
AGORA Nr 7 september 2005

ISSN: 1603-3280 AGORA

Indhold:

Leder: Så kom den ventede diskussion - af Jørgen Thorslund (s. 2)

Tema: Evidens i uddannelser og i professioner

- Jens Christian Jacobsen: Evidens i pædagogisk forskning og udvikling (s. 4)
- Jens Bydam: Hvad er evidens i uddannelser og professioner? (s. 7)
- Peter Allerup: Hvad er evidens i uddannelser og i professioner? (s. 11)
- Bo Steffensen: Replik til Peter Allerups indlæg (s. 15)
- Nelli Øvre Sørensen: Diskussionsoplæg til Bydam og Allerup (s. 17)
- Ole Goldbech: Replik til Peter Allerup og Jens Bydam (s.20)
- Peter Allerup: Duplik til Bo Steffensen og Nelli Øvre Sørensen (s. 22)

Redaktionelt: Redaktionelle rammer for AGORA (ISSN 1603-3280) (s. 24)

Temapresentation Agora 5

Redaktør: Lene Storgaard Brok, videntcenterkonsulent i Skrivecenteret, Jens Christian Jacobsen: videntcenterkonsulent i Videncenter for didaktiks udvikling – begge CVU Storkøbenhavn

Dette nummer af Agora er en skriftlig udgave af en konference om evidens i uddannelser og professioner. Temanummeret er et diskussionsforum om evidens som indledes med en introduktion til feltet ved Jens Christian Jacobsen: "Evidens i pædagogisk forskning og udvikling". Herefter følger to hovedindlæg, et af Jens Bydam, Uddannelsesleder ved Sygepleje- og Radiografskolen i Herlev, og et af Peter Allerup, Professor ved DPU: "Hvad er evidens i uddannelser og professioner?"

Disse indlæg får tre replikker med på vejen af tre videntcenterkonsulenter fra CVU Storkøbenhavn: Bo Steffensen, Nelli Øvre Sørensen og Ole Goldbech. Temaet afsluttes med en duplik fra Peter Allerup.

Leder: Evidens og pædagogik – så kom den ventede diskussion

Jørgen Thorslund, udviklingschef i CVU Storkøbenhavn

Med en lidt overraskende forsinkelse er evidensdebatten nået til de pædagogiske sektorer. Andre velfærdsområder – f.eks. sygepleje - har drøftet evidensbaseret praksis i årevis, men pædagogisk forskning og professionsudøvelse er fortsat præget af en normativ tradition for at udvikle den gode pædagogik.

Ugebrevet Mandag Morgen lod en bredt sammensat tænketank formulere et omfattende oplæg i januar 2005: *Virker velfærden – et debatoplæg om evidens og velfærd*. Reaktionen blev dog umiddelbart få – men hen over sommeren er debatten begyndt at rase blandt socialpædagogerne. "Vi er kritiske, fordi vi ikke tror, at man kan overføre den naturvidenskabelige metode, som man kender den inden for sygehusverden til den pædagogiske verden" – argumenterer et bestyrelsesmedlem fra Foreningen af Døgninstitutioner i Socialpædagogen (nr. 15). Man frygter for at den professionelle metodefrihed udhules. I samme blad svarer SL's repræsentant i tænketanken, Vagn Michelsen, at det er nødvendigt at styrke den professionelle kvalitet: "Evidens handler om metoder til at afgøre hvilke indsatser, der virker, og hvilke der ikke virker."

Kommunernes Landsforening tager nu tråden op i deres nyligt udsendte debatoplæg: *Forskning, der kan bruges - nyorientering af den pædagogiske forskning*. "Der synes helt grundlæggende at være behov for at opbygge en mere systematisk og evidensbaseret viden om "hvad virker?" og samtidig sikre, at denne viden aktivt anvendes. Hvad er effekten af forskellige undervisningsmetoder mv. i forhold til forskellige grupper, f.eks. to-sprogede elever, elever med læseproblemer osv."

Men er det så entydigt, hvad evidensbaseret viden er? Er det ikke blot udtryk for "beton positivisme", som Benny Lihme kaldte det i Social Kritik? Mandag Morgen fastholder et meget snævert begreb for evidens, hvor stærk evidens kun kan hentes fra forskning baseret på metastudier der samler resultater fra et antal undersøgelser – helst baseret på lodtrækning og kohortestudier. Sådanne undersøgelser er desværre meget omfattende og dyre, ikke mindst hvis de skal laves ordentligt. Og så er det for resten ikke let at få et helt skolevæsen til at agere kontrolgruppe. Men når man så står med de klare resultater, så kan de til gengæld også bruges over hele verden – hævdes det. Tilbage er blot at implementere den nye – og bedste viden – i praksis. Denne implementering – "nedsivning" fra forsker til seminarium til lærer til elev er imidlertid ikke let at holde styr på. Den har ellers været forsøgt i mange år. Måske er det fordi – som formuleret i moderne læringsteori – at den lærende skal være medproducerende i sin læring.

Vi har brug for at styrke et bredere evidensparadigme, der anerkender at også den viden der produceres blandt praktikerne har gyldighed, men den skal naturligvis være klar på sin metode og sit grundlag. Praktikerne er bedst til at vurdere "Hvad virker for hvem under hvilke omstændigheder?" Et bredere evidensparadigme har også implikationer for CVUerne, når de både uddanner og videreuddanner de pædagogiske professioner samt varetager deres videncenterfunktion. Det er ikke nok at gøre CVUerne til transmissionsled for universiteternes forskning. CVUerne er forpligtet på at være udviklingsbaserede, det vil sige at også de producerer ny viden, hvis gyldighed og grundlag har betydning for at kunne vurdere, hvad der virker bedst.

KL retter en skarp kritik mod universiteter og CVUer: "Samspillet mellem universiteter og Centre for Videregående Uddannelse (CVU) er for ringe og svækker mulighederne for at forankre ny forskningsviden hos lærerne ude på skolerne." Men samtidigt er KL godt klar over at man ikke blot kan nøjes med at lade viden sive eller lave et clearinghouse, hvor den nyeste forskning indsamles og vurderes. De foreslår at man yderligere skal opbygge en "vidensinfrastruktur", som kan sikre, at ny viden bliver videreformidlet og omsat i den løbende undervisning på skolerne og i det pædagogiske arbejde i daginstitutionssektoren."

Et godt forslag. Lad os sammen opbygge den vidensinfrastruktur gennem partnerskaber, der bygger bro mellem praktikere og skoleejere, CVUer og universiteter. Men der skal mindst to parter til partnerskab. CVUerne vil gerne – vil kommuner og universiteter også?

Evidens i pædagogisk forskning og udvikling

Jens Christian Jacobsen, videncenterkonsulent i Videncenter for Didaktisk Udvikling, CVU Storkøbenhavn

Siden midten af 90'erne har der eksisteret en 'evidensbevægelse' i uddannelser og på universiteter og evidens er blevet et modebegreb blandt politikere og forskere. Med udbredelsen fremkommer store forskelle i opfattelser af evidens og i kvaliteten af indlæg og forslag, der tilbydes.

Under de rigtige omstændigheder kan evidens være et anvendeligt kvalitetskriterium i uddannelse og profession og kan frigøre et betydeligt forbedringspotentiale. Evidensfænomenet er derfor vigtigt at forstå og bruge aktivt.

I dette nummer af AGORA har vi taget fænomenet evidens op til behandling. Vi har gjort det gennem oplæg fra to oplægsholdere, der står i hver sin evidens-lejr. Uddannelsesleder Jens Bydam fra Sygepleje- og radiografskolen i Herlev er tilhænger af en forhandlet og realistisk evidens, der inddrager de forhold, som undersøgelser, undervisning og andet er skabt under. Kriterierne for evidens-værdier er her af en anden natur end de, der ligger bag professor ved DPU Peter Allerups kvantitative evidens. Hos Bydam 'naturlighed', 'ægtthed' og 'konsensus.' Hos Allerup 'sandsynlighed', 'præcision' og 'forudsigelse.'

Oplæggene er blevet læst og kommenteret af videncenterkonsulenter ved CVU Storkøbenhavn Bo Steffensen, Ole Goldbech og fhv. videncenterkonsulent Nelli Ø. Sørensen fra Sygepleje- og radiografskolen i Herlev. Disse replikker har så givet anledning til en duplik fra Peter Allerup.

Den politisk interessante evidens består ofte i 'tal', der overbeviser en uddannelses- og skolekritisk offentlighed, og den slags evidens får ofte plads i medierne. Her spores påvirkning fra USA: 'Value for money'-tankegangen har været stærk siden 50'erne og arbejder på naturvidenskabelig grund, evidens opfattes som *positivt givne fænomener, der principielt kan og skal kvantificeres*. Om denne kvantificerbare evidens skriver professor Peter Allerup. Der arbejdes her traditionelt empirisk, og evidens er orienteret mod *eksperimentel* eller *kvasi-eksperimentel* forskning, der søger at besvare spørgsmålet: What works?

I Danmark er forbindelsen endnu ikke blevet 'politisk evident' mellem tal og beviser, og påpasselighed på dette felt er påkrævet som både Bo Steffensen og Nelli Ø. Sørensen påpeger.

Et spørgsmål om kvantitativ eller kvalitativ evidens er ikke et spørgsmål om enten-eller. Der havner man let, hvis man grundet fløjkrige eller forskningsmæssig konservatisme presses til at foretrække det ene eller det andet. Men som Allerup og Ole Goldbech peger på, så bygger megen kvantitativ evidensbaseret forskning på kvaliteter, som ud fra åbne og kendte kriterier kan kategoriseres. Derved kan matematiske modeller og statistik på forsvarlig vis udregne sammenhænge mellem årsager og virkninger.

