


cepra-striben

TEMA: AKKREDITERING



■ Akkreditering af socialt arbejde

■ Akkreditering i Danmark

■ Et skridt frem eller to tilbage?

■ Gør kvalitetsrapporten til et værktøj

■ Kvalitet & akkreditering

■ En talknuser møder folkeskolen

■ Unges selvopfattelse & evaluering i skolen

Abonnement

Ønsker du at abonnere på tidsskriftet kan du bestille det online på www.dafolo-online.dk. Husk at oplyse navn, adresse, ansættelsessted og EAN nummer

Ønsker du selv at bidrage med artikler til tidsskriftet kan du klikke ind på vores hjemmeside www.cepra.dk. Her finder du skrivemanager, oplysninger om de formelle krav og deadlines under menupunktet "Tidsskrift".

Redaktion

Videncenterleder Tanja Miller, Professor Palle Rasmussen, Lektor Anni Stavnskær Pedersen, Lektor Helle Schjoldager

Design Clienti
Tryk Dafolo
Oplag 500 stk.

Udgivet af

CEPRA, Udvikling og Innovation, UCN
Selma Lagerlöfs Vej 2
9220 Aalborg
www.cepra.dk

clienti. kunder til alle

Henvendelse om Tidsskrift for Evaluering i
Praksis rettes til mail: yym@ucn.dk eller på
tlf.: 72 69 03 35

ISSN 1903-8143

ISBN 978-87-991408-3-1

FORORD

Dette temanummer handler om akkreditering. Med Bologna processerne in mente og styring af kvalitet i uddannelser og andre offentlige tilbud er forgrunden er temaet højaktuelt. De fleste institutioner og organisationer både forbander og holder af akkreditering. Holder af fordi processerne med at gøre status fører læring med sig og forbander det fordi papirtyranniet ingen ende vil tage. Men der pågår også en kvalificeret faglig diskussion af hvordan og hvorfor akkreditering. Dette temanummer skal ses i det lys. Derfor er der artikler fra forskellige sider af "bordet" og fra forskellige brancher. Og vi er overhovedet ikke nået ud i bredden med dette udvalg af artikler, men har dog påbegyndt en rejse. Og som bekendt begynder selv den længste rejse med det første skridt.

Palle Rasmussen har skrevet den første artikel: "Kvalitet og akkreditering". Kvalitet i uddannelsessystemet blev sat på dagsordenen i 1980'erne. I Danmark skete det under den daværende borgerlige regering, hvor undervisningsminister Bertel Haarders satsede på at gøre kvalitet til hovedtemaet i uddannelsesdebatten ved at igangsætte debatter, udvalgsarbejder og udviklingsprojekter. Et af de mere håndfaste resultater var Evalueringscenteret for de Videregående Uddannelser, som efter flere års tilløb blev etableret i 1992. Også i lande som USA og England blev kvalitet gjort til et centralt mål for uddannelsespolitikken. Det var en paradoksal udvikling; for kvalitetsbegrebet angiver ikke nogen egentlig retning for politikken. Uddannelserne skal ikke gøre noget bestemt, de skal bare gøre det godt. Alligevel har kvalitet siden da været en stærk 'dagsordensætter'. Det er svært at erklære sig uenig i, at kvaliteten skal være i højsædet. Dermed har kvalitetsmålsætningen kunnet bidrage til at dreje diskussionen væk fra andre målsætninger uden direkte at afvise dem. Det gælder ikke mindst en målsætning, som stod stærkt i 1970'ernes uddannelsespolitik, nemlig den sociale lighed.

Inge Enroth og Christian Moldt har skrevet den anden artikel: "Akkreditering i Danmark – baggrund og erfaringer fra akkreditering af de erhvervs- og professionsrettede videregående uddannelser".

s3 ■ Akkreditering af socialt arbejde

s10 ■ Akkreditering i Danmark

s18 ■ Et skridt frem eller to tilbage?

s26 ■ Gør kvalitetsrapporten til et værktøj

s30 ■ Kvalitet & akkreditering

s42 ■ En talkuser møder folkeskolen

s44 ■ Unges selvopfattelse & evaluering i skolen

Artikel beskriver den internationale baggrund for kvalitetssikring i Danmark, som følger Bologna-processen og de retningslinjer, der er beskrevet i ESG-standarderne. Derefter beskrives den gældende kvalitetssikringsmetode, som er uddannelsesakkreditering, ligesom artiklen kort kommer ind på auditering og institutionsakkreditering som mulige alternative kvalitetssikringsmetoder. Sidste del af artiklen er en sammenfatning af de udfordringer, EVA ud fra uddannelsesakkrediteringerne kan se, at institutionerne særligt har med at sikre relevans og kvalitet af uddannelserne.

Karen Bjerg Petersen har skrevet den tredje artikel: "Evaluering, test og benchmarking i voksenundervisningen i Danmark: et skridt frem eller to tilbage?" Denne artikel sammenfatter resultater fra surveys og indsamlet datamateriale om udvalgte undervisningsaktørers forståelser og holdninger til indførelsen af benchmarkingundersøgelser og såkaldte high-stakes sprogtest i voksenundervisningen for voksne udlændinge i Danmark i begyndelsen af 2000-tallet. Resultaterne fra gennemførte surveys i 2009 tyder på en vis skepsis over for benchmarkingundersøgelser blandt både ledere og undervisere. Samtidig har indførelsen af high-stakes modultest ifølge de adspurgte aktører imidlertid allerede få år efter implementeringen af disse fået afgørende og på en række områder også u hensigtsmæssig indflydelse på både pædagogisk tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. Dette gælder især mulighederne for pædagogisk udvikling og deltagernes sproglige fordybelse. Denne artikel giver stof til eftertanke på spørgsmålet om evalueringers konstitutive virkninger.

Merete Bonke og Lene Tetzlaff-Petersen har skrevet den fjerde artikel: "Gør kvalitetsrapporterne til et udviklings- og vidensværktøj". Artiklen handler om en konkret kommunes konkrete måde at håndtere de nye krav om kommunale kvalitetsrapporter på skoleområdet på. Helsingør Kommune har lavet en dialogbaseret kvalitetsrapport som

en del af kommunens kvalitetsmodel for folkeskolen. Rapporten anvendes som et udviklings- og styringsværktøj på skole- og kommuneniveau og danner sammen med kvalitetssamtalerne en del af rammen omkring kvalitetsudviklingen af kommunens skoler. Artiklen viser, hvordan arbejdet med kvalitetsrapporten kan anvendes som et dialogredskab i udviklingsarbejdet på kommunens skoler. En artikel der er relevant med alle der arbejder med skoleudvikling.

Trine Kokholm og Mette Munch-Petersen har skrevet den femte artikel: "Erfaringer med akkreditering af socialt arbejde". Akkreditering vinder i disse år frem som styringsredskab inden for både den regionale og kommunale sektor. Den Danske Kvalitetsmodel



er i gang med at blive implementeret inden for sundhedsområdet, og regionerne arbejder med Den Sociale Kvalitetsmodel inden for det sociale område. I denne artikel vil vi beskrive arbejdet med akkreditering blandt døgninstitutioner og specialskoler landet over gennem vores erfaringer med Akkreditering Danmarks kvalitetsmodel – en model som i dag anvendes af ca. 200 sociale tilbud landet over, kommunale såvel som private.

Nadia Holm Christiansen har skrevet den sjette artikel: "Unge selvopfattelse og evaluering i skolen": Artiklen beskæftiger sig med de sider af evaluering som ikke særlig tit undersøges – nemlig hvordan det påvirker den enkelte at blive vurderet og bedømt. Artiklen svarer på hvordan unge opfatter sig selv i skolen, og kan påvirkes af mange forskellige forhold, og denne artikel vil kigge på nogle af disse faktorer. Der ses i en undersøgelse af en gruppe danske unge et fald i de unges selvopfattelse i forhold til skolekompetence. Hvad dette fald kan skyldes, samt hvilken betydning dette kan have, når de unges skal evalueres?

Jesper Wittrup har skrevet den syvende artikel: "Analyser af folkeskolernes faglige kvalitet og effektivitet: En talknuser møder folkeskolen". KREVI har i foråret/sommeren 2011 publiceret to analyser, der måler folkeskolernes faglige kvalitet samt foretager vurderinger af effektiviseringspotentialer på området. Artiklen

fokuserer på de bagvedliggende overvejelser bag undersøgelse, og deres forhold til den generelt øgede brug af kvantitative metoder til evaluering i den offentlige sektor. Artiklen argumenterer for, at sådanne analyser vil vinde mere indpas, men pointerer også, at de, der udfører analyserne, har et betydeligt ansvar i forhold til den måde, hvorpå tallene bliver præsenteret og brugt. I forhold til de konkrete analyser af folkeskolen er der særligt lagt vægt på at understøtte skolernes læring og erfaringsudveksling. Artiklen repræsenterer et radikalt anderledes bud på beregning af skolernes effektivitet med afsæt i sociale forskelle i grundlag for skolerne. Et meget vigtigt bidrag for alle der arbejder med skoleudvikling.

Akkreditering og andre måder at anvende evaluering som styringsredskab i uddannelse og omsorg er et bredt og omfattende emne og område. Vi håber at dette udvalg af artikler efterlader læseren med dette indtryk og at de kan inspirere til yderligere læsning og udvikling af evaluering i praksis.

Med ønsker om stor læselyst.

På redaktionens vegne

Redaktør Tanja Miller

Videncenterleder

CEPRA, UCN

Trine Kokholm & Mette Munch-Petersen

Specialkonsulent & Kvalitetskonsulent
CAKU - Center for Akkreditering og KvalitetsUdvikling



Erfaringer med

akkreditering af socialt arbejde

Akkreditering vinder i disse år frem som styringsredskab inden for både den regionale og kommunale sektor. Den Danske Kvalitetsmodel er i gang med at blive implementeret inden for sundhedsområdet, og regionerne arbejder med Den Sociale Kvalitetsmodel inden for det sociale område. I denne artikel vil vi beskrive arbejdet med akkreditering blandt døgninstitutioner og specialskoler landet over gennem vores erfaringer med Akkreditering Danmarks kvalitetsmodel – en model som i dag anvendes af ca. 200 sociale tilbud landet over, kommunale såvel som private.

Akkreditering Danmarks kvalitetsmodel

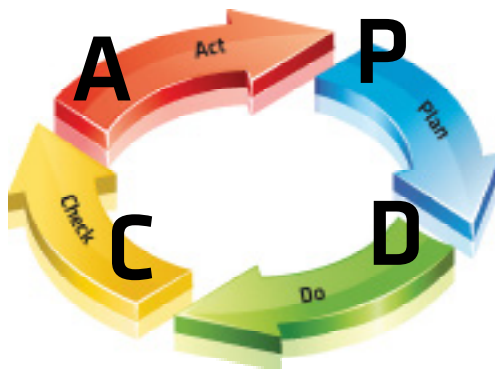
Akkreditering Danmark er en kvalitetsmodel, som er målrettet leverandører af sociale ydelser, dvs. døgninstitutioner for anbragte børn og unge, botilbud for voksne med fysiske handicap eller psykiatriske problemstillinger, specialskoler, væresteder m.m. Modellen har været i drift siden 2007 og er anvendt af mere end 200 leverandører af sociale ydelser.

Modellen tilbyder rammestandarder med en akkrediteringsoverbygning, hvilket vil sige, at den tilbyder kvalitetsstandarder inden for hvert enkelt specialområde. Standarderne sætter rammer for specifikke fokusområder, såsom udviklingsplaner og sundhed, inden for hvilke stedet skal beskrive, hvad de gør, herunder hvordan arbejdet udføres. Akkrediteringsoverbygningen tilbyder stederne en bedømmelse af kvaliteten, hvor eksterne specialuddannede auditorer besøger stedet og gennemgår de daglige arbejdsgange for at støtte stedet i medarbejdernes arbejde med kvalitet og udvikling.

At kvalitetsteste sin praksis

Et socialt tilbud kan anvende kvalitetsmodellen, til at der internt på stedet skabes en opmærksomhed og bevidsthed omkring, hvorfor man gør, som man gør i sin praksis, og hvordan det virker, samtidig med at stedet synliggør sin indsats og sine ydelser i forhold til eksterne samarbejdspartnere. Arbejdet med modellen har fokus på kvalitetssikring og kvalitetsudvikling. *Kvalitetssikring*, fordi der i modellen er et mål om at få et kvalitetsstempel. Dermed kommer der en intern bevågenhed på overensstemmelser mellem det tilbuddet siger, man gør, og det, man faktisk gør. *Kvalitetsudvikling*, fordi man i processen med at blive akkrediteret arbejder med at beskrive egen praksis, og dermed bliver bevidst om den. Det åbner op for udvikling af organisationen.

Man søger om akkreditering hvert tredje år, og i de mellemtiliggende perioder arbejder man løbende med dokumentation og udvikling. Tilbuddet, ydelserne, målgruppen og medarbejdersammensætningen kan ændre sig, og modellen sigter mod at indfange denne konstante udvikling. Hvert år skal den enkelte leverandør af sociale ydelser udføre en selvevaluering, hvor stedet gennemgår sine indsatser, procedurer, politikker og evalueringer.





Tilgangen til arbejdet med akkreditering er at få implementeret den såkaldte PDCA-cirkel. PDCA blev gjort populær af Dr. W. Edwards Deming, der af mange anses for at være faderen til moderne kvalitetskontrol.

De sociale tilbud skal gennem arbejdet med akkreditering styrke deres evne til at 'kvalitetsteste' deres egen praksis ved løbende at tjekke (Check) deres indsatsområder og handle (Act) på eventuelle uhensigtsmæssigheder. Stedets interne arbejde med PDCA-cirklen bliver løbende støttet, ved at eksterne auditorer besøger stedet, og gennemgår, hvorvidt medarbejderne på stedet gør, som de siger, de gør, og om stedet har dokumentation for dette.

Et eksempel på anvendelse af PDCA-tænkningen ses i akkrediteringsmodellens krav om, at stedets ydelsesbeskrivelser hvert år skal gennemgås med medarbejdergruppen. Gennemgangen kan eksempelvis ske via pædagogiske dage, personaleseminar osv. og kan anvendes som et servicetjek til at se, om målgruppen har ændret sig, om metoder, teorier og værktøjer fortsat er de samme, eller om indsatsen har ændret sig i en anden retning eksempelvis qua de erfaringer, man har gjort sig undervejs. Samtidig vil en fælles gennemgang kunne øge medarbejdernes ejerskab til den indsats, der dagligt udføres på tilbuddet, ved at de får et indgående kendskab til indholdet og baggrunden for denne. Der skabes en fælles organisatorisk hukommelse.

Det reflektive, selvkritiske og cykliske blik ind i organisationen er også et opmærksomhedspunkt i ordningen. Det kan kræve ressourcer at implementere denne løbende 'egenkontrol' af praksis, der er afgørende for at få mest muligt ud af arbejdet med akkrediteringen.

Akkreditering Danmarks definition af at blive akkrediteret

Frivilligt søge om at få en eksternt, professionel og uafhængig bedømmelse af, om et socialt tilbud gør det, det siger, det gør – set ud fra kendte faglige og kvalitetsmæssige krav defineret i områdets kvalitetsstandard.

Erfaringer fra steder, som arbejder med kvalitetsmodellen

Bostedet Søholm på Midtsjælland

Akkreditering på Bostedet Søholm på Midtsjælland har betydet, at medarbejderne i dag tager mere ansvar for at gennemføre pædagogikken.

"Vi har ikke ændret vores pædagogik. Men akkrediteringen har betydet, at folk tager mere ansvar. De er mere klare på, hvad vores tilgang er. De er gået dybere ind i pædagogikken, og det har været en styrke," siger forstander Søren Olsen.

Søholm er et bosted for 12 udviklingshæmmede. Stedet blev akkrediteret første gang i 2007 og arbejder fortsat med kvalitetsmodellen. Medarbejdernes første modtagelse af begrebet akkreditering var ellers præget af skepsis. *"Vi tænkte: Hvad er det? Hvad kan man bruge det til,"* siger pædagog Morten Larsen. Efterhånden blev holdningen til akkrediteringen mere positiv.

"Det at forholde sig til sin egen praksis på skrift, det giver en anden indsigt og forståelse. Det er, som om det faglige niveau bliver højnet. Vi har fået nogle fælles begreber, fordi vi har siddet sammen og gennemterpet det," siger Morten Larsen. *"Men det betyder også, at vi nu ved, hvad vi skal gøre i forskellige situationer. Det giver en ro og en tryghed. Vi har været i alle hjørner og vendt hver en sten."*

Tryghed kommer ifølge Morten Larsen af, at der er vedtaget nogle faste procedurer.

"Vi har fået en helt klar procedure omkring medicinering, og vi har også fået en klar procedure for, hvordan vi forvalter beboernes egne penge. Det er der også en løbende kontrol med, så det er der bare styr på."

Akkrediteringen har ført til, at Søholm har fået udarbejdet en beredskabsplan i tilfælde af ulykker. Der er også vedtaget en medicin håndteringspolitik. I den forbindelse har Søholm holdt kurser for samtlige medarbejdere i førstehjælp og medicin håndtering.

Desuden er der lavet en tilfredshedsundersøgelse blandt stedets kunder.

"Det har været en rigtig god investering. Alt er blevet endevendt. Jeg kan varmt anbefale det. Vi mente, at vi var en god og professionel organisation før, men der var sandelig mange steder, hvor vi måtte ændre og forbedre os" siger forstander Søren Olsen.

Søren Olsen synes, at akkrediteringen stiller Søholm stærkere, når bostedet skal præsentere sig for omverdenen.

"I dag kan vi dokumentere, at det, vi siger, det gør vi også. Der er faktisk nogle udefrakommende folk, der har målt og vejet det, vi gør. Så vi tør lægge hovedet på blokken og sige, at det her står vi inde for," siger han.

Søholm

Bostedet Søholm ligger ved landsbyen Kirke Såby mellem Roskilde og Holbæk. Det huser 12 voksne udviklingshæmmede, som alle bor i toværelses lejligheder. Ud over bostedet er der også et aktivitetssted for udviklingshæmmede. Der er 16 medarbejdere ansat på bostedet og seks på aktivitetsstedet, fortrinsvist pædagoger.

