

Fra meningsløse til meningsfulde performancemålinger – en case om kvalitetsmåling i undervisningssektoren

Af Christian Moldt*

Denne artikel udforsker brugen af tilfredshedsmålinger som kvalitetsindikatorer. Der gives en række nye forståelser for, hvordan brugen af evalueringer kan have en række mobiliserende effekter men også dysfunktionelle effekter, hvis organisationen ikke er i stand til at håndtere de potentielle konflikter og det psykiske pres, som følger med brugen af målingerne. Der refereres fra et studie i brugen af tilfredshedsmålinger på de korte og mellemlange videregående uddannelser, men problemstillingen kan givetvis overføres til en lang række andre organisationstyper. Artiklen indeholder anbefalinger, som kan styrke den meningsfulde evalueringssammenhæng.

A. Indledning¹

1. Baggrund

Tilfredshedsmålinger bruges hyppigt i en lang række sammenhænge. Inden for uddannelsessektoren bliver det på flere områder i disse år indført som et krav fra staten, at institutionerne anvender tilfredshedsmålinger som kvalitetsindikatorer. Systematisk anvendelse af sådanne målinger er f.eks. et krav for, at institutionerne kan bestå akkrediteringer. Dertil kommer, at brugen af tilfredshedsmålinger også er udbredt inden for mange andre sektorer. Rationalet for at anvende disse målinger er bl.a., at det ses som væsentligt for en professionel dreven institution, at kvaliteten vurderes systematisk, og at kunderne (f.eks. de studerende på en uddannelsesinstitution) er tilfredse med de ydelser, som leveres.

**Institution-
naliseret praksis**

* Christian Moldt er cand.merc. og erhvervsforsker ved Center for Virksomhedsudvikling og Ledelse (CVL) på CBS

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

Evaluerings-træthed

En central problemstilling er, hvordan aktørerne forholder sig til brugen af målingerne. Bliver de oplevet af lederne og underviserne på skolerne som væsentlige for, at skolen kan levere gode undervisningsydelser, eller opleves målingerne i stedet som meningsløse procedurer, der er udtryk for et kontrolparadigme, som tager tiden fra undervisningen og det pædagogiske arbejde? Debatten om brugen af evalueringer sætter tydeligvis mange følelser i gang og har både sine modstandere og tilhængere, hvilket man ofte kan følge f.eks. i pressen.

Hvis aktørerne ikke oplever målingerne som nyttige læringsredskaber, er dette et problem på en række forskellige niveauer. For hvis aktørerne vender sig mod disse og ikke mener, at de er værdifulde i praksis, hvordan kan man da fra statens eller fra institutionernes ledelsers side fastholde, at disse er gode og nødvendige redskaber for den professionelt drevne organisation? Derfor er det også væsentligt at få undersøgt nærmere, hvad der er de dybere årsager til, at der kan opstå evalueringsskepsis hos aktørerne.

2. Problemfelt og teori

For at kunne forstå, hvordan evaluering udløser forskellige opfattelser og følelser, kan man med fordel anvende psykologien til at tilvejebringe en afklarende forståelsesramme. Dette er i overensstemmelse med Donaldson m.fl. (2002) og Taut og Brauns (2003), som argumenterer for, at psykologiske faktorer kun sjældent er blevet systematisk undersøgt indenfor evalueringsforskningen, og at der er behov herfor.

Psykodynamisk systemteori

I denne sammenhæng er psykodynamisk systemteori, som oprindeligt er udviklet på Tavistock Institutet i London, velegnet som perspektiv. Perspektivet er interessant, bl.a. fordi det gør det muligt at kombinere rationel beslutningstænkning fra klassisk systemteori med de blødere organisatoriske og psykologiske forståelser. Ud fra systemtænkningen kan man betragte et evalueringssystem som et delsystem, som har til hensigt at levere information på en række forskellige niveauer til skolens interne og eksterne interessenter. Institutionen kan da også ses som et komplekst system, hvor undervisere, ledere, studerende og den bredere omverden interagerer med hinanden. Man kan i den sammenhæng betragte et evalueringssystem som meningsfyldt, hvis det bidrager til, at skolen som system kan løse sine opgaver, hvilket omfatter, at aktørerne i skolen bliver bedre i stand til at arbejde sammen om at levere god undervisning og afklare med hinanden, hvori dette består. Modellens baggrund i

psykodynamisk tænkning gør det endvidere muligt at analysere, hvordan aktørerne på både individ- og gruppe-niveau er i stand til at håndtere det psykiske pres (angst), som kan ledsage brugen af målingerne. Der arbejdes i denne sammenhæng med begreber som forsvær, fortrængning, reaktionsdannelse, projektion, benægtelse, idyllisering etc. Disse begreber er velegnede til at forstå, hvordan nogle aktører bortforklarer dårlige evalueringer, f.eks. ved at tillægge andre skylden for en »dårlig« evaluering, glemmer at evaluere, når det går dårligt etc. , mens andre er i stand til at forholde sig mere modent til resultaterne. Læring opstår ud fra det perspektiv, når organisationen er i stand til at tilvejebringe et miljø, som kan containe (holde) den frustration, som kan opstå, når mennesker konfronteres med problemstillinger, der er nye og vanskelige. Opnås dette ikke, kan man i stedet opleve, at organisationen og dens medlemmer regredierer dvs. lader sig dominere af deres angst og psykiske forsvær, hvilket kan destruere læringsprocessen, organisationens opgaveløsning og medføre en psykisk belastning på organisationens medlemmer.

3. Oversigt over artiklen

Ud fra ovenstående teoretiske udgangspunkt vises i det følgende resultater af undersøgelser gennemført som led i et aktionsforskningsprojekt, som er afsluttet i januar 2007. Projektet er bl.a. baseret på 32 dybdeinterviews på institutioner inden for de korte og mellem-lange uddannelser.²

Først vises, hvordan tilfredshedsmålinger kan anvendes til at løse fire forskellige opgaver eller funktioner. Derefter illustreres det, at disse potentialer i praksis ofte ikke realiseres, fordi 1) underviserne undviger konfrontation med deres klasser og 2) er lukkede overfor deres kollegaer samt fordi 3) ledelsesudøvelse er tabuiseret og 4) der er frygt for mikro-politisk misbrug af resultaterne. Derefter formuleres syv hypoteser, som forklarer årsagerne til disse problemer. Hypoteserne er baseret på både teorien og de iværksatte undersøgelser. Derefter diskuteres det, om evalueringer kan have direkte skadelige effekter, hvorefter statens rolle diskuteres. Artiklen slutter med en række anbefalinger, der kan anvendes på skolerne til at styrke den meningsfulde evalueringsanvendelse.

B. Potentialerne – de fire evalueringsopgaver

Første fase i analysen af forskningsprojektets data var at identificere evalueringspotentialerne. Disse potentialer er i figur 1 beskrevet som de fire evalueringsopgaver.

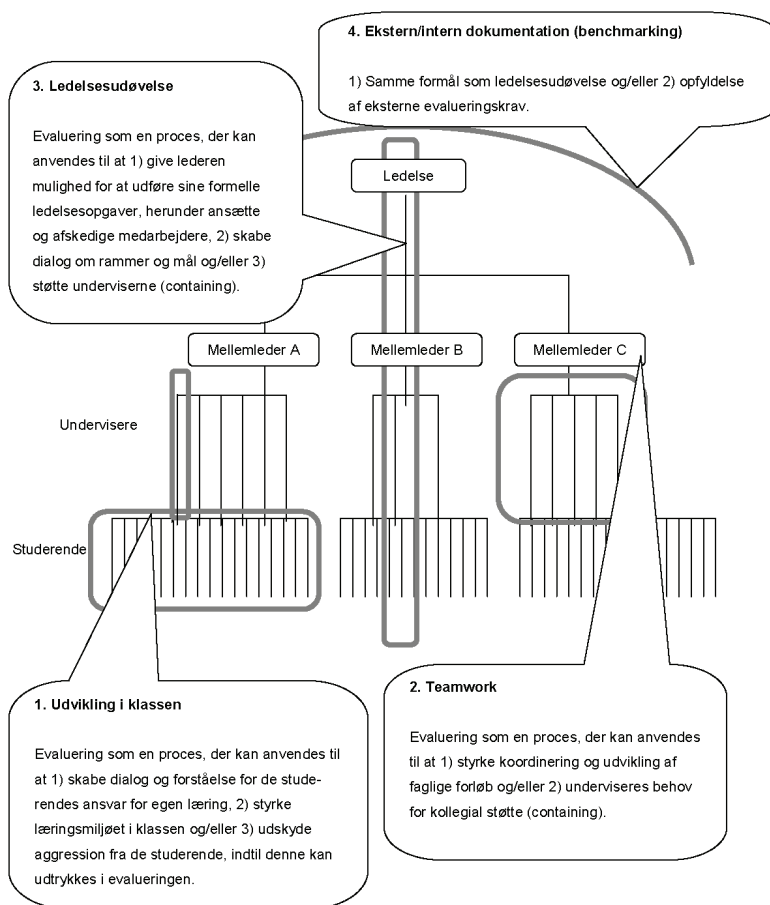
Samme måling kan anvendes på fire forskellige måder

Det interessante i denne sammenhæng, er at brug af tilfredshedsmålinger som kvalitetsindikatorer kan anvendes i fire forskellige sammenhænge. For det første kan de anvendes til at drøfte og aktivt inddrage de studerende i en dialog om deres læringsprocesser og undervisnings forløb (opgave 1). Derudover kan undervisere drøfte resultater med deres kollegaer og derved støtte hinanden og øge koordination og sammenhæng mellem fagene (opgave 2). Dertil kommer, at undervisningskoordinatorer og ledere kan bruge tilbagemeldinger fra evalueringer til at udøve deres ledelsesfunktion (opgave 3), hvilket f.eks. kan omfatte, at der skrives ind over for undervisere, der opnår lave evalueringsresultater. Der er ingen tvivl om, at denne måde at anvende evaluering på kan være nyttig og nødvendig. Mange koordinatore har f.eks. fortalt, hvordan de betragter tilfredshedsundersøgelser som nødvendige redskaber, for at de kan følge med i og koordinere undervisningen. Endelig kan de samme typer undersøgelser også anvendes på mere aggregeret niveau, hvor der spørges til tilfredsheden med længere undervisningsprogrammer eller forløb, som indbefatter flere undervisere (opgave 4), hvilket kan anvendes til intern eller ekstern benchmarking.

