forhold er at sygeplejerske og cand.med. (og en enkelt cand.odont./cand.med.) er de eneste uddannelser inden for sundhedsområdet som ses, ud over den evaluerede uddannelse. Men vel at mærke sådan at sygeplejersker, læger og tandlæger deltager i andre evalueringer end af uddannelsen til sygeplejerske, læge respektive tandlæge, mens jorde-

¹⁰⁴ Fordi en væsentlig del af forklaringen sandsynligvis kan findes her, er det som burde undersøges, i hvilken udstrækning underviserne på de mellemlange videregående (sundheds-)uddannelser selv har haft ansættelse til at udføre det som den uddannelse de underviser ved, angiveligt kvalificerer til at udføre (og dermed har opnået praktisk erfaring heri), og udviklingen af dette forhold over tid. Af resursehensyn er denne undersøgelse ikke foretaget. Det som kan foreslås/forudses, er at der i stigende grad bliver tale om to adskilte karriereveje. Dvs. at det som samtidig burde undersøges, er *om og i hvilken udstrækning* en generel tendens til stedse længere uddannelse slår igennem blandt underviserne på de mellemlange videregående (sundheds-)uddannelser. Efter indførelsen af graden professionsbachelor efter afsluttet mellemlang videregående, delvis praktisk uddannelse, og efter oprettelsen af DPU/CVU kan det forudses at undervisningen i stigende grad vil blive varetaget af personer med en mellemlang videregående, delvis praktisk uddannelse efterfulgt af en uddannelse på typisk DPU (med efterfølgende tildeling af en 'professionskandidatgrad'). En sådan udvikling ville modsvare forholdene hos lægerne og tandlægerne og ville medvirke til at cementere og reproducere en forestilling om at betingelsen for at opøve en praktisk kompetence er at lytte til og opøve evnen til at genfortælle en *fortælling* om hvordan det praktiske arbejde udføres, og ikke at træne kompetencen til at udføre det *on-the-job* med anvendelsen fx af supervision. Jf. Durkheim (1975): praktikerne som *kan* en kunst eller en praktisk praktik, indtager en domineret position i forhold til den som producerer praktisk teori *for* praktikerens kunst eller praktiske praktik. Et durkheimsk videnshierarki implicerer således desuden en social arbejdsdeling og/eller et socialt hierarki hvor at kunne respektive at kunne foreskrive udgør en anden side af eller følges ad med social opkomst og status.

moder, radiograf, ergoterapeut respektive fysioterapeut udelukkende deltager i evalueringen af uddannelsen til 'sig selv'. Hermed ses antydning af et socialt dominansforhold med læge øverst, dernæst tandlæge, sygeplejerske og siden 'resten'. Dog med forbehold for at der deltager relativt flere kvinder vedr. jordemoder og sygeplejerske, end vedr. radiograf, fysioterapeut, ergoterapeut. Det er derudover uklart hvordan dette skal ses i forhold til de maskuline karakteristika apparatbetjening (radiograf) respektive muligheden for at være privatansat i egen 'praksis' (fysioterapeut, ergoterapeut).

Helt uanset om disse tal eventuelt udgør en overrepræsentation eller underrepræsentation i forhold til lærerkorpset respektive befolkningen som sådan, er det påfaldende at op imod tre fjerdedele af de personer som deltager i en af de analyserede evalueringer selv har den uddannelse som evalueres, og at de andre uddannelser som ses blandt deltagerne i evalueringerne, begrænser sig til andre (relativt dominante) uddannelser inden for et sundhedsdomæne. Dette tages analytisk som udtryk for en uddannelsesstænkning, akademiseringstænkning og/eller professionsstænkning, eller for en akademiserings og/eller professionaliserings-strategi: Mere uddannelse ses som en garanti for større praktisk kyndighed. I det mindste inden for det domæne hvor de evaluerede uddannelser findes, men sandsynligvis også mere generelt. Jævnføres med Petersen (1997/8, p. 13-14 og diskussionerne i afhandlingen i det hele taget) ser der ud til at være tale om en strategi som gennemlyses af og implicerer den samme rationelle teori om struktur og genese af menneskelige handlinger uden symbolsk økonomi heraf som det i denne afhandling vises kan genfindes i forbindelse med den analyserede evalueringsforskning.

Hvad angår kategorien "køn", så behandles det indsamlede materiale ikke systematisk. Som det diskuteres senere, forekommer kategorien køn nærmest uanvendelig hvis ikke dels køn som sådan (biologisk køn i forhold til socialt køn), dels forholdet mellem proportionerne af mænd respektive kvinder konstrueres og relateres til de forhold som i øvrigt hersker i forbindelse med de analyserede evalueringer. Imidlertid lader det sig ikke gøre at finde særligt detaljerede oplysninger om den kønmæssige sammensætning af gruppen af personer som har gennemgået den pågældende uddannelse i forhold til fx ansættelsessted. Danmarks Statistiks (www.statistikbanken.dk) kan oplyse at mænd stabilt udgør knapt 20% af ansatte i kategorien "8519 Sundhedsvæsen mv." og svagt stigende fra godt 13% til godt 15% af ansatte i kategorien "8539 Sociale institutioner mv." i perioden 1993 til 2004. Men sammensætningen efter uddannelse/stilling (jordemoder, sygeplejerske, læge, radiograf, fysio-

terapeut, ergoterapeut, tandlæge) kan ikke oplyses og findes tilsyneladende ikke¹⁰⁵.

Dvs. at skønt det må antages at andelen af kvinder er stigende på vej nedad i de formelle hierarkier inden for disse grupper (fordi forholdet mand/kvinde til dels er homologt til forholdet dominant/domineret - jf. Bourdieu 1990a, 1999a; Callewaert & Petersen 1994), så kan der ikke siges noget nøjagtigt herom med udgangspunkt i eksisterende statistisk materiale. Dvs. at skønt der kan anes konturerne af et sammenfald mellem sociale dominansforhold og forholdet mellem biologiske køn, så er det vanskeligt at forholde den kønsmæssige sammensætning i gruppen af deltagere i evalueringerne til mere generelle forhold.

Statistisk kan man altså ikke sige så meget mere, men man bør markere sig det helt grundlæggende forhold at (biologiske) mænd dominerer over (biologiske) kvinder i enhver henseende, bortset fra i forhold til en enkelt basiskvalifikation, at være mellem-praktiker, og at det faktum at disse semi-professioner udgøres af op til 80-95% kvinder, (dermed samtidig) er et udtryk for en *social* arbejdsdeling generelt som et dominant forhold.

¹⁰⁵ Det er vanskeligt at fremskaffe oplysninger om kønssammensætningen af de enkelte grupper af ansatte med de evaluerede uddannelser - med mindre man selv forsøger at undersøge forholdene, hvilket vurderedes at være for omfattende en opgave.

D. 23/7-2005 blev følgende spørgsmål stillet til www.statistikbanken.dk:

"Det jeg gerne vil have hjælp til, er at finde ud af:

For 1994: hvor mange kvinder respektive mænd med en uddannelse som jordemoder er beskæftiget som jordemoder?

For 1996: tilsvarende vedr. sygeplejerske, radiograf og læge

For 1997: tilsvarende vedr. fysioterapeut og ergoterapeut

For 1998: tilsvarende vedr. tandlæge."

Svaret d. 1/8-2005 lyder:

"De oplysninger du søger er ikke i statistikbanken. [...] Vi kan udtrække antal færdiguddannede på de ønskede uddannelser i et givet år og derefter i et givet år se på om de er ansatte i sundhedssektoren (branchekoderne anvendes)."

Svaret tolkes således at de oplysninger som findes, er antallet af færdiguddannede fra en bestemt uddannelse *for de enkelte år*, og ikke et totalt antal med en bestemt uddannelse og ej heller antallet af ansatte inden for fx sundhedssektoren med den pågældende uddannelse. Tilsvarende spørgsmål er ikke stillet til de relevante faglige organisationer og ej heller til uddannelsesstederne.

Evaluering vedr. udd. til	Undervisere (U)			Ledere (L)		
	F	M	I alt	F	M	I alt
jordemoder	5	0	5	3	0	3
sygepl.	42	9	51	31	5	36
<i>læge</i>	<i>1</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
radiograf	5	2	7	2	1	3
fysio-t	20	7	27	14	2	16
ergo-t	23	5	28	11	1	12
<i>tandlæge</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>7</i>
Sum	97	36	133	65	16	81
Sum, fordelt	95; 2	23; 13	118; 15	61; 4	9; 7	70; 11
Alle sum	214					

Opsamlende: Af de 214 deltagere i kategorierne U og L er de 162 (knap 76%) kvinder og 52 (godt 24%) mænd. Adskilles i to grupper bestående af på den ene side jordemoder, sygeplejerske, radiograf, fysioterapeut og ergoterapeut, og på den anden side af læge og tandlæge, ses hvordan tallene fordeler sig noget anderledes:

I den første gruppe er fordelingen således: Af 118 U (95F, 23M) plus 70 L (61F, 9M) eller 188 deltagere i L og U er de 156 biologiske kvinder (83%) og de 32 biologiske mænd (17%).

I den anden gruppe er fordelingen således: Af 15 U (2F, 13M) plus 11 L (4F, 7M) er de 6 biologiske kvinder (23%) og de 20 biologiske mænd (77%).

I sig selv siger dette ikke noget, men det giver et fingerpeg om status af de pågældende uddannelser. Ved et nærmere studium kunne sandsynligvis en hel del interessante forhold fremanalyseres og diskuteres. Desuden kunne det være interessant at foretage en sammenligning af forholdene vedr. pædagog, lærer, sygeplejerske, socialrådgiver osv. Ingen af disse analyser foretages dog her.

4.2.3 Resume og analyse af oplysningerne om de evalueringsdeltagere som kommer fra Evalueringscenteret respektive Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen

Hvad angår medlemmerne af styregrupperne respektive medarbejderne fra Evalueringscenteret/Evalueringsinstituttet er tilsvarende deres uddannelser, stillinger osv. indsamlet og præsenteret i bilag. Grupperne er sammensat, så der i gruppen findes

- a. en eller flere personer med samme uddannelse som den der evalueres, og med en placering højt i et socialt hierarki (administrative eller ledende stillinger af forskellig slags)
- b. for uddannelserne jordemoder, sygeplejerske, radiograf, fysioterapeut, ergoterapeut desuden en person med uddannelsen læge - som qua dette er placeret dels højere i et uddannelseshierarki, dels desuden højt i et socialt hierarki (administrativ eller ledende stilling)
- c. eventuelt en person med uddannelsen sygeplejerske.

Hvad angår grupperne af evalueringsdeltagere fra EC/EVA, så er det påfaldende at skønt alle har gennemført en universitetsuddannelse eller er studerende ved et universitet, så har ingen gennemført en uddannelse der som sit genstandsfelt har uddannelse. Forholdet er således mere påfaldende end hvad angår de øvrige deltagere i evalueringerne hvoraf der i det mindste findes nogen med uddannelser som kunne have uddannelse som genstandsfelt, men hvor den væsentligste betingelse for at deltage, ser ud til at være tilstedeværelsen af den evaluerede uddannelse. Man kunne derefter (normativt) mene at den som ikke systematisk har dygtiggjort sig inden for et område, ikke burde udtale sig om dette område - i overensstemmelse med Durkheims iagttagelse af at "[...] en praktisk teori kun [er] så meget værd, som de videnskaber, hvorfra den låner sine fundamentale forestillinger" (Durkheim 1975, p. 71).

Imidlertid ophører forholdet med at være påfaldende hvis det anskues under den forudsætning at det væsentligste for deltagerne fra EC/EVA - som det nævnes for den relativt dominante gruppe **L** - er at det er uinteressant hvilke kapitaler (her hvilken universitetsuddannelse) en deltager har, bare uddannelsen er til stede (som *brand*), så længe vedkommende kan sige og gøre det som er det rette under de givne omstændigheder, således at det væsentligste med andre ord snarere er deltagerens *sociale* kapitaler. Dette indebærer at deltagerne fra EC/EVA sorteres i forhold til en ordensopretholdende (pædagogisk) aktivitet som ordningsprincip ('*højre*'), hvilket samtidig viser hvordan EC/EVA placerer sig til '*højre*' - jf. afhandlingens figur 1.

Sammenlignes det ovenstående derefter med oplysningerne vedr. evalueringsgruppen vedr. EVU-evalueringen, så ses det hvordan samtlige 5 deltagere har en uddannelse som på en eller anden måde relaterer sig til pædagogik eller et andet samfundsvidenskabeligt videnskabsfag: 1 er mag.art. et ph.d., 2 er mag.art., 1 er cand.mag. (senere ph.d.) og 1 er bachelor. Alle er dertil ansat på en universitært baseret forskningsinstitu-

tion, og principielt er således alle muligheder til stede for en videnskabelig evaluering (sådan som den foreslås i fx Lundgren & Franke-Wikberg 1980), men muligheden udnyttes ikke. Ganske vist formuleres ingen anbefalinger i EVU-evalueringen, men det ser heller ikke ud til at der foretages en videnskabelig (re)konstruktion af de indsamlede interviews. Samtidig impliceres samme demokratiske *doxa*, samme teori om struktur og genese af menneskelige handlinger, herunder den samme forståelse af at det som siges i et interview, ikke behøver konstrueres under de givne forhold, osv. osv. som impliceres i evalueringerne fra EC/EVA. Dvs. at skønt flertallet af personerne i evalueringsgruppen vedr. EVU-evalueringen enten har eller er på vej til at få en pædagogisk/samfundsvidenskabelig forskeruddannelse, og skønt mulighederne herfor *principielt* var til stede, så blev der ikke foretaget en videnskabelig udredning af forholdene omkring uddannelsen til Social- og sundhedsassistent og -hjælper, og derfor ses i praksis ikke nogen større forskel på evalueringerne fra EC/EVA respektive EVU. Dette kan næppe med rimelighed henføres til den enkelte deltagers manglende personlige ambitioner, men må snarere forklares med at - igen - det som kan siges i forbindelse med en evaluering, har ganske snævre rammer, dvs. at det der siges, er det som *kan* siges. Dvs. at også her hvor der (og m.a.o. symbolsk) signaleres en (videnskabelig) position til '*venstre*', impliceres eller udtrykkes en (forvaltende/ordensopretholdende) position til '*højre*'.

Når dette er sagt, bliver det i stedet stigende grad tydeligt hvordan hele evalueringsøvelsen foregår på en sådan måde at indflydelsen på det som skrives i evalueringerne, og den måde hvorpå oplysningerne indsamles, foregår på ethvert niveau, men på en sådan måde at ingen i praksis behøver *udøve* denne indflydelse som 'kontrol' over andre; under de givne uproblematiserede omstændigheder skriver enhver deltager i evalueringen det som *kan* skrives, anvender den metode som *kan* anvendes, og øver dermed selv den nødvendige indflydelse - en indflydelse som netop derfor ikke kan forklares som en (ekstern) kontrol, men som den enkelte deltagers forkropsliggjorte erfaring af hvad der *kan*, og hvad der *ikke kan* siges og gøres under de givne sociale (og andre) omstændigheder, hvad man kunne kalde en internaliseret selv-kontrol eller et gruppens fælles førbevidste.

Når således denne indflydelse så at sige er indbygget i den enkelte deltagers krop, er forkropsliggjort, er der i praksis ikke noget behov for at nogen udøver en konkret kontrol over hvad der skrives/siges af deltagerne på de enkelte skoler, af styregrupper og evalueringsgrupper, hvilke metoder der anvendes osv.; alt som foregår, foregår som det *kan* foregå, og foregår således af sig selv; alt fungerer funktionsfrit, *som om* det ikke

var noget der fungerede. Enhver deltager på ethvert niveau 'vælger selv' at gøre/sige det som *kan* gøres og/eller siges på det pågældende sociale sted; det sker ikke som et resultat af tvang hverken 'oppefra' eller 'nedefra', men snarere 'indefra', fra kroppen selv som instans; under de omstændigheder, betingelser som afdækkes i afhandlingen, kan der kun gøres ét, det 'rette', og dette kan kun gøres på én måde, den 'rette'; alt gøres af alle, *som om* der ikke er nogen der gør noget, og *som om* der ikke er nogen mekanismer der fungerer.

Der bliver således næppe tale om at bedømmelser, metoder eller anbefalinger som måtte være modstrid med eller ubekvemme for et eller andet stipuleret ideal eller en eller anden ideologi, eventuelt påtvinges/ændres pr. mere eller mindre eksplicit dekret fra 'oven', dvs. fra styregruppen eller fra deltagerne fra EC/EVA, fra deltagerne i EVU-evalueringen, fra opdragsgiver eller nogen anden instans, men om at samtlige deltagere og instanser på ethvert niveau bedømmer, opererer, anbefaler og i øvrigt siger og skriver det som er det der *kan* siges, skrives eller anbefales, og på den måde som dette *kan* siges, skrives eller anbefales.

Samtidig er det dog nok nødvendigt at understrege at de fremhævede forhold ikke samtidig indebærer en antagelse om eller implikation af at de involverede personer ikke optræder fornuftigt, rationelt, kompetent, samvittighedsfuldt osv. "Den praktiske sans" (rekonstrueret som *habitus*) står ikke alene, men optræder kun i forbindelse med alt det rationelle, om end denne gang som en ikke-problematiseret forbevidst orientering af alt det rationelle.

Sagt på en anden måde: For at hele dette apparat med involveringen af massevis af konkrete personer og instanser i alle led skal (kunne) fungere funktionsfrit, for at alle de involverede personer og instanser skal gøre det 'rette', det der *kan* gøres under de bestemte omstændigheder som er søgt vist her, *kan* det på den anden side næppe fungere under stram, overgribende kontrol fra nogen af de implicerede parter/instanser; under de givne uproblematiserede omstændigheder *kan* systemet ikke fungere gennem tvang *som tvang*, men er fuldkommen afhængig af at enhver deltager, instans - kropsligt, praktisk - har en fornemmelse for dette store 'spil', og at enhver deltager - kropsligt, praktisk - 'selv' 'vælger' at gøre det som *kan* gøres, det som er det rette at gøre. Dvs. at skønt evalueringsøvelsen på den ene side kunne se ud til at være til ulempe for allerede ikke-privilegerede og til fordel for allerede privilegerede i og med implikationerne af et videnshierarki og et socialt hierarki som følges ad (jf. Durkheim 1975), så fungerer evalueringsøvelsen på den anden side så effektivt (funktionsfrit) alene *fordi* enhver deltager på ethvert niveau ikke blot underkaster sig øvelsen og dens betingelser (hvilket

ville implicere en udefra påført tvang), men hævder hele øvelsens legitimitet og hævder at alt gøres bevidst, rationelt overlagt (hvilket i stedet implicerer en - fælles - forkropsliggjort fornemmelse for spillet, en - fælles - forkropsliggjort social tvang, en - fælles - *habitus*). Dvs. at det praktiske sætter sig igennem hos de involverede under bestemte omstændigheder som betinger valgene af de handlinger som for en efterfølgende objektiveret betragtning ligner tiltænkte systematikker eller intentioner, men hvor en tilskrivelse af enten ond vilje eller irrationalitet vil være udtryk for en skolastisk fejltagelse.

Der er således heller ikke tale om enighed *som sådan* mellem samtlige deltagere fordi en enighed implicerer en diskursivitet eller rationalitet. Og skønt der findes forskrifter for (ledsagende diskurser vedr.) evalueringerne, fx de nedskrevne betingelser, metoder, retningslinjer osv. som ligeledes analyseres i denne afhandling, så må disse nedskrevne betingelser, metoder, retningslinjer osv. opfattes som netop ledsagende diskurser, dvs. som symbolsk nødvendige dele af praktikken og ikke som noget der går forud for og styrer/influerer en evaluering. I stedet for *enighed* bliver der tale om at samtlige deltagere i praksis følger en fælles (forkropsliggjort) *doxa* eller trosforestilling som bl.a. genfindes som en samfundsåret hævde/implikation af at et skoleophold er en forudsætning for at lære noget praktisk, at diskursen om (*for*) er betingelsen for at *kunne* udføre det som diskursen *for* angiveligt forklarer hvordan skal gøres, at en ledsagende diskurs er mere og andet end en symbolsk betingelse for opøvelsen af et praktisk mesterskab, dvs. en *doxa* som implicerer en rationel teori om struktur og genese af menneskelige handlinger uden symbolsk økonomi heraf.

Eftersom hele evalueringsøvelsen således må opfattes som foregået praktisk praktisk, ses det hvordan også den dybest set er i modstrid med en impliceret rationel teori om struktur og genese af menneskelige handlinger uden symbolsk økonomi heraf. Af andre forkropsliggjorte implikationer af en samfundsåret uddannelsestænkning ses fx en praktisk accept af at sociale hierarkier som bygger på uddannelseskapitaler, besidder en legitimitet, naturlighed og rimelighed skønt de sandsynligvis snarere bygger på allerede eksisterende sociale forskelle og ikke overkommer dem. Ligeledes ses en praktisk accept af eller tro på og hævde af repræsentationens mulighed/legitimitet, skønt det også her kan vises hvordan den som taler, er den der har kapitalerne til at tale, dvs. i sidste ende den der siger det som *kan* siges under de givne omstændigheder, og ikke hvem som helst.

4.3 Refleksion over den begrænsede udsagnskraft af analyserne

Når alt det foregående er sagt, så forholder det sig samtidig også sådan at set i et større perspektiv udgør betingelserne for evalueringerne som de er analyseret her, og de mekanismer som konstrueres i denne afhandling, de betingelser og mekanismer som findes under de historiske, samfundsmæssige, materielle, *sociale* betingelser som hersker på det pågældende tidspunkt: De betingelser og mekanismer som *kunne* findes under andre givne betingelser, ville implicere andre mekanismer, og hverken det ene eller det andet er således frit opfundet af Evalueringscenteret/Evalueringsinstituttet, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, respektive af en hvilken som helst anden af de instanser som er involveret i evalueringerne - og ej heller af en eller anden overgribende lovgivende eller anden instans. De opstår af respektive udtryk en vis relativ social tvang fra og i de sociale forhold omkring evalueringerne såvel som i det hele taget. Søjte man i næste omgang efter årsager hertil, ville der således alene findes en specialiseret ekstern instans som kunne tænkes (metafysisk) at forklare hvor disse betingelser og mekanismer kommer fra, hvordan de er opstået. Eller tilsvarende, selve evalueringen i udførelse ville næppe opøve en stor grad af refleksivitet i så henseende. Dvs. at betingelserne for uddannelsesevalueringer af typen EC/EVA respektive EVU begrænser sig til kun at gælde under de ganske specielle omstændigheder som findes *nu*, dvs. på det tidspunkt og under de konjunkturer hvor evalueringerne findes. Men eftersom forklaringen dermed begrænser sig til at gælde alene under de forhold som faktisk hersker, forekommer begrænsningen pragmatisk/empirisk uundgåelig.

Intentionen i forbindelse med dette arbejde var på den anden side alene at forsøge at foretage en videnskabelig rekonstruktion af dette pragmatiske forhold. Blandt de betingelser og mekanismer som ikke systematisk er analyseret, er:

- En uddannelseseksplosion hvor en stedse stigende andel af ungdomsårgangene 'vælger' (dvs. socialt tvinges til selv at mene det er en god ide at vælge) at gå på en gymnasial uddannelse,
- Et lige så (u)frit valgt masseoptag på et stedse stigende antal lange og mellemlange videregående uddannelser,
- En stedse stigende tendens til at uddannelserne udformes med såkaldt 'teoretiske' og såkaldt 'praktiske' dele, hvor begge dele dog

- ser ud til at blive forskellige udgaver af en symbolsk nødvendig ledsagende diskurs, og hverken teori eller praktik i streng mening
- En samtidig generelt båret og generelt imødekommet forventning om at uddannelserne skal (og overhovedet *kan*) rette sig og kvalificere direkte til praktiske erhverv af forskellig slags, samt omvendt
 - At ethvert erhverv skal have sin egen uddannelse, hvilket udtrykker en form for 'professions'-tænkning og/eller 'akademiserings'-tænkning som dog ikke omfatter/indebærer en teoretisk refleksion over den egne praktiks mulighedsbetingelser,
 - En generel liberalisering og fremmarch af en økonomisk økonomi som universel betingelse og mål, og dermed
 - En lige så generel forventning om at enhver uddannelse umiddelbart skal (og overhovedet *kan*) omsættes til en eller anden praksis som er lønsom inden for en økonomisk økonomi.

Fordi den holder sig til *doxa* og således udtrykker *doxa*, har en officiel evaluering en tilbøjelighed til ikke at være opmærksom på disse medvirkende årsager/betingelser eftersom man tværtimod leder efter det man tror er effekter eller fravær af effekter af intentionelle bevidste tiltag.

For at nævne et enkelt eksempel som også nævnes andetsteds i afhandlingen, vises det foregående også hos Munk (2001): Her resumeres en række undersøgelser som viser hvordan sociale uligheder varer ved efter en mængde uddannelsesmæssige indgreb gennemført med det angivelige (gode, uegennyttige) formål at overkomme ulighederne. De sociale uligheder varer ved også efter indgrebene. En radikal konklusion er at denne reproduktion af en social ulighed ikke sker på trods af, men *på grund af* indgrebene, sandsynligvis først og fremmest fordi tiltagene går ud fra *ideer* om uddannelsessystemets sociale funktion frem for fra videnskabelige undersøgelser heraf, samtidig med at de har gjort alternative analyser og tiltag ikke-opportune, u-mulige. M.a.o. ses det at sociale uligheder og de mekanismer som angiveligt skal overkomme dem, følges ad som flere sider af et system som reproducerer sig selv i og gennem bl.a. socialt nødvendige symbolske øvelser såsom uddannelsesevalueringer. Dvs. at under de givne omstændigheder - omstændigheder som imidlertid uproblematiseret forudsættes som uproblematisk - findes der en social ulighed *fordi* der findes bl.a. uddannelse og tilhørende uddannelsesevalueringer, og der findes bl.a. uddannelse og tilhørende uddannelsesevaluering *fordi* der findes en social ulighed.

4.4 Metode, kategorier og signaturer i analysen af en række oplysninger om deltagerne i de analyserede evalueringer

4.4.1 Indledning

I dette afsnit reflekteres især over styrker og svagheder ved de kategorier og kategoriseringer som er anvendt ved analyse af deltagerne i de analyserede evalueringer, over metoderne til indhentning af oplysningerne samt over de indhentede oplysninger om disse deltagere, dvs. over konstruktionen af den indsamlede empiri - såvel før som efter indsamlingen. I stor udstrækning var betingelsen at arbejde med et materiale som det præsenterede sig, og ikke med systematiske og på forhånd konstruerede kategorier - hvilket ofte er betingelsen, og hvilket i sig selv næppe er problematisk, jf. fx Bourdieus *Distinction* (1984). Svarende til at et konstruktionsarbejde næppe kan undgås ved valg af den rette metode og/eller de rette kategorier, stiller anvendelsen af mere eller mindre velkonstruerede kategorier en forsker over for en anden slags konstruktionsarbejde - jf. især diskussionerne i Bourdieu *et al.* (1991). Desuden gennemgås og forklares de kategorier og signaturer som anvendes.

Med udgangspunkt i de oplysninger som findes i de enkelte evalueringsrapporter er der indhentet så mange oplysninger som muligt om deltagerne. Dette er i overvejende grad sket via opslag på internet: På hjemmesider for de forskellige undervisningssteder, bibliotekshjemmesider, hjemmesider for de enkelte faggruppers fagforeninger, deltagernes eventuelle personlige hjemmesider osv. Desuden er anvendt især internet-søgemaskinen GOOGLE (www.google.dk). Kilderne til de forskellige oplysninger angives i de skemaer med oplysninger som findes i bilag.

Nedenfor gennemgås den anvendte kategorisering af de oplysninger som er fundet dels direkte i de enkelte evalueringsrapporter, dels indirekte og med internet som den dominerende kilde - især fordi oplysningerne faktisk kunne findes på internet. Skønt det af og til viste sig umuligt at finde visse oplysninger via internet, blev det oftest skønnet at indhentningen ikke var nødvendig for denne del af analysen, så visse, men ikke mange rubrikker står tomme eller er udfyldt med oplysninger som er udledt fra resten af skemaets oplysninger.

I størst mulig udstrækning er de oplysninger som er fundet, anvendt direkte, hvad enten de er fundet i selvfremsstillinger eller i andres omtaler. I første omgang er der således kun i yderst begrænset omfang gjort forsøg på at vurdere eller på anden måde korrigere indholdet af de fundne hjemmesider, med mindre det har drejet sig om decideret fejlagtige

oplysninger (især enkelte navne), og i de tilfælde er korrektionerne gjort efter konferering med oplysninger andetsteds fra og kilde hertil opgivet.

4.4.2 Resume og diskussion af de anvendte kategorier og signaturer

Herunder gennemgås og diskuteres først de kategorier og siden de signaturer som er anvendt i skemaerne med oplysninger om deltagerne i de analyserede evalueringsrapporter.

Kategorier

- "Navn". Deltagerens navn er hentet i evalueringsrapporterne. I enkelte tilfælde har det vist sig at det opgivne navn var forkert. Rettelser/korrektioner er angivet i firkantet parentes og desuden markeret med kursiv, jf. signaturerne som gennemgås nedenfor.

- "Køn". Kategorien forekommer på sin vis banal, men ud fra en sociologisk betragtning om en social arbejdsdeling mellem respektive inden for grupper, ses en risiko for en sammenblanding af *biologisk* køn (sex) og *socialt* køn (gender): En oplysning om en persons *biologiske* køn siger ikke umiddelbart noget om personens *sociale* placering (et *socialt* køn). Dette forhold gør sig i særdeleshed gældende når der som her er en så overvældende majoritet af deltagere af det ene *biologiske* køn, men accentueres fordi det drejer sig om *biologiske kvinder*; det er som om diskussioner af forholdene mellem kønnene ofte implicerer at alle biologiske kvinder er undertrykte og således kun opererer med en social arbejdsdeling mellem biologiske mænd.

Fordi der i evalueringsrapporterne alene angives deltagerens navn og ikke dennes køn, angives det af systematiske årsager ligeledes hvordan det har kunnet lade sig gøre umiddelbart at konstruere den pågældende persons biologiske køn ud fra en oplysning om vedkommendes navn; forholdet mellem køn og navn er næppe et naturligt forhold, men i allerhøjeste grad en social/historisk konstruktion. Dertil kommer - med henvisning til diskussionerne i fx Bourdieu (1990a, 1999a), Callewaert & Petersen (1994) - at en deltagers biologiske køn ikke *i sig selv* siger noget om de sociale forhold på området, men må konstrueres under de givne sociale omstændigheder.