Skellet mellem kvalitativ og kvantitativ evidens er ikke længere relevant, og de forskellige forskningsstrategier supplerer i højere grad hinanden i stedet for, som det tidligere var almindeligt, at bekæmpe hinanden. Kvalitativ forskning kan stille forslag til undervisningens forbedring, men ikke undersøge, hvorvidt forbedringshypoteserne holder. Det afgøres gennem større interventioner med kontrolgrupper. Kvalitativ forskning kan ikke opstille generaliserede strategier, der ud fra *vished* (certainty) kan generere bestemte effekter i undervisningen. Det kan kun kvantitativ forskning. Kvantitative undersøgelser behøver kvalitative undersøgelser, fordi målinger har brug for forslag til og hypoteser om, hvad de skal måle.

Det betyder at meget spændende forskning ligger og venter i fremtiden: Kan en kvalitativ uddannelsesforskning fremme alternative og brugbare opfattelser af *reliabilitet*, *validitet* og (data) *troværdighed* (trustworthiness)?

Internationalt er kritikken af den naturvidenskabelige evidens-form blevet massiv. I USA har den føderale organisation the National Reading Panel (NRP) fundet ud af, at et stort flertal af publiceret læseforskning,

der bygger på naturvidenskabelig evidens, er af meget *uensartet* og *dårlig kvalitet*. I undersøgelser gennemført de sidste 30 år kan mindre end en tredjedel leve op til selv de mest banale videnskabelige kriterier: Flere undersøgelser har ikke en gennemført metode med kontrolgrupper, og mange har ikke definerede kategorier af aktører, der deltager i undersøgelserne. Derved bliver en applikering fx til klasserummets virkelighed meget vanskelig, fordi undersøgelserne ikke giver svar på spørgsmålet om, hvad der virker. Flertallet af undersøgelserne er ikke enige om, hvad et 'læseresultat' egentlig er på trods af, at forskerne arbejder i de samme programmer og ofte på samme universitet. Problemerne med disse undersøgelser kan sammenfattes ud fra to kategorier af problemer: 1. Spørgsmålet om metodens eller forskningsdesignets egnethed i at imødekomme eller løse de spørgsmål, som undersøgelsen selv stiller, 2. Spørgsmålet om rigor i undersøgelsen, dvs. holder undersøgelsen vand? Stiller man rimelige krav til hvad der er evidenter og hvornår evidenskrav skal rejses, behøver man ikke komme i en situation, hvor tilhængere af 'bløde' og 'hårde' data begynder at beskyldte hinanden for at fordreje sandheden, forvanske resultater eller ikke at interessere sig for praktisk anvendelighed. I indlæggene i dette nummer er der enighed om at alt afhænger af den anvendte metode, de relevante data samt en ædruelig og påpasselig omgang med resultaterne af evidensbaseret forskning hvad enten der er brugt kvantitative eller kvalitative data.

For at praktikerne (lærere og pædagoger) skal tro på forskningen, må den bruge relevante metoder for at besvare relevante spørgsmål. Hvis spørgsmålet eksempelvis drejer sig om effekten af en bestemt læsestrategi, så er det relevant at bruge ovennævnte eksperimentelle eller kvasi-eksperimentelle tilgang, hvor man sammenligner mellem planlagte randomiserede interventioner, fx en bestemt ny type læseundervisning overfor en gruppe elever og en anden elevgruppe, der modtager en traditionel læseundervisning. Men så længe megen uddannelsesforskning er af så ringe kvalitet som den er og mangler autoritativ kraft eller ikke er tilgængelig eller kommunikeret til praktikerne på en uforståelig og usammenhængende måde (jf. PISA-debatten) og heller ikke er praktisk anvendelig, så er det ikke mærkeligt, at mange praktikere er mistroiske overfor såkaldte 'evidente' resultater.

En udfordring for professionsuddannelserne ligger desuden i, at mange praktikere ikke er trænet i *systematisk observation* og *begrebslæring*. De har svært ved at bedømme, om data er troværdige. Så de mangler uddannelse og tillid til, at evidens hjælper.

Både i USA og herhjemme mangler forskere viden om den måde praktikere tænker på, og hvordan deres forestillinger om praksis kan ændres, så de bliver mere interesserede i at anvende evidens i deres arbejde. Der mangler også simpel indsigt i praktikernes tidsforbrug og af ressourcer, og forskerne kender heller ikke de forskellige politiske betingelser for at ændre på forholdene i praksis. Forskerne mangler at samarbejde med myndigheder og med brugerne. Dette samarbejde kan CVU formidle.

Ud fra de fremførte argumenter kan man slutte flg.:

Evidensbaseret praksis er de bedste begrundelser for det professionelle arbejde, der på et givet tidspunkt kan gives.

Hvis evidens skal have indflydelse på undervisning og læring må den være:

- overbevisende — dvs. evidensen må komme fra undersøgelser og rapporter, der anvender tydelige og enkle metoder, der kan anvendes i andre sammenhænge end den eller de rapporterede
- i overensstemmelse med eller anerkendende professionel ekspertise
- overførbar til praksis
- del af og spredes gennem professionelle netværk

Det betyder:

- Evidensoplysninger skal være forståelige og relevante
- Når praktikere foretrækker bred og varieret adgang til evidens, skal den formidles gennem fx nyhedsbreve, websites, gennem let og hyppig adgang til databaser, seminarer o.a.
- Nationale eller udenlandske resultater skal kunne følges op med lokale data
- Evidens må gerne indeholde brugerbedømmelser fx fra forældre
- Der skal ske opfølgninger på evidensbaseret praksis i uddannelse og i professionen - efteruddannelse er påkrævet
- En evidens-baseret kultur udvikles over tid og altid gennem ledelsen, der skal initiere samarbejde med forskere
- Teams er et godt udgangspunkt for at evidensbasere praksis: Hurtigere, mere forståelig og accepteret brug af evidens.

Udbytte af evidens-baseret praksis:

- gør praktikerne i stand til at formulere hvorfor de mener, at et bestemt forløb vil give de forventede resultater
- udvikler professionelle kompetencer i at finde, vurdere og anvende de bedste metoder inden for deres arbejde ud fra evidens-baserede kriterier for denne
- fremmer brugeres forståelse for de professionelles handlinger, når brugerne ved, at handlingerne er evidens-baserede
- opmuntrer til en reflekterende organisationskultur, hvor organisationen hurtigt integrerer omverdenskrav i den professionelle praksis
- fremmer opmærksomhed overfor: Hvad virker?
- fremmer god effektiv praksis
- giver motivation og nye ideer
- giver en teoretisk baggrund for det daglige arbejde.

Hvad er evidens i uddannelser og profession?

Jens Bydam, Uddannelsesleder ved Sygepleje- og radiografskolen i Herlev

“Evidens er godt, men aldrig godt nok, og nogle gange gør vi bedst i at stole på vore opfattelser og fornemmelser som de opfattelser, de er og ikke qua at være evidens.

Evidens er som Richs en erstatningsvare...

I sig selv er evidens intet, men evidens kan inspirere, provokere eller få os til at stoppe en undersøgelse.

Evidens leverer ikke noget fast holdepunkt i vore erkendelsesbestrebelse. Evidens er snarere en saltvandsindsprøjtning for disse.” (Steen Brock. Evidensbegrebet i filosofihistorisk belysning. Tidsskrift for sygeplejeforskning 3, 2001)

Begrebet evidensbaseret viden inden for sundhedssektoren har blandt andet sin oprindelse i The Cochrane Collaborations, der blev etableret i 1993 med henblik på at indsamle og vurdere medicinske forskningsresultater og gøre dem tilgængelige, så de kan guide klinisk praksis. Her anses den bedste metode for at være de klinisk kontrollerede forsøg.

Med det samfundsmæssige krav om, at den kliniske beslutningsproces i mødet med patienten på alle niveauer i sundhedssektoren skal bygge på et rationelt grundlag, er evidensbaseret også kommet ind i sygeplejefaget. Det er argumenteret, at formålet er at gøre plejen professionel, effektiv og korrekt i et sundhedsvæsen med knappe ressourcer, hvor dokumentationen af sygeplejefaglige kerneydelser er forudsætning for kvalitetsudvikling, men også for rationel økonomisk styring.

Der blev udfærdiget referenceprogrammer blandt andet om pleje, behandling og genoptræning af patienter med hoftebrud (Klaringsrapport, Sygeplejersken 1999, 46).

Der blev skrevet en lærebog for sygeplejestuderende om dokumentation og kvalitetsudvikling hvor fokus er lagt på klassifikation, elektronisk patientjournal, evidens og referenceprogrammer samt kvalitetsudvikling gennem patientforløb.

Der blev lavet kvalitetsudvikling ved hjælp af auditmetoden (Raae EM, sygeplejeaudit som udgangspunkt for kvalitetsudvikling Klinisk Sygepleje 2001, 2. Hansen MN, Dokumentation af sygeplejen. Klinisk Sygepleje 2001, 6).

Evidensbegrebet har imidlertid skilt vandene i sygeplejekredse.

Nogle mener, at sygeplejen ikke kan afvise kravet om evidens, hvis vi ønsker at legitimere faget overfor samfundet og selvstændiggøre os. Det medfører ind imellem, at sygeplejersker overtager nogle mini-lægefunktioner, som at stille ukomplicerede diagnoser i en skadestue og iværksætte behandling herpå. Eller de læres op til at screene diabetikers nethinder (Lundberg S, Borrild LK. Sygeplejersker screener diabetikers nethinder, Klinisk Sygepleje. 2005,1) så patientforløbene kan blive mere økonomiske og effektive.