Interviewene viste også, at det var vekslende fra institution til institution, hvilke af disse opgaver evaluering blev anvendt i forhold til og sat i forbindelse med. De fire evalueringsopgaver indikerer herved, at det kan være vigtigt at være bevidst om, hvilke konkrete anvendelser evalueringssystemet er knyttet til, idet man må forvente, at det kan blive meget vanskeligt at handle ensartet og konsistent på basis af resultaterne, hvis der er vidt forskellige opfattelser af formålet med evalueringerne. Som det fremgår i det følgende, viser de empiriske iagttagelser, at dette kan være et problem.

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer



Figur 1. De fire evalueringsopgaver

Bemærk, at opgave 1-3 vedrører fag-evalueringer, som oftest kan henføres til den enkelte undervisers indsats, mens opgave 4 refererer til evalueringer af længere undervisningsprogrammer og forløb, hvor et evalueringresultat normalt dækker flere fag og undervisere. Kilde: Egen tilvirkning.

C. Symptomer på dysfunktionel evalueringsanvendelse

Selvom det er iagttaget, at flere skoler tydeligvis bruger studentertilfredshedsmålinger og oplever fordele herved i forhold til en eller

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

flere af ovennævnte evalueringsopgaver, har jeg iagttaget flere tilfælde af dysfunktionel evalueringsbrug, som kan forbindes med regressive processer. I det følgende beskrives disse symptomer, mens de dybere årsager i form af ubevidste dynamikker tages op i det efterfølgende afsnit via formuleringen af en række hypoteser.

Negative evaluerings- associationer

Tydelige tegn på, hvor dysfunktionelt evaluering kan opleves, fik jeg, da jeg på to møder gav 99 undervisere og ledere mulighed for at nedskrive deres evalueringsassociationer. Da jeg derefter opdelte disse i negative, neutrale og positive associationer, viste det sig, at der var 3,7 gange så mange negative kommentarer som positive. De sparsomme positive kommentarer vedrørte bl.a., at oplysningerne er væsentlige, og at der er tale om en positiv proces. De negative og dominerende stikord omfattede f.eks., at resultaterne ikke er til at regne med, virker negativt i konteksten, at processen er krævende, og at resultaterne ikke indeholder noget nyt.

Disse resultater kan tolkes på følgende måde: Mens man officielt taler positivt om evaluering, f.eks. til en evalueringsforsker, så er den umiddelbare følelsesmæssige reaktion, som det fremgår af de hurtigt nedskrevne anonyme stikord, langt overvejende, at evaluering opleves som en meningsløs og negativ frem for en meningsfuld og positiv aktivitet. Når studentertilfredshedsmålinger reelt ikke opleves som lærende og meningsfulde, men snarere dæmoniseres, så må det derfor også udtrykkes, at der umiddelbart er vanskeligheder forbundet med at anvende resultaterne som skitseret i forhold til de fire evalueringsopgaver.

I det følgende bruges primært resultater fra de gennemførte interviews til at gå dybere ned i disse vanskeligheder, som en nærmere analyse af interviewene peger på. Da der er tale om et kvalitativt studie, kan der ifølge sagens natur ikke siges noget om, hvor ofte de beskrevne problemer forekommer. Den stærke evalueringsskepsis, som jeg har mødt under forskningsprocessen, den kritiske debat i pressen, evalueringsassociationerne fra de 99 undervisere og mine øvrige erfaringer under forskningsprocessen, peger imidlertid i retning af, at evalueringsproblemerne er meget dominerende.

1. Undvigelse af konfrontation med klassen (opgave 1)

Selvom flere undervisere fremhævede i interviewene, at de ofte på egen hånd gennemfører evalueringer og drøfter resultaterne med klassen, fremgik det også, at undviserne i en hel del tilfælde ikke

evaluerer deres indsats systematisk med klassen. På flere institutioner har jeg fået fortalt, at det er helt op til de enkelte undervisere, om de vil evaluere deres undervisning. Andre refererer til, at de har en aftale om, at underviserne skal evaluere og drøfte resultaterne med deres klasser, selvom der ikke finder nogen opfølgning sted, som skal sikre, om dette også rent faktisk er tilfældet.

Man kan naturligvis argumentere for, at skriftlig evaluering ikke altid nødvendigvis er hensigtsmæssigt, og at der findes mange forskellige måder at få feedback på fra klassen, som kan overflødiggøre brug af studenterevaluering som et udviklingsinstrument i klassen. Det er imidlertid et problem, hvis der ikke evalueres, fordi årsagen er, at underviserne reagerer defensivt i et forsøg på at undgå konfrontation eller dialog med klassen af frygt for, at egne svagheder eksponeres. Flere ledere har udtrykt i interviewene, at underviserne ofte viger uden om at evaluere, fordi dette opleves som vanskeligt eller besværligt.

2. Lukkethed overfor kollegaerne (opgave 2)

Flere undervisere fortalte om dialoger med kollegaer om undervisningen som forbundet med positive faglige værdier. Men da jeg spurgte dybere til dialoger om undervisernes personlige evalueringresultater, gik det op for mig, at underviserne ofte holder sig for sig selv og ikke er åbne over for deres kollegaer.

En underviser brugte begrebet »indendørsmester« til at forklare, hvordan han var en mester inden for klasseværelsets fire vægge, men til gengæld ikke oplevede et åbent miljø mellem kollegaerne på sin institution. En anden underviser fortalte, hvordan han undgik at diskutere problemer og succes'er med kollegaerne, fordi det var vigtigt hverken at adskille sig som »bedre« eller »dårligere« end kollegaerne. Jeg fik også fortalt, hvordan to undervisere var kommet »for tæt på hinanden«, da de drøftede årsagerne til, at de i et delt fag i en klasse havde fået vidt forskellige tilfredshedsvurderinger fra de studerende, hvorefter den underviser, som fik den lavere vurdering, tog resultaterne »så nært«, at de to undervisere ikke længere kunne arbejde sammen. Det er derfor forståeligt, at underviserne er påpasselige med at diskutere åbent med hinanden, hvilke evalueringer de har opnået, og derved bliver denne lukkethed en barriere for at støtte hinanden og udvikle undervisningen. Kun i et enkelt interview fortalte en underviser engageret om, hvordan de i hendes undervisningsteam var åbne om deres evalueringer, og hvordan dette havde

**Underviseren
kan være nervøs
ved at eksponere
sig overfor
klassen**

**Indendørs-
mestre**

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

haft meget positive effekter for kvaliteten af undervisningen herunder i et tilfælde med en ny kollega, som havde brug for støtte.

Svært at acceptere kontrol

3. Tabuisering af ledelsesudøvelse (opgave 3)

Særligt vanskeligt og tabuiseret forekommer anvendelsen af studentertilfredshedsmålingerne, når resultaterne bruges til at udøve direkte ledelse. Jeg er flere gange stødt på undervisere, der udtrykker modstand mod det, de betragter som brug af evaluering som en form for illegitim ledelseskontrol. Jeg har også fået talrige eksempler på, hvordan undervisere ofte vil undgå at blive evalueret og melde tilbage til deres ledere, hvis de pludselig står over for væsentlige problemer i klassen. Disse kan f.eks. skyldes et særligt vanskeligt hold eller underviserens egne personlige problemer f.eks. med skilsmisse, alkohol og lignende. Men disse eksempler viser også, at tilfredshedsmålingerne er vigtige, fordi de bringer problemstillinger frem i lyset for lederne, som alternativt kan få lov til at udvikle sig meget længe til skade for de studerende, underviseren og institutionen som helhed. Problemet er, at de problemstillinger, som evalueringerne kan pege på, kan være vanskelige og tabuiserende både i forhold til lederne, som skal tage autoritet og måske tage upopulære beslutninger, men også for underviserne, som er meget sårbare i denne situation. Den derved opståede angst aktiverer en række defensive manøvrer og psykiske forsvarsmekanismer. Jeg har særligt iagttaget følgende:

a. Der tales om læring på en måde, som viser, at autoritet tabuiseres. Et eksempel herpå er udsagnet: »Hos os er evaluering læring og ikke kontrol«, som jeg hørte udtrykt af en leder, da han søgte opbakning til skolens evalueringssystem på et møde med sine undervisere. På overfladen udtrykkes, at man skal lære og ikke kontrollere hinanden, hvilket umiddelbart kan forekomme tiltalende. Det er derfor en diskurs, som jeg tolker som et mikro-politisk forsøg på at få opbakning blandt et stærkt decentralt lærerkollegium, som stiller sig kritisk over for evaluering. Spørgsmålet er imidlertid, om det ikke også derved fornægtes, at ledelsen både har en ret, men også en pligt til at gribe ind over for uhensigtsmæssige forhold, hvis de kommer frem i en evaluering? Derved kan man risikere, at konsekvensen bliver, at det i sidste ende bliver mere illegitimt at bruge evalueringer til at udøve ledelse og rette op på vanskeligheder i undervisningen.