Deltagerens *biologiske* køn er således konstrueret ud fra en almen (dvs. naturaliseret social) viden om hvilke fornavne som anvendes til piger/kvinder respektive drenge/mænd. Samtidig henvises til Kirkemini-steriets fortegnelse over godkendte drengenavne: www.km.dk/hyppige_

spm/drengenavne.htm; respektive godkendte pigenavne: www.km.dk/hyppige_spm/pigenavne.htm.

- "Kat.". Betyder kategori, og inddelingen/konstruktionen foretages i forhold til evalueringsrapporternes oplysninger om at der i selvevalueringsgrupperne er tilstræbt deltagelse af repræsentanter fra grupperne ledelse (L), undervisere (U), studerende (S) respektive teknisk-administrativt personale (T). I evalueringsrapporterne vedr. uddannelsen til jordemoder, ergoterapeut og fysioterapeut er undervisergruppen desuden inddelt i undervisere i henholdsvis "teoretisk" og "praktisk" undervisning - U(t) henholdsvis U(p).

Først og fremmest ses her at der stort set overalt faktisk er repræsentation fra de fire grupper; det er i sig selv interessant at EC/EVA's egen regel om tilstræbt repræsentation fra de fire grupper dermed overholdes. I øvrigt er det fuldkommen uinteressant for denne undersøgelse at forholde sig kontrollerende/metaevaluerende.

- "Semiprof./prof. sundheds-uddannelse". En forkortelse for "Semiprofessionsuddannelse eller professionsuddannelse inden for sundhedsområdet", dvs. de uddannelser hvor evalueringsrapporterne er analyseret. Det som blev vurderet som interessant, var alene at undersøge om vedkommende deltager i evalueringen selv har gennemgået den uddannelse som evalueres, eller om vedkommende deltager har gennemgået en anden uddannelse *inden for sundhedsområdet*, og i så fald hvilken uddannelse vedkommende har gennemgået. Det er ikke noteret/undersøgt om en deltager har gennemgået en professionsuddannelse til advokat eller præst (to klassiske professioner), og ej heller om vedkommende har gennemgået en uddannelse til fx universitets- eller anden lektor - alle uddannelser som indebærer først en teoretisk/universitær grunduddannelse efterfulgt af et erhvervsbaseret uddannelsesforløb kombineret med kortere eller længere skoleophold. Se også kommentarer til "Stillingsbetegnelse og andet".

- "Akademisk grad". Angiver akademisk grad: Dels bachelorgrad, dels kandidatgrad (efter gennemført akademisk grunduddannelse), dels magister-, licentiat- respektive ph.d.-grad (efter gennemført forskeruddannelse), dels doktorgrad. Den nu afskaffede magistergrad tildeltes efter gennemførelsen af en seksårig universitetsuddannelse inden for ét universitetsfag som afsluttedes med et selvstændigt toårigt forskningsprojekt inden for dette fag. Uddannelsen til magistergraden må anses for at rangere på linje med den ph.d.-uddannelse som hvis der fradrages de

perioder som medgår til pligtig kursusdeltagelse og formidlingsarbejde, er normeret til netop to år - jf. ph.d.-bekendtgørelsens §8¹⁰⁶. I øvrigt er der risiko for sammenblanding: En universitær *uddannelse* leder gennem aflæggelsen af en eksamen til tildelingen af en *grad* (bachelor eller kandidat). En forskeruddannelse (ph.d.-*studiet*) leder til tildelingen af ph.d.-*graden*, mens doktor*graden* tildeles efter forsvar af doktorafhandling. Sammenblandingen ses også i forbindelse med stillingsbetegnelse og uddannelse, se herunder.

- "Stillingsbetegnelse og andet". Også her er anvendt de opgivelser som findes i de respektive evalueringsrapporter, suppleret med oplysninger som efterfølgende har kunnet opnås ved søgninger på nettet. Heller ikke i denne forbindelse er der foretaget det enorme arbejde som ville være påkrævet for at indhente samtlige oplysninger; det blev ikke vurderet nødvendigt. Det skønnes dog at de indhentede oplysninger giver et fingerpeg om forholdene.

I visse tilfælde er en oplysning placeret såvel i rubrikken "Semi-prof./prof. sundheds-uddannelse" som i rubrikken "Stillingsbetegnelse" fordi fx "fysioterapeut" kan referere til den *uddannelse* den pågældende har gennemført, såvel som til den *stillingskategori* den pågældende er ansat i. Kategoriseringens usikkerhed viser hvordan der i opgivelserne kan ses en sammenblanding af *uddannelsesmæssige* kategorier og *fagpolitiske* kategorier. Denne sammenblanding indebærer fx at den pågældende uddannelse sigter direkte til og udgør en betingelse for ansættelsen som fysioterapeut, dvs. i en stilling med betegnelsen fysioterapeut. Og tilsvarende omvendt at den som er ansat i en stilling med betegnelsen fysioterapeut, selv må antages at have gennemgået uddannelsen til fysioterapeut. Dvs. at en politisk-administrativ betingelse for ansættelse er om den pågældende har gennemgået en bestemt uddannelse og ikke om den pågældende konkret praktisk er i stand til at udføre det pågældende arbejde og dermed at uddannelsen fungerer som *symbolsk* garanti for tilstedeværelsen af bestemte *praktiske* kompetencer. Ligesom selve stillingsbetegnelsen ikke nødvendigvis siger noget om den pågældendes arbejdsopgaver i det konkrete job.

Diskussionen af forholdet mellem (sammenblanding af) grad og titel uddybes ikke her. I stedet henvises til fx Petersen (2000, 2001b,

¹⁰⁶ www.videnskabsministeriet.dk/cgi-bin/doc-show.cgi?doc_id=105731&leftmenu=LOVSTOF - september 2005.

2001c¹⁰⁷) hvor der gennemføres en systematisk Bourdieu-inspireret diskussion af forholdet mellem titel og grad samt mellem uddannelse og praktisk mestring, af betydningen af uddannelse for praktisk mestring samt af de sociale implikationer af de sammenblandinger som bl.a. ses i forbindelse med tildeling af autorisation som i praksis medfører en monopolisering af bestemte *jobs* til personer med bestemte *uddannelser*. I næste omgang indebærer eller udtrykker dette en social selektion til bestemte jobs, samtidig med at det er udtryk for at de evaluerede uddannelser er (semi-)professionsuddannelser. Af betydning for fokus for denne afhandling er implikationen af at en skolebaseret uddannelse er direkte praktisk nødvendig for opnåelsen af en praktisk mestring af det pågældende, og dermed den implikation af en rationel handlingsteori uden symbolsk økonomi af menneskelige handlinger som desuden genfindes som forudsætning for dansk normal evalueringsforskning som gennemgås i nærværende afhandling.

I forbindelse med analyse og konstruktion af den indsamlede empiri er der søgt taget højde for denne sammenblanding: Det er vurderet at den som har stillingsbetegnelsen *overfysioterapeut* eller tilsvarende, også har gennemgået fysioterapeut-uddannelsen, ligesom det er vurderet at den som har stillingsbetegnelsen "*sygeplejelærer*", har gennemgået sygeplejerske-uddannelsen, med henvisning bl.a. til at dette gælder for de sygeplejelærere det har kunnet lade sig gøre at finde oplysninger om, ligesom det er denne forskers personlige om end usystematiske erfaring at en sygeplejelærer er uddannet sygeplejerske, samt - og som en betingelse herfor - fastansat på en sygeplejeskole.

I modsætning til det ovenstående antages intet om hvilken uddannelse det teknisk-administrative personale (T) har, ud over i forbindelse med evalueringerne af de uddannelser som foregår i regi af et universitet (dvs. læge og tandlæge). Her er det vurderet at bibliotekar, assistent og lign. udgør betegnelser for personer ansat på et bibliotek til at udføre bibliotekararbejde, til at assistere eller tilsvarende, såvel som udgør betegnelser for personer som er fagpolitisk organiseret et sted hvor disse betegnelser også indebærer bestemte uddannelser.

Visse oplysninger har ikke kunnet indhentes. Med afhandlingens udgangspunkt i Bourdieus feltteori som implicerer at feltet af stillingstagerne (*prises des positions*) er homologt med feltet af positioner (*positions*), formidlet af et homologt felt af *habitus* (*dispositions*), kan det tendentielt vides eller rekonstrueres hvilke oplysninger som *ikke* mang-

¹⁰⁷ Jf. desuden www.ped.uu.se/staff/default.aspx?action=visa&id=214 eller www.fasid.info/ - september 2005.

ler om de personer det *ikke* har været muligt at finde oplysninger om. Imidlertid kan det ikke antages at gælde altid og overalt at de oplysninger som ikke kan findes, heller ikke findes; et fravær af oplysninger siger ikke *i sig selv* noget om egenskaberne ved de personer hvor oplysningerne er fraværende; fraværet af oplysningen om fx uddannelse betyder ikke altid og overalt at uddannelsen ikke er til stede; fraværet af oplysningen må med andre ord konstrueres under de givne sociale omstændigheder: Øverst i et socialt hierarki (i en dominant position) kan et fravær af en oplysning således betyde at det ikke på det pågældende sociale sted er nødvendigt at vise oplysningen fordi den pågældende stilling/position kun kan indtages med den pågældende kvalifikation. Nederst i et socialt hierarki (i dominerede positioner) kan derimod fraværet af en oplysning betyde at det pågældende ikke er til stede. Dvs. at i visse tilfælde er fraværet af oplysninger snarere udtryk for at den pågældende indtager en så dominant placering at det ikke under de givne omstændigheder er (socialt) nødvendigt for den pågældende at (symbolsk) nedværdige sig til at offentliggøre sine meritter, dvs. forklare med hvilken ret den pågældende indtager sin position, fordi denne ret er selvindlysende.

Signaturer

- Tom rubrik, "?" (spørgsmålstegn): Disse signaturer anvendes for nogenlunde det samme, at de pågældende oplysninger mangler. Imidlertid anvendes spørgsmålstegn til at markere et påfaldende fravær under de givne omstændigheder, dvs. at de pågældende oplysninger kunne forventes at findes, men ikke har kunnet findes. Tomme rubrikker angiver desuden at den pågældende oplysning ikke er eftersøgt. Imidlertid er det sidste ikke systematisk markeret.

- "-" (tankestreg), "ingen": Signaturerne anvendes for nogenlunde det samme, at det pågældende ikke er til stede, typisk at den pågældende person ikke har en uddannelse i den pågældende kategori. Ligesom ovenfor er forskellen at "-" markerer at fraværet er forventeligt (typisk at en deltagende studerende på den evaluerede uddannelse ikke selv har gennemført uddannelsen, hvilket forekommer indlysende), mens "ingen" markerer et påfaldende fravær.

- **Fed**: Oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten. I de tilfælde hvor det ikke har været muligt at afgøre om de indhentede oplysninger refererede til uddannelse eller stillingskategori, er oplysningerne dog placeret begge steder. Se desuden signaturen **fed + understreg** herunder.

- **fed + understreg**: Oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten, men det specificeres ikke og kan ikke umiddelbart afgøres om betegnelsen er *fagpolitisk* (fx *stillingen* fysioterapeut) eller *uddannelsesmæssig* (fx *uddannelsen* fysioterapeut). I den lange række tilfælde hvor det ikke kunne afgøres om oplysningen refererede til uddannelse eller stilling, markerer understregning hvilke dele af oplysningen fra evalueringsrapporten som giver ophav til tvivl.

- *kursiv*: Oplysningerne stammer fra andre kilder.

- *kursiv + understreg*: Her er tale om egne udledninger og/eller konstruktion af empirien ud fra oplysninger fra evalueringsrapporten eller fra andre kilder. Dvs. at det drejer sig om forhold det ikke har været muligt at få verificeret hverken fra evalueringsrapporterne eller via eftersøgninger på nettet.

5 Afsluttende diskussion og konklusion

I denne afhandling konstrueres den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer og det vises hvordan det som går under betegnelsen evalueringsforskning, må konstrueres som del af det videnskabelige objekt en uddannelsesevaluering, som en praktisk teori for evalueringer, en ledsagende diskurs. Afhandlingen indeholder således en analyse af dels række en udvalgte eksempler på uddannelses-evalueringer, dels en række forskellige opfattelser af hvad der forstås ved evaluering/evalueringsforskning.

De analyserede uddannelsesevalueringer ses foretaget efter standardiserede metoder, dvs. efter alle kunstens regler; alt går rigtigt til og foregår i allerstørste orden og selv når der ikke er formuleret eksplicitte retningslinjer, *som om* disse fandtes og således at i de tilfælde hvor eksplicitte retningslinjer ikke følges, så foregår også disse normale uregelmæssigheder fuldkommen regelmæssigt og som om det var overlagt - med den væsentlige tilføjelse at forholdene alene ud fra en *normativ* betragtning er uregelmæssigheder; her behandles de som empirisk konstaterede forhold og forklares som sådan.

Af de udvalgte analyserede evalueringer foretages de evalueringer som er gennemført i regi af Evalueringscenteret/Danmarks Evalueringsinstitut (EC/EVA), efter samme metode; hvad angår evalueringen foretaget i regi af Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen (EVU), så ses det hvordan den på trods af at der umiddelbart er store forskelle til EC/EVA-evalueringerne, alligevel foretages med de samme grundlæggende antagelser, især hvad angår indhentningen af information for evalueringen, og dermed hvad angår implikationen af en rationel handlingsteori uden symbolsk økonomi af menneskelige handlinger. Så på trods af forskelle som kunne betegnes metodeforskelle, er samtlige analyserede evalueringer dybest set foretaget efter metoder med samme implicitte eller eksplicitte teoretiske grundantagelser.

I forhold til dansk normal evalueringsforskning kunne det forhold at der tages udgangspunkt i en bestemt rationel handlingsteori som samtidig ser ud som den udgør en nødvendig betingelse for en ny offentlig ledelsesfilosofi, anskues som en fejl eftersom dette udgangspunkt ikke ser ud til at have empirisk-videnskabeligt belæg eller at kunne legitimeres med udgangspunkt i videnskab i streng forstand, og i stedet fungerer som en ideologi. Men ligesom før må det som (normativt) kunne rubriceres som en uregelmæssighed, en fejl, også her i stedet (objektiveret) anskues som det som er praktisk muligt under de givne omstændig-

heder som heller ikke i dette tilfælde hverken ekspliciteres eller problematiseres. Så frem for (normativt, meta-evaluerende) at opfatte det som ligner indre modstride, som uregelmæssigheder eller fejl, anskues disse forhold i stedet (objektiveret) som udtryk for det normale og forklares som sådan.

Samtidig bliver det åbenbart at for at kunne udføre det normale, det som kan lade sig gøre under de givne omstændigheder, er det ikke tilstrækkeligt udelukkende at tage udgangspunkt i nedskrevne retningslinjer, sådan som de fx formuleres i evalueringsforskning; der må samtidig appelleres på noget andet, noget uudtalt, noget som gør at det rigtige som dybest set strider mod retningslinjerne, følger af sig selv. Og tilsvarende hvis ønsket er at opnå en forklaring som overskrider dette normale, kan der ikke tages udgangspunkt i dette normale hvis ønsket er at få en forklaring på tilstedeværelsen af disse forhold. Når således metoden bliver ensartet, så ses m.a.o. *både* en villet metodeensartethed (jf. de forskellige kriterier) og en socialt nødvendig metodeensartethed (jf. de førnævnte normale uregelmæssigheder). Den særlige form for logisk positivisme som metodefikseringen ifølge Lundgren (1979, p. 38) udgør, ser dermed ud til ikke alene at udtrykke en *villet* metodeensartethed (som svarer til det positionen implicerer/indebærer), men i mindst lige så høj grad at udtrykke en *socialt betinget* nødvendighed, dvs. en nødvendighed under de givne omstændigheder, omstændigheder som imidlertid aldrig problematiseres, men som i stedet underforstås som naturlige, som det eneste, dvs. som naturaliseres, og som ikke ses eller forklares som en ud af principielt uendeligt mange muligheder; en nødvendighed som bæres af de givne omstændigheder for evalueringer, evalueringsforskning og opslagsværker, omstændigheder som dog hverken ekspliciteres eller problematiseres. Hermed ses allerede en vis inkonsistens i forhold til det (implicitte/eksplicitte) udgangspunkt for evalueringerne, en forestilling om at en metodebeskrivelse, offentlig eksplicit, dels udgør grundlaget for evalueringerne, dels omsættes til praktiske evalueringshandling. Det ser ikke ud som om det sker, og i det mindste sker der også noget andet som ikke ser ud til at kunne indfanges af det implicitte eller eksplicitte praktikteoretiske grundlag for de evalueringer som analyseres i afhandlingen.

Det ser ud som om evalueringerne så at sige gør sådan som det formuleres eller impliceres i dansk normal evalueringsforskning, dvs. tager de samme implicitte og eksplicitte udgangspunkter. Men det må samtidig understreges at implikationen i analysen m.a.o. netop *ikke* er at evalueringerne foretages som de gør, *fordi* dansk normal evalueringsforskning ser ud som den gør. Og heller ikke omvendt, at dansk normal

evalueringsforskning ser ud som den gør, *fordi* evalueringerne ser ud som de gør. Der må snarere tales om en samtidighed; evalueringer, evalueringsforskning og opslagsværker udgør flere sider af samme sag, en evaluerings-praktik.

Dansk normal evalueringsforskning tilbyder ikke forklaringer som overskrider evalueringsforskningens forudsætninger, i særdeleshed hvad angår en rationel handlingsteori, og ved at anvende denne normale evalueringsforskning som udgangspunkt for analyserne, opnås ikke forklaringer på det som er i fokus for afhandlingen; tværtimod ville anvendelsen give ophav til flere spørgsmål end svar. I stedet må evalueringer, evalueringsforskning og opslagsværker konstrueres som samtidige nødvendige dele af en evalueringspraktik. Og skønt en (socialt nødvendig) praktisk teori *for* (en ledsagende diskurs til) evalueringer (dansk normal evalueringsforskning) formuleres på hvad der for det umiddelbare præsenterer sig som et andet sted i social såvel som fysisk forstand end konkret i forbindelse med evalueringerne, kan evalueringsforskningen næppe anskues alene eller adskilt fra evalueringerne, men må konstrueres som en (socialt og symbolsk) nødvendig del af en evaluering, af evalueringspraktikken, ligesom dette andet sted må konstrueres i et brud med en umiddelbar opfattelse. Og tilsvarende omvendt vedr. evalueringerne som heller ikke kan ses adskilt fra evalueringsforskningen som den ses analyseret, uden at der dog henvises eksplicit hertil i de analyserede evalueringer.

Det ser således ud som om evalueringer såvel som evalueringsforskning udgør et sammenhængende, konsistent hele som må anskues og analyseres som forskellige sider af samme sag, *samtidig* med at der ses forhold som umiddelbart ligner uregelmæssigheder, men som snarere må ses som dele af det regelmæssige, af en praktisk forvaltning af det mulige og det ønskelige, under de givne omstændigheder hvortil desuden såvel evalueringer som evalueringsforskning og opslagsværker må henregnes. Samtidig bliver det stedse tydeligere at hvis der anlægges en synsvinkel som i denne afhandling, hvor ønsket er at overskride eller bryde med det analyseredes egne forforståelser, så kan normal evalueringsforskning qua normativ (meta-evaluerende) og dermed qua del af en evalueringspraktik ikke give de ønskede svar, ligesom det ses at evalueringer respektive evalueringsforskning må anskues som hver sin nødvendige del af en evalueringspraktik, nødvendige under de givne omstændigheder som dog ikke problematiseres i hverken evalueringer eller evalueringsforskning.

Alt foregår som et sammenhængende hele, *samtidig* med at det ser ud som om det foregår som det *kan* under de givne omstændigheder som

imidlertid hverken ekspliciteres eller problematiseres, hvorved disse vilkårlige omstændigheder kommer til at fremstå som om de var absolutte og ikke netop vilkårlige. Ligesom det er en pointe i forhold til analysen ikke at antage at fx evalueringsforskningen udvirker de anvendte metoder, gælder det tilsvarende med de forståelser som ses i de analyserede opslagsværker, således som det impliceres her ovenfor. Disse opfattelser, metoder samt selve udførelsen må m.a.o. ses som flere sider af en evalueringspraktik, alle dele hver for sig nødvendige for eksistensen af de øvrige dele.

På den ene side ser det hele m.a.o. fornuftigt ud. Men på den anden side har denne fornuft ganske bestemte forudsætninger som hverken ekspliciteres eller diskuteres; qua naturaliserede fremstår de som absolutte. Så snart man begynder at problematisere alt det uproblematiserede og diskutere fx de implicerede handlings-, videns-, videnskabs-, evaluerings-, teori-, og andre begreber og deres indholdsmæssige implikationer, så ser det hele betydelig mere vilkårligt ud. Det hverken kan eller skal vises hvordan det eksisterende er *forkert*, og dette er ikke på nogen måde afhandlingens ærinde. Det som kan ses, er at forholdene bliver problematiske, at det giver problemer når så mange forhold og omstændigheder forudsættes uproblematiseret, og det ses at det har ganske bestemte sociale og symbolske konsekvenser at der sker en naturalisering af det vilkårlige. Dette er en væsentlig pointe i afhandlingen.

Det ovenstående minder om afdækningen af visse af positionerne i et socialt felt som Bourdieu arbejder med dem - mere eller mindre relativt autonomt. Imidlertid ser det ud som om arbejdet i dette mere eller mindre autonome felt foregår under bestemte forudsætninger som ikke produceres i dette eventuelle felt, men i stedet må ses som hentet udefra, fra en anden sammenhæng, nemlig fra en politisk-administrativ sammenhæng. Det drejer sig om et forhold som tidligere er nævnt, som umiddelbart kan ses som en fejl, men som i analysesammenhænge ikke må opfattes som en fejl, men som en regelmæssighed: Det drejer sig om opfattelsen af struktur og især genese af menneskelige handlinger, hvor det ser ud som om der impliceres en praktikteori uden symbolsk økonomi af menneskelige handlinger, en rationel handlingsteori hvor menneskelige handlinger alene opfattes med deres umiddelbare pålydende betydninger, dvs. hvor der ikke regnes med at de kan betyde noget andet eller have en anden værdi (eventuelt også). Samtidig ses hvordan det normative, metaevaluerende fokus på at udvikle og standardisere den anvendte metode risikerer at stå i vejen for at evalueringerne kan gøre det som de anerkendes for, foretage en vurdering i forhold til eksterne kriterier: An-

skues en evalueringspraktik som bestående af evalueringer, evalueringsforskning, opslagsværker (samt eventuelt andet), ses at de kriterier som anerkendes som eksterne, og dermed de evalueringer som anerkendes som eksterne, i stedet må forstås/konstrueres som interne: Evalueringer, kriterier, metoder osv. fremstilles andre sociale og således også rent konkret fysiske steder *i* en evalueringspraktik og ikke *udenfor*. Den radikale fortolkning er at dansk normal evalueringsforskning produceres i et decideret afhængigt (sub-)felt i magtens felt.

Dermed bliver der stor risiko for at udgangspunktet (at en ensartet metode sikrer ensartede og sammenlignelige resultater) snarere virker præcis modsat og i stedet giver helt forskellige og helt usammenlignelige resultater; når redskabet til en undersøgelse ikke tilpasses det som undersøges, er der risiko for at selve dette forhindrer at undersøgelsen giver det resultat som postuleres opnået¹⁰⁸. Imidlertid må heller ikke dette opfattes som om der (normativt) påpeges en fejl, men som afdækningen af endnu en regelmæssighed, af endnu et forhold som må tages med i betragtning når fokus er på den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer. Dvs. at når udgangspunktet er en (doksisk) forståelse/implikation af at en standardiseret metode garanterer sammenlignelighed, ses det hvordan det snarere er noget andet end resultaterne af evalueringerne som står på spil, fordi disse - ensartede - resultater dybest set og i og med en ensartet metode (implicit eller eksplicit) er helt usammenlignelige. Dette forhold - den sociale og symbolske funktion - er i fokus for afhandlingen, og har været næret af hvad der i begyndelsen af arbejdet var en mistanke, men som nu efterhånden ikke alene er blevet en overbevisning, men som det desuden ser ud som om der kan argumenteres konsistent for.

En social og symbolsk funktion af uddannelsesevalueringer - som er eftersøgt i denne afhandling - ser dog ikke ud til at være afhængig af om evalueringerne foretages i forhold til eksternt eller internt opstillede kriterier. I det mindste ikke principielt. Men det ser ud som om styrken af evalueringsfunktionen bl.a. hænger sammen med at kriterierne kan erkendes og anerkendes *som om* de var eksterne. Funktionen af uddannelsesevalueringer bliver at foretage og legitimere en sortering af de evaluerede uddannelser (hvilket er ukontroversielt) sådan at allerede ek-

¹⁰⁸ At afgøre dette ville kræve at der blev gennemført en analyse af *indholdet* af de anbefalinger som formuleres i de analyserede evalueringsrapporter - en undersøgelse det ville være værd at foretage. Argumenter for ikke at foretage denne analyse er at dels peger andre undersøgelser i samme retning (jf. fx Petersen 1992/3, 1997/8 samt Nørholm 1997 - en artikel som i øvrigt ikke inddrages), dels giver en analyse af den anvendte metodes teoretiske implikationer en lang række svar af stor relevans for afhandlingens fokus.

sisterende sociale forskelle reproduceres (hvilket derimod er forholdsvis kontroversielt fordi det ville være illegitimt hvis det formuleredes eksplicit som et formål). En nødvendig betingelse for at dette projekt kan erkendes og anerkendes som rimeligt og naturligt, ser dermed ud til at være at de opstillede/formulerede kriterier erkendes og anerkendes *som om* de var eksterne. Dvs. at en nødvendig betingelse for legitimiteten af funktionen og dennes styrke er at de interne kriterier erkendes og anerkendes som eksterne, og at instansen som udfører evalueringerne, mis-kendes som intern og i stedet ligeledes erkendes og anerkendes som ekstern. Desuden ses hvordan en betingelse er at funktionen mis-kendes af enhver impliceret part på ethvert socialt-hierarkisk niveau, dvs. både af dem som forfordes af systemet, og af dem som tilgodeses af systemet, og ikke alene af de parter som evalueringsøvelsen er til fordel for.

Evaluering, tilhørende evalueringsforskning og opslagsværker gør det som skal og kan gøres under de givne omstændigheder, og det ser ud til at der kan konstrueres et sammenhængende rationale, og at alt desuden fungerer nærmest funktionsfrit, bl.a. i og med at en legitimering af det principielt vilkårlige *i sådanne termer* ikke er nødvendig under de givne, uproblematiserede omstændigheder (snarere tværtimod). Samtidig ses at alle dele, evaluering, evalueringsforskning, opslagsværker osv., udgør betingelser som under de givne omstændigheder hver for sig er nødvendige for udformningen af de evaluerede uddannelser på en måde som ligger i forlængelse af og i sin tur betinger en bestemt opfattelse af forholdet mellem teori og praksis (dvs. egentlig mellem forskrift og praktisk mestring); en opfattelse som ligger i forlængelse af en samfunds-båren forestilling, og som ser ud til at udgøre en meget væsentlig del af legitimeringsgrundlaget for skole og uddannelsessystem. Desuden ser det ud som om den sociale og symbolske funktion af uddannelses-evalueringer er at reproducere og legitimere et eksisterende socialt dominansforhold på bekostning af alle andre, *som om* det var et universelt dominansforhold, og ikke et af principielt uendeligt mange. Dvs. så ét vilkårligt eksisterende dominansforhold erkendes og anerkendes som et universelt, naturligt dominansforhold.

Denne bestemte måde som uddannelserne (kan) udformes (som en anden side af det som foreslås i evalueringerne) ligner og følger muligvis en forud fastlagt politik som dog ikke legitimt kunne gennemføres uden de evalueringer som imidlertid ikke svarer på generelle spørgsmål og ej heller giver generelle svar, men som i stedet ser ud til at stille de spørgsmål og give de svar herpå som *kan* gives under de givne omstændigheder - omstændigheder som dog aldrig problematiseres, analyseres

eller i det hele taget tages med i overvejelse, hvilket i næste omgang implicerer et kollektivt hukommelsestab vedrørende fx den historiske genese af fx de værktøjer som anvendes - evalueringerne. I stedet for at fremstå som socialt vilkårlige redskaber med socialt vilkårlige forudsætninger, fremstillet til vilkårlig tid og sted, fremstår evalueringer samt det dertil hørende som absolutte redskaber som ses under absolutte omstændigheder, ude af tid og sted.

Det som dermed ses, er en reproduktion af en bestemt opfattelse ikke alene af forholdet mellem evaluering og evalueringsforskning, men også af forholdet mellem skole og praktisk mestring (med implikationen af en rationel handlingsteori) og desuden mere generelt af forholdet mellem den som legitimt ytrer sig om (dvs. foretager en symbolsk behandling af) hvordan praktiske gerninger skal udføres (eventuelt uden selv at kunne udføre det praktiske i praksis), og den som konkret udfører de pågældende praktiske gerninger. I næste omgang svarer dette til at evalueringerne sammen med de analyserede opslagsværker og evalueringsforskning som symbolsk nødvendige dele dels medvirker til at reproducere og naturalisere denne sociale arbejdsdeling, dels i større sammenhæng bidrager til at reproducere og naturalisere ét bestemt principielt set vilkårligt socialt dominansforhold i samfundet på bekostning af alle andre.

De analyserede uddannelsesevalueringer kan dermed konstrueres som det ene trin i et firetrins socialt sorteringsredskab: Uddannelsesevalueringer udgør en væsentlig del af en sorteringsmekanisme over for uddannelser, svarende til den som uddannelserne udgør i forhold til studerende/elever. Tilsvarende må evalueringsforskning (qua metaevaluerende, metodeudviklende) ses som en væsentlig del af en sorteringsmekanisme over for evalueringerne: Evalueringsforskning sorterer uddannelsesevalueringer som sorterer uddannelser som i næste omgang sorterer studerende/elever. I og med en forskellig (social og fysisk) allokering af forskellige parter i en evalueringspraktik, modsvarer og implicerer det foregående en social arbejdsdeling i forhold til uddannelsesniveau (jf. Durkheim 1975, Bourdieu & Passeron 1970) og i forhold til en placering forskellige steder i et socialt hierarki: 'Øverst' universitære og/eller universitært uddannede evalueringsforskere som producerer en evalueringsforskning hvis objektiverede funktion er at foretage en sortering af de uddannelsesevalueringer som foretages af relativt dominante personer i forbindelse med de evaluerede uddannelser, og med evalueringsforskere eller andre dominant-dominante personer som ansvarlige i forhold til gennemførelsen af de evalueringer hvis funktion det i næste omgang er at foretage en sortering af de evaluerede uddannelser, hvis

funktion det endelig er at foretage en sortering af eleverne/de studerende.

