

Erfaring med uddannelsesakkreditering

En undersøgelse af erhvervsakademiers og professionshøjskolars oplevelser med uddannelsesakkreditering



Erfaringer med uddannelsesakkreditering

En undersøgelse af erhvervsakademiers og professionshøjskolars oplevelser af uddannelsesakkreditering

2013

Erfaringer med uddannelsesakkreditering

© 2013 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form
på: www.eva.dk

ISBN (www) 978-87-7958-731-1

Foto: Thomas Søndergaard

Indhold

Forord	5
1 Resume	6
2 Indledning	8
2.1 Formål	8
2.2 Tre analysetemaer	9
2.3 Metode	9
2.4 Afgrænsning af undersøgelsen	10
2.5 Organisering og bemanding	11
2.6 Rapportens opbygning	11
3 Uddannelsesakkreditering i Danmark fra 2008 til 2013	12
3.1 Regelgrundlag	13
3.2 Processen for akkreditering af eksisterende uddannelser	13
4 Institutionernes oplevelse af effekterne af akkreditering	15
4.1 Prioritering af kvalitets sikringen	15
4.2 Styrkede kvalitetsenheder	16
4.3 Ændringer i praksis for kvalitetsarbejdet	17
4.4 Øget dialog og videndeling om kvalitetsarbejde	18
4.5 Øget skriftlig kvalitetskultur	18
5 Forhold af betydning for, om akkreditering leder til udvikling	20
5.1 De formelle rammer for akkreditering	20
5.2 Akkrediteringsprocessen	22
5.3 Institutionernes tilgang til akkreditering	25
Appendiks	
Appendiks A: Begreber	28
Appendiks B: Tabelresultater fra spørgeskemaundersøgelser	29

Forord

I denne rapport fremlægger Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en undersøgelse af erhvervsakademiers og professionshøjskolars oplevelse af, hvilken betydning uddannelsesakkreditering har haft for deres arbejde med kvalitet.

Som følge af at der bliver brugt mange ressourcer på akkreditering på videregående institutioner, er der kommet et stigende fokus på, hvad effekten af indsatsen er. Den øgede opmærksomhed på effekten af akkreditering gør sig ikke blot gældende i Danmark, men også internationalt. Det er derfor interessant at se på effekten af akkreditering.

Denne undersøgelse giver et indblik i, hvordan institutionerne oplever betydningen af det akkrediteringssystem, som var gældende fra 2008 til 2013. Rapporten bidrager på den måde med viden, som kan anvendes i det fremtidige arbejde med at skabe en konstruktiv sammenhæng mellem eksternt og intern kvalitetssikring.

Vi håber, at rapporten kan være til inspiration for beslutningstagere og institutioner og bidrage til debatten om, hvordan vi fortsat udvikler og implementerer kvalitetssikringssystemerne på uddannelsesområdet i Danmark.

Katja Munch Thorsen
Konstitueret direktør for EVA

1 Resume

Denne rapport giver et indblik i, hvilke erfaringer erhvervsakademier og professionshøjskoler har med akkreditering, og hvilke forhold som har betydning for, om akkreditering fører til udvikling på institutionerne.

Rapporten bygger på en kvalitativ undersøgelse af hhv. to erhvervsakademiers og tre professionshøjskolars oplevelser af de uddannelsesakkrediteringer, som blev gennemført af Danmarks Evaluering sinstitut (EVA) i perioden fra 2008 til 2013.

Professionalisering af institutionernes kvalitetsarbejde

Undersøgelsen viser samlet set, at akkreditering har fremmet kvalitetsarbejdet på institutionerne. Det fremgår af interview med undervisere, kvalitetsmedarbejdere og ledelsesrepræsentanter på de i alt fem erhvervsakademier og professionshøjskoler.

Institutionerne ser en tydelig og meningsgivende sammenhæng mellem de eksterne akkrediteringer og deres interne kvalitetsarbejde. Det skyldes, dels at de grundlæggende opfatter kriterierne som relevante, og dels at de accepterer akkrediteringernes grundlæggende præmis om, at institutionerne skal kunne dokumentere deres praksis og resultater over for omverdenen. Dette skal ses i lyset af, at erhvervsakademierne og professionshøjskolerne i mange år har arbejdet med at dokumentere deres resultater, etablere kvalitetssikringsystemer etc. De havde derfor allerede tidligt relevante erfaringer, som de har kunnet anvende i forbindelse med akkreditering.

Interviewene peger på, at akkreditering har bidraget til en professionalisering af institutionernes arbejde med kvalitetssikring internt på uddannelserne. Det ses ved, at institutionerne har prioriteret oprettelsen af fælles kvalitetssikringsystemer, etableret centrale kvalitetsenheder og etableret procedurer for og koordination af kvalitetsarbejde. Selvom denne udvikling også kan tilskrives fusioner og større enheder i sektoren, peger interviewene på, at indførelsen af akkreditering har haft stor betydning i denne sammenhæng.

De fælles kvalitetssikringsprocedurer understøtter ifølge interviewpersonerne institutionernes uddannelser i at blive positivt akkrediteret og bidrager samtidig til at sikre kvalitetsniveauet på uddannelserne. Kvalitetsarbejdet er typisk organiseret således, at de lokale ledelser på de enkelte uddannelser får ansvaret for uddannelseskvaliteten og det løbende kvalitetsarbejde. Dertil kommer, at institutionerne har organiseret sig, så uddannelseslederne får support, bl.a. i form af rådgivning fra de centrale kvalitetsenheder. Desuden understøtter de centrale kvalitetsenheder i flere tilfælde uddannelserne i akkrediteringsprocessen gennem rådgivning og ved aktivt at gå ind i akkrediteringsprocessen. Dvs. at de centrale enheder i stort omfang udøver en supportfunktion over for ledelserne på uddannelserne, som i sidste ende har fået ansvaret for kvalitetsarbejdet og uddannelseskvaliteten. Interviewpersonerne gjorde rede for, hvordan de centrale kvalitetsenheder har til opgave at hjælpe med at oversætte de eksterne akkrediteringskrav til fagmiljøerne på uddannelserne. Endvidere er der også sket konkrete ændringer ude på de enkelte uddannelser. De konkrete akkrediteringsprocesser på de enkelte uddannelser har ifølge interviewene ført til øget dialog og videndeling, og dermed er der blevet større åbenhed om kvalitetsarbejdet på uddannelserne.

Øget skriftlighed og kritik af dokumentationskrav

Som en ekstra dimension i kvalitetsarbejdet pegede interviewpersonerne på, at akkreditering har betydet en øget skriftlig kvalitetskultur, der dels er med til at øge værdien af kvalitetsarbejdet og dels bidrager til større transparens i kvalitetsarbejdet. Kvalitetsarbejdet på de enkelte uddannelser

er blevet mere tydeligt beskrevet, og det fremgår mere eksplicit, hvilke specifikke udfordringer man arbejder med på uddannelserne. Det gør institutionens og uddannelsernes processer og beslutninger mere transparente og mulige at diskutere og udfordre, og det giver et dokumenteret grundlag at træffe beslutninger på. Alligevel fremgår det af interviewene, at institutionerne generelt har det ambivalent med den øgede skriftlighed, som akkreditering medfører. Det skyldes, at ressourcer bindes til dokumentation og kontrol og derved giver ledelserne mindre råderum til frit at disponere over ressourcerne.

Ud over kritikken af ressourceforbruget peger interviewpersonerne således også på forhold, som de finder problematiske ved operatørens (altså EVA's) udmøntning af nogle af akkrediteringskriterierne. Der er fx kritik af udmøntningen af særligt de kriterier, som omfatter internationalisering og de studerendes opnåelse af læringsudbytte. Operatøren kritiseres her for i visse tilfælde at udmønte kriterierne for snævert og unuanceret og ikke i tilstrækkeligt omfang tage højde for institutionernes virkelighed. Det fremgik også, at institutionerne er meget opmærksomme på, om operatøren har udvalgt eksperter, som er upartiske, og at det kan underminere institutionernes oplevelse af, at akkrediteringsprocessen er meningsfuld, hvis de bliver i tvivl om eksperternes objektivitet og kompetencer. Der er nævnt eksempler på sådanne oplevelser i interviewene.

Forhold af betydning for udbyttet af akkreditering

Undersøgelsen har yderligere afdækket, hvilke forhold som har betydning for institutionernes udbytte af akkrediteringsprocesserne. Til det formål har vi spurgt mere detaljeret om:

De formelle rammer for akkrediteringerne. Her peger institutionerne på, at de arbejder efter det gældende regelgrundlag og ikke sætter spørgsmålstejn ved det i arbejdet med akkrediteringerne. Det er også tydeligt, at institutionerne har engageret sig meget i akkrediteringsprocesserne, fordi de ved, at konsekvenserne af akkrediteringerne, som beskrevet i regelgrundlaget, kan være store.

EVA's udmøntning af rammerne. Her peger interviewene på, at operatørens professionalisme er meget afgørende for, hvordan akkreditering opfattes. Konkret peges der på, at udmøntningen af kriterierne skal være fagligt funderet, at eksperterne skal være kompetente og habile, samt at akkrediteringsrapporten skal være velargumenteret og tydelig i sine konklusioner. Der er generelt en positiv indstilling til EVA på disse punkter, selvom der også er forslag til forbedringer.

Institutionernes eget kvalitetsarbejde. Interviewpersonerne gav generelt udtryk for, at de har en tilgang til kvalitetsarbejdet, som betyder, at de arbejder mod at få et udbytte af akkrediteringsprocesserne, som kan lede til forbedringer af uddannelserne. Institutionerne ser altså en ide i at koble det interne kvalitetsarbejde til de eksterne kvalitetskrav på en konstruktiv måde.

Fører akkreditering til bedre uddannelser?

Undersøgelsen har vist, at akkreditering har ført til en øget professionalisering af kvalitetsarbejdet på institutionerne. I forhold til de politiske målsætninger om, at akkreditering skulle sikre kvaliteten og fremme udvikling af uddannelserne, kan vi på baggrund af undersøgelsen konkludere, at akkreditering har understøttet udviklingen af en stærk kvalitetssikringskultur på institutionerne, mens undersøgelsen kun i mindre grad viser, hvorvidt akkreditering fører til reelle forbedringer af selve undervisningen og uddannelserne.