b. *Værdsættelse af en blid ledelsesstil viser, at der ikke er nogen til at tage ansvar for evalueringsprocessen.* Den grundlæggende problemstilling svarer til punkt a. og kan illustreres ved følgende udsagn fra en koordinator, som siger, at hun har fået at vide af sin ledelse, at hun i evalueringssammenhæng er »social samler« og »socialt knudepunkt«, så at hendes team »har det hyggeligt og godt, ikke!«. Koordinatoren har her i sin egen selvforståelse reduceret sig selv til at være »hyggetante« frem for ansvarlig leder, hvilket også implicerer, at hun ikke oplever at have fået delegeret autoritet til at udøve ledelse. Det var heller ikke mit indtryk, at hun ønskede et sådant ansvar, idet dette da ville implicere, at hun skulle påtage sig en mere vanskelig ledelsesrolle frem for blot at være kollega. Problemet bliver da, at hvis der i det daglige ikke er nogen til at udøve ledelse bortset fra en »topledelse«, som er langt væk.

c. *Undertrykt dialog om evalueringsresultater viser autoritær ledelse.* I flere tilfælde har jeg fået fortalt, hvordan underviserne oplever, at resultater af studentertilfredshedsmålinger alene sendes til ledelsen, men at der ikke finder dialog sted om baggrunden for de opnåede resultater. Dette bekræftes, når man får fortalt, hvordan ledelserne ofte modtager evalueringsresultater, uden at underviserne hører. En underviser udtrykte det problematiske heri ved at fortælle, hvordan han havde oplevet, at en kompetent kollega på et tidspunkt havde fået en dårlig evaluering, som ledelsen ikke havde sat sig ind i baggrunden for. Alligevel havde ledelsen »dømt« den pågældende som inkompetent, indtil vedkommende senere fratrådte sin stilling. Selvom man altid kan stille spørgsmålstejn ved historien, som den er fortalt, udtrykker den en oplevelse hos en underviser, som viser sin egen frygt for at blive uretfærdigt vurderet på basis af en evaluering uden mulighed for at få dialog og sparring med ledelsen om årsagen og pålideligheden af resultaterne, og hvor han selv står. En sådan anvendelsesform er særlig uheldig, når man betænker, som jeg flere gange har nævnt, at et evalueringsresultat aldrig kan blive en objektiv måling alene af underviserens indsats. På den anden side kan ledere, som er underlagt tidspres og/eller er konfliktsky, opleve deres ledelsesopgave som mere enkel ved at tage evalueringsresultater som en entydig og enkel vurdering af undervisernes værdi uden nærmere refleksion. Der er tale om en falsk enkelhed, som ikke tager hensyn til kompleksiteten i underviserens opgaveløsning og til vedkommendes legitime behov for at blive hørt, når han eller hendes undervisning vurderes.

**Talen om
»hyggelig«
evaluering**

**Målinger mis-
bruges som
»karakter« til
underviseren
uden kontekst-
forståelse**

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

Omfattende evalueringer fordi man »skal« uden at formålet er afklaret

d. Ritualistiske og glemte evalueringer viser manglende fokus på evalueringssopgaven. Flere undervisere fortalte, at de opfattede de omfattende evalueringsaktiviteter som unødvendige, bureaukratiske og uden mål og mening. På en skole, hvor jeg særligt oplevede dette, havde de interviewede meget svært ved at redegøre for baggrund og formål med skolens evalueringssystemer, og som en underviser udtrykte det, blev der evalueret alligevel for at undgå diskussion. I dette tilfælde kan man se de overdrevne handlinger og ritualer som et psykisk forsvar mod at stoppe op og reflektere over de reelle bagvedliggende problemstillinger og få løst disse. Endelig har jeg også fået beskrivelser af, hvordan man på en skole med omfattende evalueringssystemer alligevel »glemte« at evaluere, da der opstod særlige problemer i en klasse. Dvs., når evaluering og handling netop er påkrævet, formår man at fortrænge dette, fordi de bagvedliggende problemstillinger er for vanskelige eller smertefulde at tage op. Men fordi evalueringer er blevet et ritual, hvor årsagerne til evalueringerne er uvisse, kan man argumentere for, at det derved også bliver mere legitimt at springe en evaluering over, hvis denne forekommer ubehagelig.

Det skal især bemærkes, at symptomerne nævnt i pkt. a., b., c. og d. kan være til stede parallelt og understøtte hinanden, f.eks. ved at ledelsen først benægter, at evalueringerne skal bruges til kontrol, men alligevel til sidst er tvunget til at handle, når u hensigtsmæssige forhold bliver offentlige, hvorefter evalueringerne på grund af det pres, som opstår, kan risikere at blive anvendt på en både uinformeret og uoplyst måde. Dette svarer præcis til nogle af de evalueringstællinger, som jeg har fået fortalt. I dette tilfælde kan regressionen blive omfattende: Dvs., at underviserne oplever, at de som mennesker får tildelt en kold numerisk værdi for deres bidrag til organisationen, at kompleksiteten i undervisningsydelsen fornægtes og at der ikke er dialog. Resultatet bliver, at underviserne oplever, at der foretages uretfærdige ledelsesovergreb på deres faglige og personlige indsats. Hvis dette opstår, bliver en negativ evalueringsspiral forståelig. Endelig er det værd at understrege, at manglende udøvelse af en hensigtsmæssig autoritet (som det forstås i en psykodynamisk referenceramme) kan ses som årsagen til, at ovennævnte autoritære brug af evaluering opstår. Hvis der ikke er defineret et ansvar for at følge op på undervisningen i undervisningsteamene eller via en mellemlider/koordinator, og ansvaret i stedet forskydes op i organisationen, som beskrevet i pkt. b, betyder ledelsesdistancen i sig selv,

at det bliver vanskeligt at udøve en nuanceret og fair ledelse under kendskab til de faktiske forhold.

4. Politisk opportune benchmark-undersøgelser (opgave 4)

Brug af evaluering som benchmark-undersøgelse adskiller sig ved, at man her kan bruge studentertilfredshedsmålinger til at vurdere tilfredsheden med et samlet undervisningsforløb, hvorved de studentertilfredshedsmålinger, som fremkommer, ikke kan relateres til en enkelt undervisers indsats. I stedet er en lang række aktører involveret i planlægningen og gennemførelsen af det samlede undervisningsforløb, som tilfredshedsmålingen vedrører.

Jeg har flere gange oplevet, at benchmark-undersøgelserne omtales som mere mobiliserende end fag-evalueringerne, måske netop fordi de enkelte undervisere er i mindre risiko for at blive »hængt ud« eller eksponeret via denne evalueringsform. Derfor er det måske lettere at acceptere disse typer undersøgelser. På den anden side blev det udtrykt i andre interviews, at resultaterne fra disse undersøgelser har stor bevågenhed i organisationen, og at de, fordi resultaterne er meget generelle, åbner et stort projektivt rum for fortolkning, som i visse tilfælde kan misbruges politisk i organisationen. Problemstillinger relateret hertil drøftes i den sidste af nedenstående hypoteser.

**Tolkninger
som fremmer
bestemte
interesser**

D. Hypoteser om de bagvedliggende mekanismer

Jf. traditionen inden for psykodynamisk systemteori har afhandlingen opstillet en række hypoteser, som indeholder formodninger om årsagerne til de iagttagne fænomener. Hypoteseformen er valgt, fordi kvalitativ refleksion er nødvendig for at beskrive og forstå de bagvedliggende mekanismer. Ved at bruge hypotesebegrebet signaleres derfor, at der er tale om en søgen efter sandhed, mens det ikke postuleres, at der er fundet en absolut indsigt, idet denne til stadighed kan udvikles og udbygges. Det betyder ikke, at hypoteserne ikke har fundament. Tværtimod er de underbygget med analyser af det empiriske materiale og anden forskning og baseret på diskussioner med undervisere, ledere samt forskere.

**Konklusioner
formuleret som
hypoteser**

Den kvalitative og fortolkningsmæssige indgangsvinkel medfører, 1) at forskerens personlighed og egne erfaringer også har stor betydning for opstillingen af hypoteser, og 2) at de problemer, som jeg som forsker stødte på i forskningsprocessen, kan ses som en afspej-

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

ling af de bredere systemdynamikker (problemstillinger), som undersøges. Det er i projektets analyser medtaget, hvordan jeg i mit engagement med skolerne i starten selv ønskede at tilgodese mange forskellige aktørers interesser, men derved i sidste ende mistede fodfæste og autoritet som forsker. Det betød også, at jeg havde svært ved at opnå autoritet i forhold til praksisfeltet. Først da jeg erkendte dette, blev det muligt for mig at forstå området mere dybdegående og formulere nedenstående hypoteser og derved give skolerne tilbagemeldinger med stærkere fundament i min egen autoritet og faglighed.

De første seks hypoteser belyser årsagerne til de iagttagne symptomer på dysfunktionel evalueringsanvendelse, mens hypotese syv vedrører, hvorfor benchmark-undersøgelser (opgave 4) forekommer at være mere mobiliserende.