Opholdsstedet Plantagen i Guldborgsund

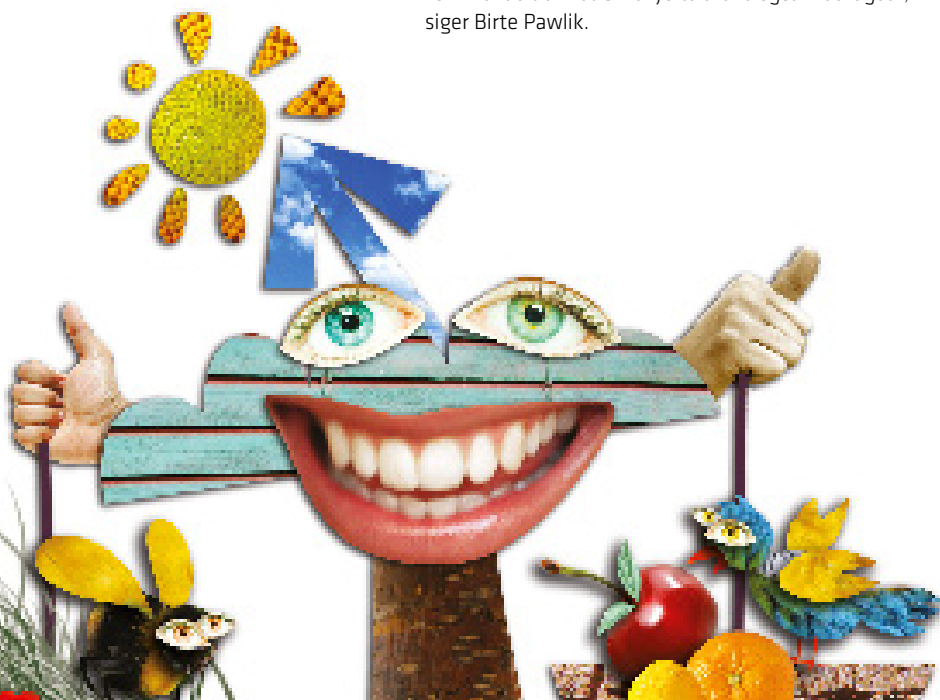
De 11 ansatte på Opholdsstedet Plantagen i Guldborgsund er blevet mere tydelige, når de diskuterer pædagogik, efter at stedet blev akkrediteret første gang i slutningen af 2007.

"Vi er blevet bedre til i vores dagbog at være informative frem for snakkende. Før skrev vi: "Jesper har haft en god dag." I dag er bedre til at beskrive, hvad der har været godt. Dermed kommer der mere information i det skrevne," siger Birte Pawlik, leder af Plantagen.

Akkrediteringen har tvunget medarbejderne på Plantagen til at sætte ord på det, som er pædagogisk praksis på stedet.

"Vi har siddet og diskuteret det i fællesskab, og det betyder, at man klæder begreberne af og finder ud af, hvad begreberne dækker. At man laver et fælles sprog. Så vi har fået et mere fælles sprog end før," siger Birte Pawlik.

"Akkrediteringen har gjort, at vi nu helt planmæssigt holder udviklingssamtaler med de unge tre gange årligt. Her finder vi ud af, hvad barnet eller den unge har brug for, og vi fastlægger nogle fokuspunkter for den kommende tid. Det bliver forældrene også inddraget i," siger Birte Pawlik.



I dag er akkreditering indarbejdet i Plantagens møder. Medarbejderne drøfter to af fokusområderne på hvert personalemøde og holder således debatten varm. Nye medarbejdere på Plantagen bliver præsenteret for akkrediteringsmappen, og de kommer blandt andet ind i begreberne ved at deltage i debatten på personale-møderne.

Plantagen

Opholdsstedet Plantagen ligger ved Guldborg på Lolland. Stedet har syv anbragte børn og unge mellem 11 og 17 år i døgnpleje. Desuden har stedet en intern skole, Mobilux. På skole og opholdssted er der ansat 11 personer, pædagoger, lærere, socialrådgivere og håndværkere.

Blå Kors Pensionat i Taastrup

På Blå Kors Pensionat Taastrup har arbejdet med kvalitetsmodellen været en samlet proces i personalegruppen, som har givet anledning til faglige diskussioner og givet en større klarhed omkring det daglige arbejde. Leder Ole Hjuler udtaler:

"Personalet har fået en god selvfølelse. Det, at nogen udefra er kommet og har bekræftet dem i, at de rent faktisk gør det, de siger, de gør, har givet personalet anerkendelse og stolthed."

Yderligere fortæller Ole Hjuler, at akkrediteringsarbejdet har givet en mere klar organisatorisk struktur. Rammerne omkring, hvornår en bestemt ting skal gennemgås og fornyes, er nu endnu mere fastlagte og strukturerede.

Processen med at blive akkrediteret beskriver Ole Hjuler som en spændende arbejdsproces. Gennem årene har de på Blå Kors Pensionat Taastrup, skrevet meget ned omkring deres procedurer, hvilket blot skulle tilpasses akkrediteringsordningen. Men på nogle områder er der blevet lavet helt nye beskrivelser af den daglige procedure. For eksempel på området omkring pårørende og netværk.

"Mange af vores brugere har intet netværk, men vi har selvfølgelig altid været åbne for at gå i dialog med de pårørende, hvis beboerne har ønsket det. Gennem ak-

krediteringsarbejdet har vi nu fået sat mere fokus på området, og personalet er derfor automatisk blevet mere bevidste om at få skabt kontakten til de pårørende. Det tror jeg, betyder meget for beboerne" fortæller Ole Hjuler.

Blå Kors Pensionat Taastrup

Blå Kors Pensionat Taastrup blev oprettet 1. juli 1984. Botilbuddet har 17 døgnpladser, og derudover er der en del tidligere beboere, som kommer i dagtimerne. Blå Kors Pensionat Taastrup har 12 medarbejdere tilknyttet.

At få en organisatorisk hukommelse

Man kan på mange måde betragte det systematiske dokumentationsarbejde som 'stedets organisatoriske hukommelse', idet arbejdet med modellen giver fælles sprog og tvinger organisationen til at få 'viden ud af hovedet' om, hvad vi gør hvornår og hvorfor. Ambitionen med akkreditering må være, at det skal lette hverdagen, via klare retningslinjer for det daglige arbejde, og 'fælles fodslaw' i den udstukne kurs for organisationen.

Akkreditering kan ikke alene sikre kvaliteten i socialt arbejde, men det er også en ramme for organisationen til at styre efter, både for ledelsen og den enkelte medarbejder. Derudover bidrager akkreditering til at skabe en gennemsigtighed i de sociale ydelser, således at muligheden for en bedre matchning af borger og tilbud er til stede, idet stedet via akkreditering bliver præcise på, hvad de tilbyder. Tankegangen fra PDCA-cirklen åbner ydermere om for en lyst til at have fokus på: *Gør vi det, vi siger, vi gør, og virker det?*

Hvem er Akkreditering Danmark?

Akkreditering Danmark har regi i en selvstændig socialøkonomisk fond, som har til formål at give sociale tilbud en mulighed for at arbejde med kvalitet på en relevant og berigende måde. For mere information eller kontakt: info@akkreditering.dk eller på 70 23 77 88 eller på www.akkreditering.dk

Baggrund og erfaringer fra akkreditering af de erhvervs- og professionsrettede videregående uddannelser

Akkreditering

Denne artikel beskriver den internationale baggrund for kvalitetssikring i Danmark, som følger Bologna-processen og de retningslinjer, der er beskrevet i ESG-standarderne. Derefter beskrives den gældende kvalitetssikringsmetode, som er uddannelsesakkreditering, ligesom artiklen kort kommer ind på auditering og institutionsakkreditering som mulige alternative kvalitetssikringsmetoder. Sidste del af artiklen er en sammenfatning af de udfordringer, EVA ud fra uddannelsesakkrediteringerne kan se, at institutionerne særligt har med at sikre relevans og kvalitet af uddannelserne.

Det danske akkrediteringssystem blev fastlagt med akkrediteringsloven i 2007, og akkrediteringskriterierne for nye og eksisterende professionsrettede videregående uddannelser på Undervisningsministeriets område blev fastlagt i akkrediteringsbekendtgørelsen fra 2008¹². Siden da har EVA akkrediteret en lang række både nye og eksisterende professionsrettede videregående uddannelser. Formålet med denne artikel er at give en forståelse af konteksten for det akkrediteringssystem, vi anvender i Danmark i dag, og at formidle nogle af de erfaringer, EVA gennem akkrediteringerne har fået med de udfordringer, som institutionerne står over for i praksis. Vi håber med artiklen at medvirke til at kvalificere de løbende drøftelser i uddannelsessektoren om kvalitetssikring af de videregående uddannelser.

Hvad er ideen bag ekstern kvalitetssikring?

Ekstern kvalitetssikring af videregående uddannelser er ikke et dansk fænomen, men bruges internationalt til at fremme, udvikle og sikre kvaliteten på de videregående uddannelser og til at vise over for omverdenen, at de uddannelser, der leveres af institutionerne, lever op til ønskede kvalitetsstandarder. Både de studerende og aftagerne af de færdige dimittender, har en stor interesse i, at uddannelserne hele tiden er relevante for arbejdsmarkedet og har det rette faglige indhold og akademiske niveau, hvilket kræver en løbende udvikling og kvalitetssikring af uddannelserne. Men tillid til kvaliteten af uddannelserne og dermed de studerendes kvalifikationer er også afgørende for de danske uddannelsesinstitutioners muligheder for at samarbejde med udenlandske uddannelsesinstitutioner, fx om udveksling af studerende og undervisere eller om udviklingsprojekter.

Over hele verden bruger eksterne kvalitetssikringsinstitutioner peer review-baserede metoder til at vurdere kvaliteten i uddannelsessektoren. Dvs. at kvalitetssikringsinstitutionerne udvælger eksperter med særlig viden om det, der skal vurderes, hvad enten der er tale om en uddannelse eller en institution. Disse personer udgør et fagligt ekspertpanel, som skal foretage en vurdering af fx indsatser, processer og resultater. Ideen er, at institutionerne, de faglige miljøer og ledelserne med jævne mellemrum får besøg af fagligt anerkendte kollegaer udefra. De stiller kritiske og konstruktive spørgsmål og kan på den måde være med til både at stimulere en faglig dialog og vurdere den aktuelle kvalitet. Ekspertpanelernes iagttagelser og vurderinger nedfældes i en rapport, som offentliggøres og på den måde skaber opmærksomhed om kvaliteten på uddannelserne.



i Danmark

Bologna-processen og ESG'erne

Rammerne for de kvalitetssikringsmetoder, vi anvender i Danmark, er fastlagt internationalt via Bologna-samarbejdet. Dette samarbejde blev indledt i 1999, da en række lande i Europa besluttede at etablere et fælles uddannelsesområde for videregående uddannelser, hvor de studerende frit kunne bevæge sig over grænserne. I denne sammenhæng er man efterfølgende blevet enige om en række fælles initiativer og standarder, som landenes ministre har forpligtet sig til at sætte i værk. Det gælder bl.a., at der skal være formuleret mål for læringsudbyttet for de videregående uddannelser, at der skal arbejdes med ECTS-point, og at en fælles europæisk kvalifikationsramme angiver retningslinjer for, hvilke kompetencer dimittenderne forventes at have på de forskellige videregående uddannelsesniveauer (bachelor-, kandidat- og ph.d.-niveau). Endelig er der fastlagt europæiske standarder og retningslinjer (European Standards and Guidelines = ESG) for kvalitetssikring af de videregående uddannelser i alle de deltagende lande³. Hensigten med ESG'erne er at sikre, at man kan have tillid til kvalitetssikringen, og dermed til kvaliteten af uddannelserne, på tværs af landegrænser, og ESG'erne er derfor et vigtigt led i etableringen af det fælles område for videregående uddannelse i Europa.

ESG'erne er opbygget i tre dele. Første del opstiller standarder for intern kvalitetssikring, som uddannelsesinstitutionerne, og derved også de danske videregående institutioner, skal følge. Her fastlægges det bl.a., at institutionerne skal have kvalitetssikringssystemer og -procedurer, at de løbende skal overvåge kvaliteten af deres uddannelser, at de skal have metoder til at sikre kvaliteten af undervisningen, at de skal sikre, at der er tilstrækkelige og hensigtsmæssige ressourcer til ud-

dannelserne, og at der anvendes effektive informationssystemer i styringen af dem. Anden del af ESG'erne opstiller standarder for den eksterne kvalitetssikring, som gennemføres af kvalitetssikringsorganisationer - i Danmark af EVA og ACE Denmark. Her angives det bl.a., at der skal være formuleret klare formål med de eksterne kvalitetssikringsindsatser, at de anvendte metoder skal være passende for formålet, at vurderinger og konklusioner skal være baseret på offentligt tilgængelige kriterier, at der skal udarbejdes tilgængelige og velbegrundede rapporter, og at der skal være faste procedurer for opfølgning på de problemstillinger, som påpeges i rapporterne. Endelig er der tredje del af ESG'erne, som fastlægger standarder for kvalitetssikringsorganisationerne selv. Det drejer sig bl.a. om, at de skal være formelt anerkendt som kvalitetssikringsorganisation af relevant myndighed, at de skal have klare målsætninger for deres aktiviteter, at de skal anvende prædefinerede og offentligt tilgængelige processer, kriterier og procedurer, at de skal have selvstændigt ansvar for deres aktiviteter og kunne fremsætte vurderinger og konklusioner i rapporter uafhængigt af tredje part, at de skal have egne kvalitetssikringssystemer på plads, og at de hvert femte år skal vurderes af et eksternt ekspertpanel. Både EVA og ACE Denmark er netop blevet vurderet af eksterne ekspertpaneler, som har vurderet, at begge institutioner lever op til ESG'erne.

Forskellige metoder til ekstern kvalitetssikring

Idet de europæiske landes lovgivninger, uddannelses-systemer, uddannelsestraditioner osv. er vidt forskellige, anlægger ESG'erne en bred, generisk tilgang til kvalitetssikring frem for at fastlægge, præcist hvordan kvalitetssikring skal ske. Derfor er ESG'erne også bevidst formuleret, så de ikke stiller krav om, at der skal anvendes en bestemt kvalitetssikringsmetode.



Det er op til de forskellige parter i de enkelte lande at sikre sig, at deres kvalitetssikring er i overensstemmelse med ESC'erne. I Danmark har man valgt et eksternt kvalitetssikringssystem, som bygger på, at alle nye videregående uddannelser skal akkrediteres, inden de kan etableres, samt at alle eksisterende uddannelser løbende skal akkrediteres. Det forhold, at man ser på hver enkelt uddannelse, er et udtryk for, at man fra politisk hold ønsker en grundig kontrol af, om uddannelserne lever op til fastlagte kvalitetskrav. Det skaber troværdighed, både herhjemme og i udlandet, hvor det fx kan være lettere for en dansk studerende at få anerkendt sine kvalifikationer, når man kan vise at uddannelsen er akkrediteret.

Men der er som bekendt både fordele og ulemper ved alt, og en ulempe ved metoden med uddannelsesakkrediteringer er bl.a., at den er ressourcekrævende. I

Danmark har der i de senere år været debat om, hvorvidt det nuværende akkrediteringssystem med fordel kan ændres, og det kan derfor være interessant at se lidt på et muligt alternativ til det nuværende akkrediteringssystem.

Et alternativ til uddannelsesakkreditering er institutionsakkreditering eller auditering, som man har det i en række europæiske lande i dag, fx i Finland. Begreberne institutionsakkreditering og auditering betegner egentlig den samme proces, nemlig at et eksternt ekspertpanel vurderer, om en institutions processer og metoder til kvalitetssikring og -udvikling er hensigtsmæssige. Tanken er, at hvis ekspertpanelet vurderer, at institutionen har et velfungerende kvalitetssystem, så kan man også have tillid til, at institutionen selv kvalitetssikrer de enkelte uddannelser. Forskellen mellem institutionsakkreditering og



auditering kan siges at ligge i de konsekvenser, der er knyttet til processen. En institutionsakkreditering vil resultere i, at institutionen får eller mister rettigheder på basis af en vurdering af, om institutionen lever op til ønskede standarder eller ej, mens en auditering ikke behøver at have nogen formelle konsekvenser for institutionen og godt kan have udvikling som sit eneste formål. Begge metoder vil oftest være noget mindre ressourcerævende end uddannelsesakkreditering, fordi uddannelsesakkreditering betyder, at der skal gennemføres mange akkrediteringer per institution, mens man kan nøjes med en eller få vurderinger per institution ved institutionsakkreditering/auditering. Til gengæld giver institutionsakkreditering/auditering ikke en ekstern sikring af hver enkelt uddannelses kvalitet og relevans. I nogle lande har man derfor valgt en kombination af institutionsakkreditering/auditering og uddannelsesakkreditering, fx i Nor-

ge og Holland. EVA anvendte auditeringsmetoden på universitetsområdet i Danmark mellem 2003 og 2007, og vi har her i 2011 gennemført et pilotprojekt med et nyudviklet auditeringskoncept i samarbejde med VIA.

Læringspunkter fra akkreditering af nye og eksisterende uddannelser

Det nuværende danske akkrediteringssystem har været i funktion for uddannelser, som hører under Undervisningsministeriet, siden 2008. EVA har i denne periode foretaget i alt 376 akkrediteringer af nye og eksisterende uddannelser.

Systemet bygger på en række kriterier, som handler om uddannelserne kvalitet og relevans, og som institutionerne skal vise, er opfyldt. Institutionerne indsender skriftlig dokumentation for, hvordan de lever op til kriterierne, og EVA nedsætter et ekspertpanel,

som skal foretage de faglige vurderinger. Ved akkreditering af eksisterende uddannelser er ekspertpanelet og EVA desuden på besøg på uddannelserne. For en nærmere beskrivelse af akkrediteringsprocessen henviser vi til EVA's hjemmeside, www.eva.dk, hvor der findes skriftlige vejledninger til institutionerne om akkreditering af henholdsvis nye og eksisterende uddannelser. I arbejdet med akkrediteringer af både nye og eksisterende uddannelser har der efterhånden vist sig en række fællestræk, et mønster af udfordringer, som går igen. I det følgende vil vi beskrive nogle af de væsentligste udfordringer, vi har set på tværs af akkrediteringerne. Det drejer sig om uddannelsernes forbindelse til arbejdsmarked, udviklingsarbejde og forskning, om at formulere læringsmål for nye uddannelser og om institutionernes eget kvalitetsarbejde for deres uddannelser.

Uddannelsernes forbindelse til arbejdsmarked, udviklingsarbejde og forskning

Det er et helt centralt element i de erhvervs- og professionsrettede uddannelser, at udbyderne af uddannelserne skal have en god kontakt til den praksis, som de uddanner dimittender til, at de ved, hvad der sker her, og har fingeren på pulsen, fx når arbejdsmarkedets behov ændrer sig. De skal også vide, hvad der sker af udviklingsarbejde og forskning, som er relevant for uddannelsen. Uddannelsesmiljøernes kontakt til verden uden for institutionen, dvs. virksomheder, organisationer, forskningsinstitutioner og andre uddannelsesinstitutioner, er altså af allerstørste betydning for, at uddannelserne er relevante, og det står derfor også centralt i akkrediteringerne.

En stor udfordring i forhold til at forstå aftagernes behov findes ved udvikling af nye uddannelser. De erhvervs- og professionsrettede uddannelser skal være udformet, så dimittenderne opnår kompetencer, der er direkte anvendelige på arbejdsmarkedet. Når institutionerne ansøger EVA om akkreditering af en ny uddannelse, fokuserer mange institutioner på at vise, at der overordnet set er et behov for uddannelsen, fx ved at de vedlægger tilsagnsskrivelser fra virksomheder og interesseorganisationer. Ét er imidlertid en tilsagnsskrivelse, som ofte kan være relativt let at få, fordi en branche ofte vil støtte en ny

uddannelse. Noget andet er, om den nye uddannelse reelt rammer præcist i forhold til de kompetencer, der er behov for på arbejdsmarkedet, hvilket er en af de præmisser, som en positiv akkreditering af nye uddannelser bygger på. Her ser vi i en række tilfælde, at institutionerne ikke har gjort et tilstrækkeligt arbejde for i dybden at afdække de kompetencer, der er brug for. Dette kan ses i analyserne af arbejdsmarkedets behov, som institutionerne vedlægger, men også ved, at vi ofte modtager beskrivelser af mål for læringsudbytte for uddannelsen som helhed og beskrivelser af mål og indhold for uddannelsernes moduler, som viser eksperterne, at institutionen ikke har sat sig tilstrækkeligt ind i aftagernes behov, da de designede den nye uddannelse.