Evalueringerne bliver således et redskab ikke alene til sortering (et banalt og ukontroversielt fund), men til sortering efter allerede eksisterende sociale forhold, således at allerede eksisterende sociale forskelle cementeres og udbygges. Det forudgående implicerer et brud med en spontan opfattelse af at der i praksis er lige adgang til uddannelse (dvs. et brud med ideen om at alle (kan og skal) behandles lige i et uddannelsessystem). I næste omgang forudsættes og impliceres et brud med en umiddelbar forståelse af at indsigt eller kvalifikationer hentet i et uddannelsessystem med (postuleret) lige adgang for alle, er årsagen til en indtagelse af en bestemt social placering, hvilket ellers udgør en del af grundlaget for legitimiteten af et meritokrati.

Med afhandlingen kan der m.a.o. argumenteres for at denne firetrins sorteringsmekanisme fungerer ved og gennem en cementering, reproduktion og udbygning af ét bestemt, eksisterende, principielt vilkårligt socialt dominansforhold på bekostning af alle andre, i og med at sorteringen på ethvert hierarkisk niveau foregår efter allerede eksisterende sociale forskelle, således at det er dominante gruppers og ikke alle gruppers interesser som varetages på ethvert hierarkisk niveau, og sådan at en ekspert/repræsentant og en generel gennemsættelse af dominante interesser til fordel for et eksisterende vilkårligt socialt dominansforhold ser ud til at være to sider af samme sag. Endelig ser det ud som om dette sker gennem og betinget af en miskendelse af interessernes sociale allokering og dermed af de sociale dominansforhold som impliceres/produceres/reproduceres, ligesom det betinges af en (doksisk) implikation af en rationel handlingsteori uden symbolsk økonomi af menneskelige handlinger. Med andre ord ses det at og hvordan uddannelsesevalueringer med tilhørende evalueringsforskning osv. udgør et blandt mange redskaber til ensliggørelse, standardisering, kvalitetssikring; ledelsesredskaber (i en New Public Management) hvor medarbejdere på ethvert hierarkisk niveau deltager i og dermed samtidig dels bliver delagtige i, dels erkender, anerkender og påberåber sig rimeligheden af et socialt sorterende ledelsesarbejde ved hjælp af disse ledelsesredskaber.

I afhandlingen har fokus været på den sociale og symbolske funktion af *uddannelsesevalueringer* og en tilhørende socialt og symbolsk nødvendig *evalueringsforskning*. Imidlertid ser det ikke ud som om der er væsentlig forskel på uddannelsesevalueringer og andre evalueringer, dvs. at den sociale og symbolske funktion af evalueringer som sådan må konstrueres på en måde som svarer til konstruktionen af uddannelsesevalueringer. Perspektiveres afhandlingens pointer og konstruktioner, ser

det således ud som om at de forhold som gælder for *uddannelsesevalueringer*, mere generelt må antages at gælde enhver institutionaliseret evaluering.

6 English abstract

Morten Nørholm: *On the social and symbolic function of evaluations of education - constructing an object*

The present dissertation is constructing the scientific object evaluation of education. Setting out from an interest in the social and symbolic function of educational evaluations and from a number of institutionalised educational evaluations, and using eight of these evaluations as an immediate object, the discussions construct the social and symbolic function of these evaluations in the reproduction of fundamentally arbitrary social relations, relations of dominance, that is, a fundamentally arbitrary social order.

The discussions show how evaluation research (normal or doxic evaluation research) should be constructed as an indispensable part of the scientific object educational evaluation: In stead of offering theories for explanation and understanding, what is categorised as evaluation research seems mainly if not only to consist of methodologies or meta-evaluations; in stead of being a relatively autonomous instance, normal evaluation research is constructed as an indispensable part of the evaluations.

The discussions in the dissertation draw upon theories and/or empirically founded theoretical work of among others Émile Durkheim (different forms of knowledge), Pierre Bourdieu (theory of fields of cultural production, sociology of practice), Gaston Bachelard (*la philosophie de 'non'*), Ulf P. Lundgren (evaluation research in a more strict scientific sense), Staf Callewaert (general theories of professional knowledge and action connected especially to the semi-professions), and others. Hence, the discussions attempt to take a strictly empirically-scientific stance different from that of normal evaluation research.

The recommendations in the evaluation of formal training of nurses seem to imply more practical theory at the cost of supervised on-the-job training and theoretical theory respectively. This seems to be a general trend. Since the recommendations seem to be countering the theories of Bourdieu on the structure and genesis of human practical action applied in the analyses, the scope of the research is to understand and explain the logic of the recommendations in stead of regarding them as counter logical. Thus, one of the starting points of the research is a question of *how* and *why* these seemingly counter logical recommendations come by, and

according to what social or symbolic function or economy. *Why* and *how* - within a sociological-pedagogical theoretical frame of explanation. This gives rise to the interest in first of all of examining and analysing the employed methods of evaluation especially regarding the implied theories of the structure and genesis of human practical action.

The dissertation is therefore containing analyses of eight educational evaluations of educations concerning eight job categories within a medical field: Midwife, nurse, home help/social worker, medical doctor, radiographer, physiotherapist, occupational therapist, and dentist. Jobs that are mostly practical. The evaluations were carried out by the Danish *Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education* and by the *Adult Education Research Group* of Roskilde University respectively. The analyses and discussions in the dissertations are focussed mainly on the method applied in the evaluations. Attempting to find theories for explanation of the function of these evaluations lead to the discussion of the function of normal evaluation research, and to the preliminary construction of a field of evaluation researchers in Denmark. However, and qua methodologies meta-evaluating the evaluations, normal evaluation research is constructed as an indispensable part of the evaluations and not as a source of explanation.

The properties of the participants in the analysed educational evaluations seem to indicate that the social relations of dominance seen in a larger scale are found within the participants in the evaluations as well. It also shows how an important condition for participating in the evaluations is never having been occupied with educational research in the form of science in a strict sense. Hence, the evaluations are more in the nature of opinion polls, registering what can be said in public, a dominant discourse, rather than containing scientific research in a strict sense. And seeming to always implying a theory of practice without a symbolic economy of human action - implying 'rational man'.

Using primarily the theories of Bourdieu of the social function of educational systems and of fields of cultural production, this leads to the construction of educational evaluations as only one evaluating or sorting step out of several steps in a sophisticated societal sorting mechanism: Normal educational research is qua meta-evaluations sorting educational evaluations, sorting formal educations, sorting students. Describing the findings as a system for sorting seems hardly controversial: Any methodology seem to contain suggestions to the improvement of the treated methods, any evaluation seems to present suggestions to the improvement of the object of the evaluation, any school or formal training seem

to imply some kind of sorting. What might be controversial is that the research in the dissertation is indicating that the sorting actions are performed so that the sorting reproduces already existing social differences. Not as a stipulated intention, since the aim never was to discuss intentions, but as the reconstruction of an objectivated function of the system of evaluation, and of evaluation research.

After examining the positions of four dominant Danish evaluation researchers (doing normal or doxic evaluation research), the preliminary construction of a field of producers normal (doxic) Danish evaluation research was carried out. And it is argued that the structure of this preliminary field corresponds to the structure of a field of producers of evaluation research in general. However, the *doxa* of this apparent field is not produced by evaluation research itself but stems from an administrative field, indicating that the preliminary (sub)field of normal evaluation researchers is not a relatively autonomous field in the sense of Bourdieu. In stead, the apparent (sub)field of producers of evaluation research is constructed as part of a political or an administrative field, and as such the research and the evaluations are functioning as political instruments for planning of educational system, taking a fundamentally arbitrary political stance: Normal evaluation research is produced within a decidedly non-autonomous part of an administrative field, a field of power

However, this does not imply - normatively - arguing against this special kind of (social or political) research. Normal evaluation research is a highly specialised kind of research in its own right and used under particular circumstances as shown in the dissertation. However, these circumstances seem never to be set out explicitly, adding normality to the strength of the evaluation research as a symbolic capital. In turn this shows how the researchers as well as the research can be so powerful by functioning as if nothing was functioning, function-free. Pointing at this particular point argues that when research functioning as political instruments is allocated in a field recognised as relatively autonomous (at a university), this adds strength to a fundamentally arbitrary political stance. As a consequence, the allocation of political work to a scientific field seems to jeopardise the legitimacy of the work of a scientific field, or in other words that there is a risk that the relative autonomy to which the fundamentally arbitrary political stance owes its strength, is jeopardised. Seemingly, this is happening at the cost of scientific work or science in a strict sense.

7 Litteraturliste

- *A cyclopedia of education* (1911/1968). The MacMillan Company, New York, Republiceret af GALE Research Company, Detroit, 1968.
- Adamsen, L. et al. (1986): *Vejledning i evaluering*. AKF's Forlag, København.
- Albæk, E. (2001a): "Vidensinteresser og de mange betydninger af evaluering - et udviklingsperspektiv". In: Dahler-Larsen & Krogstrup (eds.): *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag, pp. 21-31.
forekommer at være den samme som nedenstående
- Albæk, E. (1998): "Knowledge Interests and the Many Meanings of Evaluation. A Developmental Perspective". *Scandinavian Journal of Social Welfare*, nr. 7, pp. 94-98.
ifølge forfatteren en lettere bearbejdet udgave af nedenstående
- Albæk, E. (1997): "Knowledge Interests and the Many Meanings of Evaluation. A Developmental Perspective". Paper præsenteret på konferencen "Evaluation as a Tool in the Development of Social Work Discourse". Lejondals Castle, 24.-27. april, Sverige.
- Albæk, E. (2001b): "Hvorfor nu al den evaluering?". In: Dahler-Larsen & Krogstrup (eds.): *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag, pp. 32-45.
ifølge forfatteren en lettere bearbejdet udgave af nedenstående
- Albæk, E. (1996): "Why all this evaluation? Theoretical notes and empirical observations on the functions and growth of evaluation, with Denmark as an illustrative example". *Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 11, no. 2, Canadian Evaluation Society, pp. 1-34.
- Albæk, E. (1995): "Between knowledge and power: Utilization of social science in public policy making". *Policy Sciences*, 28, Kluwer Academic Publishers, pp. 79-100.
- Albæk, E. (1993): "Evalueringsforskning i Norden". *Politica*, 25. årg, nr. 1, pp. 6-26, 124.
- Albæk, E. (1988a): "Samfundsforskning og politik - et umage par?". *Politica*. 20. årg., nr. 2, pp. 202-215, 236.
- Albæk, E. (1988b): *Fra sandhed til information. Evalueringsforskning i USA - før og nu*. Akademisk Forlag, København.
- Albæk, E. & O. Rieper (2002): "Evaluation in Danish Governance". In: Furubo, J.E., R.C., Rist, R. Sandahl (eds.): *International Atlas of*

Evaluation. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey, pp. 27-46.

på detaljer nær identisk med nedenstående

- Albæk, E. & O. Rieper (1999): *Evaluation in Danish Governance*. Arbejdspapirer fra Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning, Aalborg Universitet, 1999:2.

- Albæk, E. & S. Winter (1993): "Evaluering i Danmark: Rationalitet eller politisk våben?". *Politica*, 25. årg., nr. 1, pp. 27-46.

- Albæk, E. & S. Winter (1990): "Evaluation in Denmark: The state of the art". In: Rist, R. (ed.): *Program Evaluation and the management of Government: Patterns & Prospects across Eight Countries*. Transaction Publishers, New Brunswick, pp. 95-104.

- Ammitzbøll, L. (2008): "forsker gør oprør mod måleri". *Magisterbladet*. nr. 1, Dansk Magisterforening, pp. 32-33.

- Anderson, S.B., S. Ball, R.T. Murphy & Associates (1976): *Encyclopedia of educational evaluation*. First Edition, Fourth Printing, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, Washington, London.

- *Aschehoug og Gyldendals Store Norske Leksikon* (1978-1982). Hovedredaktører: Olaf Kortner, Preben Munthe, Egil Tveterås. Kunnskapsforlaget, Oslo.

- Bachelard, G. (1976): *Nej'ets filosofi*. Stjernebøgernes Kulturbibliotek, Vinten. Fransk original 1940: *La philosophie de Non: Essai d'une philosophie de nouvel esprit scientifique*. Presses Universitaires de France, Paris.

- Baklien, B. (1993): "Evalueringsforskningens historie og udvikling i Norge". *Politica*, bd. 25, nr. 1, pp. 56-63, 124.

- Bell, C. (1992): *Ritual theory, ritual practice*. Oxford University Press, Oxford, New York.

- Benner, P. (1984): *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Addison-Wesley, Nursing Division.

- Berner, B., S. Callewaert, H. Silberbrandt (1977): "Introduktion". In: Berner *et al.* (eds.): *Skole, ideologi og samfund*. Munksgaard, pp. 8-14.

- Bjerg, J. & S. Callewaert (1985): "Kulturel og social reproduktion i classesamfundet og uddannelsessystemets udvikling". *Tidskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning*. Årgang 5, nr. 4, pp.1-17. Tysk original:

- Blangstrup, C. (1918)(ed.): *Salmonsens Konversations Leksikon*. Anden udgave. Bind VII. J.H. Schultz Forlagsboghandel, København.
- Bonniers Leksikon (1994). Bonniers Förlag, Stockholm.
- Bourdieu, P. (2004a): *Esquisse pour une auto-analyse*. Raisons d'Agir, Paris.
- Bourdieu, P. (2004b): *Ungkarsballet. Krise i bondesamfundet*. Pax Forlag, Oslo.
- Bourdieu, P. (2004c): *Science of science and reflexivity*. Blackwell, London.
- Bourdieu, P. (2002): "Det økonomiske felt". *Dansk sociologi*. Årg. 13, nr. 1, pp. 13-39, 94.
- Bourdieu, P. (2001): *Science de la science et réflexivité. Cours du collège de France 2000-2001*. Raisons d'Agir Éditions, Paris.
- Bourdieu, P. (2000): "Participant Objectivation. Breaching the Boundary Between Anthropology and Sociology - how?". Huxley Memorial Lecture 2000, 6. December, The Royal Anthropological Institute, University College, London. <http://www.stocton.co.uk/pb/huxley.htm> - oktober 2005.
- Bourdieu, P. (1999a): *Den maskuline dominans*. Tiderne Skifter.
- Bourdieu, P. (1999b): "Understanding". In: Bourdieu, P. et al.: *The Weight of the World*. Polity Press, London, pp. 607-626.
- Bourdieu, P. (1997): "Le champ économique". *Actes de la recherche en sciences sociales*. No. 119, Centre de sociologie européenne, Paris, pp. 48-66.
- Bourdieu, P. (1996a): *The rules of art: genesis and structure of the literary field*. Polity Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1996b): *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Polity Press, London.
- Bourdieu, P. (1994a): "I mellemtiden har jeg lært alle den sociologiske forståelses sygdomme at kende". In: Callewaert, S. et al. (eds.)(1994), pp. 111-127.
- Bourdieu, P. (1992): *Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire*. Éditions du Seuil, Paris.
- Bourdieu, P. (1990a): "La domination masculine". *Actes de la recherche en sciences sociale*, 84, Centre de sociologie européenne, Paris, pp.

2-31.

- Bourdieu, P. (1990b): *The Logic of practice*. Polity Press, London.
- Bourdieu, P. (1990c): "Animadversiones in Mertonem". In: Clark, J., C. Modgil, S. Modgil (eds.): *Consensus and Controversy*. Falmer Press, London, N.Y., Philadelphia, pp. 297-301.
- Bourdieu, P. (1989): *La Noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1988a): *The Logic of Practice*. Polity Press, London. Især "Book I. Critique of theoretical reason", pp. 1-141.
- Bourdieu, P. (1988b): *Homo Academicus*. Polity Press, London.
- Bourdieu, P. (1987a): "What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups". *Berkeley Journal of Sociology*, vol. 32, pp.1-17.
- Bourdieu, P. (1987b): "The Force of Law. Toward a Sociology of the Juridical Field". *Hastings Law Journal*, 38. Årgang, juli, San Francisco, California, pp. 805-853.
- Bourdieu, P. (1986a): " The (three) Forms of Capital". In: Richardson, J.G. (ed.): *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*. Greenwood Press, New York & London, pp. 241-258.
- Bourdieu, P. (1986b): "La force du droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique". *Actes de la recherche en sciences sociales*. No. 64, Centre de sociologie européenne, Paris, pp. 3-19.
- Bourdieu, P. (1985): "Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung. Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu". *Neue Sammlung*. 25. Jahrgang, Heft 3, Juli/August/September, Klett-Cotta, Stuttgart, pp. 376-394.
- Bourdieu, P. (1980): "L'art de résister aux paroles. Entretien avec Didier Eribon à propos de *La Distinction*". *Libération*, 3. & 4. novembre 1979, pp.12-13. In: *Questions de sociologie*. Les Éditions de Minuit, Paris, pp. 10-18.
- Bourdieu, P. (1984): *Distinction*. Routledge and Kegan Paul, London.
- Bourdieu, P. (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a theory of practice*. Cambridge Studies in Social Anthropology, Cambridge University Press, Cambridge.

- Bourdieu, P. (1975a): "The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason". *Social Science Information* 14:21.
- Bourdieu, P. (1975b): "La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison". *Sociologie et sociétés*. Vol. 7, Nr. 1, Montreal, pp. 91-118".
- Bourdieu, P. (1973): "Three forms of theoretical knowledge". *Social Science Information* 12(1), pp. 53-80.
- Bourdieu, P. (1972): *Ésquisse d'une théorie de la pratique*. Librairie Droz, Paris.
- Bourdieu, P. (1971): "Genèse et structure du champ religieux". *Revue française de sociologie*, juli-september, vol. XII, nr. 3, pp. 295-334.
- Bourdieu, P. et al (1999): *The Weight of the World*. Polity Press.
- Bourdieu, P. et al (eds.)(1993): *La misère du monde*. Éditions du Seuil, Paris.
- Bourdieu, P., J-C. Chamboredon, J-C. Passeron (1991): "Part One - The break", "Part Two - Constructing the object". In: *The Craft of Sociology. Epistemological Preliminaries*. Walter de Gruyter, Berlin, pp. 13-31, 33-55. Fransk original 1968: *Le métier de sociologue - préalables épistémologiques*. Mouton de Gruyter, Paris.
- Bourdieu, P. & A. Darbel (1966): *L'amour de l'art. Les musées et leur public*. Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. & J-C. Passeron (2006): *Reproduktionen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & J-C. Passeron (1992): *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2nd. edition, Sage Publications, London. Fransk original 1970.
- Bourdieu, P. & J-C. Passeron (1977a): "Sproglig autoritet og pædagogisk autoritet". In: Berner et al. (eds.): *Skole, ideologi og samfund*. Munksgaard, pp. 15-41 (inklusive redaktørernes "Indledning", pp. 15-20).
- Bourdieu, P. & J-C. Passeron (1977b): "Uddannelsessystemets ideologiske funktion". In: Berner et al. (eds.): *Skole, ideologi og samfund*. Munksgaard, pp. 42-69 (inklusive redaktørernes "Indledning", pp. 42-48).
- Bourdieu, P. & J-C. Passeron (1970): *la reproduction. éléments pour*

- une théorie de système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. & J-C. Passeron (1964): *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Editions de Minuit, Paris.
 - Bourdieu, P. & L.J.D. Wacquant (1996): *Refleksiv sociologi: mål og midler*. Hans Reitzels Forlag, København
 - Bourdieu, P. & L.J.D. Wacquant (1992): *An Invitation to a Reflexive Sociology*. Polity Press, Cambridge.
 - Broady, D. (2002): "Nätverk och fält". In: Gunneriusson, H. (ed.): *Sociala nätverk och fält*. Opuscula Historica Upsaliensis, Uppsala, pp. 49-72.
 - Broady, D. (ed.)(1998a): *Kulturens fält*. Daidalos, Göteborg.
 - Broady, D. (1998b): "Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj". In: Bjerg, J. (ed.): *Pædagogik - en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag, København, pp. 415-452.
 - Broady, D. (1991): *Sociologi och epistemologi. Om Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Andra korrigerade upplagan. HLS Förlag, Skeptronserien. Stockholm.
 - Broady, D. (1989): *Kapital, habitus, fält. Några nyckelbegrepp i Pierre Bourdieus sociologi*. Arbetsrapport 1989:2, Universitets- och Högskoleämbetet, Forskning och Utveckling för Högskolan, Stockholm.
 - Broady, D. & S. Callewaert (1994): "Sociologiens epistemologi eller sociologiens sociologi. Udskrift af Donald Broadys disputationforsvar den 23.04.1991 i Stockholm med Staf Callewaert som opponent". In: Callewaert, S. et al. (eds.): *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, Akademisk Forlag, København, pp. 132-163.
 - Broady, D. & B. Englund (eds.)(1992): *Ulf P. Lundgrens skrifter 1966-1991. En bibliografi*. Sammanställd av Donald Broady och Boel Englund Skeptronhäften 7. HLS Förlag, Stockholm.
 - Buisson, F. (1911): *Nouveau Dictionnaire de pedagogie et d'instruction primaire*. Librairie Hachette, Paris.
 - Callewaert, S. (2006a): "Ett collage om livshistoria och kunst, för att glömma pedagogiken för en stund". In: Börjesson, M. et al. (eds.): *Fältanteckningar. Utbildnings- och kultursociologiska texter tillägnade Donald Broady*. Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (Sociology of Education and Culture - SEC), Uppsala universitet, pp. 323-338.

- Callewaert, S. (2006b): "Om teori & praktik i læreprofession og læreruddannelse i Danmark". In: *Til kritikken af den pædagogiske teori*. Forlaget PUC, CVU-Midt-Vest, Viborg..
- Callewaert, G. (Staf) (2005): "Videnskab og engagement". Afskedsforelæsning fra lærestols-professoratet i pædagogik afholdt ved Det humanistiske Fakultet på Københavns Universitet d. 14. juni 2002. In: *Utbildningsforskning som vetenskap och som professionens kunskap/ Uddannelsesforskning som videnskab og som professionsviden*. ESEP: Ethos in Society, Education and Practices, Rapport nr 1, Pedagogiska Institutionen, Uppsala universitet, pp. 65-97.
- Callewaert, S. (2003a): "Pierre Bourdieu: *Homo Academicus*". In: *Fra Bourdieus og Foucaults verden - pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker, efter det moderne*. Akademisk Forlag, København, pp. 56-97.
- Callewaert, S. (2003c): "Pierre Bourdieu om forståelse som metode i sociologisk forskning". In: *Fra Bourdieus og Foucaults verden - pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker, efter det moderne*. Akademisk Forlag, København, pp. 312-330.
- Callewaert, S. (2002a): "Interview med Staf Callewaert den 23. juni 2001". In: *Videnskab & engagement*, redigeret af K.A. Petersen & M. Nørholm. HEXIS - Forum for samfundsvidenskabelig forskning i samarbejde med Forlaget PUC, Viborg, pp. 114-209.
- Callewaert, S. (2002b): "Redegørelse for *Bourdieu-Programmet*. Forskeruddannelse på det humanistiske fakultet, Københavns universitet". In: *Videnskab & engagement*, redigeret af K.A. Petersen & M. Nørholm. HEXIS - Forum for samfundsvidenskabelig forskning i samarbejde med Forlaget PUC, Viborg, pp. 210-229.
- Callewaert, S. (2001): "På vej mod en generel teori om professionel viden og handlen". In: *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Akademisk Forlag, København, pp. 123-147.
- Callewaert, S. (1998a): *Bourdieu-studier II*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet Amager.
- Callewaert, S. (1998b): "Uddannelsesfilosofi, Frankfurterskolens kritiske teori og Pierre Bourdieus sociologi". In: Bjerg, J. (ed.): *Pædagogik, en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag, København, pp. 453-479.
- Callewaert, S. (1996): "Pierre Bourdieu". In: Andersen, H. & L.B. Kaspersen (eds.): *Klassisk og moderne samfundsteori*. Reitzels Forlag, pp. 330-348.

- Callewaert, S. (1997a): *Bourdieu-studier*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet Amager.
- Callewaert, S. (1997b): "The Idea of a University". In Nilsson, I. & L. Lundahl, (eds.): *Teacher, Curriculum and Policy. Critical Perspectives in Educational Research*. Department of Education, Umeå. pp. 181-200.
- Callewaert, S. (upubl. 1994): "Different types of knowledge in relation to research". Bilag til stencil "De humanistiske uddannelser på universiteterne: kvalifikationer og niveau".
- Callewaert, S. (1992): *Kultur, pædagogik og videnskab. Om Pierre Bourdieus habitusbegreb og praktikteori*. Akademisk Forlag, København.
- Callewaert, S. & U.P. Lundgren (1976): "Social reproduktion och forskning om undervisning". In: Lundberg, S., S. Selander, U. Öhlund (eds.): *Jämlighetsmyt och klassherravälde. En antologi om skola, utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*. Bo Cavefors Bokförlag, Lund, pp. 74-94.
- Callewaert, S. & B.A. Nilsson (1980): *Skolklassen som socialt system. Lektionsanalyser I och II* (1980), *Samhället, skolan och skolans inre arbete* (1976) doktorsavhandling, Lunds Universitet.
- Callewaert, S. & B.A. Nilsson (1976): "Skolans inre arbete i relation till skolans roll i samhället". In: Lundberg, S., S. Selander, U. Öhlund (eds.): *Jämlighetsmyt och klassherravälde. En antologi om skola, utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen*. Bo Cavefors Bokförlag, Lund, pp. 135-157.
- Callewaert, S. & Petersen, K.A. (1994): "Det mandlige herredømme i middelhavskulturen ifølge Pierre Bourdieu". In: Callewaert *et al.* (eds.): *Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, Akademisk Forlag, København, pp. 20-48.
- Canguilhem, G. (1988): "What is a scientific ideology?". In: *Ideology and Rationality in the History of the Life Sciences*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, pp. 27-40.
- Dahler-Larsen, P. (2008): *Kvalitetens beskaffenhed*. University of Southern Denmark studies in history and social sciences, vol. 358, Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringskultur - et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2005): "Kapitel 22. New Public Management og

- evaluering". In: Busch, T., J.O. Vanebo, K.K. Klausen, E. Johnsen: *Modernisering av offentlig sektor*. 2. udgave, Universitetsforlaget, Oslo, pp. 359-376.
- Dahler-Larsen, P. (2004): *Evaluering og magt*. Magtudredningen. Århus Universitetsforlag.
 - Dahler-Larsen, P. (2003a): "Det politiske i evaluering". *KvaN*, bd. 23, nr. 63, pp. 20-30.
 - Dahler-Larsen, P. (2003b): *Evalueringsmodeller - Evaluering på det sociale område*. Andet reviderede oplag. Forlaget Systime.
 - Dahler-Larsen, P. (1998): *Den rituelle refleksion: om evaluering i organisationer*. Odense Universitetsforlag.
 - Dahler-Larsen, P., M. Hermansen, S.V. Knudsen, S. Langager (eds.)(2000): *Tema: evaluering og evalueringsforskning*. Forsknings-tidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole, 4. årg., nr. 6, Danmarks Lærerhøjskole.
 - Dahler-Larsen, P. & H.K. Krogstrup (eds.)(2001): *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag.
 - Dahler-Larsen, P. & H.K. Krogstrup (2000a): "Evaluation as an Institutionalized Standard: Some Neo-Institutional Reflections". Paper præsenteret på Canadian Evaluation Society, Montreal.
 - forekommer at være den samme som nedenstående
 - Dahler-Larsen, P. & H.K. Krogstrup (2000b): "Evaluering og institutionelle standarder: Nyinstitutionelle betragtninger af evaluering som vor tids ritual". *Politica* 32. årg nr. 3, pp. 283-299, 354-355.
 - Dahler-Larsen, P. & H.K. Krogstrup (2000c): *Exploring "Constitutive effects" of Evaluation*. Præsenteret på American Evaluation Association; Hawaii.
 - Dahllöf, U. (1971): *Svensk utbildningsplanering under 25 år: argument, beslutsunderlag och modeller för utvärdering*. Studentlitteratur, Lund.
 - *Den danske ordbog* (2004). Bind 2, E-H, Gyldendal.
 - *Den Store Danske Encyklopædi*. København: Danmarks Nationalleksikon, Gyldendal 1994-2001.
 - Dreyfus, H.L. & S.E. Dreyfus (1986): *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Basil Blackwell, Oxford.

- Durkheim, É. (2002/1972): *Den sociologiske metodes regler*. Hans Reitzel, København.
- Durkheim, É. (1996): "Природа и метод педагогики". In: Социология и общество. ИНТОР (INTOR), Moskva.
- Durkheim, É. (1975): "Om pædagogikkens væsen og metode" In: *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. 11x18/samfund, Carit Andersens Forlag, pp. 60-80.
- Durkheim, É. (1956): "The Nature and Method of Pedagogy". In: *Education and sociology*. Collier-Macmillan Limited, London, pp. 91-112.
- Durkheim, É. (1922): "Nature et Méthode de la Pédagogie". In: *Éducation et sociologie*, PUF, Paris, pp. 59-80.
- Dyhr-Mikkelsen, K., P. Birr-Pedersen, M. Tøgeby, O. Rieper, T. Kristensen, E. Vedung og A. Larsen (2002): *Håndbog i evaluering af energipareaktiviteter*. Energistyrelsen.
- Ejersbo, N., P. Hansen, O. Rieper (2003): "Lidt politik, mere administration: målstyring i skandinaviske kommuner". *Kommunal økonomi og politik*, vol. 7, nr. 2, pp. 33-57.
- Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen (1996): *Evaluering af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser*. Amtsrådsforeningen, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet, Erhvervsafdelingen, København.
- European Commission & C3E (1996): *Quality Assessment of Evaluation Reports: a Framework*. Lyon: MEANS HANDBOOK No. 5.
- Evalueringscenteret (april 1998): *Evaluering af tandlægeuddannelsen*. København.
- Evalueringscenteret (december 1997): *Evaluering af ergoterapeutuddannelsen*. København.
- Evalueringscenteret (november 1997): *Evaluering af fysioterapeutuddannelsen*. København.
- Evalueringscenteret (december 1996): *Evaluering af radiografuddannelsen*. København.
- Evalueringscenteret (december 1996): *Evaluering af den lægevidenskabelige kandidatuddannelse*. København.
- Evalueringscenteret (juli 1996): *Evaluering af sygeplejerskeuddannelsen*. København.