Hypotese 1

Den første hypotese er, at *kundemetaforen skaber et projektivt pres for, at underviseren skal påtage sig de studerendes ansvar for egen læring*. Spørgsmålet er, om det ikke er meget fristende for samfundet som helhed, staten, skolernes ledelser og ikke mindst de studerende, at placere og reducere kompleksiteten i læreprocessen ved ubevidst at skyde ansvaret herfor over på underviseren, som er det sidste og synlige led i serviceleverancen. Når kundetilfredshed side-stilles med underviserens indsats, kan der ske en fortrængning af, at læring nødvendigvis er en krævende proces for de studerende og ikke kun afhænger af underviseren, men af hele undervisnings-systemet. Selve ideen om, at de studerende skal betragtes som kunder, og at skolernes tilfredshedsscore skal offentliggøres og ses som et mål for kvalitet, illustrerer denne problemstilling.³

Hypotese 2

Den anden hypotese er, at *der opstår angst for, at resultaterne mis-tolkes som »karakterer til underviseren«, som er bygget på et for simpelt og mangelfuldt grundlag*. Idet underviseren skal evalueres, kan der udvikle sig den fantasi, at forholdet mellem underviser og studerende er vendt på hovedet, så det nu er den studerende, som skal have en autoritativ rolle over for underviseren, som nu er sat på skolebænken og skal have karakterer. Flere skoler har da også indført systemer, hvor de studerende på deres evalueringer bruger 13-skalen, når de skal vurdere fagene/underviserne. Umodne studerende kan opleve, at »hævnens time« er kommet, hvis de ikke er tilfredse. Disse dynamikker kan derved forstærke angsten, som kan være særligt vanskelig at stå imod for undervisere, der er usikre på

deres roller, f.eks. hvis de er nye i feltet. En sådan angst er sværere at håndtere i dag, ikke kun pga. evalueringer og andre tiltag, som eksponerer underviseren, men også fordi respekten for autoriteter er mindre. Tidligere kunne underviseren skjule sig bag en rolle som autoritetsfigur, mens underviseren i dag forventes at stå frem som person, hvilket også øger det personlige pres på underviseren.

Flere undervisere fortalte i interviewene, at de studerende er blevet mere narcissistiske og selvfokuserede, og at deres tolerance for frustration og kedsomhed i undervisningssituationen er reduceret, hvilket kan øge det mentale pres på underviseren.

Den tredje hypotese er, at *undervisningsmiljøerne er domineret af en individ-fokuseret kultur, hvor behovet for organisatorisk sammenhæng ofte fornægtes af underviserne*. Dette kan beskrives via psykodynamisk systemteori (Heinskou, 2004) som grundantagelsesfænomenet separathed (basic assumption me-ness). Herved menes, at antagelsen blandt underviserne på institutionerne bliver, at underviseren ikke skal underlægges styring fra andre, idet dette ses som utidig indblanding i vedkommendes egen faglighed som professionel underviser. Omkostningen ved denne opfattelse er, at behovet for koordinering af undervisernes indsats skydes i baggrunden, hvorved individet sættes over organisationen. Denne hypotese er udviklet på basis af de iagttagelser, jeg – som tidligere nævnt – har gjort mig af, hvordan underviserne ofte isolerer sig fra hinanden og i praksis ofte ikke er tilstrækkeligt åbne over for hinanden. Dette er forbundet med, at underviserne har en stærkere følelsesmæssig kobling til deres studerende end til deres ledelser og måske også kollegaer. Denne individ-fokuserede antagelse kan ses som en fantasi, som er i konflikt med opgaveløsningen, idet den ignorerer, at uddannelsesinstitutioner er komplekse systemer, som kræver en række horisontale og vertikale koblinger for at udvikle koordinerede og integrerede ydelser.

Hypotese 3

Den fjerde hypotese er, at *konkurrence blandt underviserne giver frygt for misundelse eller skam, hvis man får en »bedre eller dårligere« evaluering end kollegaerne*. Dette er yderligere en uddybning af den tredje hypotese. Den er forbundet med, at det kan være tabu for underviserne at indrømme, at der er nogle undervisere, som er bedre end andre, og at de reelt konkurrerer med hinanden. Jeg har allerede nævnt, hvordan underviserne holder sig fra at være åbne mod hinanden, hvilket korresponderer med Flynns's hypoteser

Hypotese 4

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

(2001) om, at professionelle ofte undlader at dele information, fordi dette er for sårbart for dem, også selvom de ved, at det går ud over opgaveløsningen.

Hypotese 5

Den femte hypotese er, at *undervisere for at udøve deres job er afhængige af, at de har autoritet i klassen, og at de kan opleve denne position truet via evalueringer*. På linie med Hirschhorn (1990) kan man antage, at når en evaluering kan have som effekt, at underviseren bliver stillet ansvarlig over for sin ledelse, svarer det til, at underviseren i denne relation ubevidst kommer til at overtage barnets rolle. Den utilsigtede konsekvens heraf er, at denne rolle ikke er konsistent med lærerens behov for og erfaring med at være den autoritetsudøvende i klassen, som er nødvendig for læringsprocessens forløb. På basis af disse overvejelser er det derfor også naturligt, hvis underviseren generelt vender sig imod ledelsens brug af evaluering, som opleves som en trussel mod hans eller hendes muligheder for at udøve sit job.

Hypotese 6

Den sjette hypotese er, at *ideer om selvstyring, decentralisering og teamwork kan optræde som et psykisk forsvar mod at konfrontere konflikter tilknyttet opgaveløsningen*. Visholm (2004) har beskæftiget sig med selvstyrende grupper og de dynamikker, som opstår i disse, og er nået frem til, at ideer om selvledelse og selvstyring ofte kan føre til, at der opstår et autoritetsvakuum, hvor ingen tør tage ansvaret for ubehagelig konfrontation, fordi ingen i gruppen kan tillade sig at være »mere end de andre«. Dette kan ofte gøre det vanskeligt at følge op på og diskutere personlige evalueringresultater i de tilfælde, hvor ansvaret herfor er decentraliseret til selvstyrende teams.

Hypotese 7

Mens ovenstående hypoteser har forklaret årsager til, at evaluering forekommer vanskelig, har jeg som nævnt også iagttaget, hvordan benchmark-undersøgelser af samlede undervisningsforløb kan forekomme mere positivt mobiliserende end fag-evalueringer. En af problemstillingerne er netop, at angst opstår, når underviserne evalueres personligt. Jeg har derfor afsluttende opstillet den syvende hypotese, *at benchmark-evalueringer, hvor længere undervisningsprogrammer evalueres, umiddelbart er mindre angstprovokerende for den enkelte underviser*, fordi det er svært direkte at henføre resultaterne til enkeltpersoners indsats, som ved evalueringsopgave 1, 2 og 3. Derved er der et større projektivt rum, som gør, at mulighederne for fortolkning bliver bredere, hvorved den enkelte underviser lettere kan argu-

mentere for sin »uskyld« ved et negativt resultat. Samtidig sikrer of-fentliggørelse af benchmark-resultaterne, at behovet for opfølgning er sværere at ignorere, og aktørerne vil derfor føle, at de må handle og tage ansvar, selvom de måske ikke udadtil vil indrømme deres egen andel i et »utilfredsstillende« resultat. Umiddelbart set er denne type benchmark-evalueringer derfor lettere at håndtere emotionelt, idet angsten for resultaterne er reduceret. Dette stemmer overens med, at relativt mange ledere og undervisere har udtalt sig positivt om denne evalueringsform. Dette forhindrer dog ikke, at det større projektive rum for fortolkning også kan have som ulempe, at der i et mikro-politisk spil lettere kan manipuleres med, hvad evalueringresultater udtrykker, hvilket også blev udtrykt af en interview-person, da han fortalte, hvorfor han var imod disse evalueringer.

E. Destruerer studentertilfredshedsmålinger læring?

Der er i det foregående vist talrige eksempler på, at skolerne ikke opnår et meningsfuldt eller konstruktivt evalueringssubbyte, som styrker institutionens opgaveløsning. Det er fremført, hvordan man kan se dette som begrundet i, at det er vanskeligt at håndtere den angst, som opstår i mødet med evalueringsopgaven, hvor underviseren kan konfronteres med sin egen indsats overfor sin klasse, sine kollegaer, sin ledelse og den bredere omverden.

Ét er, at de ønskede effekter af indsatsen ikke nås. Noget andet er, om brug af evalueringssystemerne kan have direkte skadelige effekter. I det følgende vil jeg komme ind på forhold, som peger på sidstnævnte.

Empirien har vist flere eksempler, hvor evalueringssystemerne opfattes som mere skadelige end gavnlige. Et eksempel er de to undervisere, som sammenlignede resultatet af deres evaluering og oplevede dette som så traumatisk, at de ikke længere kunne arbejde sammen. Dette illustrerer, hvor stærke følelser som er i spil, og hvor sårbare underviserne kan være i evalueringssituationen.

Måske er den stærkeste illustration af, at evaluering kan have skadelige effekter, at mange af underviserne som nævnt havde negative evalueringssociationer og angav, at de ikke kunne stole på resultaterne. Alligevel skulle underviserne tydeligvis bruge systemerne, selvom de ikke oplevede dem som konstruktive. Når en aktivitet

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

gennemføres som et ritual, uden at aktørerne har en tydelig forestilling om, hvorfor de evaluerer og oplever udbyttet som ringe, opstår der tydeligvis et stort ressourcespild, som både kan måles i tid og penge. Men da ressourcerne er begrænsede, bliver effekten også, at der ikke bliver tid og ressourcer til andre væsentlige udviklingsaktiviteter. Derved opnår man den skadelige effekt at institutionalisere en aktivitet, som øger de administrative byrder på institutionen, skaber modstand og konflikt og tager ressourcerne fra den daglige opgaveløsning og andre vigtige tiltag.

Evaluering som psykisk forsvarsmekanisme

En væsentlig yderligere skadelig evalueringseffekt bliver tydelig, når man ikke ser disse ritualer som tilfældige men som et bevidst eller ubevidst forsøg på at undgå konflikter. Ved dette mener jeg, at ritualerne tjener det formål, at aktørerne kan sige, at de gør noget ved kvalitet i organisationen. Derved slipper man måske for at diskutere andre væsentlige og ubehagelige problemstillinger, som er vigtige for at opretholde kvalitet i institutionens ydelser. Når en underviser fortalte mig, at hun ikke forstod formålet med skolens evalueringssystem, men alligevel evaluerede uden at orke at stille spørgsmålstejn ved dette, kan det være et eksempel på ovenstående. Ved at evaluere uden at tage stilling til det meningsfulde heri, slipper hun for konflikter, men det går ud over muligheden for at evaluere meningsfuldt. På den måde har jeg også diskuteret, hvordan systemer og metoder kan ses som dysfunktionelle, fordi de frem for at medvirke til at løse institutionens opgave bliver et psykisk forsvar, som binder angsten i rigide systemer, som blokerer for læring.