Hvad angår de eksisterende uddannelser, er institutionerne ofte ret gode til at inddrage praksis i undervisningen. Fx er underviserne gode til at bruge cases i undervisningen, tage de studerende med på virksomhedsbesøg og anvende gæsteforelæsere fra erhverv eller profession i undervisningen. Det er ganske karakteristisk for denne kontakt, at den er båret af undervisernes individuelle kontakter.

Når det gælder om at skaffe sig et godt og opdateret videngrundlag fra udviklingsarbejde og forskning, er billedet generelt set knap så positivt. Nogle af underviserne deltager selv i udviklingsprojekter eller underviser måske på et universitet, hvor de er del af et aktivt forskningsmiljø, som giver dem viden om den nyeste forskning. Men det er ikke altid tilfældet. Det gælder også her, at de gode aktiviteter, der finder sted, i mange tilfælde sker på den enkelte undervisers eget initiativ.

Det er naturligvis udelukkende positivt, at underviserne er aktive, benytter sig af gode kontakter og udvikler eller skaffer sig ny viden. Det nyder uddannelserne godt af. Men det er eller kan være et problem, hvis en uddannelses ledelse og undervisere ikke har forholdt sig til aftagerkontakt og videngrundlag på et overordnet, strategisk niveau. Fx hvis man ikke har stillet sig selv spørgsmålet: Hvad er det for nogle beskæftigelsesområder, som vores dimittender kommer ud på, og hvilke aftagergrupper er det så, vi skal have kontakt

med? Hvis man ikke gør det, men blot forlader sig på de kontakter, underviserne allerede har, kan det være, at man mangler kontakt til vigtige aftagerområder, fordi der tilfældigvis ikke var nogen undervisere, som havde kontakter dér. På samme måde er det vigtigt at forholde sig til, hvordan man sikrer sit videngrundlag: Hvilke områder er det, man vil have viden fra, og hvordan sikrer man, at det sker? Når man først er bevidst om disse spørgsmål, gælder det om at trække på underviserens kontakter og arbejde i øvrigt, for det er underviserne, som skal bære og aktivere uddannelsernes videngrundlag.

Det skal være muligt at opnå uddannelsernes læringsmål

En uddannelse skal naturligvis være opbygget, så det er muligt og realistisk for de studerende at nå uddannelsens læringsmål. Men her har vi i en række tilfælde set et problem i den måde, nye uddannelser tænkes opbygget på, fordi opbygningen ikke sikrer, at de studerende vil kunne nå uddannelsens samlede mål for læringsudbytte, fx hvis de fravælger nogle af uddannelsens valgfag. Samme type problem kan opstå ved uddannelsesspecialiseringer, hvor det er vigtigt at sikre sig, at læringsmålene kan nås, uanset hvilken specialisering de studerende vælger.

Ved akkreditering af nye uddannelser ser vi også, at institutionerne ikke altid formår at beskrive deres nye uddannelser i relation til den danske kvalifikationsramme for de videregående uddannelser. Kravene i forbindelse med akkreditering er, at de overordnede mål for en ny uddannelse skal beskrives ved brug af kvalifikationsrammens begreber, dvs. viden, færdigheder og kompetencer, og at de skal være i overensstemmelse med det, som kvalifikationsrammen angiver for det uddannelsesniveau og den uddannelsesstype, der ansøges om. Desuden er der krav om, at uddannelsernes mål og indhold skal svare til kompetencebehovene på arbejdsmarkedet og derfor være tilstrækkeligt konkret beskrevet, til at man kan se denne forbindelse klart. Vi ser imidlertid ofte, at uddannelsernes mål og indhold er beskrevet med meget abstrakte begreber og generiske formuleringer, hvilket kan være et problem, ikke mindst i forbindelse med de erhvervs- og professionsrettede uddannelser.

Endvidere har vi modtaget ansøgninger for nye uddannelser, hvor fx modulerne har været beskrevet på diplomniveau, selvom uddannelsen, der blev ansøgt om, var en videregående voksenuddannelse, dvs. på niveauet lavere.

Der har også i nogle tilfælde vist sig problemer med at identificere hensigtsmæssige adgangskrav ved akkreditering af nye uddannelser. Adgangskravene skal sikre at de studerende har de rette kvalifikationer, når de starter på en uddannelse, og det synes særligt at være en udfordring for de nye overbygningsuddannelser til professionsbachelor, som bygger på optag af studerende med en erhvervsakademiuddannelse. Institutionerne vil ofte gerne optage studerende bredt fra en række forskellige erhvervsakademiuddannelser, men sikrer sig ikke altid tilstrækkeligt, fx med særligt tilrettelagte forløb, at der bliver taget hensyn til at de studerende har meget forskellige forudsætninger, så visse grupper vil have meget vanskeligt ved at nå uddannelsens læringsmål.

Udfordringer med uddannelsernes interne kvalitetsarbejde

Akkrediteringerne viser også, at en del institutioner har udfordringer med deres kvalitetsarbejde på uddannelserne. Problemerne er forskelligartede, men vi vil fremhæve nogle af dem, der er gået igen:

Flere uddannelser forklarer, at de er i en overgangsfasen, typisk fordi institutionen, altså erhvervsakademiet eller professionshøjskolen, er ved at udvikle et nyt fælles kvalitetssystem, som skal benyttes af alle institutionens uddannelser. Eller fordi de er ved at tilpasse det nuværende kvalitetssystem til nye uddannelsesforhold, fx en ny bekendtgørelse eller studieordning, som har ændret uddannelsens indhold og tilrettelæggelse og dermed fordrer nye måder at kvalitetssikre på. Denne overgangsfasen forholder de enkelte uddannelser sig forskelligt til. Nogle handler proaktivt, tager selv ansvar og iværksætter egne lokale initiativer for at sikre kvaliteten, indtil det nye system er implementeret. De har også planer for, hvordan det nuværende lokale og det kommende overordnede kvalitetssikringssystem kan integreres. Andre har en mere reaktiv tilgang. De afventer det nye

kvalitetssikringssystem, men sørger ikke for, at kvaliteten sikres tilstrækkeligt, mens de venter. De 'gamle' kvalitetssikringsprocedurer følges ikke længere konsekvent, men kun af nogle få, og der sker ikke nogen opfølgning.

Uagtet eventuelle overgangsproblemstillinger så viser akkrediteringerne også, at det ikke er alle uddannelser, der er lige gode til at sikre sig, at de kvalitetsprocedurer, som man har beskrevet og vedtaget, faktisk bliver ført ud i livet. Årsagerne til, at kvalitetsarbejdet ikke altid bliver gennemført, som det er tænkt, synes i mange tilfælde at være manglende opfølgning. Dette peger på vigtigheden af, at der tages et ledelsesansvar for kvalitetssikringen for at sikre, at den finder sted, ikke mindst i de tilfælde, hvor der sker forandringer, ressourcerne er begrænsede etc.

En anden problemstilling i relation til kvalitetsarbejde knytter sig til de uddannelser, hvor man har en mundtlig evalueringskultur, og hvor de studerende udelukkende evaluerer undervisningen mundtligt sammen med deres undervisere. Ekspertpanelerne anerkender her, at den direkte dialog mellem studerende og underviser kan være positiv og i mange tilfælde fører til forbedringer. Men ekspertpanelerne har også peget på problemer eller utilstrækkeligheder ved den mundtlige evalueringsform. Det gælder, hvor den enkelte underviser selv, evt. sammen med de studerende, bestemmer, hvad der skal tales om under evalueringen, dvs. hvor der ikke er en forudgående dialog med ledelsen eller i lærergruppen om, hvilke emner alle som minimum skal forholde sig til i evalueringen. Det gælder også, hvor underviseren ikke skal formidle evalueringsresultaterne til andre. Disse forhold er problematiske, fordi de betyder, at der ikke nødvendigvis bliver talt om det samme på de forskellige hold, at den underviser, som får dårlige evalueringer, selv er ansvarlig for at følge op, og at ledelsen eller andre ikke nødvendigvis får kendskab til problemerne. Begge forhold kan gøre det vanskeligt at blive klar over problemerne og tage fat på at løse dem, hvad enten de ligger hos den enkelte underviser eller er fælles for flere undervisere, hold eller årgange. Det peger på behovet dels for at styrke systematikken, hvor der evalueres mundtligt, fx ved at tage udgangspunkt i en

fælles spørgeguide eller noget lignende, og dels for at ledelsen eller de ansvarlige for kvalitetsarbejdet sikrer sig kendskab til evalueringsresultaterne i en eller anden form.

Som det er fremgået af ovenstående, er kvalitetssikring af uddannelser en del af ryggraden i Bologna-processen. Men man kan og bør løbende spørge sig selv, om de modeller og systemer, der er valgt til både intern og ekstern kvalitetssikring, nødvendigvis er optimale, eller om der eventuelt er behov for at forbedre eller ændre dem.

Derfor arbejder vi på EVA løbende med at udvikle vores akkrediteringskoncepter, det vil bl.a. sige processer, kommunikationsformer og -tidspunkter, skriftlige vejledninger og rapporter, så akkrediteringerne måler på de forhold, der har faktisk betydning for uddannelseskvaliteten, og identificerer de steder, institutionerne har udfordringer med at sikre den. Samtidig skal akkrediteringerne gennemføres med størst muligt hensyn til at mindske ressourceforbruget hos alle involverede parter, men dog stadig med den nødvendige kvalitet. Og med kvalitet tænkes her både på, at en akkreditering kan bruges til udvikling og forbedring (gode uddannelser) og på kvalitet i de faglige vurderinger (en god akkreditering).

Men uanset hvilke kvalitetssikringssystemer, man vælger at have i Danmark, vil EVA som kvalitetssikringsoperatør gerne være den udefrakommende part, som sætter fokus på kvaliteten på uddannelsesinstitutionerne, måske på andre måder end det allerede sker i hverdagen på institutionerne, og på den måde og i samarbejde med institutionerne bidrager til at sikre, at der er det nødvendige og fortsatte fokus på kvalitet.

1 Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2007): Lov nr. 294 af 27.3.2007 om Akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser (Akkrediteringsloven).

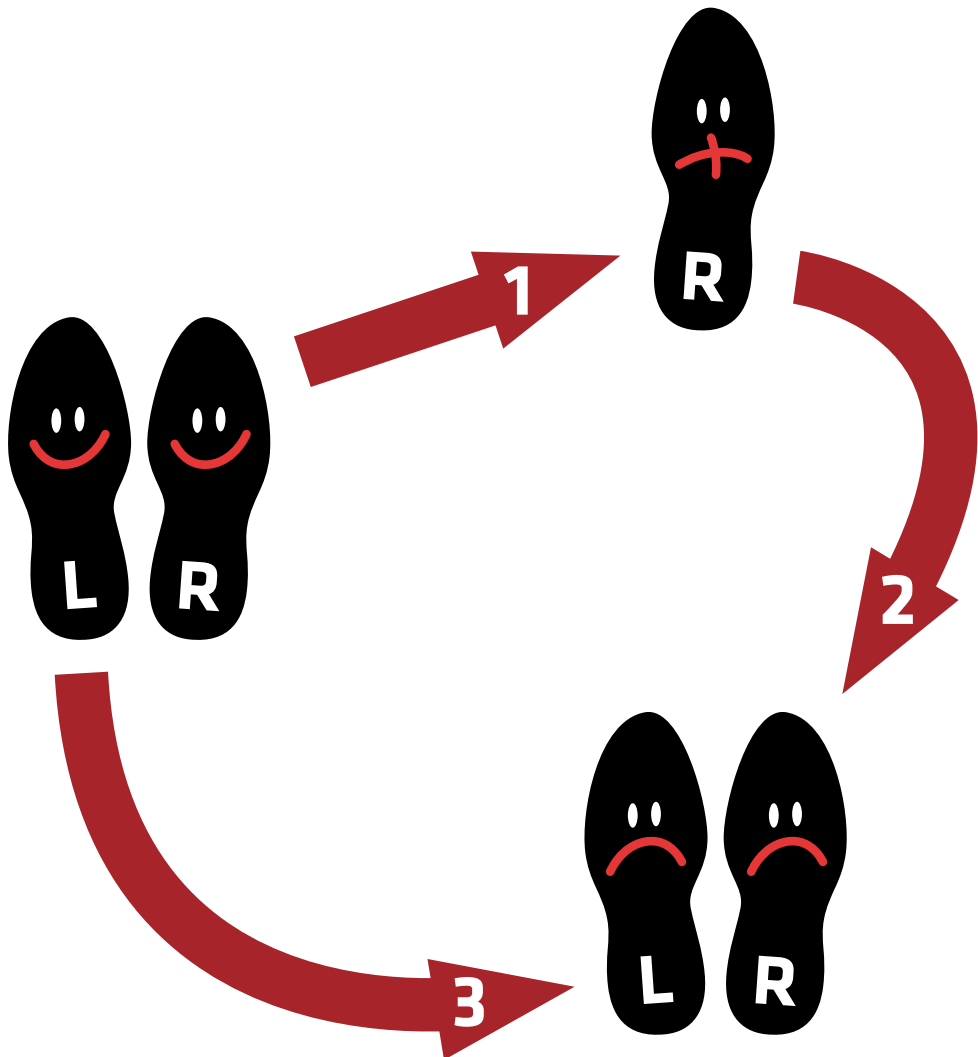
2 Undervisningsministeriet (2008): Bekendtgørelse nr. 684 af 27.6.2008 om akkreditering og godkendelse af erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser mv. (Akkrediteringsbekendtgørelsen).

3 ENQA (2009): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 3. udgave, Helsinki, Finland.



Evaluering, test og benchmarking
i voksenundervisningen i Danmark:

Et skridt frem eller to tilbage?



Denne artikel sammenfatter resultater fra surveys og indsamlet datamateriale om udvalgte undervisningsaktørers forståelser og holdninger til indførelsen af benchmarkingundersøgelser og såkaldte high-stakes sprogtest i voksenundervisningen for voksne udlændinge i Danmark i begyndelsen af 2000-tallet. Resultaterne fra gennemførte surveys i 2009 tyder på en vis skepsis over for benchmarkingundersøgelser blandt både ledere og undervisere. Samtidig har indførelsen af high-stakes modultest ifølge de adspurgte aktører imidlertid allerede få år efter implementeringen af disse fået afgørende og på en række områder også u hensigtsmæssig indflydelse på både pædagogisk tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. Dette gælder især mulighederne for pædagogisk udvikling og deltagernes sproglige fordybelse.

Introduktion

I denne artikel sammenfattes resultater fra surveys og indsamlet datamateriale om undervisere og ledere forståelser og holdninger til indførelsen af benchmarkingundersøgelser og high-stakes sprogtest, de såkaldte modultest i undervisningen for voksne udlændinge i Danmark. Indledningsvist præsenteres introduktionen af sprogtest i lovgivning og læreplansdokumenter i undervisningen af voksne udlændinge i Danmark i Lov 375 fra 2003 (Lov 375, 2003). Dernæst præsenteres resultaterne fra gennemførte surveys, hvor undervisere, ledere og pædagogiske konsulenter med tilknytning til undervisningen af voksne udlændinge på sprogskoler i Danmark er blevet spurgt om deres holdninger til bl.a. modultest og benchmarking. Med afsæt i resultaterne og en introduktion til internationale undersøgelser diskuteres afslutningsvist, hvorvidt indførelsen af tests og benchmarking kan anses som et skridt frem og to tilbage i udviklingen af undervisningen i DsA for voksne.

Modultest, high-stakes test og benchmarkingundersøgelser i undervisningen i DsA for voksne udlændinge i Danmark i 2000-2010

I 2001 blev der på initiativ af den nyvalgte venstre-konservativt ledede regering med afsæt i regeringens politiske programmerklæringer om en ny integrationspolitik udarbejdet nye love og bekendtgørelser for undervisningen af voksne udlændinge. Lov nr. 375 af 28. maj 2003 om danskuddannelse for voksne udlændinge m. fl. med tilhørende bekendtgørelse blev vedtaget med virkning fra 1. januar 2004.

Med Lov 375 blev der i undervisningen i dansk som andetsprog for voksne udlændinge indført high-stakes sprogtest, de såkaldte 'modultest' (Lov 375, 2003). I sammenligning med tidligere lovgivning fra slutningen af 1990'erne er dette en markant forandring. Mens der i læreplaner og lovgivning fra slutningen af 1990'erne udelukkende var tale om afsluttende prøver, der ikke var koblet til taxameterordninger, blev der med loven fra 2003 indført et omfattende sprogtestsystem.

I forlængelse af skandinavisk og international forskning kan de indførte modultests, hvortil der i 2003 blev koblet økonomisk ressourcetildeling til de enkelte sprogskoler, betegnes som '*high-stakes tests*'. Disse er kendetegnet ved, at der for de involverede aktører, fx for skolerne, lederne og undervisere er 'meget på spil', enten fx i form af 'økonomiske ressourcer' eller fx for 'skoleledere, når resultater offentliggøres på skoleniveau' (Nordenbo et al., 2009, 63).

Parallelt med indførelsen af nye tilskudsmodeller og taxametersystemer på sprogskolerne er der siden vedtagelsen af loven i 2003 gennemført løbende undersøgelser af sprogskolerne i Danmark med udgangspunkt i benchmarking (Husted, 2008). Modultestene spiller en betydningsfuld rolle i benchmarkingundersøgelserne. De danner nemlig udgangspunkt for måling af progression og bliver dermed det parameter, der bliver anvendt til at finde frem til, hvilke sprogskoler der har 'de bedste resultater' (Husted, 2008, 6.). Resultaterne af benchmarkingundersøgelserne, hvor sprogskolerne bliver sammenlignet efter progression, er efter udgivelsen af rapporter tillige blevet offentliggjort på bl.a.

Integrationsministeriets hjemmeside (Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, 2008). Som det fremgår af definitionen på high-stakes test ovenfor, er det således ikke kun tildelingen af økonomiske ressourcer, men ligeledes benchmarkingundersøgelserne med offentliggørelsen og sammenligningen af sprogskolernes resultater, der gør modultestene til high-stakes tests også for skolelederne (Nordenbo et al., 2009, 63).

Men hvad tænker de involverede uddannelsesaktører om benchmarking og modultest?