2 Indledning

I forlængelse af globaliseringsstrategien vedtog VK-regeringen sammen med Folketinget i 2007 at etablere et akkrediteringssystem i Danmark. Hovedformålet var at sikre videregående uddannelser i verdensklasse, ved at alle uddannelserne skulle leve op til internationale standarder.¹

Som operatør for akkreditering af de erhvervsrettede videregående uddannelser² havde EVA som målsætning ikke blot at sikre og dokumentere uddannelsernes relevans og kvalitet, sådan som lovgivningen foreskrev, men også at arbejde for, at akkreditering i videst muligt omfang ville føre til udvikling og kvalitetsforbedringer på de enkelte uddannelser. EVA's arbejde byggede på en forestilling om, at akkreditering fører til øget kvalitet på uddannelserne, bl.a. gennem et øget og bedre kvalitetsarbejde.

Forestillingen om, at ekstern kvalitetssikring på samme tid kan indeholde et kontrolelement og understøtte udvikling, er gennemgående i både europæisk og international tænkning. Et konkret udtryk herfor er de standarder og retningslinjer (ESG'er) for god praksis for kvalitetssikring af de videregående uddannelser, der er vedtaget af de europæiske ministre for videregående uddannelse som led i Bolognaprocessen. ESG'erne fremhæver netop, at de nationale kvalitetssikringsoperatører skal tilrettelægge deres processer på en måde, så det understøtter udvikling på institutionerne. Den danske lovgivning om akkreditering henviste direkte til ESG'erne med krav om, at akkrediteringsoperatørerne skulle leve op til dem.

Denne rapport sætter netop fokus på denne forestilling. I rapporten undersøger vi, om institutionerne har oplevet, at der er skabt positive sammenhænge mellem den eksterne kvalitetssikring i form af akkreditering, det interne kvalitetsarbejde på institutionerne og kvalitetsudviklingen ude på uddannelserne. Rapporten fokuserer primært på, hvilken betydning akkreditering har haft for institutionernes kvalitetsarbejde, og dermed på grundlaget for fremtidige kvalitetsforbedringer af uddannelser og undervisning.

I rapporten er sammenhængen blevet undersøgt ved at fokusere på erfaringerne med akkrediteringssystemet fra 2008 til 2013. Det er værd at bemærke, at der i juli 2013 blev introduceret et nyt akkrediteringssystem med vægt på institutionsakkreditering, og at det hidtidige system med vægt på uddannelsesakkreditering bliver udfaset. Selvom et nyt akkrediteringssystem er blevet introduceret, er rapportens diskussioner af, hvordan et eksternt kvalitetssikringssystem bidrager til at skabe udvikling, i høj grad relevante, da det i det store og hele må antages, at det er tilsvarende problemstillinger, som akkrediteringsoperatøren og institutionerne vil stå over for i fremtiden.

2.1 Formål

Undersøgelsens primære formål er at afdække, på hvilken måde akkreditering i Danmark kan bidrage til udvikling, som det opleves på de institutioner, som har været igennem EVA's akkrediteringsprocesser.

Dette har vi gjort ved at stille aktørerne på institutionerne spørgsmål relateret til:

- Hvilken betydning har akkreditering haft for udviklingen af kvalitetsarbejdet?

¹ Lov om akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser (akkrediteringsloven), 2007.

² EVA var ikke kun operatør for akkreditering af de erhvervsrettede uddannelser, men fungerede også som operatør for de kunstneriske og maritime uddannelser. Erfaringer fra disse akkrediteringer præsenteres dog ikke i denne rapport.

- Hvilke forudsætninger skal være opfyldt for at skabe en produktiv sammenhæng mellem akkreditering og institutionernes kvalitetsarbejde?

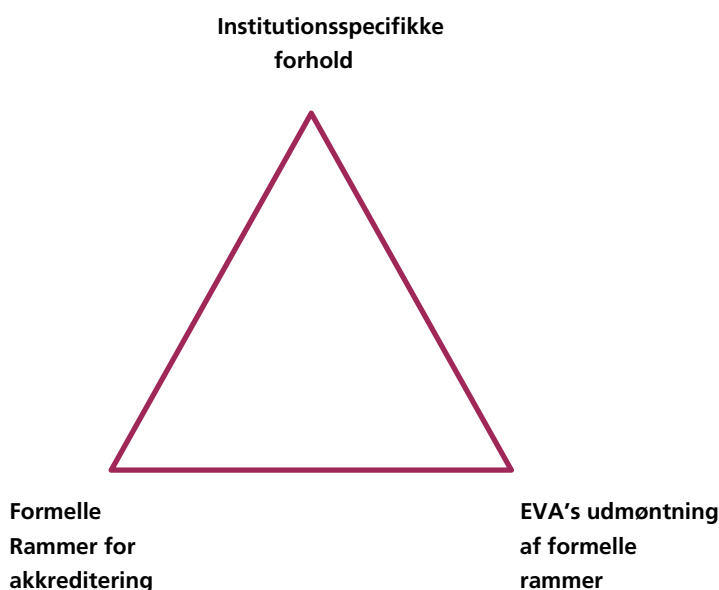
2.2 Tre analysetemaer

For at belyse undersøgelsens spørgsmål har vi valgt at fokusere på tre temaer. Temaerne er valgt, fordi de har væsentlig betydning for, om det er muligt at skabe en produktiv sammenhæng mellem akkreditering og kvalitetsarbejdet på institutionerne.

De tre temaer er:

- De formelle rammer for akkreditering
- Akkrediteringsprocessen
- Institutionernes eget bidrag.

Figur 1
Analysetemaer



De formelle rammer for akkreditering omfatter love og bekendtgørelser på området, herunder også de akkrediteringskriterier, som er et centralt element i akkrediteringssystemet. Akkrediteringsprocessen vedrører udmøntningen af de formelle rammer, herunder bl.a. akkrediteringsvejledningen, sammensætning af ekspertpaneler og udarbejdelse af akkrediteringsrapport m.m. Institutionernes egne bidrag drejer sig om den enkelte institutions og uddannelses egen tilgang til kvalitetsarbejdet og den eksterne kvalitetssikring. Det handler fx om institutionens evalueringsevne, motivation for at engagere sig i akkrediteringsprocessen mv.

Valget af de tre temaer i undersøgelsen understreger, at udbyttet af akkreditering ikke alene afhænger af, hvordan akkrediteringsprocessen er organiseret, men også afhænger af regelgrundlaget og institutionen selv, hvilket har været grundtankegangen bag denne undersøgelse. De tre temaer har bl.a. haft særlig betydning for udformningen af spørgeguiden og analyse og præsentation af resultaterne.

2.3 Metode

Da formålet er at undersøge, hvilken betydning akkreditering har haft for udviklingen af kvalitetsarbejdet med institutionerne, og hvordan der skabes en produktiv sammenhæng mellem akkreditering og institutionernes kvalitetsarbejde, har vi valgt at besøge udvalgte institutioner. Under institutionsbesøgene har vi foretaget interview med udvalgte nøglepersoner. Der er derudover suppleret med resultater fra spørgeskemaundersøgelser, som EVA løbende har gennemført blandt institutionerne.

Besøg på udvalgte institutioner

EVA har foretaget fem institutionsbesøg. Institutionerne er blevet udvalgt på baggrund af en maksimal variationstilgang, hvor de eksempelvis repræsenterer forskellige institutionstyper og institutioner med forskellig organisering af og praksis for kvalitetsarbejdet. På hver institution blev der gennemført gruppeinterview med studerende og med medarbejdere på forskellige organisatoriske niveauer: institutionsledere, uddannelsesledere, kvalitetsmedarbejdere og undervisere. Undersøgelsen giver dermed et tydeligt billede af, hvordan akkreditering opleves på de fem institutioner. Det har været tydeligt i interviewene, at det i høj grad har været de samme problemstillinger, som gør sig gældende på tværs af institutionerne. Det er derfor muligt, at resultaterne i rapporten også gælder for andre institutioner end de fem udvalgte.

Interviewene blev sammensat, så grupperne, dvs. institutionsledere, uddannelsesledere, kvalitetsmedarbejdere, undervisere og studerende, blev interviewet hver for sig. I interviewene med uddannelsesledere, kvalitetsmedarbejdere og undervisere var grupperne sammensat, så der var deltagelse fra flere uddannelser, som havde været igennem akkreditering.

Følgende institutioner blev besøgt:

- Professionshøjskolen Lillebælt University College
- Professionshøjskolen Sjælland University College
- Professionshøjskolen UC Nordjylland
- Erhvervsakademi Aarhus
- Erhvervsakademi Copenhagen Business Academy.

I alt indgik der 69 personer i gruppeinterviewene, herunder 9 institutionsledere, 16 uddannelsesledere, 11 kvalitetsmedarbejdere, 24 undervisere og 3 studerende.

Gruppeinterviewet med de studerende blev suppleret af seks telefoninterview, da det var vanskeligt at samle de studerende til ét gruppeinterview.

Spørgeskemaundersøgelser

Som en del af undersøgelsens datagrundlag har vi inddraget resultaterne fra spørgeskemaundersøgelser, vi løbende har foretaget blandt institutioner, som deltager i akkreditering af eksisterende uddannelser. Formålet med spørgeskemaundersøgelserne har været at få institutionernes vurdering af akkrediteringsprocessen. Vi har inddraget spørgeskemaundersøgelsesresultater, da de omhandler institutionernes forventning til, om akkreditering vil lede til udvikling, og til EVA's håndtering af akkrediteringsprocessen.

Metodiske overvejelser

EVA valgte selv at gennemføre de interview, som undersøgelsen bygger på. Inden valget blev truffet, blev det overvejet, om det ville være en fordel at bede en ekstern konsulent om at gennemføre interviewene, da interviewpersonerne ville kunne forholde sig mere frit til deres erfaringer, især vedrørende de forhold, hvor EVA som operatør har haft direkte betydning. Vi vurderede dog i sidste ende, at det var en forudsætning for undersøgelsens kvalitet, at interviewene blev gennemført af personer, der havde indgående både praktisk erfaring med og teoretisk viden om akkreditering, og som dermed var i stand til at forstå og spørge uddybende om institutionernes oplevelser.