Endelig har jeg afdækket, hvordan måden, man taler om evaluering, også kan binde angsten og blokere for læring. Det bedste eksempel var måske diskursen *»hos os er evaluering læring og ikke kontrol«*, som i første omfang forekom tilforladelig, men som alligevel kunne anvendes til at benægte, at et kontrolaspekt altid og naturligt vil være til stede i enhver evaluering. Igen bindes angsten. Denne gang ved at benægte, at kontrol ofte er legitim og nødvendig. Skåret skarpt op når man da til, at brug af evalueringer blokerer for udøvelse af ledelse, fordi ledelsesudøvelse altid vil kunne opfattes som en form for kontrol. Diskursen gør det derved ikke lettere, men vanskeligere at lede organisationen. Lederen har derved spændt ben for sig selv i et kortsigtet forsøg på at få sit lærerkollegiums opbakning til evalueringssystemet.

Når brugen af evaluering mobiliseres som en psykisk forsvarsmekanisme, kan man derfor se effekterne heraf som direkte skadelige for organisationen på langt sigt. Selvom evalueringsangsten måske i første omfang reduceres, er effekten alligevel, at evnen til opgaveløsning på langt sigt reduceres, fordi de bagvedliggende konflikter og problemer ikke er fjernet, men blot skudt i baggrunden for en kort tid.

Et andet aspekt, som jeg tidligere har været inde på, er, at en kontekstforståelse og derved kritisk diskussion af resultatet af tilfredshedsmålinger er nødvendig for at skabe forståelse af, hvad der ligger bag svarene. Alternativt kan man jf. hypotese 1 og 2 risikere, at resultaterne mistolkes som et entydigt udtryk for underviserens indsats, mens årsagen til en eventuel utilfredshed måske med rette i stedet kan placeres i konteksten og hos de studerende og ikke hos underviseren. Det er det, som en af interviewpersonerne antydede, der sker, når resultaterne ender som »små lysende punkter« hos ledelserne. I så fald har systemerne givet anledning til mindre forståelse af den komplekse undervisningsydelse og ikke til en øget forståelse. Ledelse kan da måske ende med at blive et spørgsmål om snæver kontrol baseret på nøgletal fra spørgeskemaer, uden at aktørerne har indblik i kompleksiteten bag undervisernes udførelse af deres undervisning. Provokerende sagt er alle blevet dummere. En yderligere uhensigtsmæssig konsekvens heraf kan da være undervisere, som oplever, at de bliver personlige ofre for fejlfortolkninger af summariske tilfredshedsmålinger.

Derved har vi måske opnået præcis det modsatte af den ledelsesform, som er påkrævet i professionelle organisationer, hvor organisationens største aktiv er de professionelles evner til at løse deres opgaver med dyb faglig indsigt. Som Henry Mintzberg (2003) fremfører, er det ødelæggende for den professionelle organisations evne til opgaveløsning, hvis man tror, at man alene kan lede ud fra meget summariske kvantitative målinger uden den rette forståelse for de komplekse ydelser, som leveres.

Med ovenstående in mente kunne man forestille sig, at det ville være bedre slet ikke at bruge tilfredshedsmålinger systematisk. Den kendte organisationspsykolog Susan Long spurgte mig på basis af en diskussion omkring ovenstående mekanismer,⁴ om jeg havde overvejet, hvorvidt tilfredshedsmålingerne kunne være så skadelige, at de helt burde undgås. Hun foreslog, at man kan drage en parallel til narko. Narko kan have positive effekter (til medicinsk brug), men

Evalueringsritualer som fordømmende aktivitet

Narko som metafor

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

de skadelige effekter for samfundet er så potentielt store, at det forbydes. Hun foreslog i stedet, at man anvender kvalitative evalueringsformer ud fra det synspunkt, at disse ikke lige så let kan misbruges.

Dårlig ledelse

Spørgsmålet er imidlertid, om det er selve evalueringssystemerne, som er det egentlige problem. Jeg har tidligere redegjort for, at en skole har opgaver, den skal løse, og at konflikter opstår i denne forbindelse, som kan opsamles af evalueringssystemet. Ud fra dette perspektiv kommer man ikke uden om, 1) at underviseren har systematiske dialoger med de studerende om deres tilfredshed med undervisningen i forhold til underviseren og deres egen indsats, 2) at underviserne i teams drøfter deres undervisning og vurderer, hvad de kan forbedre, 3) at ledelserne har et ansvar for at sikre, at underviserne udfører deres job godt nok og får støtte hertil, og 4) at institutionerne har behov for at dokumentere deres indsats overfor omverdenen. Hvis vi fjernede tilfredshedsmålingerne, ville det næste problem, vi stod overfor, da være, hvordan vi kunne udvikle nye systemer, som kunne give input til at løse disse opgaver. Med andre ord kan man argumentere for, at der er behov for systematik eller systemer, som holder organisationen fast på sin opgave. Løsningen er ikke at opgive systemerne, hvis deres problem blot er, at de opsamler angsten, som man alligevel skal kunne containe for at kunne løse institutionens opgaver. Derved er vi igen tilbage ved, at evaluering dybest set handler om ledelse. Fejler ledelsen, så fejler systemet også.

Dertil kommer, at dette studie især har fokuseret på de u hensigtsmæssige anvendelser af studentertilfredshedsmålinger. Der er uden tvivl også skoler, som har et positivt udbytte af disse systemer, og andre som oplever, at det på trods af vanskelighederne alligevel er vigtigere at bruge tilfredshedsmålingerne end helt afstå herfra. Men har Susan Long ret? Ville det være bedre kun at bruge kvalitative evalueringer som styringsinstrument? Spørgsmålet må indtil videre stå åbent.

I det følgende vil jeg tage det udgangspunkt, at de kvantificerbare tilfredshedsmålinger er kommet for at blive. Spørgsmålet bliver da, hvordan evalueringens indsats mere konkret kan styrkes set fra et ledelsesperspektiv. Først vil jeg beskæftige mig kort med dette set fra statens perspektiv, inden der anlægges et ledelsesperspektiv set fra skolernes side.

F. Et par tanker om statens rolle

De beskrevne evalueringsproblemstillinger er ikke kun resultatet af isolerede processer på skolerne, men kan også ses som forbundet med statens udøvelse af sin ledelsesrolle, når staten stiller krav om, at institutionerne evaluerer. Det er ikke hensigten her at kritisere staten for at kræve evalueringer, idet man kan argumentere for, 1) at staten har en ledelsespligt til at sikre, at skolerne anvender ledelses- og kvalitetssystemer i form af evaluering, 2) at staten har en interesse i at få tilbagemeldinger fra institutionerne om kvaliteten af deres ydelser. Problemet er snarere, hvordan staten bedst muligt udfører sin ledelsesopgave på området, så meningsfulde og ikke meningsløse evalueringssituationer stimuleres på institutionerne. Her har man valget mellem at sætte krav til bestemte evalueringsaktiviteter og/eller interessere sig for, om evalueringssystemerne bevirker, at organisationerne bliver bedre til at løse deres opgaver, som det er beskrevet via de fire evalueringsopgaver i afhandlingen. Problemet er, at det er relativt let at kontrollere ud fra objektive standarder, om procedurer er overholdt, f.eks. ved at se, om evalueringssystemer er implementeret, mens det er mere ressourcekrævende, kræver ledelseserfaring og kan forekomme mere subjektivt at gå ind i de enkelte organisationer og kontrollere, om systemerne er meningsfuldt anvendt. Men hvis det vigtige spørgsmål er anvendelsen – fordi evalueringssystemer i sig selv ikke garanterer meningsfuldhed og kvalitet – kan der argumenteres for, at der ikke er nogen vej udenom: Staten og dens institutioner må vise interesse for, om der er positive effekter af anvendelsen, og hvori disse konkret består. Dette kan f.eks. ses som Danmarks Evalueringsinstituts (EVAs) opgave, når de indsamler data og skal indstille, om en given institution eller uddannelse skal akkrediteres. Man kan derfor argumentere for, at staten i sin brug af EVA også har til opgave at overvåge, at EVA ikke kun vælger den lette vej ved at kontrollere, om skolerne overholder evalueringssystemer. Staten skal også sikre sig, at EVA i sine vurderinger i praksis lægger stor vægt på, om evalueringssystemerne gør skolerne bedre i stand til at løse deres opgaver.⁵ Dette er ikke kun et snævert problem i forhold til akkreditering, det er også et spørgsmål om bredere institutionalisering, dvs., om staten ved at lægge vægt på effekter og konkret evalueringssudbytte er med til positivt at påvirke de evalueringssituationer, som skolerne og deres ledelser indretter sig efter.

Lettere at kontrollere ritualer frem for meningsfuld anvendelse

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

Jeg har mødt flere rektorer, der ved implementering af evaluerings-systemer lægger betydelig mere vægt på, hvordan institutionen fremstår i forhold til sin omverden end på de interne effekter ved at anvende systemerne. Dette kan være et udtryk for en opfattelse af, at det er mere vigtigt at vise loyaliteten til staten ved at følge procedurer, end »åbent og kritisk« at forholde sig til evalueringsanvendelsen i egen institution. Derved er der en betydelig risiko for, at meningsløse procedurer kommer til at erstatte den reflekterede anvendelse, hvorved evalueringsangst og frustration ender med at blive dominerende. Dette indikerer, at der kan være et behov for at udvikle ledelsesteknologier, som staten og dens institutioner kan anvende, som fokuserer på effekten af systemerne frem for på procedure-aspektet, så ledelserne også retter ind herefter og refokuserer på den meningsfulde evalueringsanvendelse.