Om de elektroniske surveys og datamateriale

I perioden maj til august 2009 foretog jeg en række elektroniske surveys med afsæt i et forudgående design af spørgeskemaer udarbejdet til udvalgte grupper af undervisningsaktører inden for undervisningen af voksne udlændinge i Danmark. Jeg var i første omgang interesseret i at få svar fra et antal respondenter med henblik på at opnå overordnede pejlemærker og indikationer på, hvad der kunne være på spil. Den første aktørgruppe bestod af ledere (forstandere) på de i 2009 i alt 60 sprogskoler i Danmark, som udbyder undervisning for voksne udlændinge. I alt 32 forstandere besvarede det elektroniske spørgeskema. Den anden aktørgruppe var tilfældigt udvalgte lærere på en udvalgt sprogskole, hvor der foregår undervisning af voksne udlændinge i dansk som andetsprog. I stikprøveundersøgelsen indgik i alt 34 besvarelser fra underviserne. De indgåede besvarelser på spørgeskemaerne er efterfølgende omarbejdet til filer, som har kunnet bearbejdes i regneark og statistiske programmer. De i artiklen anvendte data, procenter, tabeller m.v. er baseret på udtræk fra statistiske programmer, hvor SPSS er anvendt (Larson-Hall, 2010; Nielsen, 1999). Spørgsmålene i de gennemførte surveys var fortrinsvist numeriske. Imidlertid var der for underviserne vedkommende mulighed for i fritekst (strings, SPSS) at svare på spørgsmålene 'Hvad mener du om modultest?' og 'Hvad mener du om benchmarking?' Besvarelserne på disse spørgsmål er blevet sammenholdt i kodnings- og kondenseringsprocedurer og efterfølgende sammenknyttet i meningsfortolkende udsagn (Kvale og Brinkmann, 2009). I det følgende vil jeg med udgangspunkt i databehandlingen fremdrage

nogle resultater om, hvad de adspurgte aktører tænker om benchmarkingundersøgelser.

Holdninger til benchmarking

I de elektroniske surveys blev både lederne og underviserne bedt om at svare på, hvorvidt de mente, at benchmarkingundersøgelser havde haft betydning for sprogskolernes dagligdag. Herudover blev både ledere og undervisere spurgt om, hvorvidt de selv arbejdede for at få deres sprogskole placeret højere på benchmarkingskalaen. Endelig blev underviserne i fritekst bedt om at udtrykke deres mening om benchmarkingundersøgelserne.

Der tegner sig et relativt ensartet billede af ledere og underviseres forståelse og holdninger til indførelsen af benchmarking.

Figur 1.

Har benchmarkingundersøgelser indflydelse på skolernes virksomhedsplan?

Benchmarkingundersøgelser har indflydelse på skolernes virksomhedsplan?		
	Ledere	Undervisere
I høj grad	0 %	7 %
I nogen grad	41 %	37 %
I ringe grad	37 %	0 %
Slet ikke	22 %	6 %
Ved ikke	0 %	50 %

På spørgsmålet om, hvorvidt benchmarkingundersøgelserne har haft indflydelse på sprogskolernes virksomhedsplan, er lidt under halvdelen af både ledere og underviserne således enige om, at benchmarkingundersøgelserne faktisk har haft betydning for deres sprogskoles virksomhedsplan. Dog mener lidt over halvdelen af lederne, at benchmarkingundersøgelserne ikke har haft nogen som helst indflydelse på skolernes virksomhedsplan, mens halvdelen af undervisere svarer 'ved ikke'. Men hvordan forholder det sig, når ledere og undervisere bliver spurgt om deres eget engagement i at forbedre deres skoles placering på benchmarkingskalaen? Se Figur 2.

Figur 2.

Arbejder ledere og undervisere selv på at forbedre skolens placering på benchmarkingskalaen?

Eget engagement i at forbedre skolens placering på benchmarkingskalaen

	Ledere	Undervisere
I høj grad	9 %	0 %
I nogen grad	34 %	18 %
I ringe grad	41 %	21 %
Slet ikke	12 %	18 %
Ved ikke	4 %	40 %

Tallene i figur 2 viser, at mens 43 % af lederne på sprogskolerne svarer positivt på, at de arbejder på, at sprogcentret placeres højere på benchmarkingskalaer, er det tilsvarende tal for underviserne nede på 18 %. Over halvdelen af lederne hævder imidlertid, at de ikke arbejder på at forbedre skolens placering på benchmarkingskalaen, mens underviserne enten svarer, at de ikke arbejder på det, samtidig med at 40 % af underviserne som ved det foregående spørgsmål svarer 'ved ikke'. Sprogskolernes placering på benchmarkingskalaerne er således noget, der i betydelig højere grad beskæftiger ledere end undervisere.

Herudover svarer underviserne i tekstform på spørgsmålet om, hvad de mener om benchmarkingundersøgelser af sprogskolerne. Et stort antal af underviserne giver – som besvarelsene i både figur 1 og 2 også indikerer – udtryk for ikke at kende til benchmarkingundersøgelser: 'Jeg kender dem ikke', 'Jeg kender ikke til det'. Andre derimod udtrykker deres uforbeholdne og relativt negative mening om benchmarking undersøgelser: 'Jeg regner det ikke!!!', 'Det er for at sige det på godt dansk noget fis, spild af tid og totalt arbitrært' eller 'Pis og papir'.

Nogle undervisere giver dog også udtryk for reflekterede meninger og i det følgende citeres nogle eksempler på underviserens egne formuleringer på spørgsmålet 'Hvad mener du om benchmarkingundersøgelser af sprogskolerne?':

Underviser A: Benchmarkingsundersøgelser kan i min optik forstås som en organisations forståelse af sig selv i en virksomhedskontekst. At virksomheden så er en skole med en kerneydelse, som er undervisning, gør det hele lidt spooky. Undersøgelserne bliver ikke lavet, for at vi skal forstå og evaluere os selv på kerneydelsen, de forholder sig – så vidt jeg ved – mere til organisationen.

Underviser B: Der er så mange faktorer, der gør sig gældende, og så mange forskellige måder at vælge, hvad man medtager, at benchmarking-resultatet er helt misvisende.

Udtalelserne fra underviserne indikerer en række forskellige forhold, som kan sammenfattes i nedenstående punkter:

- De fleste undervisere tager afstand fra benchmarkingsundersøgelser.
- Benchmarkingsundersøgelser opfattes som taget ud af en virksomhedskontekst, og dette opfattes som problematisk, når en skole og undervisning er 'kerneydelsen'.
- Sammenligningsgrundlaget i de eksisterende benchmarkingundersøgelser problematiseres.
- Benchmarkingundersøgelser opfattes som ikke relevant for underviserens hverdag.

Af de undervisere, der således forholder sig til de konkret gennemførte benchmarkingundersøgelser, synes de fleste at udtrykke en stor grad af skepsis og mistro over for indførelsen af benchmarkingsundersøgelser af sprogskoler, der underviser voksne udlændinge i dansk.

Som det fremgår af undersøgelserne, synes lederne af sprogskoler imidlertid i højere grad at være opmærksomme på at arbejde på, at deres sprogcenter placeres højere på benchmarkingskalaen, om end dog kun lidt under halvdelen af lederne eksplicit svarer bekræftende på dette. Dette kunne tyde på, at lederne på den ene side er forbeholdne over for denne form for

offentliggørelse af den enkelte sprogskoles resultater, men på den anden side tillige er opmærksomme på, at de ikke desto mindre er underlagt benchmarkingvilkårene, hvor modultestene udgør referencepunktet ikke kun for sprogskolens økonomiske grundlag, men ligeledes for progression og sprogskolens renommé udadtil.

I modsætning til undersøgelserne af ledernes og lærernes opfattelser af benchmarkingundersøgelser tegner billedet af disse aktørers forståelse af indførelsen af high-stakes modultest sig dog ganske anderledes. Det vil jeg komme nærmere ind på i det følgende.

Holdninger til modultest

På spørgsmålet om, hvorvidt indførelsen af high-stakes modultest har ændret undervisningen, svarer nemlig nærmest samtlige ledere og undervisere bekræftende. Af lederne svarer således samlet i alt 95 %, at undervisningens indhold 'i høj grad' eller 'i nogen grad' er blevet ændret. For undervisernes vedkommende er 90 % enige i, at indførelsen af modultest i høj grad eller i nogen grad har ændret på undervisningens indhold. Svarene på en række andre spørgsmål om, hvorvidt indførelsen af modultest har påvirket sprogskolernes pædagogiske, organisatoriske og økonomiske planlægning, tegner samme billede. 86 % af lederne og 87 % af underviserne mener således, at modultestenes indførelse har påvirket skolernes pædagogiske planlægning. Endvidere er hele 96 % af lederne og 87 % af underviserne ikke overraskende enige i, at modultestene har påvirket skolernes økonomiske planlægning. Adspurgt om, hvorvidt lederne mener, at indførelsen af modultest har haft indflydelse på undervisernes gennemførelse af den daglige undervisning svarer 85 % bekræftende, mens kun 5 % svarer i ringe grad. Men hvordan tænker underviserne selv om modultestenes indflydelse på deres egen undervisning?

Direkte adspurgt om, hvorvidt indførelsen af modultest i 2003 har haft indflydelse på undervisernes egen undervisning og undervisningsplanlægning, viser fordelingen af besvarelser på i høj grad (45 %) og i nogen grad (36 %) igen, at langt de fleste undervisere indrømmer, at indførelsen af modultest har haft ind-

flydelse på deres egen undervisning. I alt svarer 81 % af underviserne, at indførelsen af modultest har haft indflydelse på deres egen undervisning og undervisningsplanlægning. Samlet set synes således en meget stor del af underviserne i de elektroniske surveys – der dog kvantitativt består af en relativt lille gruppe af adspurgte undervisere – at indførelsen af modultest har haft en betydelig indflydelse på deres egen undervisning og deres undervisningstilrettelæggelse. Men hvad mener undervisere om modultest?

Undervisernes meninger om modultest

Ser man specifikt på undervisernes mening om indførelsen af testene, således som de formulerer sig i fritekst på spørgsmålet 'Hvad mener du om modultest?' aftegner der sig en række overordnede tendenser. Underviserne giver forskellige svar på deres mening og nedenfor fremdrages nogle repræsentative citater.

Underviser A: *Modultest skaber problemer i forhold til længerevarende pædagogiske arbejdsformer som f.eks. projektarbejde. Modultesten skaber også en del koordineringsarbejde for lærerne, fx tilmelding og eksamensdage, hvor undervisningen skal tilrettelægges efter fravær. Endelig kan modultesten have den uheldige konsekvens, at fristelsen til hurtige penge på de første moduler skubber problemer foran sig. Det er problemer som et utilstrækkeligt ordforråd, almen usikkerhed i alle sprogets færdigheder. Problemerne vil så vise sig i forbindelse med udslusningen, hvor de basale færdigheder ikke er tilstrækkelige.*

Underviser B: *I sig selv er testene udmærkede, men det er ødelæggende for det pædagogiske miljø, at de har så stor indflydelse på skolens økonomi.*

Med afsæt i en kondensering af undervisernes svar kan der tematiseres en række forhold omkring deres holdninger til indførelsen af modultest (Kvale og Brinkmann, 2009, 223-228). Særligt to tilsyneladende modsætningsfyldte forhold forekommer imidlertid centrale og iøjnefaldende. Disse indikerer et dilemma i undervisernes forståelse.

På den ene side synes de fleste af de adspurgte lærere således, at sprogprøver og test 'i sig selv' er en rimelig

foranstaltning både for undervisere og for deltagere i undervisningen. Underviserne påpeger, at testene 'i sig selv er udmærkede', at 'deres diagnosticerende funktion kan være udmærket for såvel kursist som lærer', at de er 'et ok pædagogisk redskab, og mange kursister kan lide at vide, hvad de skal kunne på et givent modul'.

På den anden side er underviserne helt enige i, at det netop er sammenkoblingen af modultestene med taxametersystemer og skolens økonomi, dvs. modultestenes karakter af at være high-stakes test, der 'er problematisk'. Sammenkoblingen af test med de økonomiske styringsredskaber får nemlig ifølge underviserne en række uheldige konsekvenser, som både er af pædagogisk som sproglig karakter.

Resultater: u hensigtsmæssige konsekvenser af indførelsen af high-stakes tests i undervisningen

Det problematiske ved sammenkoblingen af test og økonomiske ressourcer ifølge underviserne er nedenfor sammenfattet i en række punkter. Ifølge underviserne er sammenkoblingen af modultest og økonomi, dvs. high-stakes testene problematiske, fordi

- *muligheden for at arbejde med forskellige pædagogiske arbejdsformer*, som fx projektarbejdsformen (underviser 1) og *muligheden for fordybelse* (underviser 5) reduceres.
- *hensynet til deltagernes sproglige niveau tilsidesættes til fordel for gennemførelse af modultest*. Dette medfører bl.a. '*utilfredsstillende ordforråd*', '*almen usikkerhed i alle sprogets færdigheder*' (underviser 1), et manglende '*godt nok*' hhv. '*bredt nok*' dansk til at klare sig kommunikativt (underviser 4), '*for mange ting, kursisterne ikke får lært*' (underviser 5) og '*forringer kursisternes sproglige niveau*' (underviser 6).
- *Modultestene bliver styrende for undervisningen og fylder for meget*: der opstår '*fristelser til hurtige penge*' (underviser 1), '*kursisterne skal så hurtigt igennem som muligt, så vi får penge i kassen*' (underviser 4), '*der bliver fokuseret for*

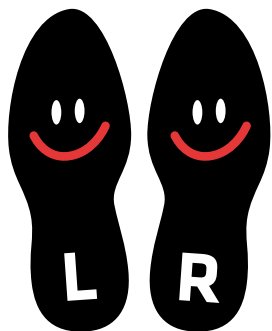
meget på modultest (...) modultesten fylder for meget' (underviser 5), '*har pisket de hurtige for hurtigt igennem systemet*' (underviser 6).

- *Modultestene ødelægger det 'pædagogiske miljø'*: '*det er ødelæggende for det pædagogiske miljø, at de har så stor indflydelse på skolens økonomi*' (underviser 2), '*har bevirket en stressende hverdag for alle parter*' (underviser 6).

Underviserne påpeger således på forskellige u hensigtsmæssige følgevirkninger af indførelsen af high-stakes test. Sammenkoblingen af sprogrprøver og økonomiske markedsmekanismer synes at føre til, at markedsmekanismerne bliver styrende for undervisningen. Dette hindrer ifølge underviserne arbejdet med såvel pædagogiske arbejdsformer som sproglig fordybelse. Tankevækkende forekommer især udtalelserne om, at hensynet til deltagernes sproglige niveau og sprogkendskab, som må formodes at være formålet med undervisning i dansk som andetsprog, ifølge underviserne tilsidesættes som følge af modultestenes sammenkobling med økonomi. Også påpegnin gen af, at high-stakes testene er ødelæggende for det pædagogiske miljø og bevirker en stressende hverdag, forekommer at være en u hensigtsmæssig følgevirkning af indførelsen af high-stakes testene.

Sammenligning af undersøgelsesresultater med resultater fra danske og internationale undersøgelser

I skandinaviske og internationale undersøgelser har indførelsen af high-stakes tests og sammenkoblingen af disse med primært økonomiske incitamenter i neoliberale forståelser af uddannelsestænkning været undersøgt i en længere årrække (Ball, 2006; Nordenbo et al. 2009; Rahbek Schou, 2006, 2008). I USA har der således siden Bush-administrationen og især med indførelsen af skoleloven No Child Left Behind Act (NCLB Act) siden slutningen af 1990'erne været indført high-stakes testing, der i amerikansk sammenhæng omtales som 'accountability'-tænkningen i amerikanske folkeskoler (Wright, Wright and Heath, 2003). Både danske og amerikanske forskningsoversigter viser, at high-stakes tests har en række utilsigtede negative følgevirkninger. Der ses således ofte – i lighed med dét,



resultaterne fra de gennemførte surveys tyder på – en indsnævring af undervisningsindholdet til udelukkende at dreje sig om det, der kræves i testene, hvilket i mange henseender diskuteres som uhensigtsmæssigt i forhold til mere dannelse-mæssigt orienteret indhold og overordnede hensigter med uddannelser. En række undersøgelser viser videre, at test skaber pres nedadtil i systemerne og synes at kunne fremme uhensigtsmæssig adfærd, som i en række tilfælde medfører, at testresultaterne bliver utroværdige, eller at lærere taber engagement og søger over i andre jobs (se bl.a. Nordenbo et al., 2009; Rahbek Schou, 2006, 2008, 2011).

I en dansk forskningsoversigt fra 2009 om konsekvenserne af tests (Nordenbo et al., 2009) refereres til tilsvarende uhensigtsmæssige og negative konsekvenser af indførelsen af test. En lang række af eksemplerne vedrører imidlertid undersøgelser af utilsigtede konsekvenser fra test gennemført inden for engelsk som andetsprog i lande i hele verden, foretaget af internationale forskere (se bl.a. Nordenbo, 2009). I Danmark er forskningen omkring indflydelsen af nationale test fortsat relativt begrænset, om end der også allerede her rapporteres om uhensigtsmæssige konsekvenser også for folkeskolen (se bl.a. Rahbek Schou, 2008, 2011).

I lighed med resultaterne fra internationale undersøgelser synes resultaterne fra de elektroniske surveys således at pege på en række spørgsmål og dilemmaer, som kalder på yderligere undersøgelser af de forandringer af undervisningen og undervisningens indhold, som er sket som følge af indførelsen af high-stakes modultest og markedsøkonomisk styring. Afslutningsvist vil jeg diskutere disse dilemmaer.

Evaluering, modultest og benchmarking: et skridt frem eller to tilbage?

Resultaterne fra de gennemførte surveys viser, at en af konsekvenserne af indførelsen af high-stakes modultest, er, at der ser ud til at være sket en form for 'effektivisering' af undervisningen, som bevirker, at kursisterne kommer hurtigt igennem modulerne. Som både rapporten fra 2007 og undersøgelserne fra 2009 viser, tilskrives den hurtige gennemstrømning det forhold, at der er blevet tilknyttet et økonomisk incitament til sprogtestene (Rambøll, 2007).

Imidlertid viser andre af resultaterne fra både de elektroniske surveys og fra rapporten fra 2007, at det selv samme økonomiske incitament, som er introduceret med indførelsen af high-stakes tests, modsat har forårsaget en række utilsigtede forhold, som må betegnes som problematiske.

Særligt paradoksalt forekommer frem for alt fremhævelsen af, at der fokuseres så meget på testtræning, at kursisternes sproglige niveau af flere undervisere beskrives som værende blevet 'forringet' (underviser nr. 11). Allerede Rambøll-rapporten fra 2007 har advaret imod, at 'undervisningen reduceres til testtræning og en deraf følgende manglende både bredde og dybde i kursisternes sproglige formåen' (Rambøll, 2007, 10). I spørgeskemaundersøgelserne fra 2009 understøttes denne bekymring, når underviserne påpeger, at der ikke er tid til sproglig 'for dybelse' (underviser nr. 10), og at kursisterne ikke opnår 'et godt nok' og bredt nok dansk til at klare sig kommunikativt' (undervisere nr. 9).

En yderligere uhensigtsmæssig konsekvens af indførelsen af high-stakes tests for undervisningen er også den manglende tid til 'pædagogiske fordybelse', som underviserne fremhæver som et af resultaterne af en testfokuseret undervisning.

Et tredje problematisk resultat er ligeledes, at modultestene ifølge underviserne ødelægger det pædagogiske miljø, og at indførelsen af testene medvirker til en 'stressende hverdag for alle parter' (underviser 6). Dette forekommer at være uhensigtsmæssigt for en fremtidig nødvendig pædagogisk og didaktisk udvikling af undervisningen for voksne udlændinge i dansk som andetsprog.