Andre advarer imod, at dokumentationen og de nye styringsredskaber fokuserer på begreber som resultatorientering, rationalisering og effektivisering altså en ny form for kontrol, medens ressourcer, skøn og autonomi begrænses. Den teknisk-instrumentelle eller mål-middel forståelse af sygeplejen vinder indpas på bekostning af den mellem menneskelige forståelse, der rummer en kontekst- og personafhængig viden, og hvor den tavse kundskab medregnes. Det bliver påpeget, at ikke objektive ikke målelige parametre bliver gjort til ikke effektivitet, hvorved sygeplejens helhed kan risikere at blive kogt ned til en politik hvor effektivitet og økonomi får forrang og hele den individuelle indfaldsvinkel til patienten udelades. Det bliver ligeledes påpeget, at skal vi arbejde med et evidensbegreb i sygeplejen, må begrebet ikke, som der har været tendens til, defineres snævert. Der må skabes en kombination af inddragelse af den sidste nye viden til patientens bedste og den individualitet, vi står overfor, ved enhver patient (Hoeck B. Evidensbaseret sygepleje – kan evidensbegrebet rumme sygeplejen? Klinisk Sygepleje, 2002, 1).

Hvorom alting er, så kan vi ikke komme uden om at evidensbegrebet er kommet til relationsprofessionerne på godt og ondt. Derfor er det vigtigt at se, hvilke tilgange til begrebet der kan rumme relationen og det intersubjektive, som jo netop bortraderes ved de klinisk kontrollerede forsøg. Her kan vi ty til Husserls fænomenologiske udlægning af begrebet, hvor evidens er en erfaring af, at der er fuld overensstemmelse mellem det, vi mener om en sag, og den måde, hvorpå sagen er givet. Evidens er ikke et givet sandhedskriterium, men oplevelsen af, at genstanden direkte giver sig, således som den er forment. Erkendelsen er ikke et statisk forhold, men en dynamisk proces, der kulminerer, når alle genstandens aspekter, der først viser sig i interaktion med andre genstande, er bragt til intuitivt givethed.

Katie Eriksson med flere (Den trojanske hest, Åbo Akademi, 1999) kritiserer den snævre betydning, evidensbegrebet har fået i sygeplejen, hvis udgangspunkt er en biomekanisk forståelse af mennesket, hvor krop og sjæl er adskilt. I stedet præsenterer de en langt bredere opfattelse, hvor evidens betragtes som et mangedimensionelt begreb, der omfatter en indre og ydre dimension.

”Den indre dimension refererer til omsorgens substans som det sande, naturlige, ægte og rigtige. At omsorgen og sygeplejevirkomheden er evident forudsætter, at omsorgens substans synliggøres i vor tænkning, i vor etiske holdning og i vore handlinger. Evidens i en ydre betydning refererer til en viden – en kundskab – som er saglig, realistisk og sand, med andre ord en videnskabelig viden. Den videnskabelige viden, som udvikles gennem mangesidig sygeplejevindenskabelig forskning, internaliseres i vor tanke og synliggøres i vore holdninger og handlinger. Vi får en logisk, systematisk akademisk sygeplejevirkomhed, som ud over det sande omfatter det gode og det skønne.” Her er tale om en kontekstuel evidens med en etisk moralsk tilgang, hvor tanke, handling og holdning går op i en højere enhed.

Et redskab til at arbejde med erkendelsen som en dynamisk mellemmenneskelig proces er kommunikationen. Men kommunikationen kan jo også rumme den teknisk-instrumentelle dimension, hvor påvirkning og manipulation står over det mellemmenneskelige.

I Theorie des Kommunikativen Handelns beskriver Jürgen Habermas (Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns, Erster und Zweiter Band. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1981), hvordan man kan sikre, at kommunikationen ikke bliver intentionel, men stræber efter at afdække det gældende i en konkret situation med konkrete deltagere, intentionen. Her skelnes altså mellem den manipulerende intention og den oprigtige følelsesbetonede intention.

Det er Habermas’ grundlæggende samfundsteoretiske pointe, at den moderne samfundsstruktur er spaltet i to indbyrdes afhængige sociale praksisfelter, der hver især fungerer ud fra deres egen rationalitet.

Der er systemet, hvor den statslige og markedsøkonomiske udvikling sker. Det sociale samspil reguleres her af en formel systemrationalitet udsprunget af en mål-middel-logik og strategisk tænkning.

Der er livsverdenen, hvor den kulturelle reproduktion, den sociale integration og socialisationen sker. Det sociale samspil reguleres her af den kommunikative rationalitet.

Udviklingen og den øgede Komplexitet i det moderne samfund har medført en ændring af forholdet mellem de to rationalitetstyper. Det skyldes, at markedsøkonomiens og statens styringsmedier lægger større og større områder af det sociale liv ind under systemrationaliteten. Livsverdensstrukturer som blandt andet traditioner og sociale netværk nedbrydes og erstattes af sociale institutionaliseringer. På grund af den samfundsmæssige kompleksitet sker denne udvikling hen mod økonomi og strategitænkning uden at den enkelte bemærker det. Terminologien forandrer sig som en naturlig ting uden at konsekvenserne gennemskues. Det er dette fænomen Habermas betegner: **Systemets kolonisering af livsverden.**

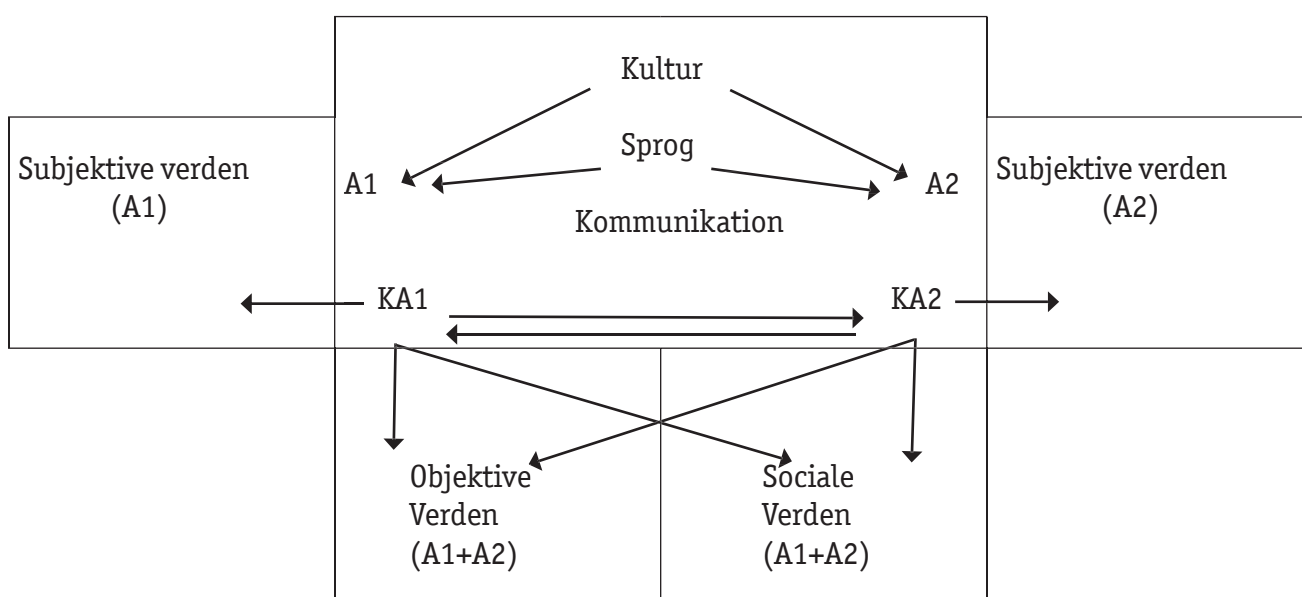
Hvis denne udvikling fortsætter, løber **Det Moderne Projekt** af sporet, og erstattes af relativisme og pluralisme. Hans budskab er imidlertid at denne udvikling kan ændres. Han påviser, at der i kommunikationen er indeholdt en rationalitet, der, modsat systemrationaliteten bygger på samspillet mellem subjekterne. Hvis vi bliver bevidstgjort om denne rationalitet, er der mulighed for at såvel

livsverdenen som systemet fortsat kan give hinanden næring til en parallel udvikling.

Livsverdenen kan beskrives som ethvert menneskes førbevidste førsproglige bagland. Hver ny situation, mennesket kommer i, åbenbarer blot et temaafgrænset udsnit af livsverdenen.

Først i lyset af en aktuel handlingssituation får et relevant udsnit af livsverdenen status som en tilfældig virkelighed, der kan fortolkes. Livsverdenens vidensforråd kan betragtes som en total selvforståelse, der veksler fra situation til situation, og som til enhver tid drages frem af en ubestemt baggrund.

I en kommunikation mellem flere mennesker gives der mulighed for at udvikle en fælles situationsbestemt livsverden. Den kommunikative handlen skal forstås som en gensidig proces, hvor deltagerne både er initiativtagere, der afklarer situationer med tilregnelige handlinger, samtidig med, at de er et produkt af den tradition, hvori de står, af solidariske grupper, som de tilhører, og af de socialisationsprocesser, med hvilke de er vokset op.



Den kommunikative rationalitet udspringer af gyldighedsfordringer bundet til såvel normative handlinger som ekspressive udtryksformer samt konstative sproghandlinger, der, kommunikationen iboende, er forudsætning for samt afgørende for en gensidig forståelse.

Udtalelestyper	Gyldighedsfordringer
Konstativer	Sandhed
Regulativer	Rigtighed
repræsentativer	Vederhæftighed
kommunikativer	Forståelighed

Systemet dominerer områder som organisationsformer og socialforhold, der er styret af medierne **Penge** og **magt**. Disse områder trænger den normkonforme indstilling og identitetsdannende sociale forhold ud. Sidstnævnte bliver i større og større grad forvist til periferien.

Kommunikationen i systemet er præget af manipulation og mål-middel-tankegang.

	Verdensrelation	Sprogfunktion	Gyldighedskrav
System	Objektiv verden	Påvirkning	Effektivitet
Livsverden	Objektiv verden	Sagsforhold	Sandhed
	Social verden	Personrelationer	Rigtighed
	Subjektiv verden	Selvrepræsentation	Troværdighed

I modsætning til den kommunikative handlen, hvor ytringernes gyldighed naivt er forudsat i udvekslingen af informationer, er **Diskursen** hos Habermas den instans, der kan sætte spørgsmålstejn ved forudsætningerne for kommunikationen. Diskursen fokuserer således ikke på en ytrings indhold, men på dens gyldighed.