- Evalueringscenteret (juni 1994): *Evaluering af jordemoderuddannelsen*. København.
- Fasth, E. & B. Gesser, (1973): *Gymnasieutbildning och social skiktning*. Universitetskanslersämbetet, Stockholm.
- Fest, J. (2006): *Ikke jeg. Erindringer fra en barndom og ungdom*. Høst & Søn.
- Flyvbjerg, B. (2001): *Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Flyvbjerg, B. (1992): *Rationalitet og magt*. Akademisk Forlag, København.
- Forss, K. & J. Carlsson (1997): "The quest for quality - or can evaluation findings be trusted?". *Evaluation*, vol. 3, nr. 4, pp. 481-501.
- Foss Hansen, H. (2003): *Evaluering i staten. Kontrol, læring eller forandring?*. Samfundslitteratur, København.
- Foss Hansen, H. & F. Borum (1999): "The Construction and Standardization of Evaluation: the Case of the Danish University Sector". *Evaluation*, vol. 5, no. 3, pp. 303-329.
- Foucault, M. (2001): *Overvågning og straf: fængslets fødsel*. Det lille Forlag, København.
- Foucault, M. (1993): *The Birth of the Clinic*. Routledge, London.
- Frederiksen, L.F., Hansson, F., S.B. Wenneberg (2003): "The Agora and the Role of Research Evaluation". *Evaluation*, Vol. 9(2), pp. 149-172, også i Hansson, Finn (2003): *Forskningsevaluering, kvalitet og organisation - nye roller for forskningsevaluering i organisationer*. Ph.d.-serie 18.2003, Forskerskolen i Viden og Ledelse, Handelshøjskolen i København.
- Friis, A. (1932): *De Jyders Land*. Gyldendals Boghandel, Nordisk Forlag.
- Friis Johansen, K. (1991): *Den europæiske filosofis historie. Bind 1: Antikken*. Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck, København.
- Furubo, J.E., R.C., Rist, R. Sandahl (eds.)(2002): *International Atlas of Evaluation*. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.
- Guba, E.G. & Y.S. Lincoln (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Sage Publications, London.

- Habermas, J. (1996): *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Hansen, A. & H. Foss Hansen (2000): "Evaluering i Danmark". *Nordisk Administrativt Tidsskrift*, nr. 2/2000, 81. årgang, pp. 156-177. Også i Greve, C. (ed.): *Offentlig ledelse og styring i bevægelse*. Jurist- og Økonomforbundets Forlag.
- Hansen, E.J. (1995): *En generation blev voksen*. SFI 95:8, København.
- Hansson, F. (2003): *Forskningsevaluering, kvalitet og organisation - nye roller for forskningsevaluering i organisationer*. Ph.d.-serie 18.2003, Forskerskolen i Viden og Ledelse, Handelshøjskolen i København.
- Hansson, F. (2002a): "How to evaluate and select new scientific knowledge. Taking the social dimension seriously in the evaluation of research quality". *VEST*. Vol. 15, nr. 2-3, pp. 27-52, også i Hansson, F. (2003).
forekommer at være den samme som nedenstående
- Hansson, F. (2002b): *Best practice in research evaluation? - How to evaluate and select new scientific knowledge by introducing the social dimension in the evaluation of research quality*. Paper to be presented at the European Evaluation Society 2002 Conference, Seville, Spain, October 10-12th 2002, Theme 11: Science and technology evaluations. MPP Working paper nr. 2002-16, Handelshøjskolen, København.
- Hansson, F. (2001): "Kan man have tillid til peer reviews? Evaluering af universitetsforskningen ved brug af peer reviews". *VEST*. Vol. 14, no. 2, pp. 7-30, også i Hansson, F. (2003).
- Hansson, F. (1998): "Evaluation Research and Sociology in Denmark: A Tale of Two Cultures". *New Directions for Evaluation*. No. 77, Spring, Jossey-Bass Publishers, pp. 55-70, også i Hansson, F. (2003).
forekommer at være den samme som nedenstående
- Hansson, F. (1997a): *New directions in evaluation research and sociology in Denmark: a tale of two cultures*. Arbejdspapirer/Handelshøjskolens bibliotek, 1997, 1. Handelshøjskolen i København.
- Hansson, F. (1997b): "Evaluation traditions in Denmark: critical comments and perspectives". *Evaluation*. Vol. 3, Nr. 1. - pp. 85-96. Sage Publications, London.
forekommer at være den samme som nedenstående
- Hansson, F. (1997c): "Critical comments on evaluation research in Denmark". In: Chelimsky, E. & W.R. Shadish (eds.): *Evaluation for the*

- 21st century: a handbook*. Sage, pp. 177-188.
forekommer at være den samme som nedenstående
- Hansson, F. (1995): *Critical comments on evaluation research in Denmark*. Arbejdspapirer / Handelshøjskolens bibliotek, nr. 3.
 - Hansson, F. (1993a): "Evalueringsforskning og sociologisk teori". *Dansk sociologi*. Årg. 4, nr. 4, pp. 20-38, 81.
forekommer at være den samme som nedenstående
 - Hansson, F. (1993b): *Evalueringsforskning og sociologisk teori*. Arbejdspapirer/Handelshøjskolens bibliotek, 1993, 1. Handelshøjskolen i København.
 - Hansson, F., K. Husted, J. Vestergaard (2005): "Second generation science parks - From structural holes jockeys to social capital catalysts of the knowledge society". *Technovation*, vol. 25, no. 9, pp. 1039-1049.
 - Hansson, F. & B.H. Jørgensen (eds.)(2002): *Forskningens dilemmaer: en debatbog om ledelse og evaluering af forskning*. Samfundslitteratur, Frederiksberg.
 - Haug, P. & T.A. Schwandt (eds.)(2003): *Evaluating educational reforms: Scandinavian perspectives*. Evaluation and society. Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.
 - Heyman, I. (1995): *Gånge hatt till... Omvårdnadsforskningens framväxt i Sverige - sjuksköterskors avhandlingar 1974 - 1991*. Daidalos, Göteborg.
 - Hultqvist, E. (1985): "Utbildning, yrkesförväntningar och grusade förhoppningar". In: Broady, D. (ed.): *Kultur och utbildning. Om Pierre Bourdieus sociologi*. UHÄ, FoU-enheten, Stockholm, pp. 121-209.
 - Husén, T. & T.N. Postlethwaite (eds.)(1994): *The International Encyclopedia of Education*. Second Edition, vol. 4. Pergamon Press, Oxford.
- Diverse opslagsord vedrørende uddannelsesevaluering, pp. 2070-2150.
De behandlede afsnit er skrevet af: K.A. Leithwood ("Evaluating Implementations of Educational Programs and Innovations", pp. 2070-2074), R.W. Tyler ("Evaluation: A Tylerian Perspective", pp. 2074-2079), W.B. Michael & J. Benson ("Evaluation Design, Evolution of", pp. 2079-2089), R.M. Wolf ("Evaluation, Empirical Framework for", pp. 2089-2097), M. Scriven ("Evaluation: "Formative, Summative and Goal-free", pp. 2097-2101), N.L. Smith ("Evaluation Models and Approaches", pp. 2101-2109), B.R. Worthen & L.M. Van Dusen ("Evaluation, Nature of", pp. 2109-2119), B.C. Courtenay ("Evaluation of Adult Education", pp. 2119-2123), D.L. Stufflebeam & D. Nevo ("Evaluation of Educational Personnel", pp. 2123-2132), D. Spearitt ("Evaluation of National Comparisons", pp. 2132-2140), W.S. Barnett ("Evaluation of Preschool Programs", pp. 2141-2145), P.A. Boot & M.G. Drewes ("Evaluation of Public Training: Industrial Countries", pp.

2145-2150).

- (Vestergaard) Jørgensen, J. (1998): *Fourth Generation Evaluation - Joint construction or mere constraining?* Institut for Statskundskab, Københavns Universitet.
- Kallós, D. & U.P. Lundgren (1975): "Evaluering av universitetsundervisning som pedagogiskt vetenskapligt problem". In: Kallós, D. (ed.): *Utvärdering av universitetet: tredje nordiska universitetspedagogiska symposiet*, Rönneby den 12-15 maj 1974. Nordisk Udredningsserie, Nordisk Råd, pp. 47-57.
- Kampmann, J. et al. (u.å./2004): *Læring - kultur og subjektivitet*. Statens Humanistiske Forskningsråd, Forskningsstyrelsen.
- Koudahl, P. (2004): *Den gode erhvervsuddannelse?: en analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*. Ph.d.-afhandling, Forskerskolen i livslang læring, Roskilde universitetscenter.
- Kushner, S. (2000): *Personalising Evaluation*. Sage, London.
- Laclau, E. & C. Mouffe (1985): *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. Verso, London.
- Larsen, K. (1999): *Praktikuddannelsens kendte og miskendte sider*. Ph.d. afhandling, Det humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Larsen, K. (1993): *Teori og praksis i sygeplejerskeuddannelsen*. Kandidatspeciale, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet. DSH's Skrift-serie nr. 16, 1994, Århus.
- Launsø, L. & O. Rieper (2000): *Forskning om og med mennesker*. 4. reviderede udgave, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, København.
- Lortie, D. (1977): *Schoolteacher*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Luhmann, N. (1986): "Systeme verstehen Systeme". In: Luhmann, N. & K.E. Schorr (eds.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen: Fragen an die Pädagogik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main, pp. 72-117.
- Lundgren, U.P. (2006): "Om ordet värdegrund". In: Börjesson et al. (eds.) (2006): *Fältanteckningar. Utbildnings- och kultursociologiska texter tillägnade Donald Broady*. SEC, Uppsala universitet, pp. 357-366.
- Lundgren, U.P. (2003): "Utbildningsforskning och utbildningsreformer". *Pedagogisk forskning i Sverige*. No 3, pp. 235-245.

- Lundgren, U.P. (1997): "Education as a science - revisited". In: Nilsson, I. & L. Lundahl (eds.): *Teachers, curriculum and policy: critical perspectives in educational research*. Festschrift til Daniel Kallòs. Umeå Universitet, Umeå.
- Lundgren, U.P. (1986): "Pedagogik som vetenskap?" In: Selander, S. (ed): *Kunskapens villkor: en antologi om vetenskapsteori och samhällsvetenskap*. Studentlitteratur, Lund.
- Lundgren, U.P. (1981): "Vad skall man ha pedagogisk utvärdering till?". In: Furumark, A M. (ed.): *Värdera högskolan: sju inlägg om verksamhetsvärdering*. Sammanställd av Ann-Marie Furumark. UHÄ-rapport 1981:17. Universitets och Högskoleämbetet, Stockholm, pp. 21-36.
- Lundgren, U.P. (1979): "Educational Evaluation. A Basis for, or a Legitimation of, Educational Policy". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 23, pp. 31-45.
udgør en revideret version af
- Lundgren, U.P. (1978a): *Educational Evaluation. A base line for or a legitimation of educational policy*. CIRCE, University of Illinois. Forskningsrapport 02 1978, Lärarhögskolan i Stockholm.
udgør en revideret version af
- Lundgren, U.P. (1978b): *Educational Evaluation*. Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Lundgren, U.P. (1974): "frågor kring utvärdering". In: Andersson, B E., M. Ekholm, S. Winberg (eds.): *Social utveckling i skolan: En symposierapport*. Skolöverstyrelsen, Stockholm, pp. 80-89; 165-167.
- Lundgren, U.P. & S. Franke-Wikberg (1980): *Att värdera utbildning Del 1: En introduktion till pedagogisk utvärdering*. ALMAserien 103, Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- MacDonald, B. (1976) "Evaluation and the control of evaluation". In Tawney, D.A. (ed.): *Curriculum Evaluation Today: Trends and Implications*, Schools Council Research Studies Macmillan, London.
- Magtudredningen (2005): *Korte beskrivelser af projekter under Magtudredningen*. <http://www.ps.au.dk/magtudredningen/Projekter/Korte%20projektbeskrivelser.pdf> - april 2005.
- Mathiesen, A. (ed.)(1999): "'Praktiske' diskursanalyser - en analysemodel for 'de kulturelle og politiske processers handlesammenhænge'".

- In: Mathiesen, A. (ed.): *Projektarbejde i praksis - Om uddannelsesproblemer i 1990'ernes Danmark*. Unge Pædagoger, København, pp 17-43.
- Mathiesen, A. (2000): "Nyliberalismen - og de 'stærke' ledere". Working Paper 3/00, Institut for Samfundsvidenskab og Erhvervsøkonomi, RUC. Er desuden del af Mathiesen, A. (2000): *Uddannelsernes sociologi*. Dansk Pædagogisk Forum, Århus.
 - Muel-Dreyfus, F. (1983): *Le métier d'éducateur*. Éditions de Minuit, Paris.
 - Munk, M.D. (2001): "Uddannelse som ulighed og strukturel homologi". In: Petersen, K.A. (red.): *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Akademisk Forlag, København, pp. 225-271.
 - Møller, P.M. (1978): *En dansk students eventyr*. (genoptryk) Gyldendal.
 - *Nationalencyklopedin*. Bokförlaget Bra Böcker, Stockholm 1989-1996.
 - Nielsen, K. (1995): "Mellem to stole". In: Petersen, K.A. (ed.): *Praktik-teori i sundhedsvidenskab*, Akademisk Forlag, København, pp. 154-170.
 - *Nye Ord. Ordbog over nye ord i dansk 1955-1998* (1999). Gyldendal.
 - Nørholm, M (2008): "Om evalueringsforskningens relative autonomi - dansk normal evalueringsforskning som et ikke-autonomt (sub)felt i magtens felt. In: ZZZ. *Pædagogisk Sociologi*, bd. IV. Institut for Pædagogisk Sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, pp. XX-YY.
 - Nørholm, M (2001): "Uddannelsesevalueringer og social reproduktion". In: Petersen, K.A. (ed.): *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Akademisk Forlag, København, pp. 549-575.
 - Nørholm, M. (1997): "Resume, analyse og kritik af *Evaluering af Sygeplejerskeuddannelsen*" Del I og II. *KLINISK SYGEPLEJE*, nr. 1, pp. 34-44 og nr. 2, pp. 84-92. Munksgaards Forlag.
 - Nørholm, M. & U. Brinkkjær (2003): "What is the status of practical theory? - discussing the relation between human practical action and an accompanying discourse". In: Callewaert, S., S. Lindblad, K.A. Petersen, J. Steensen, A. Åberg (eds.): *The network society and the demand of educational changes*. Uppsala Report on education no. 40, October 2003, Department of Education, Uppsala University.
 - *Ordbog over det danske Sprog* (1997). Supplement, Gyldendal, København.

- *Ordbog over det danske Sprog* (1922). Gyldendal, København.
- *Pax Leksikon* (1979). Pax Forlag, Oslo.
- Petersen, K.A. (2001a): *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Akademisk Forlag, København.
- Petersen, K.A. (2001b): "Kvalificering av sjuksköterskeutbildningen". *FASID*, nr., december 2001. FASID, Forum for akademiske sygeplejersker i Danmark, København, pp. 123-129.
- Petersen, K.A. (2001c): "At studere sygepleje - på vej mod en teori om professionsdidaktik". Tidsskrift nr. 6, december 2001. *FASID* - Forum for akademiske sygeplejersker i Danmark, København, pp. 37-60.
- Petersen, K.A. (2001d): "Om teoriens rolle i professionspraktikker og uddannelser hertil". In: *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Akademisk Forlag, København, pp. 148-187.
- Petersen, K.A. (2000): "Om Bourdieus praktikteori - som professions-teori". In: Olesen, S.G. (ed.): *Pædagogiske praktikker*. Forlaget PUC, Viborg, pp. 168-186.
- Petersen, K.A. (1997/8): *Sygeplejevidenskab - myte eller virkelighed?*. Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Aarhus Universitet, i samarbejde med Danmarks Sygeplejerskehøjskole ved Aarhus Universitet.
- Petersen, K.A. (1996): "Den situationsbundne kundskab - om praktikerens egenlogik." In: Jørgensen, E.B. (ed.) (1996): *Sundhedsvidenskabelige praktikker. Et bud på fagindhold for medicinsk humaniora*. Akademisk Forlag, København.
- Petersen, K.A. (1995a): "Kunst, praksisteori og videnskab". *FS13 Nyt*, nr. 1, 15. årg. Faglig Sammenslutning af Sygeplejersker Beskæftiget med Onkologi, Århus, pp. 34-45.
- Petersen, K.A. (1995b): "Ligheder og forskelle i nyere teorier om praktikernes erkendelsesgrundlag". In: Petersen, K.A. (ed.): *Praktikteori i sundhedsvidenskab*. Akademisk Forlag, København, pp. 81-100.
- Petersen, K.A. (1992/3): *Den praktiske erkendelse*. Magisterkonferensspeciale. Institut for pædagogik. Københavns Universitet.
- Poupeau, F. (2003): *Une sociologie d'État: L'école et ses experts en France*. Raisons d'Agir Éditions, Paris.
- Rieper, O. (1996): "Bør Danmark have en evalueringspolitik?". Projekt *Offentlig Sektor - Vilkår og Fremtid*. København.

- Rieper, O. & J. Mayne (1998): "Evaluation and public service quality". *Scandinavian Journal of Social Welfare*, 7, pp. 118-125.
- Rieper, O., L. Olsen, K. Bruun Jacobsen, V. Jørgensen (2001): *Kommunernes brug af amtslig rådgivning på handicapområdet*. AKF Forlaget.
- Rieper, O. & J. Toulemonde (eds.)(1997): *Politics and Practices of Intergovernmental Evaluation*. Transaction Publishers, New Brunswick and London.
- Robert. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (1980). Par Paul Robert. Société du Nouveau Litté.
- Rubin Dranger, J. (2002): *Fröken märkvärdig och karriären*. Albert Bonniers Förlag, Stockholm.
- Ryan, K.E. & T.A. Schwandt (eds.)(2002): *Exploring evaluator role and identity*. Information Age Publishing, Greenwich, Connecticut.
- Rying, B. & A. Kennebo (eds.)(1973): *København og Københavns amt*. Gyldendals Egnsbeskrivelser. Gyldendal, København.
- Salling, A-L. (1990): *Stimulation af patienters aktivitet og udvikling*. Disputats (dr.med.), Odense Universitet, Dansk Sygeplejeråd, København.
- Schaumburg-Müller, H. & P. Wad (eds.)(1998): "Evaluering af udvikling". Temanummer af *Den ny Verden*, 31. årgang, nr. 1. Center for Udviklingsforskning, København. 13 bidrag:
H. Schaumburg-Müller & P. Wad ("Evaluering i udvikling - evaluering i udvikling", pp. 5-19), C.C. Rebien ("Træk af evalueringsdisciplinens udvikling", pp. 20-33), P. Wad ("Evaluering er ikke videnskab, men alligevel... Fra evaluerings-skizofreni til realistisk evalueringsforskning", pp. 34-56), P. Dahler-Larsen ("Evaluering, legitimitet og inkonsekvens. Hvad gemmer der sig bag 'den lærende organisation'?", pp. 57-74), S. Folke ("Evaluering af udviklingsbistandens virkninger", pp. 75-90), L. P. Christensen ("Evaluering af organisatorisk kapacitet", pp. 91-102), H. Schaumburg-Müller ("Evaluering af sektorprogrambistand", pp. 103-118), P. Engberg-Pedersen ("Evaluering af multilaterale bistandsorganisationer. Hvorfor og hvordan?", pp. 119-136), H. Lund Madsen ("Evaluering af bistand til menneskerettigheder", pp. 137-153), N. Dabelstein ("Danidas evalueringspolitik og -praksis", pp. 154-166), M. Blom ("Opbygning af NGO'ers evalueringskapacitet", pp. 167-180), B. Mikkelsen ("Evaluering som professionel praksis", pp. 181-194), K. Vilby ("Og så er der den offentlige mening... Om formidling af evalueringer", pp. 195-209).
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

- Schön, D. (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, New York.
- Scriven, M. (1991): *Evaluation thesaurus*. 4. udg. Sage Publications, London.
- Sestoft, C. (2004): "Revision og evaluering". Nyhedsbrev nr. 17 for foreningen HEXIS, marts 2004 (<http://www.hexis.dk> - marts 2004).
- Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strateger*. Pax Forlag, Oslo.
- Steensen, J. (2006): "Global trends on local grounds - The case of teacher education in Denmark and Sweden". In: Dahlström, L. & J. Mannberg (eds.): *Critical Educational Visions and Practices in neo-liberal times*. Global South Network Publisher Department of Education & Department of Teacher Education in Swedish and Social Sciences, Umeå University, Sweden in cooperation with International Institute for Capacity Building in Africa (IICBA), Addis Ababa, Ethiopia. Umeå, pp. 101-112.
- Steensen, J. (2005): *Omstrukturering af læreruddannelsen: En komparativ analyse Sverige-Danmark*. Rapport Lärom Projekt. Pedagogiska Institutionen, Uppsala universitet, Uppsala.
- Sundhedsuddannelsesrådet (1997): *Reform af de mellemlange videregående sundhedsuddannelser*. UVM 12-029. Undervisningsministeriets Forlag, København.
- *The Oxford English Dictionary* (1989). 2nd. ed., Clarendon Press, Oxford.
- Togeby, L., J.G. Andersen, P.M. Christiansen, T.B. Jørgensen, S. Vallgård (2003): *Demokratiske udfordringer. Kort udgave af Magtudredningens hovedresultater*. Magtudredningen, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet (www.ps.au.dk/magtudredningen/Publikationer/slutskrift.pdf - maj 2004).
- *Trésor de la Langue Française* (1980). Centre National de la Recherche Scientifique, Institut de la Langue Française, Nancy.
- Tuijnman, A.C. (ed.) (1996): *International encyclopedia of adult education and training*. 2. ed. Pergamon Press.
- Vedung, E. (1991): *Utvärdering i politik och förvaltning*. Studentlitteratur, Lund.
- Vedung, E. (1998): *Utvärdering i politik och förvaltning*. 2. udgave, Studentlitteratur, Lund.

- Wacquant, L.J.D. (1996): "Reading Bourdieu's 'Capital'". In: Bourdieu, P. (1996): *The State Nobility*, Polity Press, London, pp. ix-xxiv.
- Wacquant, L.J.D. (2005): "Hensynsløs kritik af alt bestående - En artikel om kritisk tænkning som opløsningsmiddel af DOXA - herskende og fastgroede tanker". *Social Kritik*, nr. 100, pp. 4-9. Dansk oversættelse af (2001a): "Pensamiento Crítico y Disolución de la Dóxa: Entrevista con Loïc Wacquant". *Revista de Filosofía* 26, no. 1 (abril), Adef (Asociación Argentina de Filosofía), Buenos Aires, pp. 129-134.
- Walberg, H.J. & G.D. Haertel (eds.)(1990): *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Pergamon Press, Oxford.
- Ward, L.F. (1883): *Dynamic sociology*. D. Appleton & company, New York.
- *Webster's New Universal Unabridged Dictionary* (1979). Second edition. Dorset and Baber, Cleveland, Ohio.
- Wittgenstein, L. (1922): *Tractatus logico-philosophicus*. The humanities press, New York.
- Wulff, H. (1987): *Rationel klinik: grundlaget for diagnostiske og terapeutiske beslutninger*. Munksgaards Forlag, København.
- Wulff, H.R., S.A. Pedersen, R. Rosenberg (1990): *Medicinsk filosofi*. Munksgaards Forlag, København.

8 Bilag

Bilag 1: Baggrund for afhandlingens udkast til en auto-socio-analyse.....	269
Bilag 2: Resume og foreløbig analyse af en række oplysninger om de evalueringsdeltagere som kommer fra uddannelsesstederne	281
Bilag 2.1: Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af jordemoderuddannelsen.....	293
Bilag 2.2: Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af sygeplejerskeuddannelsen	296
Bilag 2.3: Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser...	308
Bilag 2.4: Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af den lægevidenskabelige kandidatuddannelse.....	310
Bilag 2.5: Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af radiografuddannelsen.....	315
Bilag 2.6: Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af fysioterapeutuddannelsen	318
Bilag 2.7: Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af ergoterapeutuddannelsen	324
Bilag 2.8: Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af tandlægeuddannelsen	330
Bilag 3: Skema med oplysninger om stilling og uddannelse vedr. evalueringsdeltagere fra Evalueringscenteret/ Evalueringsinstituttet.....	333

Bilag 1: Baggrund for afhandlingens udkast til en auto-socio-analyse

I dette bilag findes en række oplysninger som det er valgt ikke at medtage i selve afhandlingen, men som danner baggrunden for afhandlingens resume.

Jeg er født på den private fødeklinik på Sankt Josefs Hospital i København i november 1960, boede en kort tid i Brønshøj, flyttede i foråret 1961 sammen med mine forældre til Kenya, Guatemala, El Salvador og Colombia mens min far arbejdede som udsendt specialist, og vendte i efteråret 1965 tilbage til Danmark. Derefter fortsatte min far med at rejse meget. Jeg voksede op i et villakvarter i Valby ved København med en far som hele sit erhvervsaktive liv var ansat ved det samme store danske ingeniørfirma, og med en mor som da jeg var ca. 11 år gammel, begyndte på uddannelsen til husholdningslærer på et københavnsk seminarium, hvor uddannelsen af nok især fagpolitiske årsager ikke gav direkte adgang til at undervise i folkeskolen. Naboerne hvor jeg boede, var for det meste ældre og der var ikke ret mange kammerater på vejen.

Mine søskende og jeg har alle gået på privatskole: *Bernadotteskolen - den internationale skole i Danmark*. Skolen ligger i Hellerup nord for København og understreger vigtigheden af at behandle alle lige uanset race, køn, politisk tilhørsforhold osv. Vi havde engelsk fra første klasse, og vi gik alle tre en længere periode i en af skolens engelske klasser hvor al undervisning foregik på engelsk. Desuden var der på skolen et aktivt musik og på andre måder kreativt/kunstnerisk miljø med aktive kunstnere som undervisere på skolens værksteder. Af betydning for valget var at der blev tænkt 'frit' som modpol til en folkeskole - rent bortset fra visse sociale ambitioner nok især hos min mor som ikke kunne forenes med en lokal folkeskole, og som desuden sås i valget af privat børnehave for min bror og mig selv samt i det forhold at min mors veninde siden 1. klasse også havde placeret sine børn på skolen. *Bernadotteskolen* går desuden i det hele taget for at være en skole som benyttes af en intellektuel elite som ikke er helt fremmed for en vis radikalitet i kulturel henseende, gerne international i sit udspring, og som ikke synes det er så vigtigt at understrege at de desuden er socialt ovenpå. Blandt mine klassekammerater var der børn af arkitekter, kunstnere, musikere, politikere, diplomater, journalister osv.

Det var dog som om der var en modstrid mellem høje sociale aspirationer og fx bopæl i Valby som nok især var valgt ud fra en (forsigtig) økonomisk overvejelse om at få så meget som muligt for pengene, dvs.

uden hensyn til (eller forståelse for) betydningen af eventuelle andre (symbolske) kriterier. Således gik mine søskende og jeg først på *Bernadotteskolen*, 11 km væk hjemmefra. Eftersom der var mange andre som boede langt væk, så var der ikke noget underligt i det, men det havde som konsekvens at vi ikke havde skolekammerater boende tæt på. Derefter gik min bror og jeg på gymnasiet 12 kilometer væk, mens min søster gik på gymnasiet nogenlunde i nærheden. Her begyndte det at vise sig som et problem, netop forskellen i bopæl, dels hvad angår fysisk afstand, men dels og måske mere vigtigt i social afstand som udtrykt gennem fysisk afstand.

Dvs. at en kombination af en forsigtig økonomisk og deraf følgende forsigtig social strategi og et vist kulturelt frisind har givet en kombination af den kulturelle og den økonomiske pol i det sociale rum (dog uden at ligge tæt ved nogen af polerne) som kom til at ledsage mig også i mit eget intellektuelle arbejde: Ikke absolut, ikke ekstrem, men både og, hvilket måske netop indebærer hverken eller, altså nye *mellemlag*, og måske eksemplificerer det netop vanskelighederne ved en konvertering af økonomisk kapital til kulturel og især social kapital.

Ambitionen om skole og opdragelse var nok især knyttet til mors sociale ambitioner, i det mindste hvad angår de konkrete valg af skole og gymnasium. Mine forældre har samstemmende ment at mens min far rejste (og passede det udendørs/offentlige liv), var børnene (det indendørs/private) min mors ansvarsområde, indtil i det mindste efter 1975 hvor jeg fyldte 15, og hvor min mor efter afsluttet uddannelse (1974) for første gang siden hun blev gift med min far begyndte at arbejde uden for hjemmet.

En veletableret tingenes tilstand lader sig dog næppe omgøre uden videre. Især ikke hvad angår en fordeling af arbejdet mellem kønnene som følger fordelinger som ser ud til at have etableret sig over årtusinder, med det udendørs/offentlige, dominante (maskuline) knyttet til manden, og det indendørs/private, dominerede (feminine) knyttet til kvinden (jf. Bourdieu fx 1999a). Der har således været en træghed i forandringen af denne ansvarsfordeling længe efter, og jeg mindes fx ikke at min far har lavet mad eller gjort rent, eller at min mor har afbrændt haveaffald eller anvendt (motor-)plæneklipperen. Det foranstående stemmer også overens med fordelingen af det øvrige arbejde i hjemmet: Min mor stod for at udføre eller organisere alt 'indendørs' arbejde: Madlavning, rengøring, vask, indkøb af mad osv., samt fx at luge i haven og tilsvarende gentagne ensformige opgaver. Min fars ansvar var at holde huset i orden ude og inde: Bygge om, reparere, male, fælde træer, slå græs, høste frugt osv., og fx afbrænde haveaffald og tilsvarende enkeltstående

pludselige opgaver. Alt dette burde nøjere undersøges og konstrueres i forhold til den fordeling af arbejde mellem kønnene som relateret til sociale dominansforhold (maskulin - feminin, dvs. dominant - domineret) gengives i fx Bourdieu (1999a, p. 19). Rekonstrueret ser der ud til at være en næsten perfekt overensstemmelse mellem den registrerede fordeling af arbejdet hos præ-moderne kabylere og hos moderne (eller måske nærmest præ-moderne?) danskere.