2.4 Afgrænsning af undersøgelsen

Undersøgelsen omhandler akkrediteringens betydning på erhvervsakademier og professionshøjskoler. Undersøgelsen behandler dermed ikke betydningen af akkreditering på universiteterne, på de kunstneriske og kulturelle institutioner og på andre typer videregående institutioner.

I undersøgelsen fokuseres der særligt på den oplevede betydning af akkrediteringerne af eksisterende uddannelser³.

³ EVA har udarbejdet en opsamling af erfaringerne fra akkreditering af nye uddannelser og udbud, som kan findes på EVA's hjemmeside: www.EVA.dk.

2.5 Organisering og bemanning

Projektet er gennemført af en projektgruppe fra EVA bestående af:

- Evalueringskonsulent Martin Sørensen (projektleder)
- Evalueringskonsulent Julia Salado-Rasmussen (projektleder indtil den 1. maj 2013)
- Chefkonsulent Christian Moldt.

Dataindsamlingen har fundet sted i perioden maj til juni 2012. Evalueringskonsulenterne Julia Salado-Rasmussen og Martin Sørensen har haft ansvaret for det metodiske design, undersøgelsens gennemførelse og den efterfølgende databehandling og analyse. Christian Moldt har været involveret i den afsluttende skrivefase.

Høring

Der er gennemført en høring blandt de interviewpersoner, der har bidraget under de fem institutionsbesøg.

2.6 Rapportens opbygning

Ud over resume og indledning indeholder denne rapport følgende kapitler:

Kapitel 3 giver en introduktion til uddannelsesakkreditering. Vi beskriver her de lovgivningsmæssige rammer for akkreditering, akkrediteringssystemet og dets to kvalitetssikringsoperatører og koncepterne for programakkreditering på erhvervsrettede videregående institutioner fra 2008 til 2013.

Kapitel 4 belyser, hvilken betydning akkreditering har for institutionernes organisering af og praksis for kvalitetsarbejdet. Dermed afdækkes i kapitlet de forskellige betydninger, som institutionerne oplever akkreditering har haft for deres kvalitetsarbejde.

Kapitel 5 ser på, hvilke faktorer der påvirker, om akkreditering leder til udvikling af kvalitetsarbejdet eller ej. Dermed er kapitlet med til at belyse, hvilke muligheder og barrierer der er for at skabe en produktiv sammenhæng mellem den eksterne kvalitetssikring og institutionernes kvalitetsarbejde.

3 Uddannelsesakkreditering i Danmark fra 2008 til 2013

Dette kapitel indeholder en kort gennemgang af det akkrediteringskoncept, som EVA gennemførte fra 2008 til 2013, og som EVA i denne undersøgelse har spurgt institutionerne om deres erfaring med.

Folketinget besluttede i marts 2007 at etablere et akkrediteringssystem⁴, hvor alle videregående uddannelser i Danmark skulle gennemgå uddannelsesakkreditering. I akkrediteringen skulle det vurderes, om alle de enkelte uddannelsesudbud opfyldte en række på forhånd fastlagte kriterier for relevans og kvalitet.

Forud for indførelsen af akkrediteringssystemet i 2007 havde mange af institutionerne allerede erfaring med ekstern kvalitetssikring. Institutionerne havde bl.a. opnået erfaring via akkreditering af professionsbacheloruddannelser og university college-akkrediteringerne (UC-akkrediteringerne). UC-akkrediteringerne var et led i etableringen af de danske university colleges (UC'er), som foregik i perioden 2004 til 2006. UC'erne benytter nu den mere danske term "professionshøjskole". Erhvervsakademierne havde ikke erfaring med akkreditering før 2007, men mange af erhvervsskolerne, som erhvervsakademierne blev udspaltet fra, blev allerede i 2000 underlagt en kvalitetsbekendtgørelse, som gav dem erfaringer med kvalitetssikring og kvalitetsarbejde.

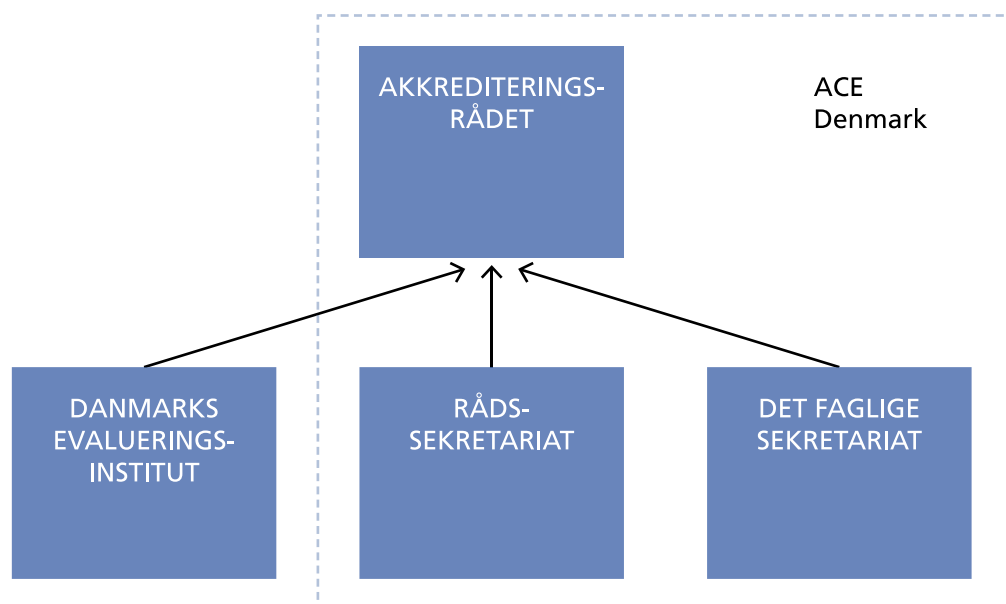
Intern og ekstern kvalitetssikring var derfor ikke fremmed for institutionerne, da systemet i 2007 blev indført. Dertil kom, at akkrediteringskonceptet fra 2007 blev udmøntet på basis af pilottest af kriterier, koncept m.m., som fandt sted i samarbejde med institutionerne. Pilottestene indbefattede 14 uddannelser, hvoraf 6 erhvervsakademiuddannelser og 4 professionsbacheloruddannelser deltog. Akkrediteringskonceptet fulgte ESG'erne⁵.

Akkrediteringerne af de videregående uddannelser blev fra 2007 varetaget af akkrediteringsoperatørerne EVA og Det Faglige Sekretariat, som var en del af ACE Denmark. Det Faglige Sekretariat varetog akkreditering af universitetsuddannelserne, mens EVA varetog akkreditering af erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelserne samt akkreditering af de kunstneriske og maritime uddannelser. Systemet var organiseret, så kvalitetssikringsoperatørerne varetog de faglige vurderinger, mens Akkrediteringsrådet traf den endelige beslutning om akkreditering på baggrund af operatørernes indstillinger om akkreditering. Rådssekretariatet, som ligeledes var en del af ACE Denmark, betjente Akkrediteringsrådet.

⁴ Lov om akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser (akkrediteringsloven), 2007.

⁵ Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ENQA, 2005.

Figur 2
Akkrediteringssystemet



Den 1. juli 2013 trådte en ny lov⁶ i kraft, som betød indførelse af et revideret akkrediteringssystem. ACE Denmark har nu overtaget hele akkrediteringsopgaven under det nye institutionsnavn Danmarks Akkrediteringsinstitution. Med den nye lov flyttes fokus fra akkreditering af de enkelte uddannelsesudbud til institutionsakkreditering.

På ovennævnte baggrund behandler denne rapport akkreditering af eksisterende uddannelser på erhvervsakademier og professionshøjskoler foretaget under EVA's akkrediteringskoncept, som var gældende fra 2008 til juni 2013.⁷

3.1 Regelgrundlag

Rammerne for akkrediteringssystemet blev fastlagt i lov om akkrediteringsinstitutionen for videregående uddannelser fra 2007, mens kriterierne for uddannelsesakkreditering af eksisterende erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser blev fastlagt i Undervisningsministeriets Bekendtgørelse om akkreditering af erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser fra 2008. Her blev der fastsat 17 kriterier for kvalitet og relevans, som alle eksisterende professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelser skulle leve op til for at blive akkrediteret.

3.2 Processen for akkreditering af eksisterende uddannelser

EVA's koncept for akkreditering af eksisterende erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser bestod af følgende elementer, som der bl.a. er blevet spurgt til i denne undersøgelse:

1 *Institutionens forberedelse til akkreditering*

Institutionen udarbejdede en skriftlig redegørelse og samlede bilag, som blev afleveret til EVA.

2 *Ekspertmøde*

Ekspertpanelet og EVA gennemgik redegørelsen og bilag. Hvis der var tvivlsspørgsmål, kunne EVA bede institutionen om supplerende oplysninger.

⁶ Lov om akkreditering af de videregående uddannelsesinstitutioner, 2013.

⁷ For en gennemgang af EVA's erfaringer fra akkreditering af nye uddannelser henvises til EVA's rapport Udfordringer ved at udvikle og planlægge nye uddannelser og udbud, 2012.

3 Besøg på institutionen

Ekspertpanelet og EVA besøgte institutionen og gennemførte interview med udbudsstedets ledelse, studerende, undervisere og praktik- og internationaliseringsansvarlige. Besøget havde til formål at validere og uddybe oplysningerne i redegørelsen og bilagene.

4 Akkrediteringsvurdering – udarbejdelse af akkrediteringsrapport

EVA udarbejdede en akkrediteringsrapport om udbudsstedet på baggrund af ekspertpanelets vurderinger af det samlede materiale, dvs. redegørelse, bilag og oplysninger indhentet under besøget. Rapporten indeholdt ekspertpanelets vurderinger af og begrundelser for, om de enkelte kriterier var opfyldt, delvist opfyldt eller ikke opfyldt. Rapporten indeholdt også en samlet indstilling til Akkrediteringsrådets afgørelse om positiv akkreditering, betinget positiv akkreditering eller afslag på akkreditering af uddannelsen på udbudsstedet.