Tidligere sagde Habermas, at det er en forudsætning for en diskurs, at den opretholdes i en ideal talesituation (Habermas J. Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1984). Her påvirkes kommunikationen ikke af ydre uligheder, heller ikke af tvang som er indeholdt i selve kommunikationen. Forvrængning udelukkes her systematisk.

I diskursen hersker det bedre arguments tvangløse tvang. Senere sår Habermas selv tvivl om det realistiske i en sådan antagelse. I Theorie des kommunikativen Handelns modificerer han antagelsen ved at sige at: sandhed af propositionen rigtighed af moralske handlingsnormer i deres væsen har universelle gyldighedsfordringer, og kun her kan deltagerne, **ofte kontrafaktisk**, forudsætte, at betingelserne for en ideal talesituation tilnærmelsesvis er opfyldt.

Hvad angår afdækningen af vederhæftighed af ekspressive handlinger bliver der ikke talt om diskurs, men om terapeutisk kritik. Dette skyldes, at modsat den objektive og den sociale verden, som samtaleparterne alle er del af, så kan man ikke deles om den subjektive verden, men må overlade vurderingen af udtalelser relateret hertil, til en saglig kritik byggende på kendskab til den person, der udtaler sig samt personens tidligere udtalelser.

I relationsprofessionerne kan denne teori danne basis for en anderledes form for evidens, hvor der ikke blot fokuseres på sandheden, her forstået som det objektive, som den eneste rationelle indfaldsvinkel, men hvor også rigtigheden, den socialt moralske indfaldsvinkel, og vederhæftigheden, den subjektive indfaldsvinkel rationaliseres. Diskursen er den kontrolinstans, der sikrer, at de relationsprofessionelle medtænker det mellem menneskelige i deres handlinger og skelner mellem hvornår deres handlinger er strategiske og manipulerende, og hvornår de er umiddelbare og oprigtige.

Hvad er evidens i uddannelser og i professioner?

Peter Allerup, professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet

Når jeg har fået til opgave at argumentere for 'kvantitativ (herunder naturvidenskabelig) evidens i uddannelser' er det første der falder mig ind, spørgsmålet om, hvad der *egentlig* adskiller undersøgelser eller analyser frembåret af 'kvantitativ evidens' fra andre typer af evidens. Ofte modsættes 'kvantitativ evidens' til 'kvalitativ evidens'. Min gamle lærer Georg Rasch var tilbøjelig til, noget provokerende, at sige, at *alle* undersøgelser dybest set er 'kvalitative'! Fordi alle målinger ved nærmere eftersyn består af sammenligninger. Dermed bliver det grundelement af *måling* 'med tal' som karakteriserer udsagn med 'kvantitativ evidens' i virkeligheden blot sammenligninger mellem det målte og en-eller-anden såkaldt målestok, der er passende inddelt – en proces der ikke fordrer tal!

På et mere praktisk niveau vil jeg antage det synspunkt, at man kan skelne mellem undersøgelser med 'kvalitativ' hhv. 'kvantitativ' evidens ud fra undersøgelsens formål. Nogle undersøgelser er sat i værk for at 'finde' eller 'definere' *nye kategorier* – i hvilket tilfælde jeg vil kalde den en **kvalitativ undersøgelse**, mens andre *udnytter eksisterende kategorier*, og jeg vil kalde den en **kvantitativ undersøgelse**.

En typisk **kvalitativ undersøgelse** drejer sig om indsamling og behandling af information fra interviews, åbne spørgsmål og iagttagelser, hvor materialet, som er undersøgelsens data kan være registreret som billeder, lyd eller nedskrevne ord.

En typisk **kvantitativ undersøgelse** drejer sig om indsamling af information trukket fra eksisterende kategorier, eller variable. En del udgøres af *kvantitative variable*, der umiddelbart – uden Raschs forbehold – måles ved hjælp af tal. Alder og antal års erfaring inden for et område er eksempler. Desuden indeholder kvantitative undersøgelser *kvalitative (eller kategoriserede) variable*, hvor variabelens 'værdi' eller udfald ikke måles ved et tal. Registrering af køn og holdninger ('enig'/'uenig') er eksempler herpå

Undersøgelser med **kvantitativ evidens** er derfor undersøgelser, der udgår fra en **kvantitativ undersøgelse** indeholdende på forhånd fast definerede kategorier eller variable, der optræder som enten kvalitative eller kvantitative. Analyser af data fra sådanne undersøgelser består *altid* af (1) simple optællinger af 'et antal gange man har registreret en kategori (værdi af kvalitativ variabel)' og (2) matematiske beregninger eller manipulationer på de kvantitative variable.

Antallet af personer der er 'enig' i en bestemt påstand, antallet af 'piger' der tilkendegiver, at de er 'enig' og antallet af elever, der har besvaret en bestemt opgave korrekt er eksempler på (1). Under (2) finder vi 'den gennemsnitlige alder', den 'samlede læsetid' ved en bestemt læsetest og 'antallet af timer eleven ser tv' som eksempler. Der er i alle tilfælde tale om variable, der registreres *direkte* i data. Ingen af de nævnte variable er resultatet af, at man skal 'regne' på tallene i data for at få variabelens værdi.

Kvantitative undersøgelser adskiller sig ofte fra **kvalitative** undersøgelser ved den formelle beskrivelse af iagttagelserne. Kvalitative undersøgelser opsøgning af nye kategorier sker 'deterministisk' i den forstand at der ikke formelt rejses 'tvivl' om det iagttagne. Herover for står de kvantitative undersøgelser, hvor en *formel* beskrives (ofte en statistisk model) åbner mulighed for at acceptere det *modsatte* af, hvad man faktisk 'ser' og registrerer :Fx 'korrekt' eller 'ikke korrekt' besvarelse af en opgave. Dette skyldes til en vis grad de kvantitative undersøgelser 'lukkethed' eller 'afsluttethed' over for de kategorier, som fra starten medtages som mulige udfald. 'Chance' eller 'sandsynlighed' for iagttagelse af en hændelse får mening gennem erkendelsen af, at der er kategorier (årsager), som *ikke* er taget med i det lukkede system. Undersøgelser med kvantitativ evidens har derfor ret præcise muligheder for at kunne underkaste sig

analyser vedrørende validitet, reabilitet, generaliserbarhed og - som vil blive taget op: Præcision.

En undersøgelse som PISA 2003 er et eksempel på en undersøgelse med kvantitativ evidens. Det samme gælder en noget ældre undersøgelse som 'Tid til Dansk' (DPI, 1986). Begge undersøgelser er karakteriseret ved anvendelsen af et stort antal opgaver, som eleverne besvarer og et stort antal såkaldt baggrundsvARIABLE, der registrerer hjemlige forhold, interesser, holdninger, forventninger mv. hos eleverne. Mens den sidste undersøgelse var en forskningsorienteret undersøgelse, der blev igangsat med det formål at undersøge 'om én times ekstra danskundervisning gav øgede læsefærdigheder' har PISA ingen forskningsforankring men et - i øvrigt legitimt - formål gående på 'at vurdere, internationalt om det danske skolesystem får tilstrækkeligt udbytte i form af opnåede færdighedsniveauer af de investerede penge' Det er fristende at tillægge begge undersøgelser kvantitativ evidens fordi formålene taler om tydelige kvantitative output-variable: *Niveauer af færdighed*, stiltiende accepteret som noget man måler på en skala med rigtige tal på - i stedet for et tænkt formål: '... at give eleverne bedre humør' eller lignende ikke-kvantitative udbytte-variable.

Kvantitativ evidens ved undersøgelser af den nævnte 'PISA' eller 'Tid til Dansk'- type kan ofte udspringe fra det faktum, at man kan transformere informationsindholdet i *kvalitative* variable til en *kvantitativ* variabel, et indeks - og *samtidig* tilfører den samlede undersøgelse nogle effektive 'forbedringer'. Det er en forudsætning, at undersøgelsen er en *kvantitativ undersøgelse* - med a priori definerede kategorier. Når eleverne f.eks. besvarer 20 matematikopgaver med mulighederne 'rigtigt'/'forkert' besvares 20 på forhånd fastlagte kvalitative variable, der er forskellige og en skelnen mellem eleverne på dette stadi, må starte med at 'forstå' forskelle mellem samtlige kombinationer af svar - dem er de ca. 1 million af! Men i mange tilfælde er der tale om opgaver, der fra starten er tænkt til at 'ligge på samme dimension' og en beregning af elevens færdighed ønskes måske derfor udført som et *indeks* over de 20 opgave - f.eks. som procent rigtige besvarelser af de 20 opgaver.

Tilsvarende har undersøgelser af de to nævnte typer ofte baggrundsvARIABLE, hvor der i en længere serie af spørgsmål berøres ét bestemt emne - det kunne være 'Selvtillid'. Det er mindst lige så svært at 'forstå' samtlige kombinationsmuligheder af 20 'selvtillids' spørgsmål som i tilfældet med matematik, og behovet for at beregne et indeks som mål for elevens grad af 'selvtillid' ligger derfor lige for.

Det er en vigtig side af undersøgelser med kvantitativ evidens, at de åbner mulighed for at 'løfte' evidensen fra beregninger af et uoverskueligt stort antal kombinationsmuligheder mellem kvalitative variable til at dreje sig om beregninger af store eller små værdier af ét indeks. Men det sker ikke uden at give afkald på nogle frihedsgrader: I tilfældet med matematikopgaver lykkes transformationen fra de 20 enkeltopgaver til ét indeks kun, hvis opgaverne trækker i samme retning, bliver 'anonyme' mht. det faglige indhold og *alene* har egenskaben 'sværhed' fælles med de andre opgaver. Tilsvarende skal spørgsmålene bag ved 'selvtillid' trække i én psykologisk retning, ligge på én dimension og kun adskille sig fra hinanden ved at provokere mere eller mindre grad af selvtillid frem hos respondenterne.