Hvad i øvrigt angår min families uddannelses- og erhvervsmæssige meritter, gælder at:

- Jeg selv (f. 1960) har efter gymnasiet (matematisk-fysisk, Aurehøj Statsgymnasium i Gentofte) været indskrevet i to år på Danmarks tekniske Højskole med henblik på ligesom min far at blive civilingeniør (kemi). Efter at det ikke lykkedes, arbejdede jeg i to år som lagerekspedient hvorefter jeg begyndte på RUC og tog en humanistisk basisuddannelse, og siden færdiggjorde en overbygningsuddannelse i biologi, mens jeg ikke færdiggjorde en påbegyndt overbygningsuddannelse i geografi og i stedet færdiggjorde min RUC-kandidatuddannelse (1992) ved at læse faget pædagogik på Københavns Universitet. På *Bernadotteskolen* spillede jeg traditionel jazz-klarinet, gik til håndbold og badminton og 1981-2004 sang jeg i skiftende amatørkor, bl.a. senest de forholdsvis ambitiøse *Sjølund Kammerkor* og før det vokalgruppen *Bonevox*. Efter endt universitetsuddannelse havde jeg først fire år uden job hvor jeg sagde nej tak til to tilbud om fast ansættelse som underviser i pædagogik på lærerseminarium, samtidig med at jeg havde forskellige løse, kortvarige ansættelser som underviser i pædagogik. Derefter var jeg som arbejdsløs i jobtilbud respektive jobtræning i tre og et halvt år ansat som faglig sekretær for professor i pædagogik på Københavns Universitet Staf Callewaert. I august 1999 blev jeg fastansat som fuldtidsundervisende lektor ved Danmarks Pædagoghøjskole som i 2001 blev nedlagt ved oprettelsen af Danmarks Pædagogiske Universitet. Efter en længere årrække uden partner har jeg siden 2003 været sammen med en svensk forskerstuderende, nu fil.dr. i pædagogik som desuden har en uanvendt eliteuddannelse som fløjtenist.

Mine to søskende er begge yngre end mig:

- En bror (f. 1962) som et år efter sin studentereksamen i 1980 påbegyndte og fuldførte en kontoruddannelse som programmør, og som

siden har arbejdet som sådan. Han har skiftet job et antal gange og arbejder nu i et større pengeinstitut hvor han har været i ca. 10 år. Min bror har siden 1992 boet sammen med og været gift med en fysioterapeut som har arbejdet dels på privat klinik, dels på sygehus, og som har gennemført en videreuddannelse som kvalificerer til deltagelse i forskningsprojekter på sygehus; hun har nu især administrative opgaver. De har to døtre (f. 1993 og 1996) og bor i parcelhus i Vangede nord for København. Min brors fritidsinteresser var knyttet til introduktionen af baseball/softball i Danmark i begyndelsen af 80'erne; han er nu aktiv især som træner/leder

- En søster (f. 1967) som efter studentereksamen i 1985 begyndte på spanskstudiet på KUA, men som siden i stedet valgte at uddanne sig som musikpædagog ved Det Kongelige Danske Musikkonservatorium i København (1996) - på det første hold efter genoprettelsen af uddannelsen. Siden har hun arbejdet på kommunale musikskoler først nord for København og de seneste mindst ti år på Frederiksberg. Hun har haft projektansættelser som underviser af udviklingshæmmede, indvandrerkvinder osv., som underviser i sang og andre musikformidlings-projekter, ligesom hun i København og i Vestjylland har optrådt som sanger med en jazz-kvartet. Som 11-årig begyndte hun i Danmarks Radios Pigeor. Hun bor alene med sin datter (f. 2005) med en tanzaniansk danse- og trommelærer.

Dvs. at begge mine søskende, om end inden for forskellige områder og på forskellig vis, udmærker sig - i det mindste relativt - ved at gentage deres (og mine) forældres og bedsteforældres strategier m.h.t. at gøre noget andet end den foregående generation, eller ved at gøre noget for første gang.

Som studerende arbejdede jeg dels bl.a. som redaktør af to små skrifter på RUC (udgivet 1988, 1991), dels som underviser på Skoletjenesten på Zoologisk Museum ved Københavns Universitet (1987-1991), dels som gruppevejleder på det tværfaglige andendels-kursus *Læreranstaltens Fælles Miljøkursus* også på Københavns Universitet (1988-1992).

Fordi jeg selv underviste, ville jeg vide nærmere hvad det egentlig var jeg gjorde når jeg underviste, oprindeligt med henblik på at blive bedre til det. Dvs. at jeg påbegyndte mine studier på faget pædagogik med en forestilling om at jeg efter studierne kunne *omsætte* pædagogisk *teori* til undervisnings*praksis*, hvilket dels stemmer overens med en vidt udbredt forestilling om forholdet mellem forskrift og praktisk mestring, dels ligger i forlængelse af studierne på RUC som havde givet forklar-

inger i termer af begrundede anvisninger for forbedring - anvisninger som dog altid forekom naive, for hvordan kunne universitetsstuderende efter et halvt års projektarbejde foreslå relevante og klarsynede forbedringer af praksisser som havde været årtier eller århundreder undervejs, når de samtidig ikke besad redskaber til at analysere de symbolske aspekter ved de handlinger som blev foreslået forbedret (jf. positionen i fx Lundgren & Franke-Wikberg 1980)? Samtidig svarede det til en forestilling om at man gennem oplysning/undervisning kunne opnå frigørelse, ligeværdighed, solidaritet, ikke-diskriminering osv., som jeg kendte hjemmefra og havde mødt allerede siden jeg begyndte i 1. klasse på *Bernadotteskolen*. Trods denne eksplicitte forventning fandt jeg alligevel ikke det jeg ledte efter.

På faget pædagogik på KUA kom jeg hurtigt i kontakt med en Bourdieu-inspireret alternativ position som lignede mit om end ikke som sådan erkendte udgangspunkt: Frem for at foreskrive og forbedre handlinger, må forskning, her pædagogik, handle om kritisk at beskrive de fremherskende praktikker og videnskabeligt forklare hvorfor de bliver som de bliver, idet man i det mindste i første omgang afstår fra at give handlingsanvisninger som ifølge teorien må opfindes af andre og på andre grunde fordi praktik ikke er anvendt teori. Det tog kun kort tid før at jeg følte mig tilpas i det univers, hvilket formentlig også har at gøre med at jeg havde et helt marginalt, nærmest privat udgangspunkt hvad gælder erhvervsmæssig virksomhed (ikke selv uddannet ved en mellemlang videregående semipraktisk uddannelse), landede på et i den henseende marginalt institut på KUA og siden i lang tid ikke selv kom til at være erhvervsmæssigt aktiv. At jeg desuden havnede på et institut som i det mindste fra begyndelsen hed "Institut for teoretisk pædagogik", noget som den første professor Knud Grue-Sørensen siden instituttets oprettelse i 1959 ihærdigt havde forsvaret som skelsættende (jf. fx Kampmann *et al.* u.å./2004, Callewaert 2002a), og som den anden professor Callewaert fortsatte med at stå for fra sin tiltrædelse i 1980 og 22 år frem, havde ingen større betydning eftersom man på resten af instituttet allerede havde indordnet sig under mainstream, men det kan alligevel have haft betydning fordi denne måde at tænke på ikke let kan affærdiges som helt misforstået.

Herefter kunne jeg forsøge at gå længere tilbage for at se hvad der et par generationer findes tilbage opsamlet i den husholdning hvor jeg fødtes, hvad der findes i erhverv, sprog, livsstil, instrumenter såsom flygel, et bibliotek, rejsevaner, måder bevidst eller ubevidst at omgås de andre so-

cialle klasser opad såvel som nedad, dvs. med ét begreb måden at distingvere sig.

Når det i Bourdieu-traditionen er blevet en tradition at man opmuntrer til at eksplicit objektivere sin egen forskerposition, og som et led heri objektiverende rekonstruerer sin egen baggrund og bane i den såkaldte auto-socio-analyse (jf. Bourdieu 2004a), kan dette gøres meget lettere end man ellers plejer at kunne det vedrørende de mennesker man studerer i sin egen forskning, fordi man har let tilgang til al information generationer tilbage. Til gengæld må man kæmpe med en overflod af oplysninger og mod trangen til at overdrive, retfærdiggøre sig eller ligefrem bekende, jf. diskussionerne i Bourdieu (1999b, 2000) og i Callewaert 2003c, 1998a).

Min far (f. 1932) stammer fra en østjysk seminarieby nord for Horsens. Han blev student i 1949 og efter et års arbejde som 'herregårdsbisse' (det nærmeste man i Danmark kan komme en cowboy) respektive lærervikar flyttede han til København i 1950, blev ingeniøruddannet og officersuddannet, for endelig at blive ansat i et stort dansk ingeniørfirma. Min fars far (1902-1986) var uddannet agronom (cand.agro.) og revisor og drev dels et husmandsbrug¹⁰⁹ med frugtplantage og blandet landbrug, dels et regnskabs- og revisionsfirma med både landbrugere og bl.a. FDB som kunder, dels var han landbrugskonsulent. Min fars far blev tilbudt et job i København, men han ville ikke flytte. Den erhvervede ejendom gik ikke i arv til hans børn, men blev i stedet udstykket til parcelhusgrunde i 1970'erne. Min farfars fars historie fortaber sig, og det jeg ved, er at han ligesom sin far sandsynligvis var besiddelsesløs og sandsynligvis således tjente sit udkomme som landarbejder (daglejer). Min farfars mor ved jeg ikke noget om.

Min fars mor (1901-1973) var datter af en bonde. Hun fik ikke nogen formaliseret uddannelse, men efter tre årskurser på Askov Højskole kunne hun regne sig for kvalificeret til selv at undervise på friskole eller højskole. Det gjorde hun dog aldrig. I stedet havde hun fx i en periode efter 2. Verdenskrig udenlandske ferie børn en række somre. Min far-

¹⁰⁹ At pointere at det var et husmandsbrug sker fordi det forekommer vigtig at skelne mellem den som har *erhvervet* sin jord (husmand), og den som har *arvet* sin jord (bonde). I termer af strategier forekommer det væsentligt om jordbesidderen har flere hundrede års historie som jordbesidder bag sig eller ikke. Dette ser da også ud til at stemme overens med at ingen af min fars søskende *arvede* deres fars husmandsbrug og tilhørende jord, men i stedet anvendte uddannelse og/eller giftermål som (opkomlinge-)strategi, og ser ud til at stemme overens med at min farfar gennem at udstykke jorden til parcelhusgrunde kapitaliserede jorden - hvilket må anses for den største skandale i en bondeslægt.

mors far var bl.a. menighedsrådsformand, portrætteredes i værket *De Jyders Land* (Friis 1932, pp. 166, 172) og var i det hele taget en lokalt markant og farverig personlighed. Min farmors mor, var datter af en (besiddelsesløs?) landarbejder; ret meget andet ved jeg ikke.

Min fars forældre rejste en del på *bil*ferie i Europa, både før og efter Anden Verdenskrig, de havde mange udenlandske kontakter spredt over store dele af verden og havde i det hele taget en stor vennekreds. Deres interesser gik mere i retning af det politisk politiske og oplysning/dannelse a la højskolen end fx det mere finkulturelle. Desuden havde familien visse bånd til bestemte dele af ydre mission. Klaver, visse bøger; min far læste en del børne- og ungdomslitteratur, men jeg mindes ikke i min fars hjem at have set de store boghylder med gamle klassiske værker. I løbet af 60'erne blev min fars forældre - ligesom mine forældre blev det - medlem af Bogklubben *Union* som efterhånden udviklede sig til hvad man kunne kalde en livsstilsklub i og med et udbud af alle mulige varer - radioer, båndoptagere, cykler, frostvarer osv. Interessen for det politiske ses bl.a. i at min far var formand for den lokale faglige forening på sin arbejdsplads, at han qua dette blev det første medarbejdervalgte medlem af en større dansk aktieselskabsbestyrelse, og at han senere blev formand for den københavnske del af et af de store borgerlige partier.

Min far har tre søskende:

- En storesøster (f. 1930). Uddannet og arbejdet som speciallæge i øjensygdomme, sidst egen praksis i sønderjysk købstad. Ugift, barnløs. Har flyttet en del og bor nu i parcelhus ved Århus. Mange inden- og udenlandske kontakter, især knyttet til foreningsaktiviteter (godgørende, kirkelige). Interesseret i familiens historie. Mange erhvervede og arvede bøger, klaver, men har i lang tid ikke selv spillet
- En lillesøster (f. 1936). Uddannet skolelærer og revisor. Gift med en bonde på Salling, og gentager således sin mormors strategi m.h.t. at gifte sig til jordbesiddelse. Har en datter (f. 1965), en søn (f. 1967), en datter (f. 1972) og en datter (f. 1974). Før alene arbejdet som medhjælpende hustru. Arbejder nu også som revisor og lærer. Ikke mange bøger, interesser musik, folkedans, foreningsarbejde
- En lillebror (f. 1940). Uddannet civilingeniør (elektro-) fra Polyteknisk Læreanstalt. Gift med en skolelærer som siden er uddannet til turistguide. Har to sønner (f. 1971, 1973). Boede i et selvbygget hus i Nordsjælland. Efter et udlandsophold (hans arbejde) fulgt af bopæl i stor ejerlejlighed på Østerbro i København, bor de nu i Hillerød. For-

holdsvis mange bøger, spillede trompet som ung, men ellers ikke særlige musikinteresser

Det ses allerede her hvordan på min fars side ingeniøren (min far) kombineres med agronomen og revisoren (min farfar) på den ene side, dvs. det teknisk-normative (pædagogiske), moderne, men stadigvæk knyttet til jordbruget, og på den anden side højskolen, det nationale, det religiøse om end frikirkelige (farfar og farmor), dvs. det pædagogiske, oplysningen, frigørelsen, det forsigtigt nationale, konstruktionen af identitet osv. Samtidig ses hvordan min far og hans søskendes livsbaner ligeledes er forbundet med jorden - en (husmands-)datter gift med en bonde - eller det teknologisk/pædagogiske - (øjen-)læge, ingeniører, revisor.

Min mors (f. 1932) familie har boet i København/Frederiksberg i flere generationer. Hun fik som den eneste blandt sine søskende en (nysproglig) studentereksamen, og blev desuden før sit giftermål i 1957 uddannet og arbejdede som sekretær ved bl.a. WHO's kontor i København. Efter hjemkomst fra udlandsrejser hvor hun var hjemmegående husmor og passede min bror og mig samt hus og hjem, blev hun i 1974 uddannet husholdningslærer (nu Professionsbachelor i Ernæring og Sundhed) ved et københavnsk husholdningsseminarium. Dvs. at hun som den eneste blandt fem søskende om end sent tog en videregående uddannelse. Herefter arbejdede hun som underviser (af blinde og andre ekstraordinære elever) og konsulent, og har bl.a. skrevet en lærebog i daglig rengøring til uddannelsen af hjemmehjælpere. Desuden var hun i en årrække dels meget aktiv i forældrerepræsentationen ved *Bernadotteskolen* hvor mine søskende og jeg gik, dels aktiv som formand for sin fagforening.

Min mors far (1889-1959) var enebarn. Han begyndte sit erhvervsaktive liv som bl.a. studehandler og på valsen i Europa, og sluttede med at eje en lille finmekanisk fabrik hvor han fremstillede hjul af forskellig slags, først på Roskildevej, siden i Vanløse og til slut ved Køge, dvs. i stedse større afstand fra Københavns centrum, men sandsynligvis på samme sociale plads i et fysisk byrum. Før 2. Verdenskrig havde fabrikken på sit maksimum 14-15 ansatte. Under 2. Verdenskrig levede fabrikken af især reparationer, og/men mistede efter krigen langsomt fodfæste med introduktionen af massefremstillede hjul (af plastic), og fabrikken lukkede efter hans død, efter at hans to sønner forgæves havde forsøgt at videreføre den.

Det har været vanskeligt at finde ret mange detaljer om min mors fars familie, ud over at min morfars far (1858-1929) i perioden 1872-1885 sejlede, sidst som andenstyrmand, før han (med eller uden økonomisk

ansvar, det ved jeg ikke) bestyrede en butik på Strøget i København. Min mors fars familie kan dog spores tilbage i det mindste til min morfars morfars far eller farfar, en indvandret tysk murermeister som i begyndelsen af 1800-tallet ejede Gyldenløves Palæ i Bredgade som nu ejes af Håndværkerforeningen (Rying & Kennebo eds. 1973, p. 206). Da palæet var i hans besiddelse, blev den store grund udstykket (kapitaliseret) frem for at gå i arv til hans børn som skønt de alle var kvinder, kunne have arvet - jf. desuden min farfars strategi godt 150 år senere m.h.t. kapitalisering af sin erhvervede jordbesiddelse.

Min mors mor (1896-1977) er søster til en storebror. Om min mormor ved jeg ikke meget andet end at hendes mor (min mormors mor) efter sin skilsmisse (som næppe var almindelig omkring århundredeskiftet) boede hos min mormor - ligesom senere min mormor indtil sin død boede sammen med sin datter (min moster) med familie. Min mormors fars familie strækker sig vidt i landet, og rummer i min mormors fars generation bl.a. fabrikanter (besiddere) og opfindere/fantaster.

Min mor havde fire søskende, alle ældre end hun:

- En storebror (1918-1984), kontoruddannet (Niels Brock), arbejdede på sin fars fabrik og overtog den siden. Han var gift og fik to tvillingedøtre (f. 1944)
- En storesøster (1921-2005), kontoruddannet (Niels Brock), bl.a. ansat som sekretær for teaterdirektør og som ledende sekretær i et stort dansk fond. Gift med en handelsuddannet mand som siden bl.a. var direktør for den danske afdeling af en international hjælpeorganisation, og som sammen med den anden søsters mand og svigerinde var involveret dels i modstandskampen, dels efter 2. Verdenskrig deltog ved oprettelsen af en anden international hjælpeorganisation. Havde desuden kontakt til min fars mors søster på Askov Højskole. Sammen fik de en datter (1944-1961), en søn (f. 1946) og en datter (f. 1954)
- En storebror (1923-2000), kontoruddannet (Niels Brock) skiftede ofte job; sidst vicevært i ejendommen hvor han boede til leje. Flyttede ofte, fra stort til småt til stort igen, fra ejerbolig til lejerbolig. Giftede sig og fik en datter (f. 1942) og en søn (1956-2003). Blev skilt og giftede sig igen med en massør, nu kunstmaler
- En storesøster (1925-1995), handelsuddannet (Niels Brock), giftede sig med en folkeskolelærer (1922-2006), fik job på en handelsskole og boede efter min morfars død sammen med sin mor (min mormor) indtil hendes død (1977), og blev derefter boende i lejligheden. To

døtre (f. 1956 og 1958). Den ældste arbejder som psykoterapeut og countrysangerinde i svensktalende Finland, den yngste er uddannet som dameskrædder og siden som glaskunstner; bor og arbejder i den lejlighed hvor oprindeligt min mormor boede med sin familie.

I min mors hjem blev der spillet og sunget sange som min mors far havde lært sig på sine (handels-)rejser i Europa. Han var efter sigende en meget dygtig pianist som dog aldrig optrådte uden for hjemmet. Min morfars flygel står hos min mor, dvs. i mit barndomshjem. Min mors hjem var meget nationalt, men ikke-nationalistisk sindet, anti-tysk under 2. Verdenskrig, havde bl.a. mange jødiske venner (nok især på grund af delvis sammenfaldende social placering, dvs. næppe som udtryk for sympati for netop jøderne som sådan), havde en stor omgangskreds hvor iblandt var forskellige kulturelle personligheder (komponister o.a.).

Dvs. at hvor min fars families interesser rettede sig mere mod et politisk engagement, en politisk pol, rettede min mors families interesser sig mere mod en kunstnerisk/kulturel pol. Min fars families strategier var mere rettet mod fremgang/opadstigen, dvs. væk fra det de kom fra (som ser ud til nærmest ikke at findes længere), mens min mors families strategier mere ser ud til at være rettet mod en konsolidering af en position som tilsvarende ser ud til nærmest ikke at findes længere: Det var som om al denne kulturelt inspirerede energi efter 2. Verdenskrig ganske langsomt forsvandt; fra og med slutningen af 50'erne, hvilket tidsligt sammenfalder med at min mors far dør (1959) og min mor gifter sig (1957) med en ung jysk ingeniør med baggrund i et forholdsvis velstående husmandsbrug.

Der antydes ikke årsagsforklaringer, men sammenfaldet forekommer interessant i og med en tilsyneladende generel tilbagegang for en ganske bestemt måde at leve på som tilhørte et relativt oplyst, kulturelt interesseret og frisprogligt, ikke specielt økonomisk velstående, københavnsk mellemlag, dvs. et relativt ikke-opportunistisk by-mellemlag. Efter at vi som familie var kommet hjem fra en årrækkes udlandsrejser (1960-1965), fejrede vi fx kun jul sammen med min mors familie en enkelt gang; sammenkomsterne med sang og musik ebbede ud, og det var i det hele taget som om især min del af familien meldte sig ud af den (by-) levevis som min mors forældre stod for. At tilsvarende tilknytningen til min fars forældre svandt ind, vi fejrede sjældent jul eller andre højtider hos min fars forældre, havde snarere praktiske end sociale årsager (der var langt til Horsens med to-tre børn), om end det forekommer yderst usikkert fordi vi trods et praktisk besvær ikke så sjældent var på besøg i flere dage.

Hvilken rolle min fars og mors respektive idiosynkrasier har spillet, ved jeg ikke, men så vidt jeg forstod, brød min far sig ikke om det han må have opfattet som frisprogligt, kulturelt indforstået, 'københavneri'; min mor var som lillesøster til fire store søskende sandsynligvis placeret ganske anderledes end min far som var lillebror til en storesøster og storebror til to mindre søskende. Tilsvarende har min mor sandsynligvis haft vanskeligt ved at finde sig til rette i en land-jargon som hun mødte hos min fars forældre, når bortses fra at hun på grund af de sociale dominansforhold måtte tilpasse sig.

Modsætningen ses som mellem på den ene side et relativt oplyst by-mellemlag, et 'relikt fra en sorgløs mellemkrigstid' som efter 2. Verdenskrig var definitivt forbi hvorved samtidig betingelserne for dette borgerlige by-mellemlag (med Marshall-hjælp og hvad deraf fulgte af generel US-amerikanisering) forsvandt¹¹⁰, og på den anden side min fars familie i og med liberale politiske interesser for holdninger om en fordeling af goderne i forhold til indsats ved 'rigtigt' arbejde, interesse for folkeoplysning, sociale ambitioner, alternativ frikirkelig observans, udmelding af folkekirken osv. Dvs. at dette kunne ses som en modsætning mellem en gennem arbejde erhvervet (opadstigende) social mobilitet fra land til by og et københavnsk by-mellemlags arv af sociale og andre goder. Dette er dog usikkert eftersom også min morfar må anses for opadstigende fra at være nærmest besiddelsløs i den periode han rejste i Europa til at være selvstændig privatkapitalistisk næringsdrivende.

I sidste ende har ingen af de to strategier haft succes - hverken tilflytterens forventning om at ancienniteten som beboer i hovedstaden spiller en mindre rolle, samt en tiltro til at en ekstraordinær indsats (fx uddannelse) kunne overvinde sådanne privilegier, og heller ikke den allerede fastboendes forventning om at privilegier kan opretholdes uden en ekstraordinær indsats, fx uddannelse. Det foreslås konstrueret som et helt centralt aspekt af de sociale dynamikker i og omkring mellemlagenes arbejde: Hverken tilflytterens strategi - at kunne frigøre sig socialt gennem uddannelse - eller den fastboendes strategi - at fastholde sociale privilegier, evt. uden indsats/uddannelse - lykkes. Og det foreslås at ordet "tilflytter" ikke kun forstås konkret, men i det mindste også må forstås i forhold til et socialt landskab, dvs. nærmest synonymt med "opkomling".

¹¹⁰ I sine erindringer (som ellers for det meste består af anekdoter) opsummerer den tyske historiker Joachim Fest (1926-2006) det han oplevede i sine barndoms- og ungdomsår i Tyskland før og under 2. Verdenskrig, som "[...] den borgerlige verdens sammenbrud." (Fest 2006, p. 331).

Dermed anes konturerne af nogle af de sociale dynamikker knyttet til de nye mellemlag: Der bliver tale om en social mobilitet *inden for* de nye mellemlag snarere end en mobilitet ud af og ind i et andet socialt lag. Der skal ikke trækkes flere veksler på det sparsomme materiale, men det ville være interessant at undersøge forholdene for flere og over flere generationer og 'længere ud i krogene'; det ses hvordan det er relevant at undersøge en del flere indgifte i min mors og fars familie, for at se hvilke strategier som kunne rekonstrueres. Eller m.a.o. at undersøge giftermålsstrategier hos forskellige personer i familien med henblik på at undersøge et eventuelt sammenfald mellem forsøget på noget ekstraordinært (bryde ud) og et fravær af partner og/eller børn - og atter med reference til forskellen husmand/bonde ~ erhverver/arving (jf. Bourdieu 2004b). Dette skal desuden ses i forhold til de teoretiseringer om at dynamikkerne må anskues over flere (mindst tre) generationer, som det foreslås i Wacquant (1996).

Bilag 2: Resume og foreløbig analyse af en række oplysninger om de evalueringsdeltagere som kommer fra uddannelsesstederne

Herunder gennemgås de oplysninger om deltagerne som præsenteres i de skemaer som ligeledes findes i bilag. Gennemgangen foretages for hver evalueret uddannelse for sig.

Jordemoder

U: 5 (alle F¹¹¹), hvoraf alle har uddannelsen/stillingen jordemoder.

L: 3 (alle F), hvoraf

- 1 har uddannelsen/stillingen jordemoder,
- 1 har uddannelsen/stillingen sygeplejerske,
- 1 har ukendt uddannelse med stillingsbetegnelse rektor.

Det forekommer rimeligt at antage at deltageren med stillingsbetegnelsen rektor (1) ligeledes har uddannelsen jordemoder fordi den anden rektor i undersøgelsen har uddannelsen jordemoder.

T: 3 (alle F), hvoraf alle har ukendt uddannelse, heraf

- 2 med stillingsbetegnelsen sekretær (Afdelingen i Aalborg, Afdelingen i København),
- 1 med stillingsbetegnelsen referent (Afdelingen i København).

Opsummerende ses at af de 11 (alle F) deltagere i kategorierne L, U og T har de 6 uddannelsen/stillingen jordemoder, 1 uddannelsen/stillingen sygeplejerske, mens de øvrige 4's uddannelse ikke har kunnet opspores, heraf antages den ene ligeledes at have uddannelsen jordemoder.

Herefter ses det at af de 8 (alle F) deltagere i kategorierne L og U har således

- 6 den evaluerede uddannelse
- 1 antagelig den evaluerede uddannelse
- 1 uddannelsen sygeplejerske

Sygeplejerske

U: 51 (42F, 9M), hvoraf

- 48 (41F, 7M) har uddannelsen/stillingen sygeplejerske,

¹¹¹ Herefter anvendes F for kvinde, M for mand.

- 2 (2F) har ukendt uddannelse, begge med stillingsbetegnelsen lærer (Sygeplejeskolen i Aalborg),
- 1 (M) har ingen sundhedsuddannelse med stillingsbetegnelsen lærer (Vendsyssel Sygeplejeskole)

L: 36 (31F, 5M), hvoraf de 17 (14F, 3M) har uddannelsen/stillingen sygeplejerske, mens de øvrige 19 (17F, 2M) har ukendt uddannelse, heraf

- 1 (F) med stillingsbetegnelsen konstitueret rektor (Diakonissestiftelsen),
- 8 (8F) med stillingsbetegnelsen rektor (Rigshospitalet, Københavns Amt, Roskilde Amt, Sønderjyllands Amt, Sygeplejeskolen i Århus, Sygeplejeskolen Vejle Amt, Viborg Sygeplejeskole, Thisted Sygeplejeskole, Vendsyssel Sygeplejeskole),
- 5 (4F, 1M) med stillingsbetegnelsen viceforstander (Rigshospitalet, Sønderjyllands Amt, Ringkjøbing Amt (2), Vejle Amt (M)),
- 1 (F) med stillingsbetegnelsen viceskoleleder (Københavns Amt),
- 1 (F) med stillingsbetegnelsen souschef (Vestsjællands Amt),
- 1 (F) med stillingsbetegnelsen udviklingskonsulent (Sygeplejeskolen i Århus),
- 2 (1F, 1M) med stillingsbetegnelsen vicerektor (Sygeplejeskolen i Silkeborg, Vendsyssel Sygeplejeskole).

Af disse ovenstående 19 L (17F, 2M) med ukendt uddannelse forekommer det rimeligt at antage at deltagerne med stillingsbetegnelsen konstitueret rektor (1F), rektor (8F), viceskoleleder (1F), samt vicerektor (1F, 1M) - i alt 12 (11F, 1M) personer - ligeledes har uddannelsen sygeplejerske. Dette begrundes med at af de 17 (14F, 3M) andre har

- 9 (7F, 2M) stillingsbetegnelsen rektor (Københavns Amt, Bornholm, Frederiksborg Amt (M), Storstrøms Amt, Odense, Svendborg, Ribe Amt (M), Ringkjøbing Amt, Sygeplejeskolen i Aalborg)
- 3 (3F) stillingsbetegnelsen vicerektor (Sygeplejeskolen i Randers, Sygeplejeskolen i Aalborg (2))
- 1 (F) stillingsbetegnelsen viceskoleleder (Odense)
- 2 (1F, 1M) stillingsbetegnelsen afdelingsleder (Storstrøms Amt (1F, 1M))
- 1 (F) stillingsbetegnelsen konstitueret rektor (Vestsjællands Amt)
- 1 (F) stillingsbetegnelsen konstitueret vicerektor (Københavns Sundhedsvæsen)

alle uddannelsen sygeplejerske. Derimod er det mere usikkert med personer med stillingsbetegnelsen viceforstander (der findes kun vicefor-

standere hvis uddannelse er ukendt), udviklingskonsulent (der optræder kun én sådan) samt souschef (der optræder kun én sådan). Skulle antagelsen gælde, ville i alt 29 ud af 36 i kategorien L have uddannelsen sygeplejerske, mens de resterende 7 (6F, 1M) har en uddannelse som ikke har kunnet efterspores. Dermed ses ligeledes i gruppen af L en massiv repræsentation af personer som selv har gennemgået uddannelsen til sygeplejerske.