Underviserne er selv inde på, at det ikke er indførelsen af sprogpøver som sådan, men kombinationen af disse med indførelsen af økonomisk incitamentstyring, der er problematisk. I lighed med, hvad også udenlandske forskere påpeger, synes resultaterne fra både Rambøll-rapporten og de elektroniske surveys fra 2009 således at indikere, at markedslogikken så at sige 'bag om ryggen på' de adspurgte undervisningsaktører i tiåret 2000-2010 er trængt ind i både skolernes, skoleledernes og underviserens hverdag og endog helt ind i klasseværelserne (Ball, 2006). Modultestene og undervisningen i dansk som andetsprog for voksne kan således ikke ses isoleret og 'i sig selv' uafhængigt af

de overordnede økonomiske og politiske rammer, der i tiåret 2000-2010 er blevet lagt ned over dem.

I en dansk kontekst, hvor vi endnu kun har set nogle få undersøgelser af konsekvenserne af indførelse af high-stakes tests og benchmarking i undervisningen for voksne udlændinge, tyder resultaterne af de gennemførte undersøgelser imidlertid på en række dilemmaer, som kalder på både mere uddybende såvel kvantitative som kvalitative studier af, hvorvidt indførelsen af high-stakes modultest må opfattes som et skridt frem og to tilbage. Fremtidig forskning vil kunne vise dette.

Litteratur

- Ball, S. J. (2006): *Education Policy and Social Class. The selected works by Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Fokus (2011): *Benchmarking*. URL (3. januar 2011): <http://www.fokus-net.dk/composite-1231.htm>
- Haarder (1986): *Brev af 11.4. til Folketingets uddannelsesudvalg*, journal nr. 198-272-30, underskrevet af Bertel Haarder og Svend Bruun. København: Undervisningsministeriet.
- Husted, L. (2008): "Danskuddannelse for voksne udlændinge 2004-2006 - progression og benchmarking". Artikel, september 2008. København: AKF Forlaget.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *InterView*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larson-Hall, J. (2010): *A guide to doing statistics in second language research using spss*. New York, N.Y.: Routledge.
- Lov nr. 375 (2003): *Lov nr. 375 af 28. maj 2003 om Danskuddannelse for voksne udlændinge m.fl.*
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2008): *Danskuddannelse for voksne udlændinge fra 2004-2006 - progression og benchmarking*. URL (15. dec. 2010): http://www.nyidanmark.dk/NR/rdonlyres/F93B4C2A-99D2-4B25-9F79-12F3AF193C3F/0/danskuddannelse_akf_sammenfatning.pdf
- Nielsen, T. (1999): *SPSS - introduktion til datobehandling og statistisk analyse*. København: Jurist og Økonomforbundets Forlag.
- Nordenbo, S.E. et al. (2009): *Pædagogisk brug af test - et systematisk review*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Petersen, K. B. (2010): *Undervisningsfaget dansk som andetsprog for voksne: nogle udviklingstendenser*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet.
- Petersen, K. B. (2011b): *Om modultest og benchmarking i undervisningen af voksne udlændinge i Danmark. Pilotundersøgelser fra 2009. Rapport. 1. udkast*. Århus: Kulturvidenskab. Institut for pædagogik.
- Rahbek Schou, L. (2006): "Det danske skolesystems internationalisering - et gode eller et onde". I: *Tidsskriftet Kvan*, nr. 74.
- Rahbek Schou, L. (2006a): *Standards and Accountability, Paper on 26th ISTE Annual Seminar, 2006 (unpublished)*.
- Rahbek Schou, L. (2008): "Klasseledelse via test og evaluering - som i USA?" I: Moos, L. og Krejsler J. (red.) (2008): *Klasseledelse - magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rahbek Schou, L. (2011)(forthcoming): "Danish Teacher Attitudes towards National Student Testing: A comparison between NCLB and Danish National Testing Standards". In: ?
- Rambøll (2007): *Integrationsministeriet. Med moduler som motor. Evaluering af implementeringen af danskuddannelsesloven*. Århus: Rambøll Management.
- Schnell, R., Hill, P.B. & Esser E. (1995): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 5., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Wright, P.W.D., Wright P.D. & Heath (S.W. 2003): *No Child Left Behind*. Hartfield, VA: Harbor House and Law Press. URL: <http://www.ed.gov>.

Gør kvalitets- til et udviklings- og

Helsingør Kommune har lavet en dialogbaseret kvalitetsrapport som en del af kommunens kvalitetsmodel for folkeskolen. Rapporten anvendes som et udviklings- og styringsværktøj på skole- og kommuneniveau og danner sammen med kvalitetsamtalerne en del af rammen omkring kvalitetsudviklingen af kommunens skoler. Artiklen viser, hvordan arbejdet med kvalitetsrapporten kan anvendes som et dialogredskab i udviklingsarbejdet på kommunens skoler.

Ved en lovændring i 2006 blev byrådets ansvar for folkeskolen understreget ved, at kommunerne blev forpligtet til at udarbejde en årlig kvalitetsrapport for hele skolevæsenet. Da loven om kvalitetsrapporten kom, var det væsentligt for Helsingør Kommune at sætte kvalitetsrapporten ind en kontekst, hvor der kom fokus på ledelse, på kvalitetsudvikling og på evaluering. Det gav anledning til mange overvejelser, idet målet var, at rapporten både skulle fungere som det kontrolværktøj, den var tænkt som, men også som et styrings- og udviklingsværktøj for skolerne og samtidig som et dialogværktøj i samarbejdet med Center for Dagtilbud og Skoler.

I Helsingør Kommune er der fokus på kvalitetsudviklingen af folkeskolen, og man har i mange år arbejdet med virksomhedsplaner for at skærpe fokus på udviklingen af skolen, blandt andet gennem politiske mål- og resultatkrav på området. Med indførelsen af kvalitetsrapporterne var det væsentligt at lave en meningsfuld sammensmeltning med virksomhedsplanen, hvor der arbejdes med kvalitetsrapporter både på skoleniveau og på kommuneniveau, og samtidig give mulighed for værdifuld videndeling skolerne imellem.

Helsingør Kommune valgte derfor at sætte fokus på kvalitetsrapporten som et udviklings- og dialogværk-

- rapporten

videndelingsværktøj

tøj og dermed nedtone kontrolperspektivet fra dialogen med aktørerne omkring folkeskolen.

Fundamentet i arbejdet med kvalitetsrapporten

Første led i processen var en todages drøftelse med skoleledelserne om aspekterne:

- Hvad er en god skole?
- Hvad er god undervisning og fritidspædagogik?
- Hvad er ledelsens rolle og betydning for kvaliteten i skolen og sfo'en?

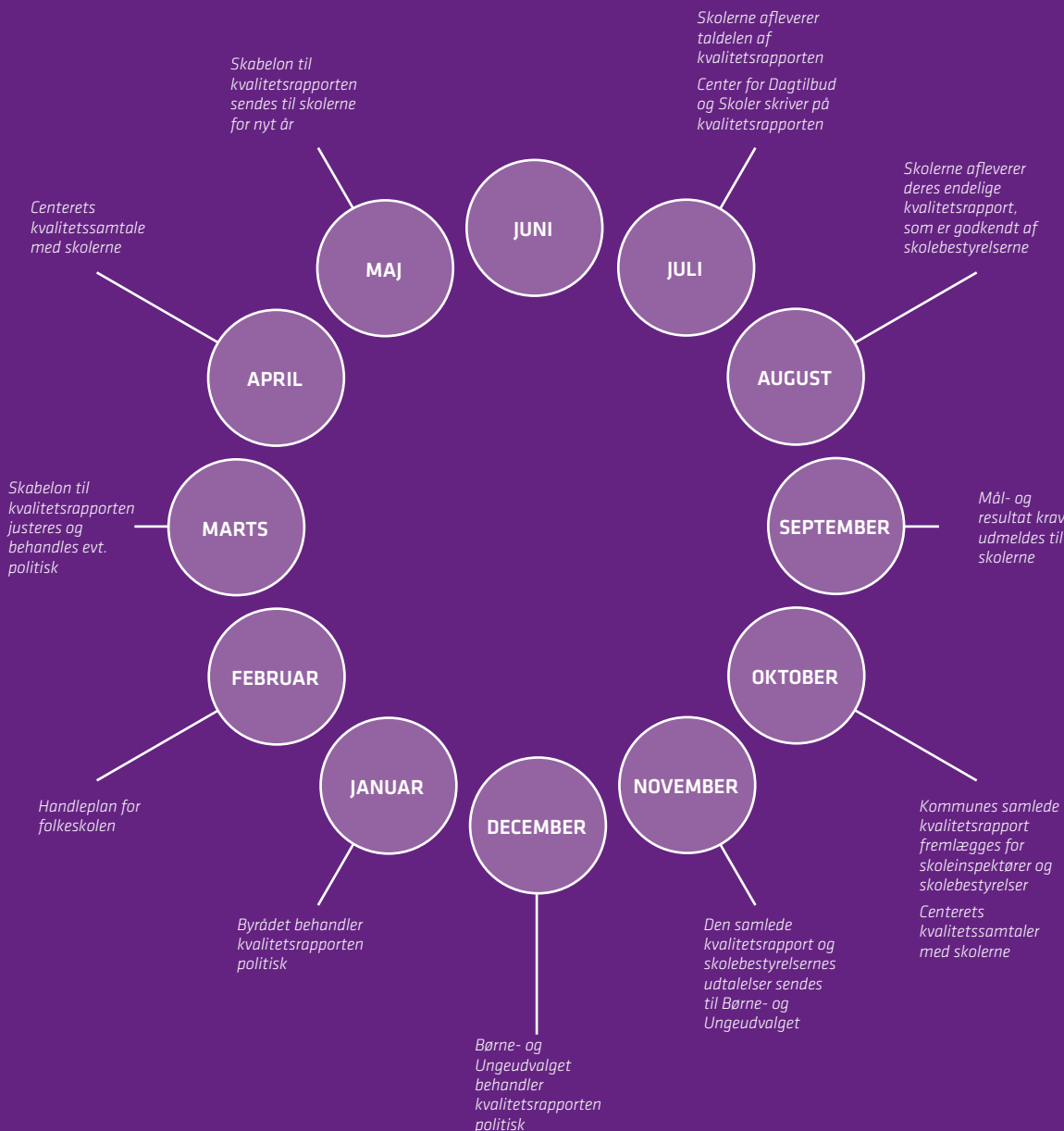
Konklusioner og synspunkter fra disse drøftelser blev taget med i arbejdet med at få lavet en skabelon for, hvordan kvalitetsrapporten på skoleniveau skulle se ud. Det blev således besluttet, at hver skole skulle udarbejde deres egen kvalitetsrapport, og at kommunens samlede kvalitetsrapport skulle udarbejdes på grundlag af skolernes rapporter og synsvinkler.

Ud over de lovpligtige krav til indholdet i en kvalitetsrapport var der et ønske om, at rapporten skulle indeholde andre fokusområder for kvalitet end folkeskolens resultater defineret udelukkende som

afgangsprøveresultater og beskrivelser af de pædagogiske processer. Derfor valgte skolelederne, at rapporten skulle afspejle hele skolens virke og dermed medtage dele som fx arbejdsmiljø, medarbejderfravær på skolen og antal uger, eleverne bliver bedt fritaget for skole for at tage på ferie. Resultatet er blevet en rapport på skoleniveau, der afspejler hele skolens virke, med en afrapporteringsdel for det forgangne skoleår og en fremadrettet del med lokale mål for det kommende skoleår og udtrykte ønsker til det politiske niveau.

Den kommunale kvalitetsrapport

Center for Dagtilbud og Skoler anvender skolerapporterne som afsæt for at skrive den kommunale kvalitetsrapport. Centeret har valgt at lade skolerne levere data til den kommunale rapport frem for at trække data direkte. Derved sikres skolernes ejerskab og indgående kendskab til alle data omkring skolens virke. Data bliver således valideret af den enkelte skole, og samtidig er der undervejs i processen en dialog med skolerne om deres data, hvor Centeret ofte spørger nysgerrigt ind og bliver klogere, og andre gange er det omvendt. Når den kommunale rapport er færdig, sendes den, som bekendtgørelsen angiver, til udtalelse i skolebestyrelserne. Den dag, rapporten offentliggøres, forelægges den både for skolelederne og for



skolebestyrelsesformændene, hvor den gennemgås, og der er mulighed for at stille spørgsmål. Erfaringen viser, at det giver et godt grundlag for den efterfølgende behandling i skolebestyrelserne, at dialogen indledes tidligt.

Kvalitetsudviklingsmodel

Fig. 1 illustrerer Helsingør Kommunes kvalitetsudviklingsmodel for folkeskolen. Alle led i kvalitetsudviklingen er med i modellen. Det gælder skolebestyrelsernes rolle, skoleledelsernes rolle, Centerets rolle og politikernes rolle.

Processen omkring den politiske behandling af kommunens samlede kvalitetsrapport løber hen over efteråret og vinteren, hvor den behandles af Børne- og Ungeudvalget og byrådet.

Der er i Helsingør Kommune tradition for, at byrådet vedtager en handleplan efter behandlingen af kvalitetsrapporten. Handleplanen er bred og er primært retningsgivende for skolernes arbejde det efterfølgende skoleår. Således har et af handleplanspunkterne været, at eleverne skal have et større udbytte af undervisningen med et særligt fokus på læsning på mellemtrinnet og fysik/kemi.

Udviklingen af kvaliteten i skolen følges nøje af Center for Dagtilbud og Skoler. Centeret afholder årligt to kvalitetssamtaler med hele skoleledelsen, hvor sko-

lens kvalitetsrapport drøftes, og hvor vurderingen af skolernes udviklingsområder, identificeret i kvalitetsrapporten, tages op og hvor der samles op fra den seneste kvalitetssamtale. Ved disse kvalitetssamtaler drøftes også ledelsens handleplan, som er ledelsens interne styringsdokument. Skolerne giver udtryk for, at kvalitetssamtalerne gør en markant forskel. Der er tale om en god dialog omkring skolens virke, hvor Centeret får mulighed for at spørge dybere ind, og hvor skolens ledelse har mulighed for en anden form for sparring end den daglige. Center for Dagtilbud og Skoler får et bedre indblik i den enkelte skoles hverdag og får derved bedre mulighed for at sparre og rådgive.

Kommunen er i gang med en ny kvalitetsrapport, som offentliggøres den 12. oktober 2011. For interesserede kan den tidligere rapport findes på kommunens hjemmeside www.helsingor.dk under "Borger/Børn og Unge/6-14 år/Undervisning/Kvalitetsrapport".

Samlet set vurderer både Center for Dagtilbud og Skoler og kommunens skoler, at styrken i kvalitetsudviklingen på kommunens skoler ligger i sammenhængen mellem kvalitetsrapporten og kvalitetssamtalerne, hvor der i fællesskab kan reflekteres over den enkelte skoles virke, og det er muligt at videndele skolerne imellem. Erfaringen viser, at kvalitetsrapporten ikke kan stå alene i et udviklingsperspektiv, men altid skal følges tæt af dialog og samarbejde med skolernes ledelser, og her er kvalitetssamtalerne et væsentligt punkt.

Kvalitet &



Kvalitet i uddannelsessystemet blev sat på dagsordenen i 1980'erne I Danmark skete det under den daværende borgerlige regering, hvor undervisningsminister Bertel Haarders satsede på at gøre kvalitet til hovedtemaet i uddannelsesdebatten ved at igangsætte debatter, udvalgsarbejder og udviklingsprojekter. Et af de mere håndfaste resultater var Evalueringscenteret for de Videregående Uddannelser, som efter flere års tilløb blev etableret i 1992. Også i lande som USA og England blev kvalitet gjort til et centralt mål for uddannelsespolitikken. Det var en paradoksal udvikling; for kvalitetsbegrebet angiver ikke nogen egentlig retning for politikken. Uddannelserne skal ikke gøre noget bestemt, de skal bare gøre det godt. Alligevel har kvalitet siden da været en stærk 'dagsordensætter'. Det er svært at erklære sig uenig i, at kvaliteten skal være i højsædet. Dermed har kvalitetsmålsætningen kunnet bidrage til at dreje diskussionen væk fra andre målsætninger uden direkte at afvise dem. Det gælder ikke mindst en målsætning, som stod stærkt i 1970'ernes uddannelsespolitik, nemlig den sociale lighed.

¹ Jeg har behandlet forholdet mellem kvalitet, evaluering og akkreditering mere udførligt andetsteds (Rasmussen 2011).

akkreditering¹

Kvalitetsmålsætningen på uddannelsesområdet havde således et klart politisk ærinde, og det har den til en vis grad stadig. Men det markante opsving i kvalitetsprojekter, evalueringer og effektundersøgelser inden for uddannelsesområdet er også led i en mere generel tendens, som gerne betegnes 'new public management' (NPM). Det er en forandring i den offentlige styringsformer, hvor vægten forskydes fra gennemførelse af politisk besluttede programmer via regelstyring til styring via målsætninger og økonomiske rammer. Samtidig indebærer det en bestræbelse for at etablere markeder for offentlige serviceydelser, hvor borgerne kan vælge mellem forskellige tilbud, og hvor de offentlige organisationer effektiviseres via indbyrdes konkurrence og stærke ledelser. Det var da også karakteristisk, at Bertel Haarder i 1980'erne knyttede kvalitetsbegrebet sammen med ideerne om afbureaukratisering og frit forbrugsvalg (Rasmussen 1998, s. 18 f.).

Det uddannelsespolitiske fokus på kvalitet rejste naturligt spørgsmålet om måling af kvaliteten og førte til en række initiativer med henblik på at evaluere og sikre kvaliteten i de videregående uddannelsers indsats. I midten af 1980'erne etablerede Holland, Frankrig og Storbritannien nationale systemer for evaluering af de videregående uddannelser, og i de følgende år fulgte mange andre europæiske lande trop. Der var betydelige forskelle fra land til land, men der var nogle væsentlige fællestræk (Teichler 2007, s. 58). Evaluering blev gennemført med regelmæssige mellemrum (f.eks. hvert femte år) frem for i særlige situationer. Evalueringssystemerne omfattede hele sektoren af videregående uddannelser og ikke f.eks. kun de højt præsterende (som typisk blev evalueret i forbindelse med ansøgninger om nye forskningsprogrammer) eller de lavt præsterende. Der var tale om systematiske evalueringer, hvor kriterier og procedurer overvejende

var offentlige og kendt på forhånd. Og evalueringerne rettede sig som regel mod kollektive aktører, som programmer, institutioner og institutter, frem for mod enkeltindivider. Disse træk gjaldt også for den evalueringsmodel, som det danske Evalueringsscenter for de Videregående Uddannelser udviklede og brugte.

Evaluering og kvalitetssikring

Kvalitetssikring af uddannelsesprogrammer kan foregå med forskellige tilgange og med anvendelse af forskellige metoder. Kvalitetssikring er beslægtet med programevaluering, og mange af de begreber og modeller, man finder inden for evalueringslitteraturen, kan også bruges til at beskrive kvalitetssikring.