5 Høring

Institutionen modtog akkrediteringsrapporten til høring og fik mulighed for at rette faktuelle fejl og i øvrigt kommentere akkrediteringen. En faktuel fejl kunne være eventuelle misforståelser eller unøjagtigheder i rapportens beskrivelse af vurderingsgrundlaget. Det dækkede ikke eventuel uenighed med ekspertpanelets vurdering. Herefter færdiggjorde EVA rapporten.

6 Akkrediteringsafgørelse

Akkrediteringsrådet modtog rapporten fra EVA og traf på den baggrund afgørelse om positiv akkreditering, betinget positiv akkreditering eller afslag på akkreditering. Akkrediteringsrådet er en offentlig myndighed, bestående af en formand og otte medlemmer, som træffer den endelige afgørelse om akkreditering.

7 Godkendelse

Som den sidste fase i processen blev Akkrediteringsrådets afgørelse sendt til Uddannelsesministeriet, som på denne baggrund afgjorde, om uddannelsen eller udbuddet kunne godkendes. Uddannelsesministeren kunne dog kun godkende uddannelsen eller udbuddet, hvis den/det var blevet akkrediteret positivt.

4 Institutionernes oplevelse af effekterne af akkreditering

I kapitlet undersøges det, om akkreditering set fra institutionernes perspektiv har ført til udvikling af institutionernes kvalitetsarbejde.

Kapitlet viser en række konkrete eksempler på, hvordan akkreditering har resulteret i, at institutionerne opprioriterer kvalitetssikringen. Der er også indført nye fælles systemer og procedurer for kvalitetsarbejdet, som bl.a. har haft til formål at styrke institutionernes akkrediteringsprocesser, bl.a. ved at give support til de lokale uddannelsesmiljøer. Derudover har interviewpersonerne redegjort for, hvordan der er sket konkrete ændringer i deres kvalitetssikringspraksis. Dette omfatter bl.a. en højere grad af skriftlighed og øget dialog og videndeling om kvalitetsarbejde.

Dette er alle elementer, som indikerer, at institutionernes egen kvalitetssikring af uddannelserne forbedres som følge af akkreditering på uddannelsesniveau.

Det er værd at bemærke, at når institutionerne i undersøgelsen forholder sig til akkreditering, så skelner de ikke mellem effekten af de ordinære akkrediteringer og de supplerende akkrediteringer, som en uddannelse skal gennemgå, såfremt den får en betinget positiv akkreditering i første omgang.

4.1 Prioritering af kvalitetssikringen

Akkreditering har ifølge institutionsledere, uddannelsesledere og kvalitetsmedarbejdere ført til en opprioritering af det interne kvalitetsarbejde, men har også igangsat overvejelser over og læring om, hvordan kvalitetsarbejdet bedst kan gribes an.

Opprioriteringen skyldes, at man på institutionerne har erkendt, at det vil styrke de enkelte uddannelsers muligheder for at opnå en positiv akkreditering, hvis kvalitetssikringen styrkes. En kvalitetsmedarbejder beskriver dette på følgende måde:

Hvis der ikke havde været en kvalitetsbekendtgørelse og kriterierne, så havde vores kvalitetssystem nok set ud, som det gjorde inden, og det var ikke så veldefineret som i dag.

Men akkreditering har også medført, at ledelserne er blevet mere bevidste om svaghederne i deres kvalitetsarbejde, hvilket har fået dem til at igangsætte flere forbedringer. Det er sket, ved at ledelserne som resultat af akkrediteringsprocesserne har set, at kvalitetsarbejdet ude på de enkelte uddannelser foregik meget forskelligt og ikke altid var velfungerende. En løsning på denne problemstilling har været at indføre fælles kvalitetssikringssystemer. En institutionsleder begrundede indførelsen af et fælles kvalitetssystem på følgende vis:

En vis centralisering er nødvendig, for ellers er der risiko for, at fejl på et udbud gentages et andet sted. Der er eksempler på, at styringen ikke har været god nok.

En kvalitetsmedarbejder udtrykker det således:

Det skal heller ikke være sådan, at en studerende i Lyngby har 17 timer om ugen, og en i København har 38, det skal ikke variere så meget.

Endelig har akkreditering ifølge interviewpersonerne ledt til en øget bevidsthed om, hvilke kvalitetssikringsopgaver som bedst løses hhv. centralt og decentralt i organisationen. Det fremgik tydeligt af interviewene, at institutionsledelserne gennemgående ønskede at bibeholde en stor del af ejerskabet til kvalitetsarbejdet decentralt. Institutionslederne udtrykker således, at der, dog inden for visse rammer, skal gives plads til uddannelsernes forskelligheder. Hvis der ikke skabes et sådant rum, så frygter institutionslederne, at ejerskabet til kvalitetsarbejdet på uddannelserne forsvinder:

Jeg har som leder ansvaret for rammesætningen af kvalitetssikringssystemet. Vi har skabt et system, men vi er nødt til at give snor, så der er ejerskab til kvalitetsarbejdet på uddannelsesniveau. (Institutionsleder).

Dette synspunkt går igen i flere af interviewene med institutionsledere. Tilsvarende udtrykker uddannelseslederne i flere interview også tilfredshed med, at de har ansvaret for kvalitetsarbejdet, herunder akkrediteringsprocessen. En uddannelsesleder på samme institution som lederen citeret ovenfor fortæller:

På vores institution har man i høj grad uddelegeret ansvar og kompetencer til uddannelsesledelserne, og jeg mener, det er det rigtige, man gør. Vi har været i drøftelser med nogle af vores kollegaer fra andre institutioner, hvor akkrediteringsprocessen var centraliseret, og det gav nogle andre dønninger ned gennem systemet og medvirkede til en anden slags ansvarsforflygtigelse. Så jeg synes faktisk, måden, det har været gjort på her på institutionen, har været ideel i forhold til at understøtte ansvarsplaceringen og det meningsfulde for os.

Undersøgelsen viser altså, at kvalitetsarbejdet styrkes eller indføres dels i erkendelse af, at det vil øge sandsynligheden for at få positive akkrediteringer, og dels som resultat af, at akkrediteringsprocesserne får institutionerne til i højere grad at prioritere og koordinere kvalitetsarbejdet. Samtidig viser undersøgelsen, at institutionerne ønsker kvalitetssikringssystemer, som balancerer mellem etablering af central koordinering og support på den ene side og lokal tilpasning og ejerskab til kvalitetsarbejdet på den anden side. Indførelsen af akkreditering har derved skabt større bevidsthed om, hvordan disse processer bedst tilrettelægges.

4.2 Styrkede kvalitetsenheder

Som led i opprioriteringen af kvalitetsarbejdet og overvejelserne over, hvilke kvalitetssikringsopgaver som bedst løses hhv. centralt og decentralt, er de centrale kvalitetsenheder blevet styrket. At undersøgelsen viser, at kvalitetsenhederne er blevet styrket, er dog ikke nødvendigvis ensbetydende med øget kvalitet ude på uddannelserne. Det kan lige så vel være et udtryk for, at institutionerne blot bruger flere ressourcer på at opfylde de formelle krav, som akkreditering stiller. I det følgende vil vi se nærmere på, hvilken rolle kvalitetsenhederne har på institutionerne.

Undersøgelsen har ikke forsøgt at lave en systematisk afdækning af, om styrkelsen af kvalitetsenhederne også giver sig udslag i forbedringer ude i undervisningen og på uddannelserne, hvor de studerende skal opleve kvalitet. I det følgende vil vi i stedet primært se nærmere på, hvilken rolle kvalitetsenhederne spiller på institutionerne i forbindelse med akkrediteringsprocesserne.

Interviewene viser, at kvalitetsenhedernes rolle er at understøtte uddannelserne på to måder: enten gennem rådgivning eller ved at indgå aktivt i akkrediteringsprocessen.

Når kvalitetsenhederne rådgiver uddannelserne, giver de typisk sparring om, hvordan en akkrediteringsproces kan gennemføres, og hvordan kriterierne skal fortolkes. Kvalitetsenheden opsamler løbende viden og erfaringer, som så kan videregives til uddannelserne i forbindelse med akkreditering. Institutionerne opbygger på denne måde en intern akkrediteringskapacitet, som gør institutionerne i stand til i højere grad at forberede sig på og gennemgå en akkreditering.

En kvalitetsmedarbejder forklarer, hvordan hun rådgiver uddannelserne på sin institution om processen:

Jeg inviterede de ansvarlige til et møde, hvor vi gennemgik kriterierne. Vi ville gerne have dem [institutionens forskellige udbud af uddannelsen] til at lave en fælles ansøgning, men det var de ikke interesserede i, så de lavede akkrediteringen på hvert udbud. Processen var dog fælles. Vi nedsatte arbejdsgrupper for de forskellige kriterier for at få harmoniseret udbuddene. (...) Ellers foregik arbejdet lokalt på afdelingen, decentralt. De havde et team med uddannelsesansvarlige og undervisere, som udarbejdede akkrediteringen, så de var hinandens korrekturlæsere.

Kvalitetsmedarbejderen, som udtaler sig i ovenstående citat, koordinerer akkrediteringsprocessen, men giver ikke indholdsmæssigt feedback på redegørelserne.

På de uddannelser, hvor kvalitetsenheden indgår aktivt i akkrediteringsprocessen, giver den også indholdsmæssig feedback. I disse tilfælde udpeger kvalitetsenheden områder, hvor EVA og eksperterne muligvis vil finde uddannelsens praksis problematisk eller mangelfuld. Sparringen fra kvalitetsenheden gør det muligt for uddannelserne at handle i forhold til et potentielt problem inden akkreditering.

En kvalitetsmedarbejder beskriver opgaven således:

Jeg taler med uddannelsescheferne et års tid inden akkrediteringen, og et halvt år inden taler jeg med gruppen om, hvordan det skal struktureres, og hvem der skal være med. Vi laver en projektgruppe ret tidligt i forløbet. (...) Så udvælger vi de undervisere, der ved noget om et emne, og inviterer dem til at være med til at skrive og holder nogle skrive dage. Min rolle er mere at være sparringsperson eller oversætter end skriver.