I det følgende vil jeg foreslå en række strategier, som i praksis kan anvendes på institutionerne til at styrke evalueringsanvendelsen.

G. Anbefalinger på institutionsniveau

I projektet er anvendt en læringsmodel, som har dannet en baggrund for analyserne. Denne har også dannet baggrund for nedenstående anbefalinger:

1. Brug angst som et udgangspunkt for læring

Den angst, som opstår, når organisationen står overfor evalueringsopgaverne, kan imødegås på forskellig måde.

For det første kan man fastholde evalueringsopgaven, men samtidigt tale om, at der ikke nødvendigvis er grundlag for den angst eller frustration, som udtrykkes. Det kan f.eks. være berettiget, hvis der i organisationen udtrykkes påstande om et givent evalueringsystems anvendelse, som ikke er akkurate, men i stedet er udtryk for fantasier opstået ved konfrontationen med et nyt og ukendt system, som de angstfulde følelser projiceres ind i. Dialog kan her være løsningen.

Pattons metode

Dialogen er ofte ikke kun et spørgsmål om konkret information, f.eks. hvis angsten opstår i forbindelse med diskussionen omkring indførelse af et nyt evalueringsystem, hvor deltagerne yder modstand, før det er konkretiseret, hvad evalueringsystemet skal gå ud

på. Patton (1997), som er verdenskendt for sin forskning i anvendelsesfokuseret evaluering, fortæller, hvordan han kender denne situation i praksis, og at han derfor i sine konsulentprojekter ofte starter med at spørge aktørerne om deres evalueringsfantasier, hvilket kan gøres ved hjælp af forskellige projektive teknikker.⁶ Når fantasierne er drøftet, og de bagvedliggende følelser er bearbejdet hos deltagerne via åben dialog, skabes der mental plads til at få konkretiseret evalueringsanvendelsen, så denne kan baseres på konsensus om konkrete mål blandt aktørerne. Denne tankegang er helt i overensstemmelse med det psykodynamiske tankesæt.

Som modsætning hertil kan man argumentere for, at det derimod kan være vanskeligt og dysfunktionelt at diskutere evaluering på abstrakt niveau med hele lærerkollegiet, idet man her vil støde ind i så mange og forskellige opfattelser blandt underviserne, at det ofte vil være helt umuligt at stabilisere disse til ensartede ideer, som alle vil være enige i. Samtidig vil det projektive rum i en sådan situation være meget stort, dvs., at underviserne kan lægge alle mulige teorier, angst og ideer ind i anvendelsen, samtidig med at det næsten er umuligt at afmontere disse projektioner i et stort plenum. Problemstillingen svarer til de dynamikker, som kan iagttages i store grupper, som kan fremme kollektive fantasier i forhold til mindre grupper, hvor uoverensstemmelser mellem aktørerne kan tages mere direkte op (Main, 1975). Derfor er det også vigtigt, i hvilke fora de sårbare problemstillinger tages op og drøftes.

Derudover har jeg vist talrige eksempler på at evalueringsangst er naturligt forekommende, og at det ikke betaler sig af fornægte dette eller tale udenom, da dette blot skaber større frustration. Derfor er der ingen vej uden om: Man må som leder prøve at håndtere angsten for at undgå dens dysfunktionelle effekter.

For det andet kan lederen holde fokus på opgaven og åbent betragte angstens tilstedeværelse som naturlig og nødvendig, fordi det næsten altid vil være forbundet med vanskelige følelser at blive evalueret. Man kan sagtens argumentere seriøst for, at skolen må vide, hvor godt underviserne og institutionen klarer sig, så indsatsen løbende kan styrkes, og at evalueringer og ubehagelige konsekvenser (f.eks. fyringer eller andre tiltag) kan vise sig nødvendige, f.eks. hvis det vedvarende går dårligt for en underviser, som ikke egner sig til jobbet. Det er troværdig kommunikation, idet de fleste vel forestiller sig, at der skal gøres noget ved disse situationer? Endelig er

Læring kan forudsætte at vanskeligheder konfronteres

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

det også Bions pointe, at angst er et grundvilkår i læringsprocesser. Ideen om den helt angstfrie organisation, hvor alle kun går rundt og er smilende og glade, kan på denne baggrund ses som en dysfunktionel fantasi, som alene har som funktion, at vi glemmer, at det ofte er, når vi sættes overfor vanskeligheder, at vi lærer mest. En vis angst eller spænding kan fra dette udgangspunkt ses som sund og forbundet med løsning af opgaven som modsætning til en dysfunktionel idé om regressiv tilbagetrækning fra opgaverne og realiteten til et problemløst paradys, som kun findes i fantasien. Ovenstående betyder ikke, at angsten skal ses som et mål i sig selv, og at lederen skal være hård i denne proces. Tværtimod er lederens opgave at være omsorgsfuld og forstående, så angsten contains, uden at der gives slip på den opgave, som skal løses. Det er opgaven, som kan udløse angsten, og lederen kan dulme denne ved at opføre sig etisk og støttende i processen.

Nogle evaluerings- former skaber mindre angst

For det tredje kan man søge at anvende evalueringsformer, som i mindre grad aktiverer angst. Det er allerede drøftet i opstillingen af hypotese 7, hvordan benchmark-undersøgelser, som omfatter samlede undervisningsforløb, kan ses som mindre angstprovokerende end fag-evalueringer, fordi sidstnævnte kan henføres til de enkelte underviseres personlige indsats og sårbarhed. Angsten kan også forventes øget i samme grad som personlige evalueringsresultater offentliggøres f.eks. på internettet og her kan »udstille« underviseren for offentligheden. Man skal imidlertid være opmærksom på, at benchmark-undersøgelserne og fag-evalueringerne løser forskellige opgaver, og at de derfor ikke bare kan afløse hinanden, selvom det kan varieres, hvordan de supplerer hinanden. En skole havde f.eks. den idé, at skolens overordnede ledelse normalt ikke skulle kende resultatet af fag-evalueringerne, idet ansvaret for disse og opfølgning blev overført til de enkelte undervisningsteams. Til gengæld fulgte ledelsen med i de enkelte teams' performance via benchmark-undersøgelserne. Denne form så for mig ud til at resultere i større tryk i de enkelte undervisningsteams, fordi fag-evalueringer, som var meget personlige for de enkelte undervisere, ikke blev sendt til topledelsen, men kunne diskuteres med kollegaerne i undervisningsteamene, som kendte til forholdene. Angsten så derud ud til at blive reduceret og opgaveløsningen styrket. Denne institution gav mig indtryk af at have en meget meningsfuld evalueringsanvendelse, som også kan ses som værende i overensstemmelse med professionelle idealer om, at det er underviserne med deres

faglige ekspertise og viden, som lærer af resultaterne i tæt kontakt til de studerende.

For det fjerde kan man starte småt og lade angstfulde projektioner blive erstattet med gode erfaringer. I flere interviews fik jeg fortalt, hvordan mange undervisere havde været imod evalueringssystemer i starten, indtil de fik konkrete erfaringer med anvendelsen af disse. Den konkrete erfaring erstatter her de angstfulde projektioner. Ud fra dette perspektiv vil det derved kunne betale sig at udvikle et evalueringssystem relativt gradvist, sådan at udviklingen bliver erfaringsbaseret frem for »fantasi-baseret«.

**Gode erfaringer
reducerer angst**

2. Skab vedholdende fokus på evalueringsopgaverne

Opstillingen af de fire evalueringsopgaver foreslås som et framework, som systematisk kan anvendes til at afdække, hvilket fokus eller mangel på samme som har været anlagt i skolens tidligere evalueringsanvendelse, og hvilke anvendelser man ønsker at fokusere på fremover.

Det er i denne sammenhæng værd at understrege, at det interessante ikke er, om en skole har udformet swot-analyser og strategiplaner, hvori målene for evalueringsanvendelsen er specificeret. Det interessante er mere de fantasier og ideer om evalueringsopgaven, som ledere og undervisere har i tankerne og agerer efter, og hvor vidt disse bygger på fælles stabiliserede paradigmer, som er meningsfulde for anvendelsen. Da undervisere som professionelle har deres egne unikke ideer bundet op i deres faglige traditioner, træning og erfaring, kan man betragte det som en væsentlig ledelsesopgave at skabe forudsætningerne for, at underviserne selv forbinder anvendelsen af evaluering med deres egne faglige værdier. Dette understreger behovet for, at underviserne støttes i at opbygge deres systemer ud fra egen erfaring, f.eks. ved at skolens ledere bruger tid og ressourcer til at støtte teamene i deres daglige evalueringsarbejde.

**Underviserne
skal kunne
knytte evalueringens
formålet
til egne faglige
værdier**

Alternativt kan teams, som drager evalueringserfaringer og fortæller om disse til deres kollegaer, være en anden måde at få opbygget accept og forståelse for, hvordan evaluering konkret kan bidrage til at styrke en specifik indsats.

Det skal endvidere understreges, at mange undervisere efterhånden har en meget konkret og meget elaboreret erfaring med at anvende evalueringer og herved både med processer, som kan forekomme

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

meningsfulde og engagerende samt meningsløse og umotiverende. Derved kan en afklaring af hovedopgaven også ses som en proces, hvor man »rydder op« i de forskellige indtryk og erfaringer, f.eks. ud fra åbenhed og diskussion af tidligere oplevelser sat i forhold til de fire evalueringsdimensioner. Herved kan man så opnå mere ensartede forståelser, som det fremtidige arbejde kan tage udgangspunkt i. Da de forskellige undervisningsteams og skoler kan have vidt forskellige faglige og pædagogiske traditioner og ideer, betyder dette også, at man ikke skal forvente, at alle når frem til de samme løsninger og metoder.