Inden for evalueringsteori skelner man dels mellem ekstern og intern evaluering og dels mellem summativ og formativ evaluering. Også inden for kvalitetssikring kan der skelnes mellem en eksternt baseret model, hvor en udefrakommende instans (f.eks. et konsulentfirma, en specialiseret evalueringssenhed eller en ad hoc-arbejdsgruppe) undersøger og vurderer kvaliteten, og en internt baseret model, hvor uddannelsesinstitutionens egne aktører undersøger og vurderer kvaliteten. Og der kan skelnes mellem en kvalitetssikring med summativt sigte, hvor en sammenfattende vurdering på et givent tidspunkt (f. eks. i forbindelse med stillingtagen til videreførelse eller nedlæggelse af en uddannelse) tjener som grundlag for en autoritativ beslutning, og en kvalitetssikring med formativt sigte, hvor resultater af kvalitetsundersøgelser stilles til rådighed for uddannelsens aktører med henblik på læring og forbedring af indsatsen (Broadfoot 2007).

I tilrettelæggelsen af evalueringsundersøgelser med henblik på kvalitetssikring kan man skelne mellem tre

tilgange, som efterspørger hver deres type og viden og anvender de tilsvarende metoder (jfr. Brennan & Shah 2000, som dog skelner mellem fire tilgange). Den første tilgang kan kaldes den akademiske; den lægger vægt på det faglige eller professionelle skøn via forskellige former for fagfælles bedømmelser. Præmissen her er, at kvalitet ikke kan operationaliseres i eksplicite kriterier, og at man derfor må støtte sig til de faglige eksperter skøn. Den anden tilgang kan kaldes den administrative; den lægger vægt på kriteriebaseret undersøgelse og dokumentation af kvalitet. Præmissen er her, at kvalitet faktisk kan operationaliseres i form af eksplicite kriterier, som muliggør en 'objektiv' måling. Denne type metoder fokuserer på tilvejebringelse og komparativ analyse af nøgletal, f.eks. for undervisnings- og lærerressourcer, gennemførelsestider og eksamensresultater. Den tredje tilgang kan kaldes den brugerorienterede; her lægges der vægt på at dokumentere brugernes - de studerende, aftagerne og andre interessenter - vurderinger af kvaliteten. Præmissen er her ligesom ved den akademiske tilgang, at kvalitet ikke kan operationaliseres i faste kriterier; men hvor den akademiske tilgang lægger vægt på den faginterne ekspertise, lægger den brugerorienterede tilgang vægt på ekspertisen hos de eksterne interessenter. Metoderne er typisk kvantitative eller kvalitative holdningsundersøgelser.

De fleste systemer for evaluering af uddannelseskvalitet omfatter flere af disse tilgange og metoder, i forskellige kombinationer.

Akkreditering af videregående uddannelser

Akkreditering er en form for kvalitetsvurdering, som skal konkluderes med en 'ja-' eller 'nej'-afgørelse (Hämäläinen et al. 2001), og som indebærer en formel godkendelse eller ikke-godkendelse af uddannelser, institutioner osv. For de autoriteter, som har ret til at træffe akkrediteringsafgørelser, er ikke-akkreditering ledsaget af et ønske om, at det pågældende program skal forsvinde eller grundlæggende forandres.

I USA har akkrediteringsprocedurer i lang tid spillet en væsentlig rolle inden for de højere uddannelser. Der har fungeret et udbredt og meget differentieret akkrediteringssystem, varetaget af private akkredi-



teringsorganisationer (Eaton 2009). Men selv om det amerikanske universitetssystem ofte er blevet regnet som forbillede i Europa, var der i første omgang ikke meget interesse for akkreditering. Det ændrede sig imidlertid i løbet af 1990'erne, hvor der viste sig en stærk interesse i mange europæiske lande for at indføre systemer til akkreditering af videregående uddannelser. Det skete tidligst i Central- og Østeuropa, hvor overgangen til markedsøkonomi førte til en interesse for privat drevet videregående uddannelse, og hvor etableringen af private universiteter skabte behov for godkendelsesprocedurer (Teichler (2007, s 60).

Interessen for akkreditering i Europa var også forbundet med en ide om, at uddannelsesprogrammer og uddannelsesinstitutioner skulle være sammenlignelige af hensyn til studerendes internationale mobilitet og andre former for internationalisering. Og selv om Bologna-processen ikke i sig selv lægger op til akkreditering, har dens fokus på sammenlignelige beskrivelser af uddannelser understøttet tendensen. Fra slutningen af 1990'erne gik det stærkt med at oprette akkrediteringssystemer.

Schwarz og Westerheijden (2004) har peget på nogle fællestræk ved systemerne for akkreditering af videregående uddannelse i Europa: De enheder, der analyseres, er som regel uddannelser (frem for hele institutioner). Akkrediteringssystemerne dækker i de fleste lande alle bachelor- og kandidatprogrammer. Undersøgelsesmetoderne i forbindelse med akkreditering er

i vidt omfang de samme på tværs af lande. Ekspertbesøg indgår ofte, og der er betydelig overensstemmelse mellem metoderne i akkrediteringsarbejdet og metoderne i 1980'ernes evalueringssystemer. De aktører, som deltager i vurderinger og beslutninger, er som regel regering, uddannelsesinstitutioner og universitetslærere. Kun få steder har studerende og eksterne aktører en synlig rolle. I de fleste lande er der etableret en national akkrediteringsinstitution med tæt tilknytning til regeringen, og konklusionerne på akkrediteringsarbejde ses officielt som rådgivning til regeringerne.

Den danske model

I Danmark er akkreditering blevet indført i sammenhæng med ny lovgivning om universiteter og andre videregående uddannelser. Både i den universitetslov, som blev vedtaget i 2004, og i den tilsvarende lovgivning for andre videregående uddannelser var en af målsætningerne at styrke uddannelsesinstitutionernes administrative og økonomiske selvstændighed, herunder deres muligheder og ansvar for selv at styre uddannelserne. Det har dog været meget omstridt, hvorvidt denne målsætning er blevet realiseret. Ledere og bestyrelser ved især universiteterne har ofte hævdet, at de på trods af den formelt øgede selvstændighed er underlagt en centraliseret og detaljeret styring fra ministeriernes embedsmænd, blandt andet i forbindelse med oprettelse af nye uddannelser. Indførelsen af et akkrediteringssystem for videregående uddannelser kan ses som en strategi for at flytte disse potentielt konfliktfyldte beslutninger ud af det ministerielle bureaukrati uden at opgave den centraliserede beslutningskompetence.

Den danske lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner blev vedtaget af folketinget i marts 2007. Loven bestemte, at der skulle oprettes et akkrediteringsråd bestående af et begrænset antal ministerielt udpegede eksperter. Der skulle uden for ministerierne etableres enheder, som kunne forestå de analytiske og administrative procedurer i forbindelse med akkrediteringen. For de videregående uddannelser inden for Undervisningsministeriet blev denne opgave henlagt til Danmarks Evalueringsinstitut, som jo i forvejen havde omfattende erfaring med

evaluering af videregående uddannelser. For universitetsuddannelserne blev der etableret en ny enhed med navnet ACE Denmark.

Loven bestemte, at alle videregående uddannelsesprogrammer i Danmark skal akkrediteres. Nye uddannelser skal akkrediteres, før de får lov til at starte. Akkreditering skal ske særskilt for alle de institutionelle lokaliteter, hvor en given uddannelse udbydes. Eksisterende uddannelser skal gennemgå akkreditering med jævne mellemrum; her følger akkrediteringssystemet samme princip som 1990'ernes evalueringssystem. ACE Danmarks planer har regnet med akkreditering af omkring 200 uddannelser hvert år.

Kriterierne for akkreditering er fastlagt i ministerielle bekendtgørelser. For universitetsuddannelsens vedkommende er der tale om følgende kriterier (Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling 2009):

1. Der er behov for uddannelsen i samfundet og på arbejdsmarkedet.
2. Uddannelsen er baseret på forskning og knyttet til et aktivt forskningsmiljø af høj kvalitet.
3. Uddannelsens faglige profil og mål for læringsudbytte er sammenhængende og lever op til den danske kvalifikationsramme for videregående uddannelser.
4. Uddannelsens struktur og tilrettelæggelse understøtter uddannelsens mål, undervisningen afvikles på pædagogisk og kvalificeret vis, og der er passende fysiske rammer.
5. Der foregår løbende intern kvalitetssikring af uddannelsen.

For uddannelser ved professionshøjskoler og erhvervsakademier er der syv kriterier, nemlig efterspørgsel og aftagerkontakt; praktikpladser; tilrettelæggelse; vidgrundlag; fagligt miljø; faciliteter og ressourcer samt kvalitetssikring (Undervisningsministeriet 2008). Som det fremgår, er en række kriterier overensstemmende på tværs af ministerier, men uni-

versitetsuddannelserne har et særligt fokus på forskningsgrundlaget og forskningsmiljøets kvalitet, mens professions- og akademiuddannelserne har et særligt fokus på praktik.

Det evalueringsarbejde, som går forud for akkrediteringsafgørelsen, følger på begge ministeriers områder på mange måder den model, der blev udviklet af Evalueringscenteret for de Videregående Uddannelser i 1990'erne. For hver akkreditering nedsættes et ekspertpanel, som følger arbejdet, deltager i institutionsbesøg og har ansvar for akkrediteringsrapportens konklusioner. Den praktiske gennemførelse af arbejdet varetages af medarbejdere i henholdsvis ACE Danmark og EVA. Det er fast praksis, at der indgår en studerende i ekspertpanelet. De institutioner, hvis uddannelser skal akkrediteres, udarbejder udførlige ansøgninger efter faste skabeloner baseret på akkrediteringskriterierne. Ansøgningerne vurderes af evalueringsmedarbejdere samt af styregruppen, og på grundlag af dette samt resultaterne fra institutionsbesøget udarbejdes en rapport, hvis konklusion er en anbefaling af akkreditering eller ikke-akkreditering. Rapporten danner grundlag for akkrediteringsrådets afgørelse.

Akkrediteringsrådet består efter de aktuelt gældende regler af en formand og yderligere otte medlemmer, hvoraf de fleste udpeges af henholdsvis videnskabsministeren og undervisningsministeren. For uddannelser under Undervisningsministeriet indstiller rådet til ministeren, som træffer den endelige afgørelse om godkendelse eller ikke-godkendelse af uddannelserne. For uddannelser under Videnskabsministeriet træffer rådet den endelige afgørelse, men ministeriet beslutter uddannelsernes titler, finansieringstakster, optagelsesregler og eventuelle begrænsninger for optaget af studerende.

I løbet af foråret 2011 blev det besluttet at ændre akkrediteringsprocedurerne for uddannelserne ved universiteterne. Systemet bliver omlagt fra akkreditering af enkelte uddannelser til akkreditering af hele uddannelsesinstitutioner eller faglige hovedområder ved institutioner. Det ændrer ikke ved kriterierne for

akkreditering, men betyder at universiteterne selv skal kontrollere, at de overholdes.

Den aktuelle danske akkrediteringsmodel kan således beskrives som kvalitetssikring efter faste procedurer; overvejende ekstern, med begrænsede interne elementer; overvejende summativt orienteret og med anvendelse af flere tilgange, herunder både den akademiske, den administrative og den brugerorienterede.

De samfundsmæssige konsekvenser

Systemer for kvalitetssikring af uddannelser må også ses i en bredere sammenhæng, som inddrager deres samfundsmæssige udgangspunkter og konsekvenser. To aspekter af denne bredere sammenhæng er kvalitetssikringens rolle i normalisering af uddannelseskulturer og i konstruktion af markedsaktører.

Der har været eksempler på, at evalueringer har ført til håndfaste indgreb over for uddannelsesinstitutioner, men det er sjældent sket. De rapporter, som dokumenterede det omfattende evalueringsarbejde, har ofte fået lov til at samle støv på ministerielle hylde. Dette forhold er blevet stærkt kritiseret; men kritikken har ofte overset, at evaluering og akkreditering ikke kun leverer viden til beslutningstagerne, men også bidrager til implementering af uddannelsespolitikken. Evalueringsarbejdet er led i en rullende reform, hvor der sker en løbende tilpasning mellem målsætninger, aktører og omgivelser.

Denne form for implementering indebærer også en normalisering. Med inspiration fra Michel Foucaults analyser af sammenhængen mellem vidensprocedurer og magtudøvelse (Foucault 1980) kan man se, hvordan evaluerings- og akkrediteringssystemerne med deres standardiserede procedurer, faste sæt af kriterier og vægt på udførlig dokumentation kan fungere som redskaber for tilpasning af de videregående uddannelser til et fælles sæt af normer for videregående uddannelse, en 'normalmodel'.

Som eksempel kan nævnes den kvalifikationsramme for videregående uddannelser, som den danske stat har udformet i forlængelse af fælles EU-politik, og som skal indarbejdes i studieordninger for alle videregående



uddannelser. Kvalifikationsrammen er vedtagen politik; men dens principper og begreber er diskutabile og ikke uden modsætninger. Det er i princippet op til uddannelsesinstitutionerne selv at implementere kvalifikationsrammen; men i praksis styres det af akkrediteringssystemet. Det er et fast led i akkrediteringsansøgninger, at institutionerne skal beskrive, hvordan studieordningerne opfylder kvalifikationsrammernes principper, og studieordningerne skal indgå som bilag i ansøgningerne. Denne procedure betyder, at institutionerne vil tilpasse sig kvalifikationsrammens principper og begreber så ukritisk og gnidningsfrit som muligt.

Akkrediteringsmodellen bidrager mere tydeligt end evalueringsmodeller til det, som Bertel Haarder i sin tid så som et hovedformål med at indføre institutionsevaluering: at styrke markedsmekanismerne inden for det danske uddannelsessystem ved at levere en offentligt tilgængelig viden, som kan give uddannelsessøgende og andre interessenter mulighed for at vælge efter kvalitet.

Universiteterne blev med universitetsloven af 2004 gjort til selvstændige institutioner med mere hierarki-

ske og professionaliserede ledelser. Institutionerne for mellemlange videregående uddannelser blev først samlet i Centre for Videregående Uddannelser og siden i et begrænset antal professionshøjskoler. Både for universiteter og professionshøjskoler gælder det, at statslige midler til forskning og undervisning udgør langt den overvejende del af budgetterne, og at den økonomiske selvstændighed primært er et råderum for ledelsernes prioritering og disponering af disse midler. Det har givet ledelserne mulighed for i højere grad end tidligere at investere midler i strategiske initiativer og skabe organisatorisk kapacitet til at agere strategisk.

Akkrediteringsarbejdet har væsentlig strategisk betydning for uddannelsesinstitutionerne. Antallet af studerende er helt afgørende for uddannelsesinstitutionernes økonomiske grundlag, og derfor søger institutionerne at tiltrække nye studerende ved at oprette nye uddannelser. Sådan har det også tidligere været; men i kraft af de nævnte reformer er institutionerne blev langt mere ekspansive, og samtidig har akkrediteringssystemet skabt et særligt terræn, som institutionerne kan og skal forholde sig til i deres jagt på nye uddannelser og studerende.

Akkrediteringssystemet kan (i højere grad end det tidligere evalueringssystem) ses som et bidrag til at (re)konstruere de videregående uddannelsesinstitutioner som konkurrerende aktører på et uddannelsesmarked. Det er en udvikling helt i overensstemmelse med new public management. Stephen J. Ball har kort beskrevet princippet således: "Skabelse af uddannelsesmarkeder bygger på indførelse af en konkurrencedynamik inden for systemerne i den offentlige sektor med henblik på at opdele dem i adskilte 'forretningsenheder'; altså konkurrence mellem udbydere – skoler, videregående uddannelsesinstitutioner, universiteter – om at maksimere deres 'indkomst'. Konkurrencemekanismen er kun effektiv, hvis manglende evne til at klare sig på markedet har konsekvenser for de enkelte institutioners situation" (Ball 2008, s 45).

Den aktuelle omlægning af akkrediteringssystemet, hvor der i højere grad vil blive lagt vægt på akkreditering af institutioner frem for af enkelte uddannelser, vil ikke ændre på denne tendens, tværtimod.



Afslutning

Sikring af uddannelsers kvalitet er en vigtig sag, både for staten, uddannelsesinstitutionerne, de uddannelsessøgende og samfundet som helhed. Der er ingen tvivl om, at evaluerings- og akkrediteringssystemerne har haft stor betydning for at skærpe uddannelsesinstitutionernes opmærksomhed på kvalitetsspørgsmål og deres viden om redskaber til kvalitetssikring. Det gælder nok især uddannelsesmiljøernes arbejde med selvevalueringer. Arbejdet med akkrediteringsansøgninger er mere instrumentelt og dermed mindre læringsorienteret. Men selv om evaluerings- og akkrediteringssystemerne således har haft positive virkninger på uddannelseskvaliteten, har de krævet uforholdsmæssigt store investeringer af ressourcer, både i de centrale enheder og ved uddannelsesinstitutionerne. Hvis man f.eks. havde nøjedes med en mere enkel og indikatorbaseret kontrol af kvaliteten ved alle videregående uddannelser og så havde reserveret de grundige evalueringer eller akkrediteringer til truede eller strategisk vigtige uddannelser, ville man sandsynligvis have kunnet opnå de samme positive virkninger med langt færre ressourcer (jf. Hansen 2008). Den lære kunne man allerede drage af erfaringerne med evaluering af de videregående uddannelser i 1990'erne. Når staten alligevel med akkrediteringssystemet endnu en gang indførte et omfattende turnussystem, må det forstås i en bredere uddannelsespolitisk sammenhæng, blandt andet som led i den nyliberale konstruktion af uddannelsesinstitutionerne som markedsaktører.

Litteratur

- Ball, S.J. (2008): *The School Debate*. Bristol: Policy Press.
- Brennan, J. & Shah, T. (2000): *Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham: Open University Press.
- Broadfoot, P. (2007): *An Introduction to Assessment*. New York, NY: Continuum.
- Eaton, J.S. (2009): *An Overview of US Accreditation*. Washington: Council for US Accreditation.
- Foucault, M. (1980): *Power/Knowledge*. Edited by Colin Gordon. Brighton: Harvester Press.
- Hansen, H.F. (2008): "Akkreditering: Kvalitetsudvikling eller unødigt bureaukrati?" *Information*, 23. januar 2008.
- Hämäläinen, K. et al. (2001): *Quality Assurance in the Nordic Higher Education - Accreditation-like practices*. Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education.
- Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling (2009): *Bekendtgørelse om kriterier for universitetsuddannelsers relevans og kvalitet og om sagsgangen ved godkendelse af universitetsuddannelser*. Bekendtgørelse nr. 1402.
- Rasmussen, P. (1998): *Uddannelse og samfund - kritiske analyser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rasmussen, P. (2011): "Evaluering og akkreditering af videregående uddannelser". I: K. Andreasen, N. Friche og A. Rasmussen (red.): *Målt & vejet. Uddannelsesforskning om evaluering*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Schwarz, S. & Westerheijden, D.F. (2004): "Accreditation in the Framework of Evaluation Activities: A comparative Study in the European Higher Education Area". In: Schwarz & Westerheijden (eds.): *Evaluation and Accreditation in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Teichler, U. (2007): "Accreditation: the role of a new assessment approach in Europe and the overall map of evaluation in European higher education". In: Alessandro Cavalli (red.): *Quality Assessment for Higher Education*. London: Portland Press Ltd.
- Undervisningsministeriet (2008): *Bekendtgørelse om akkreditering og godkendelse af erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser m.v.* Bekendtgørelse nr. 684.