Kvalitetsmedarbejderen forklarer, at hun med "oversætter" mener, at hun læser uddannelsernes redegørelser igennem for at sikre, at alle kriterier er forstået i overensstemmelse med, hvilke forhold EVA lægger vægt på. I enkelte tilfælde går hun også aktivt ind og hjælper i skriveprocessen, hvis uddannelserne har vanskeligt ved at beskrive deres praksis i forhold til kriterierne.

På de institutioner, hvor kvalitetsenheden indgår aktivt i akkrediteringsprocessen, kommer kvalitetsenheden til at spille en betydelig rolle som sparringspartner for uddannelseslederne. Uddannelseslederne udtrykker, at det er til stor gavn at have en kvalitetsmedarbejder med i processen. Interviewene viser, at inddragelsen af kvalitetsenheden i arbejdet med akkreditering på uddannelserne til tider får blivende virkninger. Det skyldes typisk, at kvalitetsenhederne bidrager med viden om, hvordan andre uddannelser og udbud på institutionen løser forskellige kvalitetsudfordringer, og så adopteres disse måder at arbejde på.

4.3 Ændringer i praksis for kvalitetsarbejdet

Interviewpersonerne har også redegjort for, hvordan deres indsats har resulteret i en række ændringer i praksis for kvalitetsarbejdet. To kvalitetsmedarbejdere fortæller fx, hvordan akkrediteringsprocessen har medvirket til permanente ændringer i institutionernes kvalitetsarbejde:

Vi har konkret ændret vores kvalitetssikringsystem i forhold til evaluering af praktikken, for det var det, der var kommentarer til. Ændringen er indført på begge udbudssteder. Således at det i dag er en mere omfattende evaluering.

En kollega supplerer:

Vi har også arbejdet med at lave dimittend- og aftagerundersøgelser, der er mere omfattende end tidligere. Tidligere blev denne viden indsamlet mere ad hoc, hvor vi i dag arbejder systematisk med det. Det er helt klart en følgevirkning af akkrediteringsresultaterne.

De to kvalitetsmedarbejdere, som citeres ovenfor, er langt fra de eneste, som har oplevet, at akkreditering har medvirket til permanente ændringer i kvalitetsarbejdet. Interviewene viser, at kvalitetsenhederne på flere af institutionerne har forbedret evalueringsprocedurerne for bl.a. dimitter- og aftagerkontakt, undervisningen og praktikken som konsekvens af akkrediteringen. Derudover nævnes internationalisering også som et område, der bliver arbejdet mere systematisk med efterfølgende.

Endvidere er der også sket konkrete ændringer ude på de enkelte uddannelser. I de følgende afsnit vil der blive redegjort for, at akkreditering har medført øget dialog og videndeling om kvalitetsarbejdet, samt at der er opstået en mere skriftlig kvalitetskultur.

4.4 Øget dialog og videndeling om kvalitetsarbejde

Forberedelsen til og gennemførelsen af akkrediteringsprocesserne har også givet anledning til øget dialog og videndeling om kvalitetsarbejdet, fx når institutionerne har skullet beskrive deres procedurer og praksis. Derudover er institutionerne blevet opmærksomme på, at der i akkrediteringen stilles krav om, at ledelsen inddrages i opfølgningen på kvalitetsarbejdet, hvilket kræver en højere grad af åbenhed om kvalitetsarbejdet, end mange uddannelser har været vant til.

En kvalitetsmedarbejder fortæller om udviklingen på følgende måde:

Processen giver jo anledning til, at man finder ud af, hvor man skal udvikle sig og gøre noget andet, end man plejer. (...) Mht. undervisningsevaluering havde vi tidligere ikke et åbent system, men et lukket system, hvor der blev evalueret på holdene. Nu har vi faktisk et system, hvor data tilgår ledelsen, og der organisatorisk kan handles på det.

Flere af interviewpersonerne fremhæver også, at akkrediteringen har skabt et rum for videndeling, som ikke tidligere eksisterede. Undervisere og uddannelsesledere videndeler inden for den enkelte uddannelse, uddannelsesledere videndeler mellem uddannelser, mens undervisere, uddannelsesledere og kvalitetsmedarbejdere videndeler mellem uddannelserne og institutionens kvalitetsenhed.

En underviser udtrykker det på denne måde:

Man bruger sine kollegaer på en anden måde nu, da man taler om, hvordan man kan gøre tingene anderledes. Underviserne bliver mere åbne, ligesom klasseværelserne bliver det. Så finder vi sammen ud af, hvordan vi kan forbedre kvaliteten af undervisningen.

Både ledelse og undervisere udtrykker tilfredshed med, at akkreditering har været med til at skabe videndeling og åbenhed om kvalitetsarbejdet på institutionerne.

4.5 Øget skriftlig kvalitetskultur

Interviewene viser, at akkreditering har haft konkret betydning for institutionernes kvalitetsarbejde ved at skabe øget fokus på skriftligt at dokumentere kvalitetsarbejdet. Baggrunden for, at skriftlighed er blevet et aktuelt tema på institutionerne, er, at en væsentlig del af dokumentationen i forbindelse med en akkreditering er skriftlige dokumenter, herunder den skriftlige akkrediteringsredegørelse med bilag, og institutionerne er derfor nødt til at skriftliggøre deres procedurer og praksis.

Nedenstående to citater illustrerer, hvorfor institutionerne øger skriftligheden:

Gevinsten ved at gennemføre det [akkreditering] på denne måde er, at vi bliver klogere. Vi blev meget klogere på, hvad vi gjorde. Vi fik beskrevet vores procedurer. Læreruddannelsen var tidligere en meget mundtlig kultur, dvs. at der har været en masse implicite procedurer, men som ikke lå beskrevet nogen steder. Det her har været en anledning til at få skriftliggjort procedurer og få systematiseret, hvad vi gør. Det var ikke sådan, at vi ikke gjorde det før, men nu har vi fået det beskrevet, og det gør det transparent, og det havde

vi ikke gjort, hvis der ikke var kommet nogen udefra og havde bedt os om det. (Uddannelsesleder).

Vi bliver nødt til at dokumentere, fordi det giver os noget meget værdifuldt, og det har processen gjort klart. (...) Det er lykkedes at gøre den implicitte viden eksplicit. Der er ikke så meget, der er skjult, og de nye lærere ved, hvor de skal finde svar nu. (Uddannelsesleder).

De to citater viser, at uddannelseslederne ser visse positive sider ved den øgede skriftlighed, da det dels er med til at tydeliggøre værdien af kvalitetsarbejdet og dels bidrager til større transparens.

Det fremgår dog af interviewene, at institutionerne generelt har det ambivalent med den øgede skriftlighed. På den ene side gør den øgede skriftlighed, som nævnt, institutionens og uddannelsernes processer og beslutninger mere transparente og mulige at diskutere og udfordre, og den giver et dokumenteret grundlag at træffe beslutninger på. På den anden side betyder de øgede krav til skriftlighed, at en mængde ressourcer bindes til det skriftlige arbejde, som ellers vil kunne bruges andetsteds.

5 Forhold af betydning for, om akkreditering leder til udvikling

I sidste kapitel så vi på, hvordan akkreditering har haft betydning for udviklingen af institutionernes kvalitetsarbejde. I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan følgende forhold har betydning for deres oplevede udbytte af akkrediteringerne:

- De formelle rammer for akkreditering
- Akkrediteringsprocessen
- Institutionernes eget bidrag til akkreditering.

Kapitlet viser, hvordan lovgivningens bestemmelser om konsekvenser og opfølgning på akkrediteringerne har betydning for institutionerne. Resultaterne indikerer, at professionshøjskolerne og erhvervsakademierne har taget akkrediteringerne til sig som en præmis for kvalitetsarbejdet, selv om interviewpersonerne fremhæver, at de bruger mange ressourcer på dokumentation m.m. i forbindelse med akkrediteringerne.

Kapitlet viser også, at akkrediteringsprocessen, herunder hvordan operatøren har udmøntet akkrediteringskonceptet, har stor betydning for institutionerne. Generelt har der været en positiv indstilling over for EVA's måde at gennemføre akkrediteringerne på, men institutionerne har også givet eksempler på, at de ikke har været enige i akkrediteringsvurderingerne eller har tvivlet på eksperternes habilitet.

Endelig viser kapitlet eksempler på, hvordan institutionerne arbejder med og ser koblingerne mellem de eksterne akkrediteringsprocesser og de interne udviklingsprocesser, og hvilke udfordringer der er koblet hertil.

5.1 De formelle rammer for akkreditering

Af interviewene fremgår det, at institutionerne har anerkendt akkreditering som styringsgrundlag, idet interviewpersonerne har givet udtryk for, at:

- Kriterierne på de fleste punkter opfattes som relevante og retningsgivende for både den interne og den eksterne kvalitetssikring
- Akkreditering tages alvorligt på institutionen, idet akkrediteringsafgørelserne har konsekvenser.

Det vises også, at der omvendt er følgende ulempe ved akkreditering set fra institutionernes side:

- Regelgrundlaget bevirker, at institutionerne bliver nødt til at allokere en del ressourcer til akkreditering og derved mister frihed til at allokere ressourcerne dertil, hvor de finder det mest hensigtsmæssigt.

Akkrediteringskonceptets og kriteriernes relevans

I Danmark har man modsat mange andre lande valgt at fastsætte akkrediteringskriterierne på det videregående uddannelsesområde centralt i en bekendtgørelse. Det er derfor relevant at undersøge, hvordan institutionerne oplever kriterierne.

Interviewene viser, at institutionerne i de fleste tilfælde opfatter kriterierne som relevante for dem. De eksterne kriterier ses altså ikke kun som formelle krav, institutionerne skal leve op til, men ses også som relevante i forhold til det interne kvalitetsarbejde på institutionerne.