T: 28 (27F, 1M), hvoraf alle har ukendt uddannelse, heraf

- 13 (13F) med stillingsbetegnelsen sekretær (Diakonissestiftelsen, Københavns Sundhedsvæsen, Rigshospitalet, Bornholms Amt, Roskilde Amt, Vestsjællands Amt (2), Sønderjyllands Amt, Ringkjøbing Amt, Sygeplejeskolen i Århus, Sygeplejeskolen i Silkeborg, Thisted Sygeplejeskole, Vendsyssel Sygeplejeskole)
- 4 (3F, 1M) med stillingsbetegnelsen bibliotekar (Københavns Sundhedsvæsen, Vestsjællands Amt (M), Storstrøms Amt, Sygeplejeskolen i Århus)
- 4 (4F) med stillingsbetegnelsen overassistent (Københavns Amt, Storstrøms Amt, Sygeplejeskolen i Randers, Sygeplejeskolen i Vejle)
- 2 (2F) med stillingsbetegnelsen fuldmægtig (Frederiksborg Amt, Sygeplejeskolen i Aalborg)
- 5 (5F) med stillingsbetegnelsen assistent (Odense, Svendborg, Ribe Amt, Viborg Sygeplejeskole, Sygeplejeskolen i Aalborg).

Dvs. at det ses at af de 115 (100F, 15M) deltagere i kategorierne L, U og T har de 65 (55F, 10M) (muligvis 77 (65F, 12M)) uddannelsen/stillingen sygeplejerske, mens de øvriges uddannelse ikke har kunnet opspores.

Herefter ses det at af de 87 (73F, 14M) deltagere i kategorierne L og U har således

- 65 (55F, 10M) den evaluerede uddannelse
- 12 (11F, 1M) antagelig den evaluerede uddannelse
- 9 (8F, 1M) ingen eller ukendt uddannelse
- 1 (M) ingen uddannelse inden for et medicinsk domæne.

Læge

I forbindelse med gennemgangen af deltagerne i evaluering af den lægevidenskabelige kandidatuddannelse gør sig et særligt forhold gældende: Den uddannelse som er evalueret, er alene den del af uddannelsen som er henlagt til universitetet. Dvs. at det ikke er den praktiske uddannelse

til læge som er evalueret, men den universitære uddannelse som er betingelsen for senere at kunne gennemføre den praktiske del og dermed opnå retten til at praktisere, dvs. autorisation. Af hensyn til en forståelse af dominansforholdene i et sundhedsområde er det dog alligevel noteret hvilke af deltagerne der ud over den evaluerede uddannelse (til graden cand.med.), har gennemført uddannelsen til læge, ligesom det noteres hvilke der har taget medicinske/odontologiske grader - ph.d., dr.med., dr.odont. og lign.

Dette gør sig også gældende for den senere gennemgang af deltagerne i evaluering af tandlægeuddannelsen.

U: 10 (1F, 9M), hvoraf

- 9 (9M) har den akademiske grunduddannelse cand.med. Af disse 9 har
 - 3 desuden den praktiske sundhedsuddannelse læge (med stillingsbetegnelsen lektor, overlæge (København (2)), med stillingsbetegnelsen professor, overlæge, (Odense)),
 - 4 er dr.med. med stillingsbetegnelsen professor (Aarhus (3), Odense), og
 - 2 har stillingsbetegnelsen lektor (Odense(2)).

Den sidste (F) af de 10 har den akademiske grunduddannelse cand.scient. med stillingsbetegnelsen lektor (København).

L: 4 (4M), hvoraf

- 2 har den akademiske grunduddannelse cand.med. Af disse 2 har
 - 1 desuden uddannelsen med.dr. og stillingsbetegnelsen dekan, professor (Aarhus) og
 - 1 desuden uddannelsen dr.med. og stillingsbetegnelsen institutleder, lektor (Aarhus).

Dertil kommer

- 1 med uddannelsen cand.med./odont. samt dr.odont. med stillingsbetegnelsen prodekan, lektor (København) samt
- 1 med ukendt uddannelse og stillingsbetegnelsen studieleder, lektor (Aarhus).

Det ser ud som om der ikke er nogen deltager fra Odense som umiddelbart kan placeres i gruppen L.

T: 5 (4F, 1M), hvoraf

- 1 (M) har den akademiske grunduddannelse cand.scient.pol. og stillingsbetegnelsen fuldmægtig (Odense), mens
- 4 (4F) har ukendt akademisk grunduddannelse, heraf

- 2 med stillingsbetegnelsen kontorfuldmægtig (København, Odense),
- 1 med stillingsbetegnelsen studiesekretær (Aarhus),
- 1 med stillingsbetegnelsen sekretariatschef (Aarhus).

Det ses således at af de 19 (5F, 14M) deltagere i kategorierne L, U og T har de 11 (11M) den akademiske grunduddannelse cand.med. (dvs. den evaluerede uddannelse), 1 (M) har sundhedsuddannelsen cand.med./odont. Dertil kommer 1 (F) med den akademiske grunduddannelse cand.scient., 1 (M) med cand.scient.pol., mens de resterende 5 (5F) har ukendt eller ingen akademisk grunduddannelse.

Dertil kommer 2 (1F, 1M) personer som ikke har kunnet placeres inden for kategorierne L, U, S, eller T: To tilforordnede ved evalueringen af uddannelsen i København, heraf har den ene (F) uddannelsen cand.psych. et lic.phil. med stillingsbetegnelsen lektor og den anden (M) ukendt uddannelse med stillingsbetegnelsen studieadministrator.

Herefter ses det at af de 14 (13F, 1M) deltagere i kategorierne L og U har således

- 11 (M) den evaluerede uddannelse (graden cand.med.)
- 1 (M) enten den evaluerede uddannelse (til graden cand.med.) eller den uddannelse som giver graden cand.odont.
- 1 (F) en anden akademisk grunduddannelse end den evaluerede
- 1 (M) ukendt eller ingen akademisk grunduddannelse

Radiograf

U: 7 (5F, 2M), hvoraf

- 5 (3F, 2M) har uddannelsen/stillingen radiograf og
- 2 (2F) har uddannelsen/stillingen sygeplejerske

L: 3 (2F, 1M), hvoraf

- 1 (M) har uddannelsen/stillingen radiograf og
- 2 (2F) har uddannelsen/stillingen sygeplejerske

T: 2 (2F) begge med ukendt sundhedsuddannelse, heraf

- 1 med stillingsbetegnelsen assistent (Københavns Amt),
- 1 med stillingsbetegnelsen fuldmægtig (Aalborg).

Opsummerende ses at af de 12 (9F, 3M) deltagere i kategorierne L, U og T har de 6 (3F, 3M) uddannelsen/stillingen radiograf, 4 (4F) uddannel-

sen/stillingen sygeplejerske, mens de øvrige 2 (2F) har ukendt eller ingen uddannelse.

Af de 10 (7F, 3M) deltagere i kategorierne L og U har således

- 6 (3F, 3M) den evaluerede uddannelse
- 4 (4F) uddannelsen sygeplejerske
- 2 (2F) ukendt eller ingen uddannelse.

Fysioterapeut

U: 27 (20F, 7M), hvoraf

- 21 (18F, 3M) har uddannelsen/stillingen fysioterapeut,
- ingen har uddannelsen/stillingen sygeplejerske¹¹²,
- 3 (1F, 2M) har uddannelsen/stillingen læge (og dermed cand.med.),
- 1 (F) med ukendt sundhedsuddannelse med stillingsbetegnelsen timelærer (Odense),
- 2 (2M) er uden sundhedsuddannelse, begge med stillingsbetegnelsen timelærer (1 mag.art., Skodsborg, 1 cand.rer.soc., Odense).

Gruppen af undervisere (U) er underinddelt i U(t) - undervisere i 'teoretiske' dele - og U(p) - undervisere i 'praktiske' dele:

U(t): 14 (8F, 6M), hvoraf

- 9 (7F, 2M) har uddannelsen/stillingen fysioterapeut,
- 3 (1F, 2M) har uddannelsen/stillingen læge og
- 2 (2M) er uden sundhedsuddannelse, begge med stillingsbetegnelsen timelærer (1 mag.art., Skodsborg, 1 cand.rer.soc., Odense).

U(p): 12 (10F, 2M), hvoraf samtlige har uddannelsen/stillingen fysioterapeut,

U (uden for kategori): Hertil kommer 1 (F) underviser med ukendt sundhedsuddannelse og med stillingsbetegnelsen timelærer (Odense) som ikke har kunnet placeres i en af grupperne U(t) respektive U(p).

L: 16 (14F, 2M), hvoraf

- 8 (7F, 1M) har uddannelsen/stillingen fysioterapeut og
- 8 (7F, 1M) har ukendt sundhedsuddannelse, heraf

¹¹² Normalt noteres ikke - normativt - fraværet af noget i forbindelse med empiriske undersøgelser. Dog forekommer det væsentligt at notere hvornår der ikke er sygeplejersker til stede; ud over 'sig selv' og læger er de den eneste anden gruppe som deltager i evalueringerne.

- 7 (6F, 1M) med stillingsbetegnelsen rektor (København, Næstved, Odense, Skodsborg, Holstebro, Århus, Esbjerg) og
- 1 (F) med stillingsbetegnelsen uddannelseskoordinator (Esbjerg).

Det er vanskeligt at vide hvilken sundhedsuddannelse disse L med ukendt uddannelse har, men den tilbageværende (rektor, Aalborg) har uddannelsen fysioterapeut, så skønt det er et ganske svagt grundlag at drage slutninger på, anses det for sandsynligt at de øvrige 8 L ligeledes er uddannede fysioterapeuter.

T: 8 (8F), hvoraf

- 7 har ukendt eller ingen sundhedsuddannelse, heraf
 - 5 med stillingsbetegnelsen sekretær (København, Næstved, Odense, Århus, Esbjerg),
 - 1 med stillingsbetegnelsen bogholder (Skodsborg),
 - 1 med stillingsbetegnelsen assistent (Holstebro), og
- 1 uden sundhedsuddannelse med stillingsbetegnelsen sekretær (tidligere bankassistent, Aalborg).

Dvs. at det opsummerende ses at af de 51 (42F, 9M) deltagere i kategorierne L, U og T har de 29 (25F, 4M) uddannelsen fysioterapeut, 0 uddannelsen sygeplejerske, 3 (1F, 2M) uddannelsen læge (og dermed cand.med.), 3 (1F, 2M) er uden sundhedsuddannelse, mens de øvrige 16 (15F, 1M) har ukendt eller ingen uddannelse.

Herefter ses det at af de 43 (34F, 9M) deltagere i kategorierne L og U har således

- 29 den evaluerede uddannelse
- 8 antagelig den evaluerede uddannelse
- 0 uddannelsen sygeplejerske
- 3 uddannelsen læge (og dermed cand.med.)
- 2 ingen uddannelse inden for et medicinsk domæne
- 1 ukendt eller ingen uddannelse.

Ergoterapeut

U: 28 (23F, 5M), hvoraf

- 23 (20F, 3M) har uddannelsen/stillingen ergoterapeut,
- ingen har uddannelsen/stillingen sygeplejerske,
- 3 (2F, 1M) har uddannelsen/stillingen læge (og dermed uddannelsen cand.med., heraf 1 (F) speciallæge, København),
- 2 (1F, 1M) har ingen sundhedsuddannelse, heraf

- 1 (M) med uddannelsen/stillingsbetegnelsen cand.scient. (København) og
- 1 (F) cand.psyk. med uddannelsen/stillingsbetegnelsen psykolog, timelærer (Næstved).

Gruppen af undervisere (U) er underinddelt i U(t) - undervisere i 'teoretiske' dele - og U(p) - undervisere i 'praktiske' dele:

U(t): 11 (8F; 3M), hvoraf

- 10 (8F, 2M) har uddannelsen/stillingen ergoterapeut,
- 1 (M) har sundhedsuddannelsen læge med stillingsbetegnelsen timelærer i patologi og medicin (Odense).

U(p): 11 (11F), alle med uddannelsen/stillingen ergoterapeut.

U(uspec.): 6 (4F, 2M), hvoraf

- 2 (1F, 1M) med uddannelsen/stillingen ergoterapeut,
- 2 (1F, 1M) med uddannelsen læge (og dermed uddannelsen cand.med., heraf en speciallæge, København),
- 2 (1F, 1M) uden sundhedsuddannelse (1 (M) med uddannelsen/stillingsbetegnelsen cand.scient. (København) og 1 (F) cand. psyk. med uddannelsen/stillingsbetegnelsen psykolog, timelærer (Næstved)).

L: 12 (11F, 1M), hvoraf

- 8 (7F, 1M) har uddannelsen/stillingen ergoterapeut,
- 4 (4F) har ukendt sundhedsuddannelse, alle med stillingsbetegnelsen rektor (Odense, Aalborg, Holstebro, Esbjerg).

T: 6 (6F), hvoraf

- alle har ukendt sundhedsuddannelse, heraf
- 1 med stillingsbetegnelsen sekretær (København),
- 1 med stillingsbetegnelsen overassistent, fagsekretær for ergoterapeutuddannelsen (Næstved),
- 1 med stillingsbetegnelsen faglig sekretær for ergoterapeutuddannelsen (Odense),
- 3 med stillingsbetegnelsen assistent (Aalborg, Holstebro, Århus).

Opsummerende ses det at af de 46 (40F, 6M) deltagere i kategorierne L, U og T har de 31 (27F, 4M) uddannelsen ergoterapeut, 0 uddannelsen sygeplejerske, 3 (2F, 1M) uddannelsen læge (og dermed cand.med.), 2 (1F, 1M) ingen uddannelse inden for et medicinsk domæne, mens de øvrige 10 (10F) har ukendt eller ingen uddannelse.

Herefter ses det at af de 40 (34F, 6M) deltagere i kategorierne L og U har således

- 31 den evaluerede uddannelse
- 4 antagelig den evaluerede uddannelse
- 0 uddannelsen sygeplejerske
- 3 uddannelsen læge (og dermed cand.med.)
- 2 ingen uddannelse inden for et medicinsk domæne.

Tandlæge

De forhold vedr. gennemgangen af deltagerne af den lægevidenskabelige kandidatuddannelse som er noteret ovenfor, gælder også for gennemgangen af deltagerne i evaluering af tandlægeuddannelsen: Den uddannelse som er evalueret, er alene den del af uddannelsen som er henlagt til universitetet. Dvs. at det ikke er den praktiske uddannelse til tandlæge som er evalueret, men den universitære uddannelse som er betingelsen for senere at kunne gennemføre den praktiske del og dermed opnå retten til at praktisere, dvs. opnå autorisation. Af hensyn til en forståelse af dominansforholdene i et sundhedsområde noteres det alligevel hvilke af deltagerne der ud over den evaluerede uddannelse (til graden cand.odont.), har gennemført uddannelsen til tandlæge, ligesom det noteres hvilke der har gennemført medicinske/odontologiske forskeruddannelser (til graden dr.odont., dr.med., ph.d. og tilsvarende).

U: 5 (1F, 4M), hvoraf

- 4 (1f, 3M) har den akademiske grunduddannelse cand.odont., heraf
 - 1 (M) med uddannelsen tandlæge, specialtandlæge og stillingsbetegnelsen lektor, specialtandlæge (Århus),
 - 3 (1F, 2M) cand.odont. et dr.odont. (1 (F) desuden ph.d.) alle med stillingsbetegnelsen professor (Århus).

Dertil kommer 1 (M) cand.med. et dr.med. med stillingsbetegnelsen lektor (København).

L: 7 (4F, 3M), hvoraf alle har den akademiske grunduddannelse cand.odont. Af disse 7 har

- 2 (2F) uddannelsen tandlæge, begge med stillingsbetegnelsen afdelingstandlæge (1 desuden ph.d. i København, 1 i Århus).
- 5 (2F, 3M) er desuden dr.odont., heraf har
 - 1 (F) stillingsbetegnelsen studieleder, lektor,
 - 1 (F) stillingsbetegnelsen vicestudieleder, lektor,
 - 1 (M) stillingsbetegnelsen prodekan, lektor og

- 1 (M) stillingsbetegnelsen viceinstituttleder, professor (alle disse 4 i København) samt
- 1 (M) med stillingsbetegnelsen studieleder, lektor (Århus).

T: 4 (3F, 1M), hvoraf

- 1 (M) har akademisk grunduddannelsen mag.art. og stillingsbetegnelsen studieadministrator (København).
- 3 (3F) har ukendt eller ingen akademisk grunduddannelse, heraf
 - 2 med stillingsbetegnelsen fuldmægtig (Århus) og
 - 1 med stillingsbetegnelsen klinikchef (København).

Af disse er der næppe nogen der har en sundhedsuddannelse, om end det er påfaldende og ikke har kunnet forklares at personen med stillingsbetegnelsen klinikchef er kategoriseret som teknisk administrativ (kilden hertil er et mødereferat som dog ikke siger noget om den pågældendes uddannelse, jf. regneark i bilag).

Opsummerende ses at af de 16 (8F, 8M) deltagere i kategorierne L, U og T har de 11 (5F, 6M) uddannelsen cand.odont., 1 (M) uddannelsen cand.med., 1 (M) en anden akademisk grunduddannelse, mens de øvrige 3 (3F) har ukendt eller ingen uddannelse.

Herefter ses det at af de 12 (5F, 7M) deltagere i kategorierne L og U har således

- 11 (5F, 6M) den evaluerede uddannelse
- 1 (M) uddannelsen læge (og dermed cand.med.).

Social- og sundhedsassistent og -hjælper

For denne evaluering gør nogle anderledes forhold sig gældende. Ud fra de oplysninger som citeres i det bilagte skema, kan det udledes hvor mange der er interviewet i forbindelse med evalueringen: Således ses det (SOSU, pp. 12-13) at der er foretaget

- 6 interviews med 6 skoleledere (som således interviewes enkeltvis),
- 6 interviews med lærere er foretaget i grupper af 3-4,

derudover er foretaget

- 6 interviews med praktikansvarlige for assistentuddannelsen,
- 6 interviews med praktikansvarlige for hjælperuddannelsen,
- 6 interviews med elever på assistentuddannelsen,
- 6 interviews med elever på hjælperuddannelsen,
- 6 interviews med færdiguddannede assistenter og
- 6 interviews med færdiguddannede hjælpere, alle med 4-5 informanter pr. interview,

hvortil desuden kommer telefoninterviews med

- 16 elever der er faldet fra.

Dvs. at der, ud fra en gennemsnitsbetragtning, i alt er foretaget interviews med

- 6 skoleledere (L) interviewet enkeltvis,
- 21 lærere (U) interviewet i grupper af 3-4,
- 27 praktikansvarlige (L) for assistentuddannelsen,
- 27 praktikansvarlige (L) for hjælperuddannelsen,
- 27 elever (S) på assistentuddannelsen,
- 27 elever (S) på hjælperuddannelsen,

I alt 60 personer som henføres til gruppen L, 21 personer som henføres til gruppen U, 54 personer som henføres til gruppen S og ingen personer som henføres til gruppen T. Dertil kommer

- 54 færdiguddannede assistenter og hjælpere, samt
- 16 elever der er faldet fra.

Der er ingen oplysninger i evalueringsrapporten som kan give fingerpeg om hvem disse personer er, hvilken uddannelse/stilling de har, eller deres køn; oplysningerne er særdeles sparsomme, samtidig med at selve dette faktum signalerer at de oplysninger som er tilgængelige i evalueringsrapporterne fra EC/EVA, først og fremmest tjener til at signalere og/eller garantere at bedømmelserne er gengivet korrekt i forhold til hvad de pågældende har sagt, dvs. et mere symbolsk formål (som en art branding af undersøgelsen). I EVU-evalueringen er fraværet af oplysninger om deltagerne en måde hvorpå evalueringsgruppen kan påtage/påberåbe sig ansvaret for den gennemførte evaluering. Desuden kan evalueringsgruppen ved at anonymisere deltagerne signalere en etisk ansvarlighed og vise en respekt over for de pågældende personer, ligesom der ved at anvende anonymiserede interviews signaleres en forsker- eller forskningsattitude; dette er forskningsinterviews, det er ikke journalistiske interviews. Imidlertid modsiges dette af at evalueringsrapporten præsenterer evalueringen på en lidet gennemskuelig måde, hvilket tages som udtryk for at der heller ikke i forbindelse med denne evaluering er tale om en videnskabelig undersøgelse.

Bilag 2.1 - Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af jordemoderuddannelsen

Rapportens omfang: 75pp.

Evalueringens deltagere eftersøgt på nettet 10/1-2005

Data indsamlet via bl.a. foedsels-audit.suite.dk/tilmeldinger%20roskilde.htm; google, REX, bibliotek.dk

Fed oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten

fed + understreg: det specificeres ikke om der menes en stilling eller en uddannelse - om betegnelsen er en fagpolitisk eller en uddannelses-mæssig kategori

kursiv: oplysningerne stammer fra andre kilder

kursiv + understreg: min konstruktion af empirien ud fra oplysninger enten fra evalueringsrapporten eller fra andre kilder

Fra "6.2 Appendix 2: Fortegnelse over deltagere i evalueringen" i *Jordemoderuddannelsen*. Evalueringscenteret 1994, pp. 66-67
Opdragsgiver: Jordemodertskolens to afdelinger i Aalborg og København

Navn	køn	kat.	semiprof./prof. sundheds-uddannelse	akademisk grad	stillingsbetegnelse og andet
Styregruppe					
Grethe Hylleberg	<u>F</u>		jordemoder		amtsjordemoder, formand
Lene Enevoldsen	<u>F</u>		jordemoder		chefjordemoder
Anne Fabricius	<u>F</u>		<i>jordemoder</i>		chefjordemoder , http://www.jordemoderforeningen.dk/in-dex.dsp?page=1281
Bent Ottosen	<u>M</u>		læge	<i>cand.med., dr.med., dr.med.sci.</i>	professor, overlæge , <i>Gynækol.-Obstetrisk Afd., Hvidovre Hospital</i> , http://www.cancer.dk/resources/viden.pdf

Andre deltagere					
Ellinor Nicolaysen	<u>F</u>			<i>sygeplejerske</i>	afdelingsleder; Danmarks Sygeplejerskehøjskole ved Århus Universitet, pædagogisk sagkyndig med indsigt i sundhedsuddannelser, pers.medd.
Karel Marsál	<u>M</u>			<i>læge</i>	professor; Malmö Allmänna Sjukhus, fagvidenskabelig sagkyndig uden for Danmark, http://www.gyn.lu.se/english/staff/management/cv/ekm.html

Evalueringscenteret					
Christian Thune				<i>ingen</i>	centerchef, pers.medd. Christian Thune
Helge Jacobsen				<i>ingen</i>	projektleder, pers.medd. Christian Thune
Hanne Fredslund				<i>ingen</i>	stud.scient.pol., KU, projektmedarbejder, til 1/9-1993
Charlotte Hassø				<i>ingen</i>	stud.scient.pol., KU, projektmedarbejder, fra 1/9-1993
Peter Ørberg				<i>ingen</i>	konsulent, PLS-Consult, pers.medd. Christian Thune

Afdelingen i Aalborg; http://www.scvua.dk/C1256CCA00497126/(AllDocsByDocId)/F9F3C34751514473C1256D2D00385371					rektor; http://www.jordemoderforeningen.dk/index.dsp?page=588
Lisbeth Dreves	<u>F</u>	<u>L</u>		<i>jordemoder</i>	jordemoderstuderende
Hanne Damgaard	<u>F</u>	<u>S</u>	=		
Ulla Houmøller	<u>F</u>	<u>U(p)</u>		jordemoder	klinisk instruktionsjordemoder
Lis Jensby	<u>F</u>	<u>U(t)</u>		jordemoder	instruktionsjordemoder
Grethe Laursen	<u>F</u>	<u>T</u>	?		sekretær
Pia Stahrenberg	<u>F</u>	<u>L</u>		sygeplejerske	afdelingssygeplejerske

Anni Rydahl Sørensen	<u>F</u>	<u>S</u>	=		jordemoderstuderende
Afdelingen i København; http://jord.cvueresund.dk/index.php					
Bente Zebitz	<u>F</u>	<u>L</u>	?		rektor
Leela Borring	<u>F</u>	<u>T</u>	?		referent, stud.jur.
Eva Canger	<u>F</u>	<u>U</u>	jordemoder		jordemoder
Rikke Gynther Hansen	<u>F</u>	<u>S</u>	=		jordemodererelev
Line Lockwood	<u>F</u>	<u>U</u>	jordemoder		jordemoder
Birthe Solové	<u>F</u>	<u>T</u>	?		sekretær
Vibeke Weirum	<u>F</u>	<u>U</u>	jordemoder		jordemoder
Hanne Willer	<u>F</u>	<u>S</u>	=		jordmoderelev

Jordemoderskole	L	U	S	T	Total
Afdelingen i Aalborg	2	2	2	1	7
Afdelingen i København	1	3	2	2	8
Total	3	5	4	3	15
Fordelingen af administrative ledere (L), undervisere (U), studerende (S), teknisk-administrativt personale (T), i de selvevalueringsgrupper nedsat af de enkelte jordemoderskoler, som har deltaget i evalueringen af jordemoderuddannelsen					

Bilag 2.2 - Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af sygeplejerskeuddannelsen

Rapportens omfang: 163pp.

Data forsøgt indsamlet pr. 1996, dvs. pr. evalueringens gennemførelse

Data indsamlet via bl.a. GOOGLE, sygeplejersken.dk, REX, bibliotek.dk; <http://www.sygeplejevid.au.dk/erhvervetgrad.htm>

Fed oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten

fed + understreg: det specificeres ikke om der menes en stilling eller en uddannelse - om betegnelsen er en fagpolitisk eller en uddannelses-mæssig kategori

kursiv: oplysningerne stammer fra andre kilder

kursiv + understreg: min konstruktion af empirien ud fra oplysninger enten fra evalueringsrapporten eller fra andre kilder

Fra "5.3 Appendix C: Evalueringens deltagere" i *Evaluering af Sygeplejerskeuddannelsen*, Evalueringscenteret 1996, pp. 155-161

Opdrags giver: Sundhedsuddannelsesrådet

Navn	køn	kat.	semiprof./prof. sundheds-uddannelse	akademisk grad	stillingsbetegnelse og andet
Styregruppe					
Lis Adamsen	<u>F</u>		<i>sygeplejerske</i>	<i>mag.scient.soc., ph.d.</i>	forskningsleder, UCSF, formand, http://www.ucsf.dk/la.html
Katie Ericsson	<u>F</u>		<i>sygeplejerske</i>	<i>ph.d.</i>	professor, Institut för Vårdvetenskap, Vasa, Finland, http://www.vasa.abo.fi/svf/vi/
Karenlene Ravn	<u>F</u>		<i>sygeplejerske</i>		forstander, Sundhedsstyrelsen, Petersen (1997/8) <i>Historiografisk afsnit</i> , note 288
Helge Worning	<u>M</u>		<i>læge, special-læge</i>	<i>cand.med, dr.med.</i>	lægelig direktør, speciallæge
Gunilla Svensmark	<u>F</u>		sygeplejerske		oversygeplejerske, Skejby Sygehus

Evalueringscenteret				
Christian Thune			<u>ingen</u>	<i>cand.mag., hist. & eng.</i>
Kurt L.W. Møller			<u>ingen</u>	<i>cand.scient.adm., AaU</i>
Tine Aage			<u>ingen</u>	<i>ingen</i>
Lars Østergaard			<u>ingen</u>	<i>ingen</i>
Kim Michelsen			<u>ingen</u>	<i>cand.mag., biologi</i>

Diakonissestiftelsens Social- og Sundhedsskole for Frederiksberg Kommune; http://www.diaconissestiftelsenssygeplejeskole.dk/				
Ingeborg Ilkjær	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.mag. 2001</i>
Grethe Bastholm	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>	
Hanne Krogager	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.scient.san. senere</i>
Dorte Reventlow	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>	
Dorte Bennebjerg	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>	
Charlotte Ostenfeldt Jensen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>	
Lis Ingvarsdén	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>	

Københavns Sundhedsvæsen - Sygeplejerskeuddannelsen; http://sygpludd.cvuoesund.dk/postnukephoenix/				
Vibeke Nørholm	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>sygeplejerske</u>	<i>ph.d. 2002</i>
Jette Witt	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.pæd. senere</i>
Merete Vonsyld	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	
Charlotte Kristensen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	

Niels Sandholm Larsen	<u>M</u>	<u>U</u>			<u>sygeplejerske</u>		<u>sygeplejelerer, sociolog</u> (\$F1 LE/skema_6_%20sem_2003_pdf.pdf)
Erik Mortensen	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>=</u>				studerende
Mai Britt Wolf Nielsen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>				studerende
Aase Tangaa	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>				sekretær
Hanne Jensen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>				bibliotekar

Sygeplejeskolen ved Rigshospitalet; http://sygpludd.cvuoesund.dk/							
Birte Friis Gerstoft	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>			<i>cand.comm.</i>	rektor, formand (http://www.cancer.dk/re-sources/brystkræft.pdf)
Karen Nygaard	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>				viceforstander
Kirsten Abild	<u>F</u>	<u>U</u>			<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelerer
Susanne Schielder	<u>F</u>	<u>U</u>			<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelerer
Anna Birgitta Rendil	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>				sygeplejestuderende
Louise Støier	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>				sygeplejestuderende
Helen Harreby	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>				sekretær

Københavns Amts Sygeplejeskole; http://www.syrask.dk/							
Bente Scharff-Smith	<u>F</u>	<u>L</u>			<u>sygeplejerske</u>		rektor, formand
Helle Holm	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>				viceskoleleder
Jens Bydam	<u>M</u>	<u>U</u>			<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.phil.i.pædagogik</i>	sygeplejelerer; http://www.syrask.dk/vi-densbank/details.asp?id=12

Susanne Sondrup	<u>F</u>	<u>U</u>				<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.scient.soc. senere</i>	<u>sygeplejelærer</u> , http://www.syrask.dk/evu/beskrivelser/38-2004-Geriatriisk-kompetenceudvikling2.htm
Helle Solhof	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>					studerende
Steen Bernskov	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>=</u>					studerende, suppleant: Lisbeth Christiansen
Lillian Hansen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>					overassistent

Skolen for Social- og Sundhedsuddannelser, Bornholms Amt								
Birgit Lynggaard	<u>F</u>	<u>L</u>				<u>sygeplejerske</u>		rektor, formand, pers. medd.
Kirsten Hansen	<u>F</u>	<u>U</u>				<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
Bonnie Gudbergson	<u>F</u>	<u>U</u>				<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
Jette K. Jørgensen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>					sygeplejestuderende
Tove Brucz	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>					sekretær