Den øverste ledelse skal også vise, at den interesserer sig for og er engageret i løbende udvikling af undervisningens kvalitet, idet dette er et omfattende, slidsomt og angstprovokerende arbejde, som jeg tvivler på, om underviserne satser på, hvis de ikke også oplever, at dette reelt betragtes som en væsentlig hovedopgave af ledelsen. Selvom denne iagttagelse er banal, er den ikke desto mindre vigtig. Der er ikke garanti for, at ledere reelt interesserer sig for den faglige og pædagogiske udvikling i et større omfang på deres institutioner. Det er allerede nævnt, at det er mit indtryk, at mange ledere er mest interesserede i at evaluere som et middel til, at institutionen fremstår seriøst i forhold til sin omverden (herunder evt. består en akkreditering).

Der er også forskel på, hvor meget evaluering prioriteres, alt efter hvilken situation organisationen befinder sig i. I perioder, hvor fag afsluttes, kan evaluering have en særlig høj prioritet, mens evaluering i andre perioder kan være en mindre væsentlig aktivitet. Ledelsesopgaven kan derfor også ses som at sætte fokus på evaluering i bestemte perioder, som er tilpasset undervisningsforløbene.

Endelig er det umuligt at opretholde fokus på for mange evalueringsopgaver samtidig. Flere gange har jeg iagttaget, at institutioner bruger for mange evalueringer med det resultat, at alle ressourcer går med de tekniske procedurer, mens der ikke bliver tid til refleksion og handling. Derfor kan det også ses som en væsentlig ledelsesopgave at sætte fokus på kun at gennemføre de væsentligste evalueringsopgaver og holde fokus på disses anvendelse, mens de uvæsentlige opgives, så organisationen ikke bliver »kvalt« i evalueringer.

Lakmusprøven på, om der er et klart hovedopgave-fokus i sidste ende er opnået, er om underviserne ser skolens evalueringsindsats som nødvendig for at levere kvalitet og forbinder denne med deres egne professionelle værdier.

3. Skab system-integritet

Dette punkt vedrører, hvordan man sikrer, at evaluering kobles til og integreres med institutionens øvrige opgaver på en konsistent måde.

Jeg foreslår, at et logisk og sammenhængende system opbygges med udgangspunkt i en beskrivelse af aktørernes ansvarsopgaver, så evalueringsarbejdet konkret og konsistent tilknyttes til opgaveløsningen på organisationens forskellige niveauer. Særlig opmærksomhed kan man bruge på de koordinatore eller mellemledere, som kan sikre den praktiske udførelse af evalueringsopgaverne. Koordinatorens opgave kan f.eks. være:

- at støtte den enkelte underviser i vedkommendes dialog med klassen (opgave 1),
- at tage ansvar for, at teamet får benyttet resultaterne til at drøfte koordination af undervisningen (opgave 2),
- at tage et ledelsesansvar for, at der gribes ind, hvis en underviser ikke klarer sig godt nok i en klasse, og det er nødvendigt at tage dette op (opgave 3),
- at tage dialoger med teamet, hvis dets samlede indsats evalueres via benchmarkundersøgelserne (opgave 4).

Der er allerede redegjort for, hvordan det ofte kan være et problem, at der i undervisningsteams ikke altid er koordinatore/ledere, der tager ansvar for at sikre, at der følges op på en evaluering. Dette kan bl.a. skyldes, at det kan opfattes som tabuiseret, at der er nogen i teamet, som skal bestemme over andre, hvilket er et særligt problem i selvstyrende teams uden en formel leder. Derfor kræves der ekstra ledelsesmæssige ressourcer af skolens ledelse til at sikre, at selvstyrende teams er velfungerende og i stand til på egen hånd at bearbejde og følge op på resultaterne. En sådan anbefaling er i overensstemmelse med Hirschhorn og Gilmore (1992), som angiver, at nye ledelsesformer som f.eks. brug af selvstyrende teams sætter nye og ofte øgede krav til ledelsesopgaven. Dertil kommer, at jeg også har fået fortalt, hvordan der ofte ikke er afsat de tilstrækkelige tidsmæssige ressourcer, så koordinatorene reelt har tid til det omfattende

Enkle logiske systemer, som er knyttet til den daglige opgaveløsning, kan fungere

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

koordinerings- og udviklingsarbejde i teamet, hvilket også illustrerer nødvendigheden af, at der ikke sættes flere evalueringsopgaver i gang, end der i praksis er muligheder for at bearbejde og følge op på.

Vigtigheden af at kunne håndtere evalueringsprocessen emotionelt

4. Skab refleksive rum, der kan containe (rumme) processen

Der kan opbygges systematiske metoder til dialog, hvorigennem evalueringsresultaterne kan blive systematisk behandlet (containet), hvad enten dette sker 1) som led i underviserens dialog med klassen 2) mellem underviserne der koordinerer undervisningen og støtter hinanden, 3) i autoritetsrelationen mellem underviseren og vedkommendes leder eller 4) i en bredere organisatorisk kontekst i forbindelse med benchmarking. Her er opgaven ikke kun, at enkelte evalueringer contains, men at der opbygges en mere dybdegående organisatorisk evalueringskapacitet i organisationen, så der opbygges erfaringer om forskellige evalueringsformer, og om hvordan disse bedst kan anvendes. Derfor er det også en kapacitet, det tager tid at opbygge.

I interviewene bemærkede jeg, at der var faglige forskelle imellem, hvordan undervisere forholder sig til evaluering alt efter faglige traditioner og ideer på de forskellige uddannelses-retninger. Jeg lagde også mærke til, at der ser ud til at være grupper af undervisere, som har lettere ved at åbne sig over for hinanden end andre. Derfor er det også vigtigt, at måden, disse dialoger tilvejebringes og udvikles på, sker ud fra erfaring i de enkelte institutioner, hvilket tager tid.

Der er inden for supervision og coaching forskellige faglige traditioner, og det er derfor ikke ligegyldigt, hvilke af disse som anvendes. Viden om disse forskellige former⁷ og deres styrker og svagheder har derfor også stor betydning for evnen til at følge op på resultaterne.

5. Skab bevidsthed om målingernes muligheder og begrænsninger i konteksten

I mine interviews og øvrige kontakt med skolerne er jeg ofte stødt på, at undervisere og ledere siger, at de evaluerer, fordi det er et krav fra staten. Dette implicerer ofte i konteksten, at det ses som nødvendigt at presse processen i gang uden yderligere og endeløse diskussioner, som man kan opleve dem i de akademiske miljøer. Problemet er imidlertid, at man kan argumentere for, at professionelle miljøer netop er afhængige af diskussion og refleksion, fordi et

system kun kan anvendes med mening, hvis den professionelle kan tage det til sig og koble det til egen praksis. Lukkethed for refleksion kan i stedet ses som, at organisationens medlemmer trækker sig tilbage fra fællesskabet og bevidstløst gør, som der bliver sagt, selv om det ikke giver mening. Frøet til den meningsløse evalueringsanvendelse er derved blevet sået.

Derfor foreslås på linie med den psykodynamiske systemtradition, at organisationerne søger at opnå modet til åbenhed og refleksion, så de vanskeligheder og betænkeligheder, som alle i organisationen kan have for et evalueringssystem, bringes op til overfladen og behandles. Dialog og samtale kan f.eks. stimuleres via en udefra kommende konsulent, som kan være katalysator for at få vanskelighederne bragt op til overfladen i dialog med organisationen.

I skrivende stund har jeg haft dialoger med flere skoler baseret på afhandlingens empiriske resultater og undersøgelser af evalueringsproblemstillinger, som er generelle for skolerne. Min egen oplevelse af disse diskussioner har været, at de er frigørende og skaber en åbenhed, som kan styrke evalueringsanvendelsen. Nogle af de emner, man kan tage op, er f.eks.:

- At evalueringsopgaven ofte kan skabe angst, men at det ikke nødvendigvis betyder, at disse skal undgås.
- At målinger ikke er kontekstfri, og at deres resultater afhænger af en lang række komplekse forhold relateret til forventninger og krav både i forhold til studerendes niveau og forudsætninger, læringsmålsætninger, undervisernes indsats, de rammer, der er til rådighed etc.
- At der kan være et psykisk pres på en række aktører rundt om underviseren for at placere ansvaret for undervisningen alene på underviseren, og at man skal være opmærksom på, at dette ikke sker.
- At det kan være skadeligt, hvis personlige evalueringsresultater kritikløst eksponeres på internet og andre steder. Man kan sikre, at institutionens medlemmer føler, at organisationen beskytter dem, så de ikke får psykisk stress af frygt for at de bliver hængt ud offentligt ved lave evalueringsresultater.
- At lederne skal være opmærksomme på at støtte underviserne i en evalueringskontekst, så disse ikke oplever, at evalueringerne underminerer deres autoritet.

Forslag til interne dialoger som kan styrke den meningsfulde evalueringsanvendelse

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

- At målinger alligevel kan ses som vigtige, fordi det er vigtigt at kende tilfredshedsniveauer og tage udgangspunkt i disse til at stimulere tænkning og refleksion på en lang række niveauer i organisationen.
- At ledelser, som ser evalueringerne, er opmærksomme på ikke at anvende kvantitative evalueringer uden at interessere sig for konteksten og årsagerne til et givet tilfredshedsniveau i en undersøgelse.
- At det er bedre at gennemføre nogle få evalueringer, som der er tid til at drøfte og følge op på, end det er at gennemføre mange evalueringer, som ikke bruges tilstrækkeligt.
- At det ofte ikke er tilstrækkeligt blot at tale om evaluering som læring på et meget overordnet niveau. Man må også definere formålene konkret.
- At det også er vigtigt, at det er defineret, hvem der følger op på resultaterne udover underviseren selv, og hvordan denne proces er tilrettelagt.