Interviewpersonerne fremhæver, at kriterierne er relevante og henviser til væsentlige aspekter af, hvad der udgør en uddannelses kvalitet. Institutionerne peger eksempelvis på, at det er relevant, at uddannelserne skal sikre kontakt til et dækkende felt af aftagere og dimittender. Derudover fremhæver de kriterierne om kvalitetssikring af uddannelsens aktiviteter samt kriterierne om uddannelsernes videngrundlag som væsentlige kvalitetsaspekter.

Institutionerne peger dog på, at det stiller dem i et dilemma, at kriterierne betoner et særligt fokus. På den ene side er det positivt, at kriterierne er retningsgivende, da det tydeliggør, hvad lovgiver betragter som kvalitet. På den anden side indebærer det en latent risiko for, at andre væsentlige områder får mindre opmærksomhed. En interviewperson nævner fx, at de ikke længere fokuserer på, hvordan it kan inddrages på nye og mere eksperimenterende måder i undervisningen, fordi der ikke er fokus på dette kvalitetsaspekt i akkrediteringskriterierne. En kvalitetsmedarbejder beskriver dilemmaet som en ressourcekonflikt, hvor det skal afvejes, hvad der skal prioriteres på hhv. de områder, som er i fokus i akkrediteringen, og de områder, som institutionen derudover vurderer som vigtige, for at levere de bedst mulige uddannelser.

Derudover er der også tilfælde, hvor interviewpersonerne undrer sig over, at kriterierne ikke omfatter aspekter, som de mener har væsentlig betydning for kvaliteten af uddannelserne. Som eksempel kan nævnes følgende udsagn fra en uddannelsesleder:

Jeg var næsten indigneret over, at der ikke er noget med organisation med i akkrediteringen. Jeg synes også, det var underligt, at der ikke blev spurgt til, hvilke teoretiske og analytiske greb vi har omkring udvikling. Hvordan arbejder vi systematisk med udvikling, det blev der ikke spurgt til.

Her er problemet, at akkreditering kan miste sin legitimitet, hvis den ikke kommer ind på de forhold, man på institutionerne finder er særligt vigtige.

Konsekvenserne af akkreditering

Interviewene viser, at akkreditering konkurrerer med mange andre dagsordener på institutionerne, herunder eksempelvis fusioner, besparelser og nye uddannelsesbekendtgørelser m.m. Det betyder, at akkreditering er en opgave, som institutionerne skal prioritere blandt mange andre. I lyset af konsekvenserne ved afslag på akkreditering kunne man dog forvente, at det er en opgave, som bliver prioriteret højt. Interviewene viser da også, at risikoen for betinget akkreditering eller afslag på akkreditering fyldte meget på institutionerne, og at netop udsigten til alvorlige konsekvenser har betydet, at institutionerne har prioriteret opgaven højt.

Der er dog nogle interviewpersoner, som ikke ser den store risiko ved akkreditering. Deres ræsonnement er, at der endnu ikke er nogen eksisterende uddannelser, der har fået afslag på akkreditering. Derfor anser de risikoen for afslag som mere teoretisk end reel. På trods af det har alle de institutioner, som vi har interviewet, arbejdet intensivt på at komme gennem akkrediteringen. Risikoen for afslag på akkreditering bliver måske ikke altid opfattet som stor, men ingen ønsker at tage chancen.

På den anden side er der også interviewpersoner, som ikke oplever, at de får det store ud af at deltage i akkrediteringsprocessen, fordi der fokuseres på minimumskriterier, som kan være lette at opfylde:

Akkreditering er en blåstempling af en eller anden kvalitet på andre institutioner, og her handler det lidt om laveste fællesnævner, minimumstandard, og så mister det værdien. (Uddannelsesleder).

Samlet set har akkrediteringens konsekvenser dermed stor betydning for, hvordan institutionerne forholder sig til akkrediteringerne, men det kan være forskelligt, hvordan disse opleves, afhængigt af konteksten og den enkelte institution.

Ressourceforbrug

Det var et gennemgående tema i interviewene, at institutionerne brugte mange administrative ressourcer på akkrediteringsprocesserne, hvilket er en følge af, at de på en overbevisende måde skal kunne dokumentere, hvordan de lever op til de bekendtgørelsesfaste kriterier.

Ressourceforbruget afhænger ikke kun af regelgrundlaget, men også af operatørens udmøntning af konceptet og af institutionens egen håndtering af akkrediteringsprocessen.

Interviewpersonernes svar angående ressourceforbruget peger i følgende retning:

- Det er tidskrævende for institutionerne at forstå akkrediteringsgenren og begå sig i akkrediteringsprocessen.
- Det er et stort arbejde for institutionerne at dokumentere egen praksis og formidle det i en skriftlig redegørelse til akkrediteringsoperatøren.
- Tidsforbruget står ikke altid mål med det, institutionerne synes de får ud af det.

Til at illustrere dette peger en uddannelsesleder fx på, hvor megen af den tid, institutionen anvender i forbindelse med akkreditering, der har været nyttig, og hvor megen tid der umiddelbart blev anset for unødvendig.

Jeg synes nok, at 50 % har været nyttigt, og 50 % har været spild af tid, i det arbejde, vi har lagt i det.

Ser vi på den kritik, institutionerne rejser af ressourceforbruget, er det vigtigt at have for øje, at institutionerne ikke nødvendigvis anser kravet om dokumentation som illegitimt, idet flere udsagn peger på, at når staten bruger skatteydernes penge på uddannelser, så er det også statens retmæssige forventning, at institutionerne kan dokumentere, at pengene anvendes forsvarligt.

En institutionsleder udtrykker sig således om sit syn på legitimiteten af akkreditering:

Vi [institutionsledelsen] mener jo som overordnet princip, at vi skal kunne vise vores kvalitet. ... Hvis man står inde for sin praksis, så er det legitimt for bruger, aftager og skatteyder, og det prøver vi at understrege.

Ovenstående citater viser, at institutionerne anser ressourceforbruget til akkreditering som legitimt, men at institutionerne naturligvis interesserer sig for, at de ikke bruger unødigt mange ressourcer på akkreditering. Problemstillingen fra institutionernes side har her været, om der er en hensigtsmæssig balance mellem de ressourcer, de investerer i akkreditering, og det udbytte, de får af processen. Ellers mister akkreditering legitimitet som en hensigtsmæssig kilde til kvalitets sikring og udvikling.

5.2 Akkrediteringsprocessen

Det er i akkrediteringsprocessen, at institutionerne konkret arbejder med at vise og dokumentere, at de lever op til kravene for akkreditering. Det er her, institutionerne og akkrediteringsoperatøren er i løbende dialog om, hvordan processen skal forløbe, og hvordan de forskellige elementer skal forstås. Processen er derved af afgørende betydning for, hvilket læringsudbytte og udviklingspotentiale institutionerne får af akkreditering.

Interviewpersonerne i undersøgelsen peger på, at følgende forhold har stor betydning for deres udbytte af processen:

- Udmøntningen af kriterierne er fagligt funderet.
- Ekspertene er habile og kompetente.
- Der er åben dialog og klar kommunikation mellem institutionen og operatøren.
- Akkrediteringsrapporten reflekterer en genkendelig virkelighed.

Som det fremgår af det følgende, har institutionerne gennemgående en positiv vurdering af EVA's professionalisme på ovennævnte punkter, men udtrykker også kritik. Det står dog klart, at

operatørens udmøntning af akkrediteringskonceptet har stor betydning for, hvordan institutionerne oplever udbyttet af akkrediteringsprocessen.

Udmøntning af kriterierne

Interviewene viser, at institutionerne i det store og hele oplever, at kriterierne udmøntes fornuftigt af operatøren. Institutionerne peger eksempelvis på, at kriterierne om kvalitetssikring, uddannelsesrettelæggelse og praktik er udmøntet i overensstemmelse med deres egen kvalitetsforståelse.

Interviewene viser dog, at udmøntning af kriterierne i visse tilfælde opfattes som problematisk. Nogle af institutionerne peger bl.a. på, at kriteriet om opnåelse af læringsudbytte, hvor der spørges om, hvorvidt de studerende realiserer læringsmålene, er problematisk udmøntet. EVA havde udmøntet kriteriet således, at de studerendes realisering af læringsudbytte blev undersøgt gennem karakterresultaterne for en given dimittendårgang, hvilket flere interviewpersoner ikke mente var en tilstrækkelig dækkende metode. Et andet eksempel er kriteriet om internationalisering, hvor EVA har set på, hvordan den enkelte uddannelse understøtter, fremmer og sikrer, at deres studerende har mulighed for at gennemføre en eller flere dele af uddannelsen i udlandet. Nogle af institutionerne anser her EVA's udmøntning for ensidig, da internationalisering i deres øjne og så bør omfatte 'internationalisation at home', hvilket EVA ikke ser på.

Når kriterierne udmøntes af EVA og eksperterne og dermed specificeres og konkretiseres, så benyttes og udelukkes bestemte tolkninger af, hvad der er god kvalitet, hvilket institutionerne opfatter som problematisk i de tilfælde, hvor de har en anden kvalitetsopfattelse end EVA og eksperterne. Et eksempel på, at institutionerne ikke altid kan følge EVA's udmøntning, ses af disse citater fra uddannelsesledere:

Der er sat en positiv dagsorden. Men der er noget negativ snak, når nogle kriterier har været underlige.

Kriteriet [nr. 17], hvor man måler antallet af givne 2-taller [for at vurdere, om uddannelsen realiserer mål for læringsudbytte], er fuldstændigt tåbeligt. Fjern det. Det kan man ikke begrunde.

Pointen er her ikke kun, om EVA har valgt den rette metode, men snarere, om de metoder, der anvendes, accepteres og giver mening for institutionerne.

Eksperternes habilitet og kompetencer

Institutionerne fremhæver, at en forudsætning for, at de kan bruge akkreditering til udvikling, er, at de oplever, at ekspertpanelerne er habile og fagligt kompetente til opgaven.

Interviewene og de spørgeskemaundersøgelser, som EVA gennemfører efter hver akkrediteringsrunde af eksisterende uddannelser, viser, at institutionerne overordnet har et positivt syn på eksperterne. Spørgeskemaundersøgelserne viser, at ca. 90 % (jf. tabel 1, appendiks B) af respondenterne angiver, at de er tilfredse eller overvejende tilfredse med EVA's håndtering af akkrediteringsprocessen i forhold til sammensætningen af ekspertpanelet. En typisk kommentar er denne fra interviewene:

Vi oplevede det som et kvalificeret panel. (Uddannelsesleder).