Frederiksborg Amts Sygeplejeskole; http://www.sygeplejeskolen.fa.dk/								
Ulrich Thostrup	<u>M</u>	<u>L</u>				<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.cur. senere</i>	rektor
Lone Ryder	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>					fuldmægtig
Helle Greve	<u>F</u>	<u>U</u>				<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.cur. senere</i>	sygeplejelærer
Jane Voigt	<u>F</u>	<u>U</u>				<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.cur. senere</i>	sygeplejelærer
Jytte Bjerrum	<u>F</u>	<u>U</u>				<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer, http://www.kbhamt.dk/default.asp?PunktId=7856
Marie Lund Nielsen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>					sygeplejestuderende

Roskilde Amts Sygeplejeskole; http://www2.ra.dk/sygeplejeskolen/index_ie.htm					
	<u>F</u>	<u>U</u>		<i>cand.cur. 1995</i>	<u>sygeplejelerer</u> , projektkoordinator; ph.d.-stud. http://www.syrask.dk/vidensbank/details.asp?id=84&key=
Nelli Sørensen	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		rektor
Karen Linneman	<u>F</u>	<u>S</u>	=		studerende
Gitte Køhn	<u>F</u>	<u>S</u>	=		studerende
Dorthe Jørgensen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		sekretær
Birthe Bach	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		

Sygeplejeskolen i Vestsjællands Amt; http://www.sygeplejeskolen-slagelse.dk/webss/doc1.nsf					
Bodil Roed	<u>F</u>	<u>L</u>	<i>sygeplejerske</i>		konst. rektor, formand
Mariann Egegaard	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		souschef
Janne Rasmussen	<u>F</u>	<u>U</u>	<i>sygeplejerske</i>	<i>cand.pæd. 2003</i>	<u>sygeplejelerer</u>
Anne Sivert	<u>F</u>	<u>U</u>	<i>sygeplejerske</i>		<u>sygeplejelerer</u>
Sara Jarmer	<u>F</u>	<u>S</u>	=		sygeplejestuderende
Lars Jensen	<u>M</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		bibliotekar
Ruth Christiansen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		sekretær
Inge Nexø	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		sekretær

Sygeplejeskolen i Storstrøms Amt; http://www.evusyd.dk/sasu/					
Pia Ramshøj [Ramhøj]	<u>F</u>	<u>L</u>	<i>sygeplejerske</i>	<i>mag.art., ph.d.</i>	rektor
Inger Vibeke Svanekier	<u>F</u>	<u>L</u>	<i>sygeplejerske</i>	<i>cand.cur. senere</i>	afdelingsleder
Flemming Håkonssen	<u>M</u>	<u>L</u>	<i>sygeplejerske</i>		afdelingsleder, død 2003
Sanne Lyngsø	<u>F</u>	<u>U</u>	<i>sygeplejerske</i>		<u>sygeplejelerer</u>
Vibeke Andersen	<u>F</u>	<u>U</u>	<i>sygeplejerske</i>	<i>stud.pæd.psyk. 2004</i>	<u>sygeplejelerer</u>
Eva Jensen	<u>F</u>	<u>S</u>	=		sygeplejestuderende
Linda Nielsen	<u>F</u>	<u>S</u>	=		sygeplejestuderende

Christine Nordentoft	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		bibliotekar
Birthe Pollas	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		overassistent

Fyns Amt Sygeplejeskolen, Odense; http://www.cvsu.dk/wm109358					
Hanne E. Damgaard	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>sygeplejerske</u>		rektor, formand
Grete Lindegaard	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>sygeplejerske</u>		viceskoleleder, <i>M.S. Colorado senere</i> , http://www.cvsu.dk/wm119671
Lena Busch Nielsen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer, <i>Master of Public Management senere</i> , http://www.cvsu.dk/dwn11583
Jakob Paludan Truelsen	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		sygeplejestuderende
Karin Chung Andreassen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		sygeplejestuderende
Annette Rungstrøm	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		assistent

Sygeplejeskolen Svendborg, Fyns Amt; http://www.cvsu.dk/wm109358					
Anne Marie Lindebo	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>sygeplejerske</u>		rektor, formand
Ellen Bugge	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
Stine Dideriksen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		sygeplejestuderende
Susie Mikkelsen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		assistent

Den Sønderjyske Sygeplejeskole, Sønderjyllands Amt; http://www.cvusonderjylland.dk/index.php?ccpage=Sygpl					
Hanne Thaysen	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		rektor, formand
Helene Jespersen	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		viceforstander
Palle Eriksen	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
Margrete Meldgaard	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	<i>stud.scient.san. 2002</i>	sygeplejelærer
Ulla Thomsen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
Jeanette P. Ulriksen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
Connie Møller	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		sygeplejestuderende

Eva Hoffmann	<u>F</u>	<u>S</u>	=		sygeplejestuderende
Kirsten Jacobsen	<u>F</u>	<u>S</u>	=		sygeplejestuderende
Alice Baasch-Thomsen	<u>F</u>	<u>T</u>	?		sekretær

Ribe Amts Sygeplejeskole; http://www.sygeplejeskolen.ribeamt.dk/					
Stephen Møtsi	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>sygeplejerske</u>		rektor, ansvarlig
Anne Marie Helth	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
Lea Drage Rasmussen	<u>F</u>	<u>S</u>	=		sygeplejestuderende
Lone Junker Nielsen	<u>F</u>	<u>T</u>	?		assistent

Ringkjøbing Amts Sygeplejeskole; http://www.cvuivita.dk/syge/underside2.asp?id=634/					
Else Cederdorff	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.cur. senere</i>	rektor, formand
Grethe Damm	<u>F</u>	<u>L</u>	?		viceformstander
Hanne Hansen	<u>F</u>	<u>L</u>	?	<i>cand.cur. senere</i>	viceformstander
Lone Eg Jensen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
Tove Loftager	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.pæd.pæd. 2004</i>	sygeplejelærer
Trine Smith Madsen	<u>F</u>	<u>S</u>	=		sygeplejestuderende
Tina Thalund Nielsen	<u>F</u>	<u>S</u>	=		sygeplejestuderende
Thalia Kjærgaard	<u>F</u>	<u>T</u>	?		sekretær

Sygeplejeskolen i Århus, Århus Amt; http://www.sygeplejeskolen-aarhus.dk/sw444.asp					
Mette Møller Christensen	<u>F</u>	<u>L</u>	?		udviklingskonsulent, formand
Marie Bastholm	<u>F</u>	<u>L</u>	?		rektor
Carsten Nielsen	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.pæd. senere</i>	sygeplejelærer
Jette Julius Christensen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
Lis Sørensen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
Hanne Skjødt Holst	<u>F</u>	<u>S</u>	=		studerende

Annesofie Lunde Jensen	<u>F</u>	<u>S</u>	=			studerende
Trine Møhlisen	<u>F</u>	<u>S</u>	=			studerende
Elisabeth Thomsen	<u>F</u>	<u>T</u>	?			sekretær
Karin Lodberg	<u>F</u>	<u>T</u>	?			bibliotekar

Sygeplejeskolen i Silkeborg, Århus Amt; http://www.aaa.dk/aaa/index/serviceomraader/uddannelse/sis-forside.htm						
Birthe Cæsar Jensen	<u>F</u>	<u>L</u>	?			vicerektor, formand
						sygeplejelærer, Adjungeret Professor, Deakin Univer-sity, Australien, http://www.sygeplejeskolen.com/skolen/Aa-selydixsen_personale_copy(1).htm
Aase Lydixsen	<u>F</u>	<u>U</u>		<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.cur. senere</i>	sygeplejelærer
Mette Bønløkke	<u>F</u>	<u>U</u>		<u>sygeplejerske</u>		
Karin Madsen	<u>F</u>	<u>S</u>	=			sygeplejestuderende
Jakob Hjorth	<u>M</u>	<u>S</u>	=			sygeplejestuderende
Karin Therkildsen	<u>F</u>	<u>T</u>	?			sekretær

Sygeplejeskolen i Randers, Århus Amt; http://www.aaa.dk/aaa/index/serviceomraader/uddannelse/ua/ua-sygep-forside/ua-sygep-find-skolen/sir-forside/sir-udviklingsarbejde/sir-forside.htm#top						
Maren Salomonsen	<u>F</u>	<u>L</u>		<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.cur. senere</i>	vicerektor, formand
Lene Bøgh Petersen	<u>F</u>	<u>U</u>		<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.cur. 2001</i>	sygeplejelærer, http://www.sygeplejevid.au.dk/mr.%201,%201.pdf
Elisabeth Jensen	<u>F</u>	<u>U</u>		<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer, http://www.aaa.dk/aaa/reffaelles080501-3.html
Sussi Helbo	<u>F</u>	<u>S</u>	=			sygeplejestuderende
Mette Dyrholm	<u>F</u>	<u>S</u>	=			sygeplejestuderende
Ann Karina Jensen	<u>F</u>	<u>S</u>	=			sygeplejestuderende
Benthe Nielsen	<u>F</u>	<u>T</u>	?			overassistent

Sygeplejeskolen Vejle Amt; http://www.vas.dk/					
Birthe Andersen	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		rektor, formand
Søren Pedersen	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		viceforstander
Birgit Huus Jensen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.pæd. senere</i>	sygeplejersker
Trine Knattrup	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>		sygeplejestuderende
Jytte Beck	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejersker
Vinnie Pedersen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		overassistent

Viborg Sygeplejeskole, Viborg Amt; http://www.sygeplejerskolen.com/					
Raymond Kolbæk	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	<i>cand.cur. 1995, ph.d.-stud. senere</i>	sygeplejersker, formand; raymond.kolbaek.person.emu.dk/cv.htm
Bodil Primso	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		rektor
Diana Frederiksen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>		studerende
Anni Sørensen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		assistent

Thisted Sygeplejeskole, Viborg Amt; http://www.sygeplejerskolen.com/					
Mona Rasmussen	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		rektor, formand
Niels Klange	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejersker
Inge Rasmussen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejersker
Inge Udengaard	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejersker
Jette Wensien	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejersker; http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/print.asp?intArticleID=1640
Margit Dahlgård	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejersker
Caroline Stenild Schmidt	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>		sygeplejestuderende
Ane-Mette Clausen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>		sygeplejestuderende
Anita Kristensen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>		sygeplejestuderende

Kristine Christiansen	<u>F</u>	<u>S</u>	=			sygeplejestuderende
Laila Christensen	<u>F</u>	<u>T</u>	?			sekretær

Sygeplejeskolen i Aalborg, Nordjyllands Amt; http://www.scvua.dk/C1256CCA00497126/(AllDoesByDocId)/E74BDE89187B54EDC1256D03002D94CB						
Sonja Refslund Skrumsager	<u>F</u>	<u>L</u>	<i>sygeplejerske</i>			rektor, formand , http://www.scvua.dk/scvua/WhoIsWho.nsf/577d797a6b2c8115c1256cec002f004c/299e4433dc8234bac1256d4a0049897d?OpenDocument vicerektor, Master Public Management 2000 , http://www.scvua.dk/scvua/WhoIsWho.nsf/577d797a6b2c8115c1256cec002f004c/77b8d934c8c3068cc1256cfb00479de1?OpenDocument
Hanne Sloth	<u>F</u>	<u>L</u>	<i>sygeplejerske</i>			vicerektor , http://www.sygeplejersken.dk/sygeplejersken/print.asp?intArticleID=583 lærer , http://www.scvua.dk/scvua/WhoIsWho.nsf/(sysPrintViewDefault)/a6a19c52ca2edc88c1256cfe003eb7e3?OpenDocument&Click=
Karen Strandby Thomsen	<u>F</u>	<u>L</u>	<i>sygeplejerske</i>			lærer
Else Bøttern	<u>F</u>	<u>U</u>	<i>sygeplejerske</i>		<i>cand.mag. senere</i>	lærer , http://www.scvua.dk/scvua/WhoIsWho.nsf/577d797a6b2c8115c1256cec002f004c/4c1e0d720f02ac60c1256cf70043b680?OpenDocument
Marianne Schnell	<u>F</u>	<u>U</u>	?			lærer
Birger Lybech	<u>M</u>	<u>U</u>	<i>sygeplejerske</i>			lærer
Mary Jensen	<u>F</u>	<u>U</u>	?			studerende
Dorthe Pedersen	<u>F</u>	<u>S</u>	=			studerende
Kamilla Kristensen	<u>F</u>	<u>S</u>	=			studerende
Linda Ejstrup	<u>F</u>	<u>S</u>	=			studerende
Astrid R. Bruun	<u>F</u>	<u>S</u>	=			studerende

Jette Jensen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		fuldmægtig
Gitte Uldahl Rye	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		assistent

Vendsyssel Sygeplejeskole, Hjørring, Nordjyllands Amt; http://www.vendsysselsygeplejeskole.dk/udd_valg_2005-1.htm					
Birgit Hørlyck	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		rektor, formand
Knud Ole Pedersen	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		vicerektor
Erik Viereck	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		sygeplejelærer
					sygeplejelærer, master i læreprocesser, http://www.scvua.dk/scvua/WhoIsWho.nsf/ (sysPrintViewDefault)/3c018b02ceba7d80c1256e35003cc48d? OpenDocument&Click=
Grete Wedege	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>		lærer; http://www.rucnyf.ruc.dk/old/9798/08/979808-20.html
Jens Qvesel	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>ingen</u>	<i>cand.mag. (filosofi)</i>	
Lotte Uldahl	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		sygeplejestuderende
Anne Abildgaard	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		sygeplejestuderende
Helle Bennicke	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		sekretær

Sygeplejeskole	L	U	S	T	Total
Diakonissestiftelsen	1	2	3	1	7
Københavns Sundhedsvæsen	1	4	2	2	9
Rigshospitalet	2	2	2	1	7
Københavns Amt	2	2	2	1	7
Bornholms Amt	1	2	1	1	5
Frederiksborg Amt	1	3	1	1	6
Roskilde Amt	1	1	2	1	5
Vestsjællands Amt	2	2	1	3	8
Storstrøms Amt	3	2	2	2	9

Fyns Amt, Odense	2	1	2	1	6
Fyns Amt, Svendborg	1	1	1	1	4
Sønderjyllands Amt	2	4	3	1	10
Ribe Amt	1	1	1	1	4
Ringkjøbing Amt	3	2	2	1	8
Århus Amt, Århus	2	3	3	2	10
Århus Amt, Silkeborg	1	2	2	1	6
Århus Amt, Randers	1	2	3	1	7
Vejle Amt	2	2	1	1	6
Viborg Amt, Viborg	1	1	1	1	4
Viborg Amt, Thisted	1	5	4	1	11
Nordjyllands Amt, Aalborg	3	4	4	2	13
Nordjyllands Amt, Hjørring	2	3	2	1	8
Total	36	51	45	28	160

Fordelingen af administrative ledere (L), undervisere (U), studerende (S), teknisk-administrativt personale (T), i de selvevalueringsgrupper nedsat af de enkelte sygeplejeskoler, som har deltaget i evalueringen af sygeplejerskeuddannelsen

Bilag 2.3 - Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af de grundlæggende social og sundhedsuddannelser
 Rapportens omfang er 251 pp.

Evalueringens deltagere eftersøgt på nettet 10/1-2005

Alle i evalueringsgruppen er ansat ved Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Roskilde Universitetscenter
 Oplysningerne i rapporten er meget sparsomme. De er kompletteret ved forskellige opslag på nettet, bl.a. GOOGLE, www.ruc.dk, www.bibliotek.dk

Fed oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten

fed + understreg: det specificeres ikke om der menes en stilling eller en uddannelse - om betegnelsen er en fagpolitisk eller en uddannelses-
 mæssig kategori

kursiv: oplysningerne stammer fra andre kilder

kursiv + understreg: min konstruktion af empirien ud fra oplysninger enten fra evalueringsrapporten eller fra andre kilder

Navn	køn	kat.	semiprof./prof. sundheds- uddannelse	akademisk grad	stillingsbetegnelse og andet
Evalueringsgruppe					
Anne Grethe [Annegrethe] Ahrenkiel	<u>F</u>		<u>ingen</u>	cand.mag., ph.d. 2004	forskningsassistent , http://www.ruc.dk/inst10/om_inst10/Personale/VIP/aa/
Peter Ø. Andersen	<u>M</u>		<u>ingen</u>	<i>cand.mag., mag.art., ph.d.</i>	forskningslektor , http://www.staff.hum.ku.dk/petoest/
Kaare Christiansen	<u>M</u>		<u>ingen</u>	bach.	forskningsassistent
Ejler Johansen	<u>M</u>		<u>ingen</u>	mag.art.	forskningslektor
Jan Kampmann	<u>M</u>		<u>ingen</u>	cand.mag., mag.art.	forskningslektor

Noter:

Styregruppe findes ikke på samme måde som i forbindelse med evalueringer fra Evalueringscenteret/Evalueringsinstituttet
Selvevalueringsgrupper findes ikke på samme måde som i forbindelse med evalueringer fra Evalueringscenteret/Evalueringsinstituttet
"Informanter fra skolerne er udvalgt af skolelederne. I interview med skolelederne deltager der fra 1-3 informanter. På skolerne er der gennemført interview med: skoleledelse - 6 interview, lærere - 6 gruppeinterview med 3-4 lærere pr. interview, praktikanter for hjælperuddannelsen - 6 gruppeinterview med 4-5 informanter pr. interview, praktikanter for assistentuddannelsen - 6 gruppeinterview med 4-5 informanter pr. interview, elever på hjælperuddannelsen - 6 gruppeinterview med 4-5 informanter pr. interview, elever på assistentuddannelsen - 6 gruppeinterview med 4-5 informanter pr. interview". p. 12
"Opsamling" findes på pp. 149-150 (vedr. "Elevernes vurdering af social- og sundhedshjælperuddannelsen"), 171-172 (vedr. "Elevernes vurdering af social- og sundhedsassistentuddannelsen"), 176-179 (vedr. Lærernes vurdering af social og sundhedsuddannelserne", 187-188 (vedr. "Lærernes kvalifikationer"), 198 (vedr. "Skoleledernes vurderinger af social- og sundhedsuddannelserne"), 202 (vedr. "De praktikanter vurderinger af social- og sundhedsuddannelserne"), 211 (vedr. "Frafaldet i uddannelserne". Konklusion om uddannelsen og undervisningen" findes på pp. 212-215

Bilag 2.4 Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af den lægevidenskabelige kandidatuddannelse

Rapportens omfang: 204 pp.

Deltagerens uddannelse eftersøgt på nettet tidlig januar 2005

Data indsamlet via forskellige universitets-hjemmesider (www.ku.dk, www.ou.dk, www.au.dk), GOOGLE, bibliotek.dk og andre

Fed oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten

fed + understreg: det specificeres ikke om der menes en stilling eller en uddannelse - om betegnelsen er en fagpolitisk eller en uddannelses-mæssig kategori

kursiv: oplysningerne stammer fra andre kilder

kursiv + understreg: min konstruktion af empirien ud fra oplysninger enten fra evalueringsrapporten eller fra andre kilder

Fra "6.3 Appendiks C: Evalueringens deltagere" i *Evaluering af Den Lægevidenskabelige Kandidatuddannelse*. Evalueringscenteret 1996, pp. 202-203

Opdrags giver: Sundhedsuddannelsesrådet

	køn	kat.	semiprof./prof. sundheds-uddannelse	akademisk grad	stillingsbetegnelse og andet
Styregruppe					
Arne Nordøy	<i>M</i>		<i>læge</i>	<i>cand.med., dr.med.</i>	professor; overlege, Medicinsk Fakultet, Universitetet i Tromsø, formand; http://www.med.uio.no/med-fak/styre/innkallinger/211298.html

Dick Mårtenson	<u>M</u>		<i>læge</i>	<i>fil.kand. (filosofi), ph.d.</i>	direktør, Medicinsk Pædagogisk Afdeling, Karolinska Institutet, Stockholm, <i>død 2001</i> ; www.leonline.com/doi/pdfplus/10.1207/S15328015TLM1303_1 ; http://www.tidsskriftet.no/pls/lts/pa_lt_visSeksjon?vp_SEKS_ID=280995
Finn Kamper-Jørgensen	<u>M</u>		<i>læge</i>		direktør, Dansk Institut for Klinisk Epidemiologi, http://www.si-folkesundhed.dk/Global/Menu/Medarbejdere/Medarbejderliste/Finn%20Kamper-J%C3%B8rgensen.aspx ; http://www.forsk.dk/ssvf/publ/infmat/forsker/bilag2.html
Els Johansen	<u>M</u>		<u>2</u>	<u>2</u>	sygeplejefaglig direktør, Bispebjerg Hospital
Kirstine Münster	<u>F</u>		<i>læge, special-læge i gynækologi og obstetrik</i>	<i>cand.med.</i>	afdelingslæge, Gynækologisk Afdeling, Hillerød Sygehus, http://www.dadlnet.dk/ufl/ufl0121/1_s/36918.htm ; http://www.fa.dk/sundhed/a-sygehu/HILLEROD/04-GYN-G/Smerteklinik-Gyn.htm

Evalueringsscenteret					
Christian Thune			<i>ingen</i>	<i>cand.mag., hist. & eng.</i>	centerchef, pers.medd. Christian Thune
Kurt L.W. Møller			<i>ingen</i>	<i>cand.scient.adm., AaU</i>	projektleder, pers.medd. Christian Thune
Helle Warrer Poulsen			<i>ingen</i>	<i>ingen</i>	projektmedarbejder (1. maj 1995 - 31. maj 1996), <i>stud.scient.pol.</i> , KU, pers.medd. Christian Thune

Annemette Schultz Jørgensen Andre deltagere			<u>ingen</u>	<u>ingen</u>	projektmedarbejder (1. juni - 1. dec. 1996), studerende, sprok,pers.medd.Christian Thune
Kim Michelsen			<u>ingen</u>	<u>cand.mag., biologi</u>	Fuldmægtig, Brugerundersøgelse ved Evalueringscenteret, pers. medd. Christian Thune
Dorte Thomsen			<u>ingen</u>	<u>ingen</u>	Projektmedarbejder, Brugerundersøgelse ved Evalueringscenteret, studerende, farmaceut, pers. medd. Christian Thune

Københavns Universitet, http://www.sund.ku.dk/					
Poul Jaszczak	<u>M</u>	<u>U</u>	læge	<u>cand.med., dr.med.</u>	lektor, overlæge
Niels-Erik Fiehn	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>?</u>	<u>cand.med./odont., dr.odont.</u>	prodekan, lektor
Nina Grosman	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>ingen</u>	<u>cand.scient.</u>	lektor
Jørgen Tranum Jensen	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>læge</u>	<u>cand.med.</u>	lektor, overlæge
Ane Jæger	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>?</u>	<u>-</u>	stud.med.
Brian Bjørn	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>?</u>	<u>-</u>	stud.med.
Aase Nørgaard	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>	<u>?</u>	kontorfuldmægtig
Birgitte Elle	<u>F</u>	<u>?</u>	<u>ingen</u>	<u>cand.psych., lic.phil.</u>	lektor (tilforordnet); (nu professor, RUC); http://www.ruc.dk/psyk/Oversigt_over_ansatte/birgitteelle/
Leif Christensen	<u>M</u>	<u>?</u>	<u>?</u>	<u>?</u>	studieadministrator (tilforordnet)

Aarhus Universitet, http://www.sund.ku.dk/					
Arvid B. Maunsbach	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>?</u>	<u>cand.med., med.dr.</u>	dekan, professor
Benedicte Baumgarten	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>	<u>?</u>	studiesekretær
Jens Chr. Djurhuus	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>?</u>	<u>cand.med., dr.med.</u>	professor
Søren Mogensen	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>?</u>	<u>cand.med., dr.med.</u>	professor

Birte Poulsen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>	<u>?</u>	sekretariatschef
Otto Sneppen	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>?</u>	<u>cand.med., dr.med.</u>	professor
Ole Sonne	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>?</u>	<u>cand.med., dr.med.</u>	instituttleder, lektor, Fysiologisk Institut; http://www.fi.au.dk/~os/
Svend Juul	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>?</u>	<u>?</u>	studieleder, lektor, Institut for Epidemiologi og Socialmedicin
2 studerende	=	<u>S</u>	<u>?</u>	=	"jf. brev"

Odense Universitet, http://www.sdu.dk/health/					
Per Bjerre	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>læge</u>		professor, overlæge, Århus Sygehus, Neurokirurgi; https://sst.dk/Uddannelse/Laeger/Inspektorordningen/Inspektorer.aspx?lang=da
Anne Mette Andersen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>?</u>	=	stud.med.
John Chemnitz	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>?</u>	cand.med.	lektor
Hans Evermann	<u>M</u>	<u>T</u>	<u>ingen</u>	cand.scient.pol.	fuldmægtig
Mogens Hørdér	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>?</u>	<u>cand.med., dr.med.</u>	professor
Bernard Jeune	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>?</u>	cand.med.	lektor
Lillian Bomme Ousager	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>?</u>	=	stud.med., ph.d.studerende
Søren Ravn	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>?</u>	=	stud.med.
Jane Westergaard	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>	<u>?</u>	kontorfuldmægtig (sekretær)

Note: "Ud over ovenstående har mange institutledere, kliniske og teoretiske undervisere, studerende mv. deltaget i møder ved institutionsbesøgene. Endvidere har mange læger og lægestuderende deltaget i brugerundersøgelserne" (p. 203)

Den lægevidenskabelige kandidat-uddannelse ved	L	U	S	T	Total
Københavns Universitet	1	3	2	1	7
Aarhus Universitet	3	3	2	2	10
Odense Universitet	0	4	3	2	9
Total	4	10	7	5	26

Fordelingen af administrative ledere (L), undervisere (U), studerende (S), teknisk-administrativt personale (T), i de selvevalueringsgrupper nedsat af de enkelte universiteter som har deltaget i evalueringen af den lægevidenskabelige kandidatuddannelse.

Bilag 2.5 Skema med oplysninger om deltagere i evaluering af radiografuddannelsen

Rapportens omfang: 94pp.

Data forsøgt indsamlet pr. 1996, dvs. pr. evalueringens gennemførelse

Data indsamlet på nettet 10/1-2005, via bl.a. GOOGLE, radiograf.dk;

Fed oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten

fed + understreg: det specificeres ikke om der menes en stilling eller en uddannelse - om betegnelsen er en fagpolitisk eller en uddannelses-mæssig kategori

kursiv: oplysningerne stammer fra andre kilder

kursiv + understreg: min konstruktion af empirien ud fra oplysninger enten fra evalueringsrapporten eller fra andre kilder

"Fra 5.3 Appendiks C: Evalueringens deltagere" i *Evaluering af Radiografuddannelsen*, Evalueringsscenteret 1996, pp. 92-93

Opdragsgiver: Sundhedsuddannelsesrådet

	køn	kat.	semiprof./prof. sundheds-uddannelse	akademisk grad	stillingsbetegnelse og andet
Styregruppe					
Anna Marie Nehen	<i>F</i>		<i>læge</i>	<i>cand.med.</i>	<i>overlæge, Aarhus Kommunehospital, for- mand, http://www.drs.dk/bladet/blad400.htm</i>
Mette Fink	<i>F</i>		<i>sygeplejerske</i>		<i>chefsygeplejerske, Odense Universitetsho- spital</i>
Lise Ingemann Jensen	<i>F</i>		<i>læge</i>	<i>cand.med.</i>	<i>overlæge, Amtssygehuset i Herlev</i>
Ellen Nielsen	<i>F</i>		<i>radiograf</i>		<i>1. radiograf, Odense Universitetshospital</i>

Evalueringssenteret				
Christian Thune			<u>ingen</u>	<i>cand.mag., hist. & eng.</i>
Sandra Fredskov			<u>ingen</u>	<i>cand.merc.</i>
Stina Vrang Elias			<u>ingen</u>	<i>cand.scient.adm., RUC</i>
Annemette Schultz Jørgensen			<u>ingen</u>	<i>ingen</i>
				projektmedarbejder, studerende, språk, pers. medd. Christian Thune
				centerchef, pers. medd. Christian Thune
				projektleder, indtil 1. juli 1996, pers. medd. Christian Thune
				projektleder, fra 1. juli 1996, pers. medd. Christian Thune
				projektmedarbejder, studerende, språk, pers. medd. Christian Thune

Radiografuddannelsen ved Sygeplejeskolen i Københavns Amt, http://www.syrask.dk/Default.htm				
Bente Scharff-Smith	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>sygeplejerske</u>	rektor, formand
Erik Frederiksen	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>radiograf</u>	radiograf lærer
Anette Løvgren	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>radiograf</u>	radiograf lærer
Maiken Stern Nielsen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>	assistent
Christian Helligsø	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>-</u>	radiograf elev
Henriette Klitgaard Andersen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>	radiograf elev

Radiografuddannelsen ved Sygepleje- og Radiografiskolen i Fyns Amt; http://www.cvsu.dk/wm109359				
Steen Schak	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>radiograf</u>	afdelingsleder, formand; http://www.cvsu.dk/wm124033
Gitte Holm Hjarsen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>	radiograf elev
Lene Nelzo Olsen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>-</u>	radiograf elev
Susanne Pommergaard Jacobsen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>sygeplejerske</u>	sygeplejelerer; http://www.cvsu.dk/wm121237
Marianne Gellert	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>radiograf</u>	radiograf lærer, Master i læreprocesser se- <i>nere</i> , http://www.cvsu.dk/wm118872
Jørgen Andersen	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>radiograf</u>	radiograf lærer

Radiografuddannelsen ved Sygepleje- og Radiografskolen i Aalborg: http://www.sevua.dk/C1256CCA00497126/(AllDocsByDocId)/894DDDD904D2F0AE3C1256D270028AC4F						
Hanne Sloth	<u>F</u>	<u>L</u>	<i>sygeplejerske</i>			vicerektor, formand , http://www.sevua.dk/C1256CC60035ECCD/(AllDocsByDocId)/77B8D934C8C3068CC1256CFB00479DE1?OpenDocument&highlight=sloth radiograf lærer , http://www.sevua.dk/C1256CC60035ECCD/(AllDocsByDocId)/728DDBEE797FA417C1256F87003969D6?OpenDocument&highlight=hjorth, <i>VPÅ 1996 og andre efteruddannelser</i> fuldmægtig radiografelev radiografelev oversygeplejerske
Susanne Hjort Hansen	<u>F</u>	<u>U</u>	<i>radiograf</i>			
Jette Jensen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>			
Charlotte Rytter Simoni	<u>E</u>	<u>S</u>	<u>-</u>			
Niels Thygesen	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>-</u>			
Birgit Sode Christensen	<u>F</u>	<u>U</u>	sygeplejerske			

Radiografuddannelsen i	L	U	S	T	Total
Københavns Amt	1	2	2	1	6
Fyns Amt	1	3	2	0	6
Aalborg	1	2	2	1	6
Total	3	7	6	2	18

Fordelingen af administrative ledere (L), undervisere (U), studerende (S), teknisk-administrativt personale (T), i de selvevalueringsgrupper nedsat af de enkelte radiografskoler, som har deltaget i evalueringen af radiografuddannelsen

Bilag 2.6 - Skema med oplysninger om deltagere i evaluering af fysioterapeutuddannelsen

Rapportens omfang: 137pp.