Ovenstående kan diskuteres som generelle problemstillinger på alle institutioner. Men i sidste ende undgår man ikke at forholde sig til den konkrete evalueringsanvendelse på den specifikke institution, hvilket imidlertid kan være mere angstprovokerende, fordi det her ikke drejer sig om abstrakte og generelle problemer, men derimod om direkte vanskeligheder mellem mennesker i specifikke sammenhænge. Dette forhindrer ikke, at man kan starte med ovenstående mere generelle evalueringdiskussioner og derefter se, hvor langt videre der er ønske og behov for at gå.

6. Undgå misbrug til mikro-politiske formål

Det kan ud fra min erfaring være fristende for aktørerne herunder ledere at tolke eller reagere på en evaluering på en måde, hvor prioriteten er at fremme egne interesser på bekostning af en akkurat forståelse af resultaterne. Dette kan imidlertid underminere tilliden til den meningsfulde evalueringsanvendelse.

En seriøs evalueringsanvendelse forudsætter derfor, at aktørerne er bevidste om, at de skal undgå at falde for denne fristelse.

**Politiske
tolkninger
ødelægger
tilliden til
processen**

H. Sammenfatning og perspektivering

Artiklen har udforsket brugen af tilfredshedsmålinger som kvalitetsindikatorer ud fra et psykodynamisk systemperspektiv. Det er vist, hvordan angst og konflikter er forbundet med brugen af tilfredshedsmålingerne, og hvordan dette resulterer i psykiske forsvarsmekanismer på individ og organisatorisk niveau, som bevirker, at man taler udenom og søger at undvige problemerne. Det er vist, hvordan effekten af angsten kan blive, at der ikke skabes fælles stabile ideer om, hvilke opgaver evalueringssystemet skal løse med den konsekvens, at systemerne kommer til at optræde som for uklare, meningsløse, tidskrævende og destruerende for organisatorisk læring. Mange af disse problemstillinger er generiske og kan derfor givetvis også overføres til andre typer professionelle organisationer, som anvender tilsvarende ledelsesteknologier til kvalitetssikring, evaluering og performancemålinger.

På de undersøgte institutioner er det vist, hvordan evalueringssystemet er knyttet til underviserens undvigelse af konfrontation med deres klasser, lukkethed overfor kollegaerne, tabuisering af ledelsesudøvelse og frygten for mikro-politisk misbrug af resultaterne. Årsagerne til disse problemstillinger er belyst nærmere ved at fremlægge en række hypoteser, som er underbygget af forskningsresultaterne. Disse er: 1) At kundemetaforen skaber et urealistisk projektivt pres for, at underviseren skal påtage sig de studerendes ansvar for egen læring, 2) at der opstår angst for, at resultaterne mistolkes som »karakterer til underviseren«, som er bygget på et for simpelt og mangelfuldt grundlag, 3) at undervisningsmiljøerne er domineret af en individ-fokuseret kultur blandt underviserne, hvor behovet for organisatorisk sammenhæng ofte fornægtes af underviserne, 4) at konkurrence giver frygt for misundelse eller skam, hvis man får bedre eller dårligere vurdering end kollegerne, 5) at undervisere for at udøve deres job er afhængige af, at de har autoritet i klassen, og at de kan opleve denne position truet via evalueringer, og 6) at ideer om selvstyring, decentralisering og teamwork kan optræde som et psykisk forsvar mod at konfrontere konflikter tilknyttet opgaveløsningen. Der reflekteres også over årsager til, at anvendelse af benchmark-undersøgelser af undervisningsprogrammer ofte ser ud til at have større gyldighed for mobilisering end fag-evalueringer.

Mange eksempler på meningsløs evaluering

Iagttagelser og hypoteser

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

Der er formuleret en række anbefalinger

Slutteligt er der fremlagt nogle overvejelser om statens rolle og en række anbefalinger, som kan styrke den meningsfulde evalueringsanvendelse på institutionsniveau.

Noter

1. Christian Moldt har siden 1992 drevet egen konsulentvirksomhed med speciale i research, analyse og strategisk udvikling for aktører i den offentlige sektor. Erfaringen omfatter brug af målesystemer samt planlægning og implementering af privat-offentlige udviklingsprojekter. Han er erhvervsanalytiker, cand.merc. i strategi, psykologi og kommunikation og har en organisationspsykologisk efteruddannelse. Christian Moldt har i tre år været tilknyttet Handelshøjskolen i København som erhvervsforsker i et ph.d.-projekt finansieret og iværksat af bl.a. Syddansk Universitet (Campus Slagelse) og Undervisningsministeriet. Han er pt. tilknyttet Center for Virksomhedsudvikling og Ledelse på CBS.
2. Forskningen var organiseret som et erhvervsforskerprojekt iværksat af Undervisningsministeriet og Handelshøjskolecentret i Slagelse, som nu er fusioneret med Syddansk Universitet, BEC- Business, Køge Handelsskole og Selandia CEU. Forskningen har fundet sted på Center for Virksomhedsudvikling og Ledelse (CVL), Handelshøjskolen i København. Projektet varede fra december 2003 til januar 2007.
3. Bemærk, at der ikke tages stilling til her, om offentliggørelse af tilfredshedsmålinger er hensigtsmæssigt eller ej. Der reflekteres alene over skadelige effekter, hvis resultaterne anvendes uden den rette kontekstforståelse.
4. Under studieophold på RMIT-universitetet i Australien, maj 2006.
5. Ovenstående skal ikke forstås som en kritik af EVA's akkrediteringsmetoder, idet EVA i sine akkrediteringskriterier angiver, at de lægger vægt på anvendelsesaspektet. Noget andet er så, om der i praksis er tilstrækkelig vægt på anvendelseskriteriet i forhold til procedureaspektet, hvilket ikke er undersøgt i denne afhandling.
6. Man kan f.eks. bede deltagerne om at associere til hvilke symboler, de forbinder evaluering med, f.eks. en hammer (noget der slår hårdt), en bamse (noget omsorgsfuldt), hvorefter man kan diskutere symbolernes betydning og herigennem få drøftet evalueringsfantasier og oplevelser.
7. Supervision spænder fra 1) den klassiske psykoanalytiske tradition, som sætter særligt fokus på analysandens personlige mønstre (personlighed), til 2) gruppeanalytisk supervision, som fokuserer på gruppeprocesser blandt deltagerne "her og nu" og til 3) systemisk supervision, som ikke er psykoanalytisk, men derimod narrativt orienteret og fokuserer på at italesætte løsninger og konkrete handlemuligheder. Derudover er der 4) coaching, som traditionelt set har haft en tæt tilknytning til sportsudøvelse og præstationsforbedring. 5) Endelig skal især rolleanalysen fremhæves, idet denne fokuserer på, hvordan analysanden kan få større psykisk styrke til at håndtere sin rolle. For yderligere redegørelse kan henvises til Beck (2004), og Newton, Long og Sievers (2006).

Litteraturreferencer

Beck, U. C. (2004), Personligheden på arbejde. Supervision i organisatorisk perspektiv, i Heinskou T, og Visholm, S. Psykodynamisk organisationspsykologi. På arbejde under overfladen., Hans Reitzels Forlag, København.

Bion, W.R. (1963), Elements of Psychoanalysis, Karnac Books, London.

Bion, W.R. (1962), Learning from Experience, Karnac Books, London.

8. Organisation, ledelse og kommunikation

8.9. Implementering af nye organisations- og ledelsesformer

Donaldson, S. I., Gooler, L. E., Scriven, M. (2002), Strategies for Managing Evaluation Anxiety; Toward a Psychology of Program Evaluation. *American Journal of Evaluation* volume 23 (3), side 261-73.

Flynn, R (2001), Impediments to Organisational Effectiveness – social defences and shame in the workplace. *Socio-Analysis*, 3, 2, s 109-122, Melbourne.

Hirschhorn, L. (1990), *The Workplace Within. Psychodynamics of Organizational Life*, MIT Press, Cambridge.

Hirschhorn, L. og Gilmore, T. (1992), The new Boundaries of the »Boundaryless« Company, *Harvard Business Review*, maj-juni, s. 104-115.

Heinskou, T. (2004), Den lille gruppe på arbejde, i Heinskou T. og Visholm, S., *Psykodynamisk organisationspsykologi. På arbejde under overfladen.*, Hans Reitzels Forlag, København.

Main, T. (1975), Some psychodynamics of large groups, i *The large group, dynamics and therapy*, Kreeger, L. (red.), Constable, London.

Mintzberg, H. (2003), *Managing Experts*, kap. 15 i Mintzberg, H., Lampel, H., Quinn, J.B. og Ghoshal, S., *The Strategy Process*, Prentice Hall, New Jersey.

Newton, J, Long, S., Sievers, B. (2006), *Coaching in Depth. The Organizational Role Analysis Approach*, Karnac, London.

Patton, M.Q. (1997), *Utilization Focused Evaluation*, Third edition, Sage Publications, Californien.

Taut, S., Brauns, D. (2003), Resistance to Evaluation. A Psychological Perspective. I *Evaluation*, volume 9 (3), side 247-264.

Visholm, S. (2004), Uklare roller og medarbejderdeltagelse – om ledelse og selvstyrende grupper, Skrift udgivet af TekSam, CO-industri og Dansk Industri.