Af interviewene fremgår det, at der imidlertid også er tilfælde, hvor der er utilfredshed med ekspertpanelerne. I de tilfælde, hvor en ekspert er blevet oplevet som partisk, altså hvor en ekspert opleves at have forudfattede meninger og holdninger, tillægges den endelige akkrediteringsvurdering ikke den samme troværdighed som i de tilfælde, hvor alle eksperter betragtes som objektive. Logikken i institutionernes fortællinger er, at når en ekspert ikke er objektiv, så bidrager vedkommende ikke til valide vurderinger, og dermed kan disse vurderinger ikke anvendes som udgangspunkt for at forbedre kvaliteten på den givne uddannelse.

Her er et par eksempler fra to uddannelsesledere på, at nogle eksperter opleves at have en forudindtaget holdning:

Jeg mærkede, at der var en skjult dagsorden. For da det sammensatte panel kom på besøg, følte vi, at den måde, vi blev vurderet på, afhang meget af panelets sammensætning.

Vi havde en klar fornemmelse hos os, at nogle af eksperterne så uddannelsen som regionalt styret, og at disse uddannelser var bedst i regionalt regi. Det prægede den tilbagemelding, vi fik, hvor vi syntes, de spurgte ind til detaljer, der ikke var betydningsfulde, og de overeksponerede dem. ... Det understøtter jo den opfattelse, at akkreditering ikke er en hensigtsmæssig måde at vurdere kvalitet på. Det skaber lidt uro, og vores folk grinede af det og spurgte, hvordan det kunne få lov til at slippe igennem. De andre eksperter var nu gode nok, det var kun den her faglige ekspert. Jeg syntes, det var petitesserytteri.

Selvom en institution kun har oplevet en enkelt ekspert, der har været partisk, så fremgår det af interviewene, at det er en fortælling, som i høj grad præger institutionens forståelse af, hvad akkreditering kan og vil bidrage med.

Ovennævnte udsagn understøttes af, at EVA også erfaringsmæssigt fra gennemførelse af akkrediteringsprocesserne ved, at eksperternes legitimitet har meget stor betydning for akkrediteringsprocessens troværdighed. Hele spørgsmålet om inhabilitet er derfor et meget følsomt område, hvilket interviewene understøtter.

Dialog og kommunikation mellem institutionen og operatøren

Interviewene med uddannelsesledere og kvalitetsmedarbejdere viser, at løbende dialog mellem operatøren og institutionen har stor betydning for institutionerne. Det fremgår af interviewene, at dialogen bevirker, at institutionerne får et mere nuanceret billede af akkrediteringsprocessen og dermed oplever akkreditering mindre formalistisk og kontrolorienteret.

EVA's spørgeskemaundersøgelser blandt eksisterende uddannelser viser, at stort set alle (98 %, jf. tabel 2, appendiks B) af institutionerne angiver, at de er tilfredse eller overvejende tilfredse med EVA's håndtering af akkrediteringsprocessen i forhold til vejledning og dialog undervejs i processen. Et eksempel på en typisk kommentar er denne:

Der er stor hjælpsomhed. Der har været god dialog (...) og I [EVA] er hjælpsomme og svarer på opkald og e-mails. (Kvalitetsmedarbejder).

Spørgeskemaundersøgelsens resultater er i overvejende grad på linje med de interviewedes oplevelser. Der er dog den forskel, at langt størstedelen af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen angiver, at de er tilfredse eller overvejende tilfredse med vejledningen og processen, mens der blandt interviewpersonerne er et ønske om endnu mere dialog. En uddannelsesleder beskriver sit ønske om yderligere dialog således:

Vi lagde mange ressourcer i processen, fordi vi var usikre på, hvad akkreditering egentlig var. Når man er usikker, er man tilbøjelig til at bruge flere ressourcer.

Udsagnet peger på et behov for øget afklaring. En øget dialog mellem EVA og institutionen kunne muligvis have bidraget til større klarhed om den akkrediteringsopgave, institutionen stod over for, og dermed også have resulteret i, at institutionen bedre ville kunne bruge akkreditering i sit daglige kvalitetsarbejde.

Uddannelseslederen bag citatet forklarer selv usikkerheden med, at det var første gang, en uddannelse på institutionen skulle akkrediteres som en eksisterende uddannelse.

Akkrediteringsrapportens evne til at reflektere en genkendelig virkelighed

EVA udarbejdede for hver uddannelsesakkreditering en akkrediteringsrapport, hvori der blev gjort rede for, om og hvordan den enkelte uddannelse levede op til kriterierne for akkreditering. Derfor er det også helt naturligt, at institutionerne i interviewene fremhæver vigtigheden af, at rappor-

terne reflekterer virkeligheden så godt som muligt, hvis rapporterne i sig selv skal være et udgangspunkt for lokal udvikling.

Interviewene viser, at institutionerne i stor udstrækning vurderer, at der er god overensstemmelse mellem beskrivelserne i akkrediteringsrapporterne og så de aktuelle uddannelser, som akkrediteringsrapporterne behandler. Disse tre citater viser eksempler herpå:

Vi fik en fin rapport, og folk blev enormt stolte over, at det var gået godt, og man fik positive udtalelser. Vi bliver bekræftet i, at det er en god ide at få beskrevet ens procedure, og vi fejrede det også for at sige tak til medarbejderne for deres arbejde, og det skabte også interesse for at ville læse den. (Uddannelsesleder).

Jeg synes, at rapporten talte sin sag meget godt. (Uddannelsesleder).

Vi var ikke et sekund i tvivl om, at vi blev positivt akkrediteret. Men vi vidste også, hvor problemerne lå de forskellige steder. Jeres resultater overrasker ikke. Det var et retvisende billede. (Uddannelsesleder).

Et par institutioner peger dog på, at de har konstateret, at der i deres øjne har været enkelte rapporter, som ikke har været helt retvisende, eller enkelte kriterier, som de oplevede ikke var i tråd med virkeligheden, som de selv så den.

5.3 Institutionernes tilgang til akkreditering

Interviewene viser, at institutionernes egen tilgang til akkrediteringsprocessen har væsentlig betydning for deres udbytte af processen. Interviewpersonerne har nævnt, at følgende interne forhold har betydning for, om de kan bruge akkrediteringsprocessen til intern læring og udvikling:

- At der sker en kobling af det interne kvalitetsarbejde til akkrediteringerne
- At undervisere inddrages i akkrediteringsprocessen
- At akkrediteringsprocessen prioriteres ledelsesmæssigt.

I det følgende nævnes eksempler på både positive effekter og udfordringer i denne sammenhæng.

Institutionernes kobling af akkreditering til kvalitetsarbejdet

Interviewene viser, at sandsynligheden for, at akkreditering fører til udvikling, er større, når ledelsen kobler akkreditering til institutionernes kvalitetsarbejde, end når den ikke gør. På baggrund af interviewene kan vi se, at koblingen typisk sker på to måder. For det første, ved at der igangsættes konkret udvikling af kvalitetsarbejdet på institutionen, som tager højde for akkreditering, fx ved at indarbejde akkrediteringskriterierne i institutionernes kvalitetssikringssystem. For det andet, ved at ledelsen italesætter koblingen mellem akkreditering og kvalitetsarbejdet, så det bliver tydeligt for underviserne, hvorfor akkreditering er relevant for deres daglige arbejde.

Når flere ledere vælger at koble akkreditering til kvalitetsarbejdet, så skyldes det, at de ser det som en kærkommen anledning til at få igangsat aktiviteter og processer, som kan forbedre kvaliteten af uddannelserne. En uddannelsesleder formulerer det på følgende måde:

Set fra mit perspektiv har akkrediteringen været en god anledning til at sætte noget på skinner, da der kommer nogen udefra og er katalysatorer for det. ... Fx at få systemiseret kravet om evaluering og lade ledelsen få adgang til evalueringen. Eksperterne spørger jo, hvordan ledelsen får indsigt i evalueringerne. Så det har vi prøvet at gøre, og nu har vi flyttet os lidt på det punkt.

På den pågældende uddannelse havde uddannelseslederen tidligere ikke adgang til de studerendes evalueringer af underviserne og undervisningen, da disse udelukkende blev drøftet i underviserne faggrupper. Det var en viden, som uddannelseslederen gerne ville have, men som underviserne argumenterede for var deres, og som de gerne ville beholde for sig selv. Uddannelseslede-

ren brugte derfor kravene i forbindelse med akkreditering til at ændre praksis, så hun nu har adgang til denne viden.

En institutionsleder fra en anden institution forklarer ligeledes, hvorfor akkrediteringsprocessen har været en god anledning til at udvikle kvalitetsarbejdet:

Vi er meget optaget af kvalitetsarbejde. Vi forsøger at tænke det bredt, så det videngrundlag, det kobles til er en integreret del af uddannelsernes grundlag. Uddannelsernes evne til løbende at leve op til kriterierne, men også lære af kriterierne. Balancen mellem kvalitets sikring og udvikling bliver favnet i kvalitetsarbejdet. For os er akkrediteringsprocessen en god anledning til at styrke processerne i kvalitetsarbejdet. Kvalitetsarbejdet skal jo forankres bredt. Jeg synes, deltageres evne til at være aktive i kvalitetsprocesserne er vigtig, og det skal de socialiseres til.

Citatet illustrerer, hvordan institutionen med institutionsledelsen i front tager udgangspunkt i sit eget kvalitetsarbejde og arbejder med at give akkrediteringsopgaven relevans i forhold til det. Institutionslederen udtrykker i både ord og handling, at akkreditering ikke er et mål i sig selv, men en vigtig opgave, der må betragtes som en integreret del af uddannelsernes arbejde.