I sig selv er 'indekseringen' som del af en kvantitativ undersøgelse en værdifuld proces, fordi (Georg Rasch, 1960) følgende tre udsagn er ækvivalente:

1. indeksering lykkes og indekxsværdien trækker al information ud fra opgaverne/spørgsmålene for den pågældende respondent
2. respondenters færdighedsniveauer kan sammenlignes 'objektivt', bl.a. er det ligegyldigt hvilket delsæt af opgaver/spørgsmål der anvendes ved indekseringen

3. en bestemt statistisk model for de empiriske besvarelser skal holde.

Sådanne etableringer af 'skalaer' hvorfra man måler med 'indices' tilfører undersøgelser med kvantitativ evidens et pålæg om at præcisere koncepter som 'sværhed i matematik' og 'selvtillid' i en grad, der ikke mødes ellers. Fordi pkt.3 indebærer empirisk verifikation – så langt som statistiske modeller kan kontrolleres empirisk – får denne præcisering ofte karakter af at være en proces hvorunder et stort antal opgaver/spørgsmål undervejs udgår. Det er ofte en værdifuld erfaring som resultat af denne verifikation f.eks. at erkende at 'sværhed' som begreb i matematik ikke er det samme for piger som for drenge. Altså en erfaring, der går ud over en eventuel senere markering af forskelle i generelt niveau! En undersøgelse som PISA ville *ikke* kunne gennemføres, hvis man ikke har sikkerhed for at pkt. 2 er opfyldt – fordi hver elev kun løser opgaver i ét ud af 13 mulige opgavehefter.

En vigtig fordel ved undersøgelser, der således transformerer information fra kvalitative variable til kvantitative indices er muligheden for at benytte målinger af 'sikkerhed' – eller det modsatte, som er en grundlæggende egenskab ved kvantitative variable: *Måling af usikkerhed*. Både PISA og 'Tid til Dansk' opererer eksplicit med forestillinger om at kunne skelne mellem grupper af elever mht. færdighedsniveauer og begge undersøgelser er tilrettelagt ud fra nogle beregninger vedrørende variationen på de indices, som måler elevernes færdighedsniveauer. F.eks. kan det på forhånd bestemmes *hvor mange elever*, der skal medtages i undersøgelsen for at en eventuel kønsforskel skal kunne vises 'med overbevisende sikkerhed'. Det gælder også overvejelser *vedrørende antallet* af stillede matematikopgaver, som har direkte indflydelse på den sikkerhed, der er forbundet med beregningen af et bestemt værdi for indekset.

'Tid til Dansk' er en kvantitativ undersøgelse, der er udført som et klassisk standard forsøgs-kontrol-eksperiment med grupper af 'forsøgspersoner' (de, der fik én ekstra dansktime) og 'kontrolpersoner' (de der ikke fik). Forsøgs- og kontrolpersoner sammenlignes ved 'start' (randomiseringstest), dvs. ved årets begyndelse og 'slut'-målinger gøres op ved årets afslutning, hvor effekten tillige beregnes. Forsøgsplaner, der som den beskrevne følger klassiske krav fra randomiserede forsøgs-kontrol eksperimenter kan kun meget vanskeligt – og i nogle henseender slet ikke – gennemføres med *kvalitative* variable som nøglevariable, bl.a. fordi opgørelse af effekt og beregning af det nødvendige antal observationer, der skal indgå for at kunne gennemføre statistiske tests med en acceptabel styrke kræver, at variable er kvantitative og kan beskrives med statistiske modeller, der forudsætter 'kvantitativitet'. **Kvalitative undersøgelser** unddrager sig normalt eksakte beregninger af et nødvendigt antal observationer.

PISA undersøgelsen er ikke nogen effektundersøgelse som 'Tid til Dansk' men har gennem en rangordning af færdighedsresultaterne på landsplan til hensigt at forsyne de enkelte lande med en mulighed for at vurdere udbyttet i form af gennemsnitlige målte færdigheder i forhold til en række af andre faktorer. Som i 'Tid til Dansk' opererer PISA med en blanding af direkte registrerede kvantitative og kvalitative variable (f.eks. 'antal timers forberedelse' og svar på opgaver som kan være 'korrekt'/'ej korrekt') og som i 'Tid til Dansk' kan der argumenteres med fordel for, at der fra rækker af kvalitative variable udtrækkes indices til måling af den dimension, der ligger bagved. Dermed transformeres mange oprindeligt kvalitative variable over i kvantitative variable (inklusive indices). Kvantitativ evidens fra data af denne type nyder fordel af det righoldige repertoire af kvantitative metoder og begreber, som netop er til rådighed for denne type af variable. Begreber som 'middelværdi', 'spredning', 'korrelation', 'lineær sammenhæng' mm. er eksempler på de begreber, der opstår i feltet *kvantitative variable* og deres indbyrdes relationer. En begrebsmæssig righoldighed, der matcher den omstændighed at de matematiske forudsætninger bag ved beskrivelserne

(statistiske modeller) af kvantitative variable oftest er betydeligt mere komplekse end ved de kvalitative variable. Et fænomen, der burde kalde på mere opmærksomhed omkring *kontrol af den formelle beskrivelse* (dvs. modellen), når der transformeres fra det kvalitative til det kvantitative, f.eks. laves indices.

Mens 'Tid til Dansk' skabte kvantitativ evidens for, at én times ekstra danskundervisning *ikke* øger færdighedsniveauet og kunne illustrere disse forhold numerisk samtidig med fremvisning af relationer til en anden variabel: 'ressurser til specialundervisningen', stiller sagen sig lidt anderledes for PISA. I denne undersøgelse har vi til gode at se *hvorledes* anvendte ressourcer inden for undervisningssektoren står i relation til udbyttet i form af gennemsnitlige færdigheder for eleverne; vurderet og sammenlignet over de deltagende OECD lande. Et synspunkt kunne være, at reaktioner på de tilgængelige rangordninger giver først mening, når man ser dem i dette resurse-input lys.

Fra en hel anden side frembærer PISA undersøgelsen en kvantitativ evidens for, at danske elever har svært ved at frigøre sig fra *den sociale arv*. Der argumenteres for dette på baggrund af en relation mellem de to kvantitative variable: færdighedsniveau og en indeks-værdi til måling af elevens socioøkonomiske niveau. I begge tilfælde er der tale om, at baggrunden for indekseværdierne er en lang række kvalitative variable (opgavesvar og elevens oplysninger vedrørende forældrebaggrund), som er blevet transformeret til kvantitative. Relationen forudsætter accept af en bestemt (matematisk) struktur i denne relation, hvorfra man – hvis den holder – kan udlede 'forventede færdighedsniveauer' for elever med en given socioøkonomisk baggrund. Begrebet 'mønsterbryder' afledes herfra som en elev, der har et faktisk færdighedsniveau, der er højere en forventet.

Eksemplet med 'mønsterbryder' er medtaget fordi det illustrerer, hvorledes ønsket om *kvantitativ evidens* ud fra undersøgelser hvor kvalitative variable er blevet transformeret til kvantitative kan give anledning til begreber, der i høj grad trækker på forudsætningerne bag ved den formelle beskrivelse (dvs. statistiske model – her en regressionsmodel) for de beskrevne variable. Denne beskrivelse og definition af 'mønsterbryder' ville f.eks. ikke være mulig uden den nævnte transformation fra rækken af kvalitative variable.

Replik til Peter Allerups indlæg: Hvad er evidens i uddannelse og profession?

Bo Steffensen, videncenterkonsulent i Videncenter for Didaktisk udvikling, CVU Storkøbenhavn

I forbindelse med OECD-rapportens ønske om etablering af en evalueringskultur i den danske folkeskole er begrebet evidens blevet centralt. Hvordan gør man den etymologiske udlægning af evidens synlig - at det man foretager sig i læreruddannelsen og -arbejdet er professionelt og virker som det skal? Som andre nye ord findes der ingen rigtigt god oversættelse, da brug af de nærliggende udtryk beviser eller dokumentation allerede ved deres konnotationer delvist har svaret på spørgsmålet inden det er stillet. Ikke desto mindre er det politiske krav til professionen, at der skal evalueres, fx i form af nationale tests efter forskellige trin i folkeskolen

De to oplæg er da også så forskellige som man kan forestille sig og gør det svært at forholde sig til dem set under et, hvilket jeg dog alligevel vil forsøg på. Den bedste mulighed for en samlet replik giver Peter Allerslev i sin indledning ved at citere den verdensberømte danske statistiker George Rasch, der sagde at alle undersøgelser dybest set er kvalitative, fordi alle målinger ved nærmere eftersyn består af sammenligninger. Måling med tal (kvantitativ evidens) er en sammenligning mellem det målte og en anden målestok - i en proces der ikke fordrer tal. Jeg går ud fra - uden at det siges eksplicit - at denne anden målestok fordrer ord.

Den kvantitative undersøgelse består derfor altid i brug af tal i form af optællinger og af matematiske beregninger og har den store fordel at kunne udtrykkes i relation til præcision.

Nu er der imidlertid ikke meget i denne verden, der kan udtrykkes alene ved hjælp af tal

På et helt elementært plan kan man i matematikundervisningen skelne mellem færdighedsregning og problemløsningsopgaver, hvor de første ikke fordrer ord - når man først har forstået forskrifterne, mens den anden type opgave et en talopgave, som er gemt i en sproglig historie.

Færdighedsregningen kan løses af en lommeregner, men problemløsningsopgaven kræver forståelse af sproget i historien.