Jesper Wittrup,

Programleder, KREVI (Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut)

KREVI's analyser af folkeskolernes faglige kvalitet og effektivitet:

En talknuser møder folkeskolen



KREVI har i foråret/sommeren 2011 publiceret to analyser, der måler folkeskolernes faglige kvalitet samt foretager vurderinger af effektiviseringspotentialet på området. Artiklen fokuserer på de bagvedliggende overvejelser bag undersøgelserne, og deres forhold til den generelt øgede brug af kvantitative metoder til evaluering i den offentlige sektor. Artiklen argumenterer for, at sådanne analyser vil vinde mere indpas, men pointerer også, at de, der udfører analyserne, har et betydeligt ansvar i forhold til den måde, hvorpå tallene bliver præsenteret og brugt. I forhold til de konkrete analyser af folkeskolen er der særligt lagt vægt på at understøtte skolernes læring og erfaringsudveksling.

KREVI-analyser af folkeskolen

Ifølge det "rejsehold", der i 2010 foretog en analyse af den danske folkeskoles tilstand og udfordringer (Skolens rejsehold, 2010), lider skolerne generelt af et manglende fokus på resultater, en svag evalueringkultur og en dårlig evne til at lære af hinandens gode erfaringer. Bl.a. med udgangspunkt heri har Det Kommunale og Regionale Evalueringsinstitut (KREVI) besluttet at understøtte skolernes muligheder for at sammenligne og lære af hinandens resultater ved hjælp af tre nye tiltag.

For det første har KREVI offentliggjort en ny og bedre måling af folkeskolernes faglige resultater (KREVI, 2011a). For det andet er disse resultater blevet koblet med oplysninger om skolernes ressourceforbrug med henblik på at afdække mulighederne for gennem udveksling af erfaringerne at forbedre skolernes effektivitet (KREVI, 2011b). For det tredje lanceres sidst på efteråret 2011 en software-løsning, der vil kunne hjælpe skolerne med Interaktiv Benchmarking.

KREVI afdækker i sin nye rapport om skolernes faglige kvalitet de enkelte danske folkeskolelæreres selvstændige indflydelse på, hvor gode eksamens karakterer deres afgangselever får, hvilket kan tages som et udtryk for skolernes faglige kvalitet. Det er set før, men den metode, som er anvendt her, er mere avanceret end dem, der tidligere er anvendt i Danmark. Desuden giver målingen et indblik i skolernes evne til også at samle de socialt svageste elever op.

Undersøgelsen fokuserer på eksamensresultater, men den målte faglige kvalitet er sammenholdt med målinger af elevernes trivsel. Undersøgelsen viser, at der er en positiv sammenhæng mellem skolernes faglige kvalitet og elevernes trivsel.

Undersøgelsen kan også bruges til at advare mod forsimplede ranglister over skolernes kvalitet. Med multilevel-modellering får vi et mere realistisk billede (sammenlignet med tidligere gennemførte analyser) af den usikkerhed, der naturligt knytter sig til måling af skolernes faglige kvalitet. Usikkerheden er så betydelig, at det ikke giver megen mening at operere med f.eks. en top ti-liste over de "bedste" folkeskoler i landet. Vi kan nemlig ikke med stor sikkerhed afgøre, om den faglige kvalitet på top ti-skolerne er bedre end på skolerne på pladserne 11 til 40. På den anden side viser analysen, at nogle grupper af skoler med stor sikkerhed gør det væsentlig bedre end andre – også inden for samme kommune.

I KREVI's rapport om effektivisering er skolernes faglige kvalitet koblet med oplysninger om skolernes ressourceforbrug. Ved hjælp af "Data Envelopment Analysis" (DEA) identificeres "forbilleder" for den enkelte skole, det vil sige andre skoler, der er karakteriseret ved enten at opnå væsentligt bedre faglige resultater uden et højere ressourceforbrug, eller ved at have et væsentligt lavere ressourceforbrug uden at opnå dårligere faglige resultater. En mere detaljeret teknisk gennemgang af metoden findes hos Bogetoft og Wittrup (2011).

Analysen viser, at folkeskolerne kan spare 13 % i snit uden at ødelægge fagligheden. Der er store lokale forskelle bag gennemsnittet: Fra under 2 % i Ikast-Brande til over 30 % i Høje-Tåstrup. Hvis man vil effektivisere ved at øge fagligheden frem for at svinge sparekniven, er det muligt på de fleste skoler: Gennemsnitligt kan karaktererne for afgangseleverne i 9. klasse øges med mellem 5 % og 20 %. Potentialet er størst i Faxe og Gribskov; over 18 % i gennemsnit. Det er mindst i Hørsholm og Holstebro; under 3,5 %.

KREVI's analyse kaster også lys over, hvilke effektiviseringsstrategier der vil være mest oplagte i de forskellige kommuner. Nogle kommuner kan med fordel overveje at øge skolestørrelsen, mens andre i højere grad bør overveje at øge lærernes undervisningsandel. Endelig er der kommuner, som skal skruer på helt andre håndtag end skolestørrelse og undervisningsandel.

Talknuserne i evaluering

Mange i "evalueringsbranchen" har en vis skepsis over for rent talbaserede analyser. Også på CEPRA-stribens netside kan man læse, at redaktørerne ser tidsskriftet som "en platform for seriøse debatter om evaluering, politik, forskning og erfaringer, hvor evaluering og dokumentation er mere end det, der kan måles og vejes".

Mens en sådan skepsis ofte kan være velbegrundet, så er der næppe tvivl om, at tendensen er, at vi netop får flere og flere helt overvejende kvantitative analyser. Ian Ayres, professor i økonomi og jura på Yale, har i sin bog "Super Crunchers: Why Thinking-by-Numbers Is the New Way to Be Smart" (Ayres, 2007) leveret et dybfølt forsvar for Excel-regnearkets indtog på snart sagt alle områder. Ifølge Ayres befinder vi os i et hi-

storisk "hest vs. lokomotiv-kapløb", hvor intuition og traditionel professionel ekspertise uværgeligt taber til talknuserne.

Ayres præsenterer en perlerække af eksempler, hvor statistiske modeller har vist sig overlegne i forhold til professionelle vurderinger. En hovedrolle tildeles økonomen Orley Ashenfelter, ophavsmand til vintidsskriftet "Liquid Assets", der ved brug af data om vejrforhold m.v. har vist sig langt bedre end alskens traditionelle vineksperter til at forudsige den endelige pris (og dermed underforstået kvalitet) på vine. Næsten helt parallelle historier fortælles om andre moderne "helte", herunder idrætstrænere, advokater, læger og minsandten også skoleledere, der har frembragt imponerende præstationer og overgået eller udmanøvreret mere traditionelt tænkende kolleger, konkurrenter og eksperter ved at udnytte statistisk information.

Denne indtrængen af talknuser har typisk mødt heftig modstand fra etablerede eksperter og professioner. Vinskribenten Robert Parker har på et tidspunkt beskrevet Ashenfelter som "a total sham". Ayres' pointe er imidlertid, at talknuserne vinder igen og igen. Traditionelle eksperter har en overdreven tillid til deres egen intuition, og derfor vil de blive trængt



af den talbaserede tilgang. Ashenfelter forudså med sine data, at en årgang 1986 Bordeaux ville blive ordinær, mens Parker spåede den til at blive exceptionelt fremragende. Ashenfelter fik ret.

Ayres' optimistiske fremstilling vil glæde enhver talknuser, men der er nok grund til at spise brød til. Det er også relativt nemt at finde eksempler på brug af dårlige modeller, baseret på utilstrækkelige data. Dertil kommer den omfattende forskning, der har afdækket utilsigtede (mest negative) konsekvenser af talbaseret styring i den offentlige sektor – se f.eks. Hood m.fl. (2006). Her er problemet oftest, at ufuldstændige modeller bruges uden hensyntagen til de incitamenter, de afføder, som når målingen fører til negligering af aspekter, der er vigtige, men svære at måle.

Som følge af eksempler på dårlige erfaringer samt de potentielle negative virkninger af brug af resultatmåling kan man lege med tanken om at rulle tiden tilbage og fjerne alle former for målinger og resultatkrav og på den måde "frigøre" offentligt ansatte fra den slags bindinger. Selv om denne tanke af og til luftes af nogle af de fagforeninger, der organiserer dem, der måles, er det en utopi. Som en OECD-rapport om emnet har formuleret det:

„ This is a superficially attractive prospect, but an unrealistic and undesirable one. The increases in accountability and transparency brought about by the last twenty years of performance measurement have been valuable. Information is now available that cannot and must not be suppressed. Open government demands that people have the right to know how well their services are being delivered, and professionals and managers need to be held to account. The aim must be to build on these developments, while reducing any negative effects... ” (OECD, 2009: 43)

Vi kan ikke rulle tiden tilbage. I et moderne samfund skjuler man ikke information om offentlig service for folk, men man kan gøre en indsats for at ruste dem bedre til at forholde sig til og bruge denne information. Udfordringen for talknusere bliver at konstruere bedre modeller samt at levere nogle anvisninger på, hvordan brugerne bør forholde sig til målingerne. Tallene bør i almindelighed ses som ét blandt flere input, som man bør forholde sig kritisk til, men som kan anvendes til inspiration og læring. Det er i det lys, vi i KREVI gerne vil se de seneste initiativer på folkeskoleområdet.

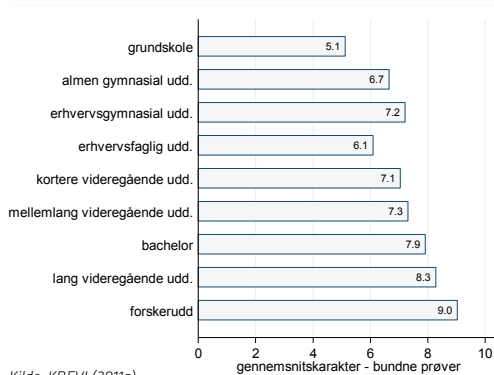
Model der tager højde for elevernes sociale baggrund

En vigtig målsætning for KREVI's arbejde med analyse af faglig kvalitet og effektivitet i folkeskolen har været at producere bedre og mere relevante målinger end dem, der allerede forelå. Undervisningsministeriet har gennem flere år offentliggjort skolernes gennemsnitskarakterer ved afgangseksamen i 9. klasse, og disse gennemsnit er ofte i medierne blevet brugt til at udstille "gode" og "dårlige" skoler. Problemet med de rå gennemsnit er, at de ikke nødvendigvis siger så meget om skolernes præstationer.¹

Elevernes karakterer afspejler nemlig i høj grad deres sociale baggrund. Nedenstående diagram viser gennemsnitskaraktererne for elever ved afgangseksamen i 9. klasse i 2008 fordelt ud fra deres mødres uddannelsesbaggrund. En elev, hvis mor kun har en grundskoleuddannelse, opnår i gennemsnit et resultat, der er omtrent 3 karakterer dårligere på 12-trin-skalaen end en elev, hvis mor har en længerevarende uddannelse. Tilsvarende klare sammenhænge mellem social baggrund og eksamenskarakterer kan identificeres, når man ser på forældrenes indkomst, jobstatus, etniske baggrund m.v.

¹ Efter at KREVI offentliggjorde sin måling af skolernes faglige kvalitet, har Undervisningsministeriet besluttet at udarbejde sin egen "rangliste" over skolerens faglige resultater, korrigeret for sociale baggrunds faktorer. Undervisningsministeriets måling diskuteres ikke nærmere i denne artikel, men KREVI har udarbejdet et særskilt notat, der sammenligner de metoder, KREVI og Undervisningsministeriet har anvendt (KREVI, 2011c)

Eksamenskarakterer i 2008 fordelt efter mødres uddannelsesniveau



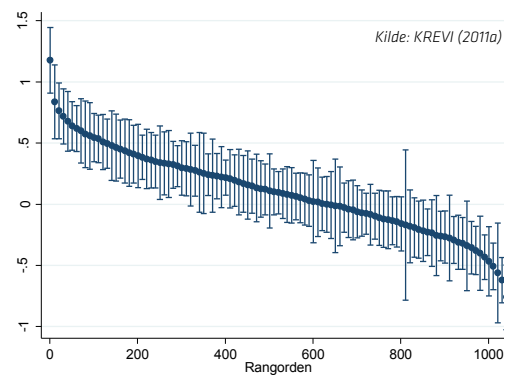
Samlet set kan KREVI's model, som er baseret på indviddata fra Danmarks Statistik med diverse oplysninger om elevernes forældre, forklare hele 28 pct. af den variation, der er i eksamenskaraktererne. På den baggrund forekommer det ikke rimeligt at vurdere skolernes præstationer ud fra de rå karaktergennemsnit. En skole med et "lavt" karaktergennemsnit kan sagtens præstere bedre, end man skulle forvente ud fra elevernes sociale baggrund, og omvendt.

Skepsis over for ranglister

Den liberale tænketank CEPOS har gennem en årrække produceret en rangliste over skolerne, der søger at tage højde for social baggrund. CEPOS har udført et banebrydende arbejde, men deres metode har ikke helt fulgt med den udvikling, der internationalt har været på området. Desuden kan der være grund til at have reservationer over for selve ideen med at præsentere resultaterne på en rangliste.

En betydelig fordel ved analysens anvendelse af multilevel-modeller til estimering af skolernes undervisningseffekt er, at vi får et mere realistisk billede af den usikkerhed, der knytter sig til estimatet på den enkelte skole. Figuren nedenfor viser et antal folkeskoler sorteret efter undervisningseffekt og med angivelse af konfidensintervaller. For overskuelighedens skyld er kun hver tiende folkeskole medtaget i figuren.

Eksamenskarakterer i 2008 fordelt efter mødres uddannelsesniveau



Konfidensintervallerne er konstrueret således, at vi for to skoler, der ikke har overlappende intervaller, med omtrentlig 95 % sikkerhed kan konkludere, at deres reelle undervisningseffekt er forskellig.

Det fremgår af figuren, at vi ikke kan være helt sikre på, at den ud fra målingen bedst rangerende folkeskole rent faktisk har en bedre undervisningseffekt end f.eks. skolen, der rangerer som nummer 40. Dog er det meget usandsynligt, at skole nr. 1 samtidig også har en dårligere undervisningseffekt end alle de mellem-liggende skoler. Derfor er dens reelle placering med stor sandsynlighed bedre end nummer 40.

Eksemplet illustrer mere generelt, at det ikke giver megen mening at præsentere f.eks. en top ti-liste over folkeskoler med højest faglig kvalitet. Dertil er usikkerheden på målingen for stor.

Fortsat forbedring mulig

I enkelte medier har der, særligt på baggrund af Undervisningsministeriets senere rangliste over skolerne, været fremsat kritik af den grundlæggende metode, som både Undervisningsministeriet og KREVI har benyttet sig af. Kort fortalt går metoden ud på at sammenligne de forudsagte (på baggrund af socio-økonomiske data) og de faktiske eksamensresultater. På baggrund af disse forskelle (residualer) beregnes

undervisningseffekten ud fra, hvordan eleverne på en given skole præsterer i forhold til det forventede. Kritikken af denne internationalt set meget udbredte metode har primært gået på, at man potentielt, ved inddragelse af andre relevante (men evt. umålelige) faktorer, kunne have fået anderledes residualer.

Det skal for det første bemærkes, at KREVI's analyse har benyttet sig af konservative beregningsmetoder, der ikke tilskriver skolen hele forskellen mellem de faktiske og de forventede eksamensresultater.

Dernæst er det væsentligt at hæfte sig ved modellens meget betydelige forklaringskraft. Mere end en fjerdedel af variationen i de eksamenskarakterer, skoleeleverne opnår, kan som nævnt forklares ud fra forskelle med hensyn til forældrenes uddannelse, indkomst og jobstatus mv. Hvis vi ønsker at have et nogenlunde sammenligneligt billede af skolernes faglige resultater, er det helt essentielt at korrigere for disse forhold, frem for blot at sammenligne "rå" karakterer.

Dette udelukker naturligvis ikke, at andre faktorer, der reelt er uden for skolernes kontrol, og som ikke er afspejlet i de anvendte variable, i et vist omfang kan bidrage til at forklare forskelle i de resultater, skolerne opnår. Eksempelvis har forskere fra AKF m.fl. netop påpeget, at den normering, eleverne oplevede, da de gik i børnehaver, kan have en vis (dog meget begrænset) indflydelse på de eksamenskarakterer, de opnår i 9. klasse (Bauchmüller m.fl., 2011). Det er således muligt, at en skole med en positiv undervisningseffekt til dels opnår denne, fordi den ligger i et område med gode børnehaver.

Da den centrale målsætning med analysen er læring og erfaringsudveksling, ser vi yderligere afdækning af forhold, der kan bidrage til at forklare forskelle i undervisningseffekt, som en naturlig del af den fremadrettede proces. KREVI opfordrer til, at skoler med et fagligt forbedringspotentiale sætter sig i kontakt med identificerede forbilleder, der har en beregnet højere faglig kvalitet. I mange tilfælde tror vi, det vil vise sig, at den skole, der er identificeret som et forbillede, har nogle værdifulde erfaringer, den kan dele ud af. Skulle det imidlertid ved nærmere eftersyn vise sig,

at der er andre forhold, som ikke kan tilskrives skolen, der kan forklare de gode resultater, så er det også en værdifuld information, der evt. kan bruges til at forbedre fremtidige modeller.

Fokus på læringsperspektivet

Selv om det som følge af usikkerheden på målingen er problematisk at bruge den til opstilling af ranglister, så kan vi sagtens finde mange par af skoler, hvor vi med stor sikkerhed kan sige, at den ene skole fagligt har præsteret bedre end den anden. Det betyder også, at målingen sagtens kan danne udgangspunkt for erfaringsudveksling.

KREVI har netop ønsket at bruge beregningerne som udgangspunkt for erfaringsudveksling mellem skolerne, således at der for den enkelte skole identificeres relevante forbilleder, der ligner den pågældende skole på en række centrale punkter, men som med ganske stor sikkerhed gør det bedre.

Til det formål er der udviklet et softwareprogram, som kommuner og skoler vil kunne anvende interaktivt, og som vil blive lanceret sidst på efteråret 2011. En væsentlig fordel ved dette program, sammenlignet med den generelle måling, er, at kommuner og skoler selv har mulighed for at afprøve alternative modelvarianter, hvilket vil sige, at de selv definerer, efter hvilke kriterier de sammenlignes, og at det selv kan se, hvilke "forbilleder" der identificeres for en given skole ved forskellige modelforudsætninger. Med udgangspunkt i lokale præferencer, for hvordan en god skole kan se ud, kan der være god fornuft i at afprøve alternative modelvarianter i forsøget på at målrette benchmarkingen mod skoler, der lokalt vil blive opfattet som egnede forbilleder.

Konklusion

Der er næppe tvivl om, at der fremover vil komme mere detaljerede data om folkeskolernes resultater. Hvis den øgede datamængde skal udnyttes konstruktivt, er der behov for stærke redskaber, der kan håndtere mange resultatdimensioner på én gang, og som kan understøtte erfaringsudveksling.

Hvis folkeskolen virkelig skal være blandt verdens bedste er der – med rejseholdets ord – ”beslutninger, der skal træffes. Penge, der skal omdirigeres. Funktioner og kompetencer og institutioner, der skal skæres, flyttes eller opbygges” (Skolens rejsehold, 2010: 8). KREVI's initiativer vedrørende Benchmarking og DEA sigter mod at hjælpe med til, at det er de rigtige beslutninger og tiltag, der vælges.