På trods af at flere af lederne på både institutions- og uddannelsesniveau forsøger at koble akkreditering til det interne kvalitetsarbejde og italesætte arbejdet positivt, så viser interviewene med underviserne, at det kan være en vanskelig opgave. Flere af underviserne udtrykker behov for at forstå og drøfte kvalitetsforståelsen bag akkrediteringskriterierne. I det følgende citat udtrykker en underviser netop behov for det, på trods af at ledelsen på den konkrete institution har forsøgt at forklare, hvordan akkreditering og institutionens eget kvalitetsarbejde er i samklang. I eksemplet forklarer underviseren, at han har vanskeligt ved at forholde sig til det konkrete arbejde med akkreditering, inden de internt på institutionen har drøftet værdierne bag akkrediteringen:

Jeg synes, at det var underligt at sætte akkrediteringsmål op, hvor man ikke også undersøgte, hvilke værdier der lå bag kriterierne. Det var det, snakken gik på bagefter.

Institutionernes inddragelse af underviserne i akkrediteringsprocessen

Interviewene viser, at institutionerne har organiseret akkrediteringsprocessen meget forskelligt på uddannelserne, og dette har ifølge interviewene betydning for, i hvilket omfang akkreditering har bidraget til udvikling af kvalitetsarbejdet. Fælles for flere af institutionerne er, at de har valgt at inddrage deres undervisere bredt i arbejdet med akkreditering. Den brede inddragelse af undervisere har ifølge interviewpersonerne betydet et positivt læringsudbytte, som disse citater fra uddannelsesledere understøtter:

Vi spørger dem [underviserne] åbent, så vi kan få lidt mere ud af dem omkring, hvad de gør i dagligdagen. Det er meget rart at høre det fra dem. Vi holder så nogle arrangementer med nogle af underviserne, og så udvælger vi dem, vi tror, der ved noget om et emne, og så inviterer vi dem til at være med til at skrive, hvorefter vi så holder nogle skrive dage.

50 % af uddannelsescheferne har været gode til at inddrage undervisergruppen, hvor de står for en stor del af kvalitetsplanen og kvalitetsberetningen sammen med uddannelseschefen. Hvis det skal give mening, så skal de være med i processen.

De [underviserne], der blev involveret, var engagerede, men de, der ikke var, kunne ikke se, hvorfor vi skulle bruge så meget tid og [så mange] ressourcer på det.

Interviewene peger på, at det særligt er i institutionens forberedelsesfase, dvs. op til, at institutionen indleverer akkrediteringsredegørelsen til EVA, at læringen er foregået.

Institutionerne begrundede den valgte organisering af processen forskelligt. Nogle institutioner har valgt at organisere deres arbejde med det formål at få læring ud af arbejdet til brug for kvalitets-

udvikling af uddannelserne, mens andre har valgt at organisere det interne arbejde, så akkrediteringsprocessen kunne foregå så nemt, uforstyrret og med så lille et ressourceforbrug som muligt.

De institutioner, der har organiseret deres arbejde efter at opnå læring, har typisk organiseret sig med en bred underviserinddragelse, men hvor det stadig er uddannelseslederen, som i sidste ende er ansvarlig for fx indholdet af den skriftlige akkrediteringsredegørelse. De institutioner, der primært har fokuseret på at få dokumenteret, hvordan den enkelte uddannelse lever op til kriterierne for akkreditering, har typisk organiseret sig sådan, at det er uddannelseslederen og et par enkelte undervisere, som står for alt det praktiske arbejde i forbindelse med akkreditering. Dvs. at de skriver akkrediteringsredegørelsen og svarer på supplerende spørgsmål, og til brug for dette arbejde indhenter de så viden og dokumentation hos deres kollegaer.

Interviewene peger derudover på, at studerende på de respektive uddannelser generelt har været sparsomt involveret i institutionernes interne akkrediteringsproces. De studerende er typisk kun inddraget i akkrediteringsprocessen i forbindelse med EVA's og eksperternes besøg på uddannelsen. Derudover har nogle studerende været indkaldt til enkelte informationsmøder på institutionen, hvor de er blevet briefet om, hvad akkreditering er, ligesom flere har fået tilsendt information om akkrediteringen pr. e-mail.

Institutionernes prioritering af akkrediteringsprocessen

Som de tidligere afsnit viser, er det væsentligt, at institutionen kan koble akkreditering til sit kvalitetsarbejde, og at den inddrager underviserne i akkrediteringsprocessen, hvis akkreditering skal lede til udvikling. Det er imidlertid også væsentligt, at institutionen ser nødvendigheden af at prioritere akkrediteringen. Det gør den imidlertid ofte, som det fx fremgår af denne udtalelse fra en uddannelsesleder:

Det klassiske er, at man stønner, når man ser sig selv på turnuskalenderen. Men så går man i gang, og man finder energi i, at man får læring ud af det selv. Og man finder en stolthed, og man finder ud af, at man faktisk er god til det.

Interviewene viser også, at institutionerne er meget opmærksomme på, at akkreditering indebærer en risiko for prestigetab i omverdenen, hvis ikke uddannelserne akkrediteres positivt i første forsøg. Det skyldes, at akkreditering har medført, at uddannelsernes kvalitet i stigende grad er blevet et offentligt anliggende. Det er et resultat af, at de enkelte akkrediteringer er blevet offentliggjort i form af akkrediteringsrapporter på ACE Danmarks og EVA's hjemmesider og derved gøres tilgængelige for interesserede læsere såsom journalister, faglige organisationer og potentielle studerende. Derudover er institutionerne opmærksomme på de store konsekvenser, et afslag på akkreditering til en af deres uddannelser vil have.

Ansvar for akkrediteringerne er blevet placeret på de enkelte uddannelser som konsekvens af, at der bliver akkrediteret på uddannelsesniveau. Således er det ikke overraskende, at det særligt er uddannelseslederne, som oplever nødvendigheden af at prioritere akkrediteringerne højt.

Der var dog nogle få uddannelsesledere, der ikke så en særlig stor risiko forbundet med akkrediteringerne. Disse uddannelser er typisk kendetegnet ved en stor evalueringskapacitet, dvs. at de har aktiviteter, processer og ressourcer til at gennemføre kvalitetsarbejdet og har tradition for at arbejde indgående og systematisk med kvalitetsarbejdet.

Interviewene viser, at institutionerne er opmærksomme på, at akkreditering er en stor og væsentlig opgave, men samtidig konkurrerer akkreditering også med andre væsentlige dagsordener på institutionerne. Det betyder, at selvom nogle institutioner kunne se udfordringer ved at opfylde kravene til en akkreditering, så prioriterede de andre opgaver højere. Modsat viser interviewene også, at der var institutioner, som forventede i det store og hele at kunne leve op til akkrediteringskravene, men som alligevel satte akkreditering på dagsordenen ud fra en forventning om at kunne få udvikling ud af processen.

Appendiks A

Begreber

Institutionsakkreditering:

En eksternt drevet vurdering af en institutions interne kvalitetssikringssystemer og processer, hvor resultatet af vurderingen leder til, at institutionen opnår eller mister bestemte rettigheder. Manglende godkendelse indebærer også, at institutionen i en periode pålægges at arbejde med at udvikle bestemte dele af sit kvalitetsarbejde. Der anvendes typisk faste kriterier, så det herudfra kan afgøres, om institutionen kan opnå de rettigheder, som følger med akkrediteringen.

Uddannelsesakkreditering:

En eksternt drevet vurdering af en uddannelses relevans og kvalitet, hvor resultatet af vurderingen leder til, at uddannelsen opnår eller mister bestemte rettigheder. Manglende godkendelse indebærer også, at uddannelsen i en periode pålægges at arbejde med at udvikle bestemte dele af sin kvalitet. Der anvendes faste kriterier, så det herudfra kan afgøres, om institutionen kan opnå de rettigheder, som følger med akkrediteringen.

Denne undersøgelse omhandler de uddannelsesakkrediteringer af eksisterende uddannelser, som er blevet foretaget af EVA i perioden fra 2008 til juni 2013 på erhvervsakademier og professionshøjskoler. Processen for en uddannelsesakkreditering er nærmere beskrevet i kapitel 3.

Akkrediteringsproces:

Betegner det forløb, en institution og/eller uddannelse gennemgår, efter at det er offentliggjort, at en given uddannelse skal akkrediteres.

Akkrediteringsvejledning/selvevalueringsvejledning:

Den skriftlige vejledning, institutionerne anvender, når de redegør for, hvordan specifikke uddannelser lever op til akkrediteringskriterierne. Vejledningen indeholder desuden en beskrivelse af, hvilke kriterier de enkelte uddannelser som minimum skal leve op til for at blive akkrediteret positivt, ligesom kriterierne uddybes.

Akkrediteringsredegørelse/selvevaluering:

Er et dokument, hvori en institution har redegjort for og søger at dokumentere, at den specifikke uddannelse opfylder kriterierne for akkreditering.

Akkrediteringsrapport:

Den skriftlige afrapportering, hvori EVA og et ekspertpanel afgiver sine vurderinger af, om de enkelte kriterier er opfyldte, og om den specifikke uddannelse indstilles til positiv akkreditering, betinget akkreditering eller afslag på akkreditering.

Appendiks B

Tabelresultater fra spørgeskemaundersøgelser

Nedenstående tabeller indeholder resultater fra de spørgeskemaundersøgelser, som EVA løbende har gennemført blandt de institutioner, som har deltaget i en uddannelsesakkreditering.

Tabel 1

Hvor tilfreds eller utilfreds er du med EVA's håndtering af akkrediteringsprocessen i forhold til: sammensætningen af ekspertpanelet?

	Antal	Procent
Tilfreds	28	52
Overvejende tilfreds	22	41
Overvejende utilfreds	4	7
Total	54	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt institutioner, som har indgået i akkreditering af eksisterende uddannelsesudbud i perioden 2009 til 2012.

Tabel 2

Hvor tilfreds eller utilfreds er du med EVA's håndtering af akkrediteringsprocessen i forhold til: vejledning og dialog undervejs i processen?

	Antal	Procent
Tilfreds	40	74
Overvejende tilfreds	13	24
Overvejende utilfreds	1	2
Total	54	100

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt institutioner, som har indgået i akkreditering af eksisterende uddannelsesudbud i perioden 2009 til 2012.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.