Sådan som jeg forstår Allerup, er forudsætningen for mange af de internationale undersøgelser, fx Pisa, at man kan transformere informationsindholdet i de kvalitative variable (der er sprogligt formuleret) til kvantitative variable, via et indeks (indices) - hvilket betyder, at opgaverne bliver "anonyme" med hensyn til det faglige indhold og alene har sværheden til fælles med de andre opgaver. Det bliver dermed også muligt at præcisere den grad af usikkerhed, der altid må forekomme, når man arbejder uden for et helt lukket matematisk, aksiomatisk system. Men målet er dog stadig præcision i beskrivelsen af grad af usikkerhed.

Som forsker, der uden synderlig matematisk og statistisk kompetence, har arbejdet sammen med statistikere på højt niveau, har man altid en ydmyghed og respekt for den præcision og stringens der tilbydes. Men den fornemmelse, der samtidig følger med, er en følelse af, at der måske ikke er en velbegrundet baggrund for den sikkerhed der må være en nødvendig forudsætning for fx Pisa undersøgelserne. Kan man transformere fra ordverden til talverden?

Der findes et særligt matematisk register - som man kalder det i sprogvidenskaben, og som både gælder brug af et særligt matematisk symbolsprog ($X*Y$) og brug af hverdags sproget på en særlig måde. (Tegn omridset af den mindst mulige fodboldbane i målestoksforholdet 1:500).

Spørgsmålet er - som jeg ser det - hvordan man overhovedet - som lægmand - kommer til at forstå dette register tilstrækkeligt præcist til at kunne anvende det fx i prøver og tests.

Hvis det er tilfældet, kan man spørge til hvad der måles (validiteten) i de forskellige Pisa-undersøgelser. Kan man vurdere sværhedsgraden og dermed opgavernes anonymitet uden et indgående kendskab til den sproglige kontekst opgavernes stilles ind i, specielt når de indgår i en international rangorden? Som jeg ser det, er det store problem, at jeg som kompetent fagperson ikke ser mig i stand til at svare på det. Hvis udgangspunktet er antallet af rigtige eller relativt rigtige besvarelser, kan jeg se, at opgaverne og deres formulering - i en i Politiken offentliggjort test fra Pisa - ikke gør det muligt. Danske elever kan ikke umiddelbart svare "rigtigt" på opgaven fordi de ikke er undervist på den måde opgaveformuleringen forudsætter. (Bo Steffensen, 2005: *Fagdidaktik og Fælles Mål*. Kvan 72) I en vis forstand ligner denne diskussion det tidligere centrale forskningsfelt. Om der findes kulturneutrale intelligenstests?

Blæser svaret stadig i vinden?

Der er ingen tvivl om det nødvendige i, at man som professionel skal kunne evaluere sit arbejde. Internt og i samarbejde med andre. Derfor er evidensbetragtninger og evalueringskultur centrale begreber i et forsøg at opgradere fagligheden i den danske folkeskole. Men det er lige så vigtigt, at arbejdet bygger på en viden om og en forståelse for, i hvad der undervises i den danske folkeskole. Der findes ikke en standardiseret norm for faglighed, når man bevæger sig uden for ren færdighedslæring til forståelse og kompetence. Det kræver en fagdidaktisk kompetence for at kunne skabe en valid evalueringskultur i vores profession.

Diskussionsoplæg til Bydam og Allerup: Hvad er evidens i uddannelse og profession?

Nelli Øvre Sørensen, Sygepleje- og Radiografskolen i Københavns Amt

Jens Bydam

"Evidens er godt, men aldrig godt nok" skriver Jens Bydam.

Formålet med evidens er at gøre sygepleje professionel, effektiv og korrekt gennem evidens og referenceprogrammer. Bydam accepterer, at evidens er kommet for at blive, vil jeg udlægge det til.

Bydam har en binær beskrivelse af evidensformer i sygepleje: en form hvor det drejer sig om at producere: saglig, realistisk, sand videnskabelig viden – og en form hvor det drejer sig om: det gode og det skønne, en kontekstuel evidens med etisk moralsk tilgang.

Med Habermas tilgang til evidens inviteres til en forening af de to tilgange - en system- og en livsverden, derved opnås en tredje form for evidens. Med en slags dialog mellem de to tilgange og en indbygget kontrolinstans i den kommunikative handlings diskurs, som ikke må ses så naiv som det af og til udlægges. Der findes ikke magtfrie rum.

Diskussion:

Sagt på en anden måde, kan man se denne tredje form for evidens som en dialog mellem en kvantitativ og en kvalitativ evidens. En sådan evidens accepterer ikke en reduktion af evidens til den ene eller den anden form for evidens, men som en altid interagerende og dialektisk nyskabelse til et højere og bedre niveau af teoretisk og praktisk viden og kunnen. For begge former for kundskab er til stede i denne dialogiske form. Hermed er vi kommet frem til en anden type ideologi, der er udfordrende i en verden, der styres af politiske cost-benefit analyser, hvor målet er hurtige og effektive resultater, der kan dokumenteres og skal holdes inden for den ressourcemæssige ramme, der sættes med politiske mål. Men den er ikke uproblematisk.

Påstand:

Set i en ramme hvor den herredømmefrie kommunikation er sat som kontrolinstans til at styre en politisk slagsmark om økonomi og ressourcer, er det spørgsmålet, hvordan nogen kan overbevises om, at begge sider er lige vigtige for kvalitet og er lige mulige at kontrollere. For kontrol er det ikke mere magtkontrol med midlerne end en videnskabelig kontrol af kunnen og viden?

Peter Allerup:

"... hvad der *egentlig* adskiller undersøgelser eller analyser frembåret af 'kvantitativ evidens' fra andre typer af evidens. Ofte modsættes 'kvantitativ evidens' til 'kvalitativ evidens'" skriver Peter Allerup, hvorefter Allerup argumenterer for at grundproblemet bliver *måling* 'med tal' reduceret til sammenligning mellem en målestok og en proces.

Allerup antager, at man kan skelne mellem 'kvantitativ' og 'kvalitativ' evidens ud fra undersøgelsens formål. Allerup kalder at definere *nye kategorier* som kvalitativ undersøgelse og at udnytte *eksisterende kategorier* for kvantitativ undersøgelse.

Diskussion:

Jeg er med så langt, at en kvalitativ undersøgelse, drejer sig om at indsamle og behandle information fra åbne spørgsmål og iagttagelser etc., og at en kvantitativ undersøgelse drejer sig om at indsamle information fra kategorier, variable.

Min uenighed opstår, når Allerup definerer og dermed *reducerer* en kvalitativ undersøgelse, indsamlet via interviews, observationer etc. til kvantificerbare *nye kategorier*. Her har jeg en anden opfattelse af, hvad der kan kaldes en kvalitativ undersøgelse, og hvad der er kvantitative undersøgelser.

Og det er muligvis hovedproblemet, at der er mere prestige i at kunne måle og sammenligne end i at udføre kvalitative undersøgelser. Begge dele kan være store og valide, men må vurderes ud fra forskellige

præmisser og kriterier for videnskabelighed. Det er, når disse kriterier sammenblandes, at jeg oplever, der kommer validitetsproblemer med evidensbegrebet - som i den aktuelle brug (når det drejer sig om sundhedssektoren) i selv er et udtryk for en reduktion, et kvalitativt fænomen, der er blevet taget til indtægt for en kvantitativ operationalisering.

Påstand:

Peter Allerup underordner øjensynligt det kvalitative under det kvantitative, gør det metodisk til en ny underkategori. Det er et forsøg på at omforme en brugsværdi til en konkret bytteværdi. At kvantificere på denne måde på en kvalitativ undersøgelse er det, jeg vil kalde en kategorial fejltagelse.

Det bliver ikke en kvalitativ undersøgelse, fordi der søges efter materiale, der kan kvantificeres som kategorier. Det er ikke en kvalitativ undersøgelse, fordi der kan konstrueres nyudviklede kategorier. Det er at *reducere* mening og betydning til informationer, med henblik på at en ny kategori kan blive til en kvantificerbar variabel.

Det jeg vil diskutere her er, at det ikke er hvad som helst, der meningsfuldt kan udsættes for en kvantificering. Det må problematiseres i forhold til den bølge af evidens, der er igangsat i sundhedsprofessioners arbejde gennem en årrække, og som nu breder sig ind i pædagogiske professioners rækker.

Evidens: at komme til klarhed

Jeg kunne nu tænke mig at åbne debatten et helt andet sted.

Evidens er et gammelt filosofisk begreb, der betyder at komme til klarhed, en intuitiv erkendelse af evidens, der hænger sammen med forskellige måder at sanse og erkende verden på.

Evidens kan med en sådan udlægning ikke anskues som Bydams og Allerups teknologiske bud på evidens (i betydningen: noget man kan gøre noget med).

Aristoteles har flere former for viden:

Nous - den intuitive fornøft, der går forud for enhver erkendelse

Techné - der står for den almenviden, der er nødvendig forudsætning for en skabende virksomhed.

Phronesis - (intellektdyden) der står for den praktiske fornøft. Viden om det gode. Ud fra denne fornøft træffer vi det rette valg. Intellektet fortæller os, hvordan vi skal handle, hvor en situation kan vurderes som værende af den eller den karakter. Men det betyder ikke at vi nødvendigvis gør det gode.

Epistemé - Det intellektuelle, videnskab, erkendelse, fremstillet af en tanke, tilfældigheder ikke nødvendigheder

Sofia - visdom, den fuldendte erkendelse, foreningen af epistemé og nous, at man kan erkende noget intuitivt

Og det kommer man først efter en livslang filosofien. Når man har filosoferet og er kommet til klarhed, bliver man livsklog, man opnår Sofia.