Litteratur

Ayres, Ian (2007): *Super Crunchers: Why Thinking-by-Numbers Is the New Way to Be Smart*. New York, NY: Bantam.

Bauchmüller, Robert; Mette Gørtz og Astrid Würtz Rasmussen (2011): "Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling". In: *AKF Working paper*, 2011(2), AKF.

Bevan, Gwyn & Christopher Hood (2006). "What's measured is what matters: Targets and Gaming in the English Public Health Care System". In: *Public Administration*, Volume 84, No. 3.

Bogetoft, Peter & Jesper Wittrup (2011): "Productivity and education. Benchmarking of elementary and lower secondary schools in Denmark". In: *Nordic Economic Policy Review*, No. 2, 2011.

KREVI (2011a): *Folkeskolens faglige kvalitet: analyse af folkeskolernes undervisningseffekt*. www.krevi.dk.

KREVI (2011b): *Effektivisering i folkeskolen: Muligheder og metoder*. www.krevi.dk.

KREVI (2011c): *Faglig skolekvalitet ifølge KREVI og Undervisningsministeriet*. www.krevi.dk.


OECD (2009): *Measuring Government Activity*.

Skolens rejsehold (2010): *Fremtidens folkeskole: En af verdens bedste – Anbefalingsrapport*. Udgivet af Styrelsen for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen.





Unge selvopfattelse



Hvordan unge opfatter sig selv i skolen, kan påvirkes af mange forskellige forhold, og denne artikel vil kigge på nogle af disse faktorer. Der ses i en undersøgelse af en gruppe danske unge et fald i de unges selvopfattelse i forhold til skolekompetence. Hvad dette fald kan skyldes, samt hvilken betydning dette kan have, når de unges skal evalueres, vil denne artikel beskæftige sig med. Fagpersoner, der i det daglige beskæftiger sig med unge og evaluering, vil forhåbentlig, kunne bruge artiklen til videre refleksion over evaluering som andet end vurdering af faglige kompetencer.

Nadia Holm Christiansen,
stud.psych., Studerende på
Aalborg Universitet

& evaluering i skolen



Der blev i 2009 lavet en undersøgelse blandt en gruppe unge i folkeskolens 9. klasse og gymnasiets 3.g-klasser. Undersøgelsen blev gennemført som en spørgeskemaundersøgelse blandt 216 unge (Christiansen, Ovesen, Rasmussen, Rahbek & Dahl-Jensen, 2009). Det var ønsket at få indblik i unges selvopfattelse. Undersøgelsen viste blandt andet, at der var et fald i elevernes opfattelse af deres skolekompetence, jo ældre de blev (ibid.). Dette var for pigernes vedkommende et signifikant fald med alderen. Målingen af skolekompetence dækker over, hvor dygtig den enkelte elev føler sig i sin klasse, og hvor intelligent/klog eleven føler, han eller hun er. I denne artikel vil 'globalt selvværd' blive brugt som begreb for, hvordan den unge overordnet har det med sig selv. om den unge er tilfreds med at være, sådan som han eller hun er. Generelt havde de unge i undersøgelsen et højt globalt selvværd og kan derfor overordnet opfattes som værende tilfredse med deres tilværelse (ibid.). Dette var gældende for både piger og drenge, og det må opfattes som positivt, at det meste af denne ungegruppe altså er positive i forhold til deres liv som helhed. Denne artikel vil dog fokusere på de unges opfattelse af deres skolekompetence, hvor der altså ses et fald med alderen. Artiklen vil give nogle bud på, hvilke faktorer der kan have indflydelse på dette fald, samt hvad det kan have af betydning i forhold til de mangfoldige evalueringsformer, de unge udsættes for i undervisningssystemet. Artiklen henvender sig til de faggrupper, der til dagligt beskæftiger sig med unges læring og evaluering af denne. Ønsket er at åbne for refleksioner over den praksis, som bl.a. lærer og pædagoger har i forhold til evaluering af unge, samt at evalueringen af den unge kan have mange andre implikationer for den unge end de rent faglige. Det kan være nyttigt for fagpersoner at overveje, hvilke former for evalueringer der passer til netop den gruppe, der arbejdes med, samt at være opmærksom på de kommunikationsformer, der kan være med til at hjælpe eleven videre og ikke fastholder eleven i et bestemt billede af sig selv. De unge lever i en kompleks verden, hvor de konstant er påvirket af mange forskellige forventninger, og de skal navigere i mange forskellige sammenhænge. Der vil gennem artiklen blive peget på flere områder, hvor den unges liv i bredere forstand end blot skolemæssigt kan tænkes at blive påvirket

af evalueringer, samt på områder, der kan påvirke den måde, hvorpå den unge tager imod en evaluering. I forhold til disse betragtninger kan det måske være nyttigt for fagpersoner omkring den unge at tænke evaluering som en del af en større helhed, som udgør den unges liv.

De unges eget syn på skolen

Skolekompetence er kun en lille del af de kompetencer, der blev undersøgt i førnævnte studie, og i forhold til de unges egen vurdering af, hvilke kompetencer der var vigtigst at besidde, var skolekompetence ikke blandt de vigtigste. De områder, der lader til at have størst betydning for de unges selvopfattelse, er deres fysiske fremtræden, altså deres udseende. I perioden mellem 15 og 19 år sker der store forandringer i de unges liv, herunder det Kroger kalder 'second separation individuation', hvor de unge løsriver sig fra forældrene, og hvor de unges venner og romantiske forhold kommer til at fylde mere (Kroger, 2000, p. 97). Dette kunne være en af forklaringer på, at den fysiske fremtoning netop i disse år fylder meget for de unge, da de skal til at etablere en ny identitet som unge og i nogen grad løsrevne fra forældrene. Det kan dog ikke komme som en overraskelse for de fleste, at de unge i teenageårene er meget optagede af deres udseende, og at de anser det for vigtigere end meget andet. I og med at romantiske relationer og udseende bliver vigtigere, kunne man tro, at områder som skole kommer til at betyde mindre, og at de unge derfor gør mindre ud af deres skolegang. Dermed kunne det have betydning for, hvordan de unge vurderer deres skolekompetencer. Dog viser undersøgelsen, at der ikke er nogen betydelig nedgang i, hvor vigtigt de unge vurderer, at det at opnå skolekompetence er. Der findes altså et fald i de unges egen vurdering af, hvor gode kompetencer de har i skolen, men ikke nogen forandring i, hvor vigtigt de finder det at klare sig godt i skolen.

Færdigheder som medfødte eller trænedede

Anderman og Meahr mener, at faldet i de unges vurdering af deres skolekompetencer kan skyldes, at unge med alderen i højere grad tillægger deres færdigheder i forskellige fag sammenhæng med træk ved deres personlighed og ikke i så høj grad med, hvor meget arbejde de har lagt i faget. Altså bliver

det at være god til matematik i højere grad opfattet som et "medfødt" træk, end det bliver opfattet som et resultat af, at man i mange år har arbejdet flittigt med at forstå matematik (Anderman & Maehr, 1994, p. 290). De påpeger ligeledes, at dygtighed i højere grad tillægges flid, når børnene endnu ikke er kommet i puberteten. Hvis den unge i høj grad tillægger sine evner en indre og medfødt baggrund, kan det diskuteres, hvilken måde det så er bedst at evaluere den unges præstationer på. Hvis eleverne alligevel oplever deres præstationer som noget, de ikke kan ændre på, er der så overhovedet grund til at evaluere dem? Dette er naturligvis ganske hårdt sat op, og det kan måske netop være læreren, der gennem sin evaluering kan være med til at give eleverne muligheden for at nuancere opfattelsen af deres egen formåen og derved motivere til at arbejde for bedre resultater. Den summative evaluering kan måske være med til at fastholde elevernes opfattelse af, at deres evner er medfødte, da der til summative evaluering sjældent er knyttet kommentarer eller forslag, der kan være med til at nuancere elevernes opfattelse af egen formåen. Gentagne middelmådig karakterer kan fx på den måde komme til at bekræfte eleven i, at eleven har evner til at nå et bestemt niveau, mens kommentarer til denne karakter kan være med til at hjælpe eleven til at forstå, hvordan denne karakter kan ændres. Mange undervisere arbejder i forvejen på denne måde, hvor der gives kommentarer, eller hvor fejl markeres i stilen eller det, eleverne får karakterer i.

Motivation og evaluering

Ames peger på, at unge kan blive motiveret til at lære ikke for læringens skyld, men for at opleve den succes og anerkendelse, der ligger i fx at få gode karakterer (Ames, 1992, p. 262). Hvis det således ikke lykkes at opnå den karakter, den unge ønsker, kan det have en negativ virkning for selvopfattelsen. Dette kan muligvis også være svaret på, hvorfor de unge i gymnasiet oplever deres skolekompetence lavere, da der i gymnasiet bliver stillet højere krav til de unge, og de derved måske ikke i lige så høj grad som i folkeskolen oplever den anerkendelse, der ligger i høje karakterer. I skiftet kan de måske også opleve, at de ikke længere får den opmærksomhed fra fx lærer eller kammerater, som de har tidligere har fået, i forhold

til deres akademiske præstationer. De kan fx gå fra at være en af de dygtige i klassen til blot at være en gennemsnitselev. En anden faktor, der i denne forbindelse er vigtig, er, at de unge ikke vil være en fiasko, hvilket de opfatter sig som, hvis de ikke kan opnå eller indfri de mål, de sætter sig. Hermed kan de unge udforme strategier, der ikke er hensigtsmæssige i forhold til læring, men som sikrer dem imod at mislykkes i forhold til deres målsætninger. Herved kan de unge altså komme til at modarbejde deres egen læring, og dette kan også have betydning for, hvorledes de unge i en evalueringssituation modtager og anvender evalueringen. Hvis elevens indsats bunder i ikke at ville skuffe sig selv og ikke i manglende kompetencer, vil en evaluering, der kun handler om elevens kompetencer, måske ikke være tilstrækkelig, til at eleven øger sin arbejdsindsats.

Skolekompetence og den unges liv

For folkeskole- og gymnasiepigene viser undersøgelsen, at der er en sammenhæng mellem pigernes vurdering af skolekompetence og globalt selvværd. For drengenes vedkommende er det ikke, før de når gymnasiet, at der ses domæner, der korrelerer med skolekompetence, og for drengenes vedkommende er det jobkompetence og ikke globalt selvværd (Christiansen et al., 2009). Dermed er der en sammenhæng mellem, hvordan de unge piger føler, de klarer sig i skolen, og hvordan de generelt har det med sig selv. Hvor det for pigernes vedkommende altså kan ses, som at skolekompetence bliver en del af, hvor kompetente de føler sig som mennesker, er skolekompetence for drengenes vedkommende mere et udtryk for, hvordan de føler, de kan bestride et job. Hvis dette sammenholdes med, at kompetencer med alderen ses som personlighedstræk, kan det i evalueringer være særlig vigtigt at være opmærksom på disse forhold. I evalueringen vil det for pigernes vedkommende være en indgriben i deres generelle opfattelse af sig selv, mens drengene kan føle, at deres evne til at bestride et job kan blive betvivlet, hvis de oplever mange negative evalueringer af enten formativ eller summativ karakter. Både den generelle selvopfattelse og opfattelsen af evnen til at bestride et job er naturligvis vigtige områder for de unge, der er på vej ud i verden, hvor de skal stå på egne ben. Hvis den unge opfatter sine

skolekompetencer som personlighedstræk, kan det altså have vidtrækkende konsekvenser for den unges selvopfattelse, hvordan evalueringer gennemføres.

Ser man den unges udvikling i et socialkonstruktivistisk perspektiv, bliver den diskurs, der findes både blandt de unge og om de unge, vigtig (Gergen & Gergen, 2005, p. 10). De sprogspil, de unge danner om sig selv, fx "Jeg er ikke ret god til dansk, men jeg er rigtig god til matematik", vil være med til at fastholde den unge i sine præstationer. Ligeledes vil samfundsmæssige sprogspil om, at niveauet er meget højere i gymnasiet end i folkeskolen, måske kunne have den betydning, at de unge også oplever gymnasiet på denne måde, og derved ikke tror, deres kompetencer lever op til de forventninger, der findes til en, der går på gymnasiet. Også Shapka og Keating (2005) pointerer, at den øgede konkurrence og de forandrede krav til gymnasieeleverne kan være medvirkende til deres lavere vurdering af skolekompetence.

Skolekompetencer og køn

I resultaterne af vores undersøgelse viser det sig, at gymnasiedrengene har en højere selv vurdering af deres skolekompetencer end gymnasiepigerne. Dette er modstridende med fund, som bl.a. Marsh har gjort (1998, p. 422). Ifølge Marsh vil de domæner, hvor man ser kønnene differentiere sig i forhold til hinanden, følge de kønsstereotyper, der findes i samfundet. Inden for de traditionelle kønsstereotyper er den "gode" kvinde forbundet med en kvinde, der er høflig, venlig, tilbageholdende og selvopoffrende (Harter, Waters, Whitesell, & Kastelic, 1998, p. 892), mens den mandlige er forbundet med handlekraft og styrke (Skårhøj & Østergaard, 2005, p. 192). Hans undersøgelser viser, at piger generelt vurderer sig selv højere på skoleområdet end drengene. Vores undersøgelse viser, at der i 9. klasse ingen signifikante kønsforskelle er for de unges vurdering af skolekompetencer (Christiansen et al., 2009). Dette kunne altså tyde på, at der findes nogle andre, måske mere nuancerede, stereotyper i dagens Danmark i forhold til de stereotyper, Marsh mener, der viser deres indflydelse i studiet fra 1989. Endvidere er der en mulighed for, at vi ved at udvælge et sample af gymnasieelever har fået mandlige respondenter, der

har en høj akademisk selvopfattelse. Ligeledes kan denne canadiske undersøgelse være med til at pege på, at der med stor sandsynlighed findes kulturelle forskelle.

Alfieri, Ruble og Higgins påpeger i et af deres studier, at kønsstereotyperne hos børn er fleksible, men med tiden bliver mere rigide (Alfieri, Ruble & Higgins, 1996, p. 1130). De finder dog, at der i overgangen mellem forskellige skolesammenhænge, i dette studie svarende til overgangen mellem folkeskolen og gymnasiet, findes en større fleksibilitet i kønsstereotyperne, da individerne indtræder i en ny subkultur, hvor deres tidligere forventninger kan blive udfordret. Det, at man skal være seksuelt tiltrækkende i teenageårene i forhold til kontakt med det modsatte køn, kan gøre, at kønsrollerne bliver mere rigide (ibid.). Det, at de unge bliver ældre og gradvist skal tilpasse deres identitet til livet som voksen, kan også være medvirkende til, at kønsrollerne bliver mere fastlåste (ibid., p. 1135). Alfieri, Ruble, og Higgins mener dog også, at lige meget hvor fleksibel eller rigid kønsstereotyperne er, kan de påvirkes af de sociale sammenhænge, individet befinder sig i (ibid.). Dette kan være et argument for, at det allerede tidligt er nødvendigt at kigge på kønsstereotyper også i forhold til evaluering, da der allerede tidligt findes mønstre, der påvirker de unge. Det er vigtigt som lærer at være bevidst om sine kønsstereotyper og om, hvordan disse har indflydelse på, hvordan man udfører evalueringer, og hvordan man opfatter det materiale, der evalueres.

Når unge evalueres, kan det være nødvendigt at kigge på elevernes samlede livssituation. Det være sig både alder, køn og selvopfattelse, da disse som beskrevet gennem denne artikel kan have stor indflydelse på, om den unge overhovedet ønsker at anvende den evaluering, der finder sted af dem. Evaluering og skolegang er blandt de mange brikker, de unge skal have til at falde på plads i deres udvikling imod at skabe sig en identitet som voksne. Hermed er det ønsket, at denne artikel kan skabe refleksion over den betydning, evalueringen kan spille i den unges liv.

Litteratur

Alfieri T., Ruble D. N. & Higgins E. T. (1996): "Gender Stereotypes During Adolescence: Developmental Changes and the Transition to Junior High School". In: *Developmental Psychology*, 32(6), (pp. 1129-1137).

Ames, C. (1992): "Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation". In: *Journal of Educational Psychology*, 84(3), (pp. 261-271). USA: American Psychological Association, Inc.

Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994): "Motivation and schooling in the middle grades". In: *Review of Educational Research*, 64(2), (pp. 287-309). USA: Academic Research Library.

Christiansen, Ovesen, Rasmussen, Rahbek & Dahl-Jensen (2009): *Et kvantitativt studie af unges selvopfattelse* (upubliceret).

Gergen, K. & Gergen, M. (2005): *Social konstruktion - ind i samtalen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Harter S., Waters P. L., Whitesell N. R., & Kastelic D. (1998): "Level of Voice Among Female and Male High School Students: Relational Context, Support, and Gender Orientation". In: *Developmental Psychology*, 34(5), (pp. 892-901).

Kroger, J. (2000). *Identity Development: Adolescence Through Adulthood*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

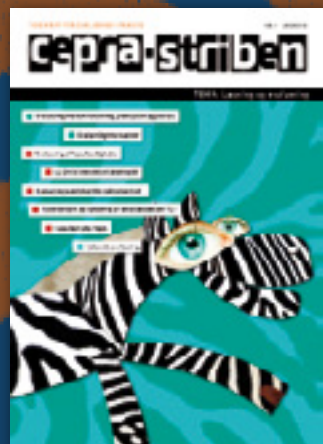
Marsh, H. W. (1989): "Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Self-Concept:

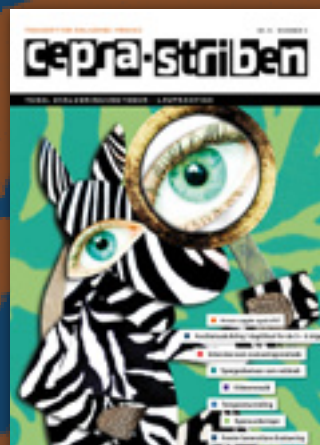
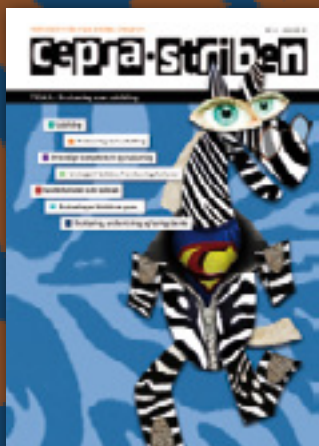
Preadolescence to Early Adulthood". In: *Journal of Educational Psychology*, 81(3), (pp. 417-430). USA: American Psychological Association, Inc.

Shapka, J. D. & Keating, D. P. (2005): "Structure and Change in Self-Concept During Adolescence". In: *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37:2, (pp. 83-96).

Skårhøj, R. F. & Østergaard, S. (2005): "Generation Happy?" *Et studie i danske teenagers hverdagsliv, værdier og livstolkning*. Frederiksberg: Unitas Forlag.







Ønsker du at abonnere på
tidsskriftet kan du bestille det
online på www.dafolo-online.dk.
Husk at oplyse navn, adresse,
ansættelsessted og EAN nummer
Henvendelse om cepra-sriben
Tidsskrift for Evaluering i Praksis
rettes til mail: yvm@ucn.dk
eller på tlf.: 72 69 03 35

cepra-striben