Evaluerings deltagere eftersøgt på nettet 25/11-2004 og 8/1-2005

Data indsamlet via bl.a. fysio.dk, GOOGLE, KUA- og SDU-hjemmeside, ODIN, REX, bibliotek.dk osv.

Fed oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten

fed + understreg: det specificeres ikke om der menes en stilling eller en uddannelse - om betegnelsen er en fagpolitisk eller en uddannelses-mæssig kategori

kursiv: oplysningerne stammer fra andre kilder

kursiv + understreg: min konstruktion af empirien ud fra oplysninger enten fra evalueringsrapporten eller fra andre kilder

"Fra 5.3 Appendix C: Evaluerings deltagere" i *Evaluering af Fysioterapeutuddannelsen*. Evalueringscenteret 1997, pp. 132-135
Opdragsgiver: Sundhedsuddannelsesrådet

Navn	køn	kat.	semiprof./prof. sundheds-uddannelse	akademisk grad	stillingsbetegnelse og andet
Styregruppe					
Jan Mainz	<u>M</u>		læge	<u>cand.med.</u> , ph.d.	forskningslektor, læge, Institut for Almen Medicin, Århus Universitet, formand
Birthe-Marie Strandgaard	<u>F</u>		<i>fysioterapeut</i>		overterapeut, Rigshospitalet , http://www.fysio.dk/sw12782.asp?which=1118
Peter Seebach	<u>M</u>		fysioterapeut		overfysioterapeut, Centralsygehuset i Holstebro
Catarina Broberg	<u>F</u>		fysioterapeut	<u>fil.mag.</u>	højskolelærer, magister i sjukgymnastik, Vårdhögskolan i Göteborg
Mogens Kreutzfeldt	<u>M</u>		læge	<u>cand.med.</u>	læge, Gilhøj Speciallægeklinik

Dorrit Holten Pind	<u>F</u>			fysioterapeut		skoleleder, Videreuddannelsen for Ergo- og Fysioterapeuter (ekstern konsulent)
Evalueringssenteret						
Christian Thune				<u>ingen</u>	<i>cand.mag., hist. & eng.</i>	centerchef, pers. medd. Christian Thune
Mette Lindgaard				<u>ingen</u>	<i>cand.scient.pol., Aarhus</i>	projektleder, pers. medd. Christian Thune
Camilla Niebuhr-Jørgensen				<u>ingen</u>	<i>ingen</i>	projektmedarbejder, stud.scient.pol., KU, pers. medd. Christian Thune
Fysioterapeutskolen i København; http://kbhfys.dk/						
Maria Hoffmann	<u>F</u>	<u>S</u>	=			stud.fys.
Christine Laureng	<u>F</u>	<u>S</u>	=			stud.fys.
Kirsten Frøssing	<u>F</u>				<i>cand.med.</i>	sygdomslærer, læge, http://www.forebyggenesygehus.se.dk/pdf/Endelig%20deltagerliste.pdf
Bente Andersen	<u>F</u>	<u>U(p)</u>		<i>fysioterapeut</i>		fysioterapilærer; http://kbhfys.dk/index.php?module=pnEmployee
Benedikte Steinrud	<u>F</u>	<u>L</u>		<i>fysioterapeut</i>		fagkoordinator; http://www.fysio.dk/sw7140.asp
Lene Agner Petersen	<u>F</u>	<u>L</u>		<i>fysioterapeut</i>		studiekoordinator; http://www.fysio.dk/sw12782.asp?which=2492
Søren Nørgaard	<u>M</u>	<u>L</u>	?			rektor
Birgitte Larsen	<u>F</u>	<u>I</u>	?			sekretær
Ruth Juul Høgh	<u>F</u>	<u>L</u>		fysioterapeut		overfysioterapeut
Benedikte [Benedicte] Rostock	<u>F</u>	<u>U(p)</u>		<i>fysioterapeut</i>		instruktionsfysioterapeut; http://www.ffy.dk/sw539.asp

Fysioterapeutskolen i Næstved; http://www.cvusyd.dk/fys/					
Lotte Petersen	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	<i>fysioterapeut</i>		instruktionsfysioterapeut ; http://www.cvusyd.dk/fys/info/campus/fysioterapeuter-lotte_petersen.html
Mette Lange	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	fysioterapeut		instruktionsfysioterapeut
Jørgen Brandt	<u>M</u>	<u>U(t)</u>	<i>fysioterapeut</i>		fysioterapilærer
Marianne Lindahl	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<i>fysioterapeut</i>		fysioterapilærer, MPH 2000 , http://www.ffy.dk/sw415.asp
Kasturi Graversen	<u>F</u>	<u>S</u>	=		stud.fys.
Iben Grønning	<u>F</u>	<u>S</u>	=		stud.fys.
Dorte Langholz	<u>F</u>	<u>T</u>	?		sekretær
Ellen Lorenzen	<u>F</u>	<u>L</u>	?		rektor

Fysioterapeutskolen i Odense; http://www.cvsu.dk/wm108851 ; http://www.cvsu.dk/wm115644					
Kirsten Dam	<u>F</u>	<u>L</u>	fysioterapeut		overfysioterapeut
Leif Zebitz	<u>M</u>	<u>U(p)</u>	<i>fysioterapeut</i>		fysioterapilærer, Master i Rehabilitering 2004 , http://www.fysio.dk/sw36553.asp ; http://www.muskuloskeletal.dk/sw7668.asp
Heddy Lerche	<u>F</u>	<u>U</u>	?		timelærer
Lars Tidemann	<u>M</u>	<u>U(t)</u>	<i>ingen</i>	<i>cand.rer.soc.</i>	timelærer; pers.medd.
Ingerlise Pedersen	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	fysioterapeut		fysioterapeut
Elisabeth Christiansen	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	<i>fysioterapeut</i>		instruktionsfysioterapeut ; http://www.ouh.dk/wm150274
John Chemnitz	<u>M</u>	<u>U(t)</u>	<i>lege</i>		lektor, embryolog, Institut for Medicinsk Biologi, Syddansk Universitet, lege , http://www.sdu.dk/health/imb/Anatomi/Ansatte/jchemnitz.html , http://www.bogenomtvinger.dk/
Tine Bøgehoj	<u>F</u>	<u>T</u>	?		sekretær

Karen Petersen	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>			rektor
-----------------------	----------	----------	----------	--	--	---------------

Skodsborg Fysioterapiskole; http://www.sfs.dk/						
Marianne Rasmussen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>			stud.fys.
Thomas Boe Bertelsen	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>=</u>			stud.fys.
Eivind Vesselbo	<u>M</u>	<u>U(tl)</u>	<u>ingen</u>		mag.art.	timelærer
Anne Simon	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>			rektor
Hanne Jungersen	<u>F</u>	<u>U(tl)</u>	fysioterapeut			instruktionsfysioterapeut
Eva Gude	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>			bogholder
Niels Erik Sjøberg	<u>M</u>	<u>U(tl)</u>	<u>fysioterapeut</u>			fysioterapilærer

Fysioterapeutskolens i Aalborg; http://www.sevua.dk/C1256CCA00497126/0/C746626F90FB1970C1256D2700283A67?OpenDocument						
Ellen Ebbsen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>ingen</u>			sekretær, tidligere bankassistent, http://www.sevua.dk/C1256CC60035ECCD/fornavn
Mette Esager	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>			stud.fys.
Inge Holm	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>fysioterapeut</u>			rektor , via http://www.sevua.dk/C1256CC60035ECCD/fornavn
Henriette Kveiborg	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>			stud.fys.
Else Nielsen	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	fysioterapeut			instruktionsfysioterapeut
Karen Risgaard	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	<u>fysioterapeut</u>			fysioterapilærer , via http://www.sevua.dk/C1256CC60035ECCD/fornavn
Heidi Mogensén	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>			stud.fys.
Martin Rolle	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>=</u>			stud.fys.
Kirsten Bjørn	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>			stud.fys.

Fysioterapeutskolen i Holstebro; http://www.cvvita.dk/fysio/underside2.asp?id=249					
Mari-Anne Bjerre	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		rektor
Alice Gjellerod	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<u>fysioterapeut</u>		<u>fysioterapilærer, studiekoordinator</u>
Marianne Qvesel	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<u>fysioterapeut</u>		<u>fysioterapilærer, studiekoordinator</u>
Ellen Hinrichsen	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<u>fysioterapeut</u>		<u>fysioterapilærer</u>
Anny Sigaard	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	<u>fysioterapeut</u>		<u>instruktionsfysioterapeut</u>
Else Marie Sørensen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>?</u>		stud.fys.
Ulla Bach	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		assistent

Fysioterapeutskolen i Århus; http://www.cvsu.dk/wm109365					
Else Nielsen	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	<u>fysioterapeut</u>		<u>instruktionsfysioterapeut</u>
Birgitte Kure	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>fysioterapeut</u>		<u>overfysioterapeut</u>
Minna Neagh	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<u>fysioterapeut</u>		<u>fysioterapilærer</u>
Olaf Møller	<u>M</u>	<u>U(t)</u>	<u>lege</u>	<u>cand.med.</u>	<u>fysiologilærer, faglærer, http://www.efaa.dk/om_skolen/studiehaandbog.pdf</u>
Søren Glad Selanders	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>?</u>		studerende, 5. sem.
Mette Johansen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>?</u>		studerende, 2. sem.
Lone Mikkelsen	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		rektor
Mary-Ann Larsen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		sekretær

Fysioterapeutskolen i Esbjerg; http://www.esbfys.dk/					
Anette Maagaard	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		rektor, formand
Åse Krogh	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		uddannelseskoordinator
Peder Morten Berg	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>fysioterapeut</u>		<u>overfysioterapeut</u>
Birthe Thomsen	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	<u>fysioterapeut</u>		<u>instruktionsfysioterapeut</u>
Birte Tornøe	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>fysioterapeut</u>		<u>uddannelseskoordinator, børnefysio- terapeut, http://www.fysio.dk/sw20982.asp</u>

Esther Skovhus	<u>E</u>	<u>U(t)</u>	<u>fysioterapeut</u>		fysioterapilærere
Jytte Pedersen	<u>E</u>	<u>T</u>	<u>2</u>		sekretær
Tine Skrivers Enevoldsen	<u>E</u>	<u>S</u>	<u>1</u>		studerende

Fysioterapeutske	L	U	S	T	Total
København	4	3	2	1	10
Næstved	1	4	2	1	8
Odense	2	6	0	1	9
Skodsborg	1	3	2	1	7
Aalborg	1	2	5	1	9
Holstebro	1	4	1	1	7
Århus	2	3	2	1	8
Esbjerg	4	2	1	1	8
Total	16	27	15	8	66
Fordelingen af administrative ledere (L), undervisere (U), studerende (S), teknisk-administrativt personale (T), i de selvevalueringsgrupper nedsat af de enkelte fysioterapeutske, som har deltaget i evalueringen af fysioterapeutuddannelsen					

Bilag 2.7 - Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af ergoterapeutuddannelsen

Rapportens omfang: 127pp.

Deltagernes uddannelse eftersøgt på nettet 24.11.2004

Data indsamlet via Ergoterapeutforeningens hjemmeside (<http://www.etf.dk/>, <http://www.etf.dk/775/>), vis skolemes hjemmesider, via GOOGLE samt via de nedenstående

Fed oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten

fed + understreg: det specificeres ikke om der menes en stilling eller en uddannelse - om betegnelsen er en fagpolitisk eller en uddannelses-mæssig kategori

kursiv: oplysningerne stammer fra andre kilder

kursiv + understreg: min konstruktion af empirien ud fra oplysninger enten fra evalueringsrapporten eller fra andre kilder

Fra "5.3 Appendiks C: Evalueringens deltagere" i *Evaluering af ergoterapeutuddannelsen*. Evalueringsscenteret 1997, pp. 124-126
Opdragsgiver: Sundhedsuddannelsesrådet

Navn	køn	kat.	semiprof./prof. sundheds-uddannelse	akademisk grad	stillingsbetegnelse og andet
Styregruppe					
Ole Bjørn Skausig	<i>M</i>		<i>læge, special-læge i psykiatri</i>	<i>cand.med.</i>	psykiater, adm. overlæge, speciallæge i psykiatri, Dianalund Psykiatriske Hospital, formand, http://www.netpatient.dk/TE-MA_Demens.htm
Aase Andersen	<i>F</i>		ergoterapeut		ledende ergoterapeut, Ergoterapiafdeling Somatisk, Odense Universitetshospital
Henrik Dencker	<i>M</i>		<i>ingen</i>		personaleudviklingschef, Social- og Sundhedsforvaltningen, Københavns Kommune

Nils Erik Ness	<u>M</u>			<u>ergoterapeut</u>		højskolelektor, Afdeling for helse- og sosialfag (AHS), Ergoterapeutuddanning, Højskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim, http://www.ahs.hist.no/brukere/fag/nen/nen
Tove Borg	<u>F</u>			<u>ergoterapeut</u>	<i>ph.d. 2003</i>	skoleleder, Videreuddannelsen for Ergoterapeuter og Fysioterapeuter (ekstern konsulent), http://www.socsci.aau.dk/institut/begivenheder.htm

Evalueringssenteret						
Christian Thune				<u>ingen</u>	<i>cand.mag., hist. & eng.</i>	centerchef, pers. medd. Christian Thune
Mette Lindgaard				<u>ingen</u>	<i>cand.scient.pol., Aarhus</i>	projektleder, pers. medd. Christian Thune
Tina Dencker				<u>ingen</u>	<i>ingen</i>	projektmedarbejder, stud.scient.adm, RUC, pers. medd. Christian Thune
Birgit Munkholm Christensen						projektmedarbejder, studerende, kommunikation, AaU, pers. medd. Christian Thune

Ergoterapeutskolen i København, http://ergo.cvuoesund.dk/						
Inge Johansson	<u>F</u>	<u>S</u>	-			stud.ergo.
Michael Danmark	<u>M</u>	<u>S</u>	-			stud.ergo.
Kim Bølling	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>ingen</u>		cand.scient.	cand.scient.
Elsebeth Lægård	<u>F</u>	<u>U</u>	<i>læge, speciallæge</i>			cand.med., læge, speciallæge, http://www.akupunkturskolen.dk/files/ledelse/elsebeth_001.html
Mette Vad	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>ergoterapeut</u>			ergoterapeut, lokal uddannelseskonsulent

Britt Skovgård	<u>F</u>		<u>U(p)</u>	ergoterapeut		instruktionsergoterapeut, ledende ergoterapeut , http://www.geelsgaardskolen.dk/ergoterapien.html
Marie Bagger	<u>F</u>		<u>U(p)</u>	ergoterapeut		instruktionsergoterapeut
Jette Avlund	<u>F</u>		<u>U(t)</u>	<i>ergoterapeut</i>		ergoterapilærer , http://www.ivuc.dk/html/vejleder/nyhedsbrev/Nyhedsbrev%20nr%203%202002.pdf
Anne Hove	<u>F</u>		<u>U(t)</u>	<i>ergoterapeut</i>		ergoterapilærer , http://www.ffy.dk/sw3849.asp
Karen Malmqvist Petersen	<u>F</u>		<u>T</u>	<u>?</u>		sekretær
Gitten Hammerberg	<u>F</u>		<u>L</u>	<i>ergoterapeut</i>		rektor , http://www.hammerberg.dk/hvem/

Ergoterapeutskolen i Næstved, http://www.cvusyd.dk/ergo/						
Gry Eriksen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>S</u>	=		stud.ergo.
Dorte Falkenberg	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>S</u>	=		stud.ergo.
Anne Mette Frank	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>S</u>	=		stud.ergo.
Pernille Helbæk	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>S</u>	=		stud.ergo.
Bettina Iversen	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>ingen</u>		<i>cand.psyk.</i>	psykolog, timelærer
Birgitte Christensen	<u>F</u>	<u>L</u>				instruktionsergoterapeut og lokal uddannelseskonsulent , http://www.birgitte-christensen.dk/artikler/nyheder/artikler/curriculum.htm ;
Edda Eliasson	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	<u>U(p)</u>	ergoterapeut		instruktionsergoterapeut
Bente Olsen	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	<u>U(p)</u>	ergoterapeut		instruktionsergoterapeut
Hans Jørgen Bendixen	<u>M</u>		<u>U(t)</u>	<i>ergoterapeut</i>		ergoterapilærer, OTR, MSC , http://www.cvu-syd.dk/ergo/internationalt/euromaster/module2/teachers/

Janet Lomholt	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<u>ergoterapeut</u>		<u>ergoterapilærer, ledende ergoterapeut,</u> http://www.sygehusfyn.dk/wm139696
Hanne Klüver	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		overassistent, fagsekretær for ergoterapeutuddannelsen
Ulla Runge	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>ergoterapeut</u>		rektor, MPH, Göteborg 1996, http://www.ullarunge.dk/?page=CV

Ergoterapeutskolens i Odense; http://www.cvsu.dk/wm115645					
Tina Hansen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		stud.ergo.
Rikke Knudsen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		stud.ergo.
Annette Grøndahl	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	<u>ergoterapeut</u>		instruktionsergoterapeut
Gerd Ansager	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>ergoterapeut</u>		ledende ergoterapeut
Robert Wengler	<u>M</u>	<u>U(t)</u>	<u>læge</u>	<u>cand.med.</u>	timelærer i patologi og medicin, læge, www.cvsu.dk/dwn17136
Boye Torp Christensen	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>ergoterapeut</u>		ergoterapilærer
Grete Nielsen	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<u>ergoterapeut</u>		ergoterapilærer, http://www.ergoterapeutforening.dk/regioner/fyn/ref_tr_131103.htm
Lone Madsen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		faglig sekretær for ergoterapeutuddannelsen
Annette Nygaard	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>		rektor

Ergoterapeutskolens i Aalborg; http://www.aalbergfys.dk/ ; www.sevua.dk					
Karina Lundby	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		stud.ergo.
Stine Lindsten Jensen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		stud.ergo.
Bitten Hansen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>=</u>		stud.ergo.
Hanne Wittorf	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>ergoterapeut</u>		ergoterapeut

Hanne Hulgaard	<u>F</u>	<u>U</u>	<i>lege</i>		cand.med.	http://www.dsth.dk/files/uploads/dsth200103.pdf
Susanne Arildsen	<u>F</u>	<u>U(pp)</u>	ergoterapeut			instruktionsergoterapeut
Anette Buchard	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<i>ergoterapeut</i>			ergoterapilærer
Connie Andersen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>			assistent
Karen Plesner Christensen	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>			rektor

Ergoterapeutskolen i Holstebro, http://www.cuvvita.dk/ergo/underside2.asp?id=248						
Per Normann Søndergaard	<u>M</u>	<u>S</u>	=			stud.ergo.
Mette-Line Laursen	<u>F</u>	<u>S</u>	=			stud.ergo.
Vibeke Møller Pedersen	<u>F</u>	<u>U(pp)</u>	ergoterapeut			instruktionsergoterapeut
Lone Lauridsen	<u>F</u>	<u>U(pp)</u>	ergoterapeut			instruktionsergoterapeut
Tove Schreiber	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<i>ergoterapeut</i>			ergoterapilærer
Lene Florup Nielsen	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<i>ergoterapeut</i>			ergoterapilærer
Anne Sofie Koch-Petersen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>			assistent
Ellen Riber Povlsen	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>			rektor

Ergoterapeutskolen i Århus, http://www.efaa.dk/common/start.htm						
Lise Lau	<u>F</u>	<u>S</u>	=			stud.ergo.
Kirsten Hansen	<u>F</u>	<u>L</u>	ergoterapeut			ledende ergoterapeut
Annette Hansen	<u>F</u>	<u>U(pp)</u>	ergoterapeut			instruktionsergoterapeut
Ellen Thonasen	<u>F</u>	<u>U(pp)</u>	ergoterapeut			instruktionsergoterapeut
Anemarie Andersen	<u>F</u>	<u>U(t)</u>	<i>ergoterapeut</i>			ergoterapilærer
Marie-Louise Kjeldsen	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>			assistent
Gunner Gamborg	<u>M</u>	<u>L</u>	<i>ergoterapeut</i>			rektor, <i>Landsformand for Ergoterapeutforeningen</i> , http://www.etf.dk/995/

Ergoterapeutskolen i Esbjerg; http://www.esbergo.dk/					
Dorthe Urbrand	<u>F</u>	<u>S</u>	=		stud.ergo.
Charlotte Thomassen	<u>F</u>	<u>S</u>	=		stud.ergo.
Gerd Hersløv	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>ergoterapeut</u>		afdelingsleder, http://www.etf.dk/995/
Birthe Tranberg	<u>F</u>	<u>U(p)</u>	ergoterapeut		instruktions ergoterapeut
Tommy Jørgensen	<u>M</u>	<u>U(t)</u>	<u>ergoterapeut</u>		ergoterapilærer
Ellen Riber Povlsen	<u>F</u>	<u>L</u>	?		rektor

Ergoterapeutskole	L	U	S	T	Total
København	2	6	2	1	11
Næstved	2	5	4	1	12
Odense	2	4	2	1	9
Aalborg	1	4	3	1	9
Holstebro	1	4	2	1	8
Århus	2	3	1	1	7
Esbjerg	2	2	2	0	6
Total	12	28	16	6	62
Fordelingen af administrative ledere (L), undervisere (U), studerende (S), teknisk-administrativt personale (T), i de selvevalueringsgrupper nedsat af de enkelte ergoterapeutskoler, som har deltaget i evalueringen af ergoterapeutuddannelsen					

Bilag 2.8 - Skema med oplysninger om deltagerne i evaluering af tandlægeuddannelsen

Rapportens omfang: 135pp.

Data indsamlet pr. evalueringstidspunkt, foretaget d. 11/1-2005

Data indsamlet via bl.a. GOOGLE, REX, universitetshjemmesider, tandlaegebladet.dk/

Fed oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten

fed + understreg: det specificeres ikke om der menes en stilling eller en uddannelse - om betegnelsen er en fagpolitisk eller en uddannelses-mæssig kategori

kursiv: oplysningerne stammer fra andre kilder

kursiv + understreg: min konstruktion af empirien ud fra oplysninger enten fra evalueringsrapporten eller fra andre kilder

Fra "5.3 Appendix C: Evalueringsdeltagere" i *Evalueringscenteret 1998*, pp. 133-134. 135 pp.
Opdrags giver: Sundhedsuddannelsesrådet

Navn	køn	kat.	semiprof./prof. sundheds-uddannelse	akademisk grad	stillingsbetegnelse og andet
Styregruppe					
Madeleine Rohlin	<u>F</u>		tandlæge	odont.kand.	professor, Tandvårdhögskolan i Malmö, Sverige, formand, <i>prorektor på Malmö högskola 2002</i> ; http://www.mah.se/templa-tes/Page_7103.aspx
Frank Åbyholm	<u>M</u>			dr.med.	professor, Plastikkirurgisk avd., Rikshospitalet, Oslo, Norge, http://www.med.uio.no/rh/plast-kir/
Elsie Marie Pinholt	<u>F</u>		tandlæge, special-tandlæge	cand.odont., dr.odont.	overtandlæge, specialtandlæge, Kæbekirurgisk Afd., Vejle Sygehus, http://www.tandfeerne.dk/else-marie.htm

Ole P. Spanner	<u>M</u>		tandlæge	<u>cand.odont.</u>	tandlæge, Nørre Søgade 41, 1370 København K
Lene Esmark	<u>F</u>		tandlæge	<u>cand.odont.</u>	overlæge, Frederiksberg Kommunes Tandpleje
Aage Nedergaard	<u>M</u>		<u>?</u>	<u>?</u>	lektor, Institut for Ledelse, Politik og Filosofi, Handelshøjskolen i København

Evalueringssenteret					
Christian Thune			<u>ingen</u>	<u>cand.mag., hist. & eng.</u>	centerchef, pers. medd. Christian Thune
Mette Lindgaard			<u>ingen</u>	<u>cand.scient.pol., Aarhus</u>	projektleder, pers. medd. Christian Thune
Anja Koefoed			<u>ingen</u>	<u>ingen</u>	projektmedarbejder, studerende, litteraturvidenskab, pers. medd. Christian Thune

Tandlægehøjskolen, Københavns Universitet; http://www.odont.ku.dk/					
Nina von Wowern	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>	<u>cand.odont., dr.odont.</u>	studieleder, lektor, formand
Merete Bakke	<u>F</u>	<u>L</u>	<u>?</u>	<u>cand.odont., dr.odont.</u>	vicestudieleder, lektor
Niels-Erik Fiehn	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>?</u>	<u>cand.odont., dr.odont.</u>	prodekan, lektor
Palle Holmstrup	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>?</u>	<u>cand.odont., dr.odont.</u>	viceinstituteder, professor
Lis Almer Nielsen	<u>F</u>	<u>L</u>	tandlæge	<u>cand.odont., ph.d.</u>	afdelingstandlæge
Jørgen Hedermark Poulsen	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>?</u>	<u>cand.med., dr.med.</u>	lektor
Bodil Riis	<u>F</u>	<u>T</u>	<u>?</u>		klinikkchef, TAP, http://www.odont.ku.dk/tsref/KSreferat2_2002.pdf
Tomas Berntsen	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>?</u>		stud.odont.
Heidi Raakilde Hansen	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>?</u>		stud.odont.
Leif Christensen	<u>M</u>	<u>T</u>	<u>ingen</u>	mag.art.	studieadministratør

Tandlægeskolen, Aarhus Universitet; http://www.odont.au.dk/					
Leif Glavind	<u>M</u>	<u>L</u>	<u>?</u>	<u>cand.odont., dr.odont.</u>	studieleder, lektor

Lone Nyhuus	<u>F</u>	<u>L</u>	tandlæge	<i>cand.odont.</i>	afdelingstandlæge
Grethe Olsen	<u>F</u>	<u>T</u>	<i>ingen</i>		fuldmægtig
Lis Strand	<u>F</u>	<u>T</u>	<i>ingen</i>		fuldmægtig
			tandlæge, special- tandlæge		
Jens Kølsen Petersen	<u>M</u>	<u>U</u>	tandlæge	<i>cand.odont.</i>	lektor, specialtandlæge, MS
Ann Wenzel	<u>F</u>	<u>U</u>	<u>?</u>	<i>cand.odont.</i> , ph.d., dr.odont.	professor, http://www.odont.au.dk/rad/awenzel.htm
Thorkild Karring	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>?</u>	<i>cand.odont.</i> , dr.odont.	professor
Mogens Kilian	<u>M</u>	<u>U</u>	<u>?</u>	<i>cand.odont.</i> , dr.odont.	professor
Nino Fernandes	<u>M</u>	<u>S</u>	<u>?</u>		stud.odont.
Charlotte Rosby	<u>F</u>	<u>S</u>	<u>?</u>		stud.odont.

Tandlægehøjskole	L	U	S	T	Total
Københavns Universitet	5	1	2	2	10
Aarhus Universitet	2	4	2	2	10
Total	7	5	4	4	20

Fordelingen af administrative ledere (L), undervisere (U), studerende (S), teknisk-administrativt personale (T), i de selvevalueringsgrupper nedsat af de enkelte tandlægehøjskoler, som har deltaget i evalueringen af tandlægeuddannelsen

Bilag 3 - Skema med oplysninger om stilling og uddannelse vedr. evalueringsdeltagere fra Evalueringscenteret/Evalueringsinstituttet

Fed: Oplysningerne stammer fra evalueringsrapporten

kursiv: Oplysningerne er personligt meddelt fra centerchef Christian Thune, via mail af 11/8-2005 fra chefsekretær Rikke Wettendorff.

Deltager fra EVA/EC	I hvilke rapporter deltager den pågældende	Stilling fra EV-rapport	Deltageren har gennemført eller er studerende ved dette studium.
Anja Koefoed	Tandlæge	projektmedarbejder	<i>studerende, litteraturvidenskab</i>
Annemette Schultz Jørgensen	Læge, Radiograf	projektmedarbejder	<i>studerende, språk</i>
Birgit Munkholm Christensen	Ergoterapeut	projektmedarbejder	<i>studerende, kommunikation, AaU</i>
Camilla Niebuhr-Jørgensen	Fysioterapeut	projektmedarbejder	<i>stud.scient.pol., KU</i>
Charlotte Hassø	Jordemoder	projektmedarbejder	stud.scient.pol., KU
Christian Thune	Jordemoder, Sygeplejerske, Læge, Radiograf, Fysioterapeut, Ergoterapeut, Tandlæge	centerchef	<i>cand.mag., historie og engelsk</i>
Dorte Thomsen	Læge	Projektmedarbejder, Brugerundersøgelse ved Evalueringscenteret	<i>studerende, farmaceut</i>
Hanne Fredslund	Jordemoder	projektmedarbejder	stud.scient.pol., KU
Helge Jacobsen	Jordemoder	projektleder	<i>cand.scient.pol., KU</i>
Helle Warrer Poulsen	Læge	projektmedarbejder	<i>stud.scient.pol., KU</i>
Kim Michelsen	Sygeplejerske, Læge	fuldmægtig, Brugerundersøgelse ved Evalueringscenteret	<i>cand.mag., biologi</i>
Kurt L.W. Møller	Sygeplejerske, Læge	projektleder	<i>cand.scient.adm., AaU</i>
Lars Østergaard	Sygeplejerske	projektmedarbejder	<i>stud.scient.pol., KU</i>
Mette Lindgaard	Fysioterapeut, Ergoterapeut, Tandlæge	projektleder	<i>cand.scient.pol., Aarhus</i>

Peter Ørberg	Jordemoder	konsulent, PLS Consult	?
Sandra Fredskov	Radiograf	projektleder	<i>cand.merc.</i>
Stina Vrang Elias	Radiograf	projektleder	<i>cand.scient.adm., RUC</i>
Tina Dencker	Ergoterapeut	projektmedarbejder	<i>stud.scient.adm., RUC</i>
Tine Aage	Sygeplejerske	projektmedarbejder	<i>stud.mag., geografi</i>