Skal vi følge Aristoteles, fører erfaring til erindring, der fører til at vide AT. At vide AT er ikke tilstrækkeligt i sig selv, og må suppleres med at vide HVORFOR, en viden der spørger til tingenes årsager - (i betydningen den der besidder kundskaber, og ikke i betydningen årsags-virkning)

De forskellige kundskabsformer kan skrives på en anden måde også:

Handlende videnskaber	Betragtende videnskaber
Praktiske <ul style="list-style-type: none">• Techné• phronesis	Teoretisk fornuft <ul style="list-style-type: none">• epistemé• nous• epistemé + nous = sofia
At vide at - er ikke tilstrækkeligt for at tale om videnskab	Den teoretiske fornuft skal ikke legitimere sig overfor andet - den har målet i sig selv, er sit eget grundlag

Spørgsmål til Bydam og Allerup:

Mit spørgsmål er nu: hvordan ser Bydam og Allerup deres skitserede bud på evidens, hvis vi forestiller os deres evidensbegreber placeret i forhold til ovennævnte Aristoteliske vidensformer.

- Hvordan vil det se ud i forhold til anvendelse og mere eller mindre styring og kontrol af den professionelle praksis gennem evidens begrebet - overfor udvikling af kundskab og ikke mindst praksis i menneskearbejdet?
- Hvad er det, vi vinder med indførelse af evidens som mål og middel, og hvad er det der mistes af kundskaber i faget selv?

Replik til Peter Allerup og Jens Bydam: Hvad er evidens i uddannelser og i professioner?

Ole Goldbech, videncenterkonsulent i Videncenter for Didaktisk Udvikling, CVU Storkøbenhavn

Kvalitetssikring og evalueringskultur er begreber som præger diskussionen om skole og uddannelse. Ingen vil vel erklære sig uenige, selvfølgelig skal der være kvalitet i det, vi foretager os i skolen og i uddannelserne, og selvfølgelig skal kvaliteten sikres bl.a. gennem evaluering. I den sammenhæng er det nærliggende at afprøve begrebet evidens. Når man i matematikken benytter udtalelsen, at dette eller hint er evident, så betyder det, at det er indlysende eller at enhver kan "se" det (videre = se). Evidens benyttes ofte i betydingen, et tydeligt tegn på noget, eller en oplysning, som støtter en antagelse.

I naturvidenskaben anvendes evidensbegrebet i sin grundbetydning, netop om oplysninger som støtter antagelser. I moderne fysik handler det således om, ud fra opstillede modeller, at skaffe sig eksperimentelle data, som med en vis grad af sandsynlighed støtter modellen eller, hvad der erkendelsesteoretisk er mindst lige så interessant, ikke støtter modellen. Spørgsmålet i denne sammenhæng er, hvad betyder evidens i skole, uddannelser og profession?

En forudsætning for overhovedet at kunne tale om evidens er, at man er udstyret med en antagelse, eller sagt på en anden måde, en model af verden. En sådan model kan eksempelvis handle om den fysiske, den kognitive eller den affektive verden og således rumme både faglige, kommunikative, sociale og etiske faktorer. Når man ønsker støtte for sine antagelser eller modeller, kan man benytte evidens opnået gennem henholdsvis kvantitative eller kvalitative metoder, netop som Peter Allerup definerer dem, og hvor jeg må erkende, at anskuet som Peter Allerup citerer Georg Rasc, så bygger al naturvidenskab på kvalitative metoder.

Det er imidlertid vigtigt at gøre sig klart, at når man foranstalter en undersøgelse, så træffer man samtidig nogle valg. Disse valg afhænger dels af den model, man arbejder inden for, dels af den aktuelle kontekst. Sagt på en anden måde, enhver form for undersøgelse er en reduktion af virkeligheden. Det er der ikke i sig selv noget odiøst i, men det er et grundvilkår, som skal tages i betragtning, specielt i den efterfølgende fortolkning af undersøgelsen.

I den pædagogiske praksis i skolen og i uddannelserne er det, ligesom Jens Bydam præciserer det for sygeplejens vedkommende, væsentligt at kunne dokumentere som forudsætning for kvalitetsudvikling. Det må være muligt på et dokumenteret grundlag at udtale sig om, at én form for pædagogisk praksis fungerer bedre end en anden. Det er ikke nok blot at synes, at det gik vist meget godt og eleverne eller de studerende var glade og tilfredse.

På den anden side er måske bl.a. det, at elever og studerende er glade og tilfredse, én af de væsentlige og afgørende faktorer for, at undervisningen er effektiv. Men netop en sådan pointe kan ikke ses ved et klinisk kontrolleret forsøg, som er karakteriseret ved, at det gøres så uafhængigt af konteksten som muligt. I det, der er blevet offentliggjort om PISA-undersøgelsen, er det blandt andet blevet fremhævet at danske elever er ganske tilfredse med at gå i skole, eksempelvis i modsætning til finske elever, hvor det, at børnene kommer hjem og fortæller, at de har haft det sjovt i skolen får advarselsslamperne til at blinke hos deres forældre. Samtidig er danske elevers score i naturfag betydelig dårligere end finske elevers. En noget forhastet slutning i den forbindelse kunne være, at danske elever blot skal have reduceret glæden ved at gå i skole, så skal de nok blive bedre til naturfag. Nu kender jeg ikke opgaverne og ej heller sammenhængen mellem dem i PISA-undersøgelsen, men hvis der i undersøgelsen ikke er gjort noget for at skabe sammenhæng mellem spørgsmål eksempelvis om naturfagsundervisning og tilfredshed med skolen, så vil det vel være "svindel" efterfølgende at fremhæve korrelationer mellem svarere på disse spørgsmål?

Ikke desto mindre kunne det være interessant at få dette område belyst. Forskningsspørgsmålet kunne formuleres: Er der sammenhæng mellem danske skoleelevers kundskabsniveau i naturfag og deres trivsel i naturfagstimerne? Skal man have oplysninger, der støtter den antagelse, at svaret er ja, så er det nødvendigt at finde en række indikatorer dels på kundskabsniveau, dels på trivsel i naturfagstimer. I denne stillingtagen til indikatorer kan der arbejdes ud fra kvalitative metoder som fx interviews, klasseobservation, essays eller opgaveløsning. I disse metoder indgår bl.a. det kommunikative aspekt som Jens Bydam fremhæver. Når resultaterne foreligger i form af udskrift af interviews og klasseobservationer samt elevernes essays og løste opgaver, skal de samles, fortolkes og kommunikeres. I denne proces må der nødvendigvis ske en reduktion, idet de kvalitative data systematiseres i kategorier, som kan behandles kvantitativt. Nødvendigheden er en følge af, at vi skal kunne "se" resultatet, samtale om det og handle på det.

I skolen, uddannelserne og professionerne er evidens uden tvivl et meget brugbart begreb i evaluering og kvalitetssikring. I særdeleshed når det benyttes i samarbejde mellem professionsudøvere og didaktikere i skole- og curriculumudvikling. På det pædagogiske forskningsområde er det væsentligt at have opmærksomhed på både kvalitative og kvantitative metoder.

Duplik fra Peter Allerup til Bo Steffensen og Nelli Øvre Sørensen

Det redaktionelle 'format' som denne dialog omkring evidens holder sig inden for – med artikel, replik og, nu min duplik – har nogle fordele og, desværre også sine begrænsninger. Fordelene ligger set fra mit synspunkt i, at man tvinges til at være ret præcis i sit skrevne valg af ord, begreber og beskrivelser og måske søger man efter den præcise mening med et begreb ved at beskrive det fra flere sider. Begrænsningerne eller ulempen, om man vil ligger i, at lykkes det ikke at være præcis nok, tager det en ekstra skriftlig runde at rette op på den øjensynlige uoverensstemmelse mellem hvad den ene part *mente* at have skrevet og den anden parts *opfattelse af*, hvad det skrevne betyder.

På en måde har disse problemer med selve formålet med nærværende meningsudveksling at gøre, fordi uoverensstemmelsen evt. 'bare' kan være udtryk for forskellige måder at identificere nye kategorier med! Tag fx min identifikation af 'kvalitative undersøgelser'. Hos både Bo Steffensen og Nelli Øvre Sørensen ser det ud til, at jeg afgrænser kvalitative undersøgelser opsøgen af nye kategorier udelukkende, eller tæt forbundet med disse kategoriers 'evne' til at kunne kvantificeres. Som 'kategori' kan denne identifikation ikke være mere forkert – kvalitative undersøgelser resulterer i kategorier, som *eventuelt senere* danner grundlag for kvantitative udsagn. Jeg skal give et eksempel:

Ved den sidste Nicolai Malko dirigentkonkurrence i København vandt Mei-Ann Chen fra Taiwan førsteprisen. Straks efter havde radioens P1 adgang til et interview og journalisten indledte med følgende spørgsmål: "Hvordan opleves det at være kvindelig dirigent?" Efter et tydeligt suk fra Mei-Ann svarede hun, at hun hellere ville svar på et spørgsmål om hvad det vil sige at være dirigent – altså uden samtidig at referere til hendes køn som pige! Noget famlende forlod journalisten derefter den kategori, han havde udset sig på forhånd til interviewet: 'kvindelig dirigent' og gik over til den i hans øjne noget mindre interessante kategori 'en dirigent'. Kategorien 'kvindelig dirigent' kan identificeres i den kompleksitet, som hele konkurrencen består af, og metoderne til at gøre det kan være mangfoldige. I dette tilfælde er journalisten sandsynligvis faldet for en metode, der samtidig berører en kvantitativ side af kategorien 'kvindelig dirigent' – nemlig, at der ikke er ret mange af slagsen. Her er det springende punkt: At tælle antallet af 'kvindelige dirigenter' er *ikke* en kvantificering af selve kategorien 'kvindelig dirigent' men en *efterfølgende* udnyttelse af, at kategorien eksisterer og kan benyttes som grundlag for at 'tælle'. En mulighed – som jeg ikke skal pådutte journalisten – ligger i, at han med spørgsmålet lagde op til en (selv)evaluering af at være 'kvindelig dirigent' i forhold til at være 'mandlig dirigent' – underforstået, at der eksisterer en slags *rangordning* af de to kategorier. Trods denne fortolknings ubehageligheder er end ikke dette skridt noget, der fordrer en egentlig kvantificering af kategorierne kvindelig- eller mandlig dirigent for at kunne evalueres. Selv om et spørgsmål af typen "Hvordan opleves det at være dirigent med højde 1,65 m?" på overfladen har noget kvantificerbart over sig, er det jo ikke kategorien som sådan, der kvantificeres. Til gengæld kunne *metoden* til identificere kategorien 'at være dirigent med højde under 1,65' bestå i at sammenholde dirigenthøjder med højderne på partiturholdere – som måske laves standard med højden 1.60!

Der er altså hverken tale om, at enhederne i kvalitative undersøgelser, 'kategorierne' er interessante fordi de enten via en transformation (Bo Steffensen) eller via en underordning (Nelli Øvre Sørensen) står i noget forhold til kvantiteter. På den anden side synes jeg at Bo Steffensen berører noget vigtigt i relationen mellem fx 10 kvalitative kategorier: 'At svare på spørgsmål 1', ..., 'at svare på spørgsmål 10' i en sprogttest med 10 delopgaver og den kvantitet, som består i at notere, at 'eleven havde 4 rigtige svar'. Reduktionen af den *kvalitative* kategori som består i svar på de ti spørgsmål (sammensat af de førnævnte 10 enkeltkategorier med svar på de enkelte spørgsmål) til ét 'tal' – 4 rigtige – underkaster kategorierne

nogle bestemte egenskaber, at være 'anonym' mht. til sit faglige indhold og alene lade sig repræsentere ved fælleegenskaben 'sværhed'. Denne opfanges efterfølgende, kvantificeres om man vil gennem 4-talles fortolkning som grad af 'dygtighed' for eleven.

Jeg må erkende, at Nelli Øvre Sørensen's forslag om at se på 'evidens' i relation til Aristoteles's vidensformer i mine øjne – som Nelli Øvre Sørensen skriver – netop er at åbne debatten et helt andet sted, så det håber jeg, vi kan få lejlighed til ved en anden lejlighed.

Redaktionelt

Redaktionelle rammer for AGORA (ISSN 1603-3280)

- tidsskrift for forskning, udvikling og idéudveksling i professioner.

Med tidsskriftet AGORA søger CVU Storkøbenhavn at fremme vidensdeling med forskere, praktikere og ledere i professionsområderne samt undervisere – og studerende i grund-, efter- og videreuddannelse.

AGORAS artikler indeholder et professionssyn på viden: Viden er social og robust, baseret på reflekterede erfaringer, som dokumenteres bl.a. i form af udviklingsarbejde og forskning. Viden tager udgangspunkt i professionernes praksis og undervisning inden for og på tværs af CVU Storkøbenhavns professioner. Men vi vil også gerne fremme dialogen med beslægtede professioner. Professionerne i CVU Stork har en del til fælles – måske mere end til forskel. Den professionelle (lærer, pædagog, sygeplejerske og radiograf) indgår i samspil med mennesker med henblik på at fremme læring, udvikling, sundhed mv. Et samspil mellem to mennesker men også en fælles opgave – et fælles tredje. Den professionelle arbejder med reflekteret planlægning, gennemførelse og evaluering i forhold til udførelsen af opgaven. Men også udvikling af opgaveløsningen, selve opgavedefinitionen. Hertil kommer nødvendigheden af at styrke det kritiske perspektiv, når de professionelle bliver så optaget af sagen, at de kommer til at fratage eleven/barnet/patienten ansvaret for eget liv, eller forveksler egne professionsinteresser med borgernes behov. Som CVU er det opgaven at udvikle og udfordre professionernes arbejde gennem professionskritik.

AGORA vil distribuere de originale resultater af analyser gennemført af blandt andet medarbejdere og samarbejdspartnere for CVU Storkøbenhavn. Analyserne kan omfatte såvel interne udviklings- og forskningsprojekter, conferencepapers, seminarrapporter, rapporter om væsentlige erfaringer fra professionernes arbejdsfelt og uddannelser. Herudover bringes interviews med referencer til professionsområderne, casestudier, essays, der reviderer kendsgerninger og begivenheder og anmeldelser af bøger, film, rapporter o.a. af interesse for professionerne og lærere indenfor professionsuddannelserne og forskere indenfor området. Endelig giver AGORA plads til debatter, der har udgangspunkt i allerede publicerede artikler eller i aktuelle synspunkter fra den politiske debat på områder. Artikler, der antages til publicering, udformes i overensstemmelse med en fast standardskabelon og efter nedenstående kriterier. Forslag til artikler afleveres til redaktionen, der såfremt forfatteren ønsker det, søger for reviewing efter gældende og offentlige kriterier. Reviewing af artikler skal normalt ske inden for ca. 2 måneder.

Artikler, der tilstræber forskningskvalitet, skal opfylde flg. kriterier for at kunne publiceres:

- Komme med nye data eller indsigter baseret på original teoridannelse, metodeudvikling eller empirisk analyse.
- Være indholdskonsistente, opdaterede i sine referencer og relevante for tidsskriftets tematik.
- Være velstrukturerede, have et indlysende fokus og en klar konklusion.
- Rumme aktuel viden om et eller flere af CVU Storcks professionsområder, herunder uddannelser på områderne.
- Leveres i henhold til layout standardskabelon

Artikler der ikke tilstræber forskningskvalitet skal opfylde almindelige krav om læselighed, markerede pointer og indholdskonsistens.

Forfattere vil modtage besked om hvorvidt deres artikelforslag er forkastet eller accepteret. Originalerne vil ikke blive returneret. Når redaktionen har vurderet at artikelforslaget er interessant, vil forskningsartikler

blive sendt til to medlemmer af AGORAS reviewerpanel, der ud fra en relevant faglig ekspertise forestår den videre vurdering. Forslaget vil tilsendes panelet i anonymitet, og panelet meddeler redaktionen, hvorvidt forslaget kan accepteres eller forkastes eller det som en tredje mulighed kan accepteres efter anviste korrektioner i artiklen. I sidstnævnte tilfælde vil originalmanuskriptet blive tilsendt forfatteren. Alle andre artikelgenrer vil blive læst og vurderet af to medlemmer af temareaktionen.

Redaktionen består af videntcenterkonsulenter og udviklingskonsulent fra CVU Stork, der inddrager temareaktører efter behov. Og bistås af et redaktionspanel bestående af forskningskyndige fra Universiteter, CVU og professionsområderne.

Ansvarlig i henhold til presseloven er udviklingschef Jørgen Thorslund.

Mediet er elektronisk, således at Agora distribueres via en webside under www.cvustork.dk, hvorunder der løbende kan udsendes aktuelle artikler, der efterfølgende samles i 4 årlige numre. Der er mulighed for abonnement.

Økonomi: Artikler distribueres eller downloades uden betaling. Der gives ikke honorar til forfattere. Etablering og driftsudgifter afholdes af CVU Storks udviklingsafdeling samt fondsmidler.

Bidrag: Som hovedregel optages kun artikler, der ikke tidligere har været publiceret på skandinaviske sprog. Manuskripter fremsendes elektronisk til Jorgen.Thorslund@cvustork.dk eller øvrige redaktionsmedlemmer.

Bidrag fremsendes som vedhæftet fil i Word med brug af enkelt linieafstand, kursiverede citater og nummererede slutnoter. Referencer angives som Nowotny, H. m.fl.: Re-Thinking science: Knowledge and the Public in an Age of Public uncertainty" Polity. London 2001.

Understregning anvendes kun til links. Copyright: Agora og pågældende forfatter.

I redaktionen indgår fra CVU Stork

- Videntcenterkonsulent, Cand. Mag. Henrik Rander
- Videntcenterkonsulent, Lærer Per Arne Rasmussen
- Videntcenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Mag. Jens Christian Jacobsen, Ph.d. stud
- Videntcenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Mag. Carla Tønder Jessing
- Videntcenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Mag. Lene Storgaard Brok
- Videntcenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Pæd. Bent Madsen
- Videntcenterkonsulent, Seminarielektor, Cand. Pæd. Ole Goldbech
- Videntcenterkonsulent, Seminarielektor, Dr. Pæd. Bo Steffensen
- Videntcenterkonsulent, Sygeplejelærer Cand. Cur. Nelli Øvre Sørensen, Ph.d. stud.
- Udviklingschef, Dr. phil. Jørgen Thorslund
- Udviklingskonsulent, Cand. Pæd. Peter Mikkelsen

Det videnskabelige redaktionspanel omfatter:

- Professor Jens Rasmussen, Institut for pædagogisk sociologi, DPU
- Professor Kirsten Weber, Institut for uddannelsesforskning, RUC
- Seminarielektor Dr. Scient. Hans Christian Hansen, KDAS, CVU Stork
- Seminarielektor Dr. Theol. Niels Willert, Blaagaard seminarium, CVU Stork
- Seminarielektor Helge Kastrup, KDAS, CVU Stork
- Seminarielektor Ph.D Marianne Vega Poulsen, KDAS, CVU Stork
- Seminarielektor, Ph.D Hans Henrik Møller, Blaagaard seminarium, CVU Stork

- Seminariелеktor, Ph.D Leon Dalgas Jensen, KDAS, CVU Stork
- Seminariелеktor, Ph.D Vibeke Schrøder, Ballerupseminariet
- Forskningsmedarbejder Erik Sigsgaard Højvangseminariet
- Projektkonsulent, Ph.D Søren Smidt, CVU Stork. Placeret ved Center for institutionsforskning, Højvangseminariet
- Seniorforsker Dr. Philos. Finn Daniel Raaen, Senter for Profesjonsstudier Høgskolen i Oslo
- Seniorforsker Ph.D Úzeyir Tireli, Højvangseminariet
- Universitetslektor Tine Rask Eriksen, Institut for filosofi, pædagogik og retorik, KUA

Yderligere paneldeltager vil blive inviteret med henblik på at have et fagligt bredt panel, der kan dække relevante faglige områder inden for tidsskriftets område.

Redaktionen