

Akkreditering og kriterieformulering: Erfaringer og perspektiver

Notat til arbejdsgruppen om udvikling af akkrediteringskriterier

Akkreditering og kriterieformulering: Erfaringer og perspektiver

Notat til arbejdsgruppen om udvikling af akkrediterings-
kriterier

Akkreditering og kriterieformulering: Erfaringer og perspektiver

© 2006 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:
Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma
efter Dansk Sprognævns anbefalinger.

Indhold

1	Indledning	5
2	Akkreditering som styringsredskab	6
2.1	Forskellige typer af akkreditering	6
2.2	Organisering af akkrediteringsprocessen	7
2.3	Akkreditering i Danmark	7
3	Akkreditering som metode	8
3.1	Selvevaluering	8
3.2	Eksternt panel	8
3.3	Institutionsbesøg	9
3.4	Offentlig rapport	9
3.5	EksPLICIT og foruddefineret proces og kriterier	9
4	Centrale kriterieovervejelser	10
4.1	Hvad er et kriterium?	10
4.2	Referencerammen for kriterieformulering	10
4.3	Minimumskrav eller bedste praksis?	11
4.4	Input, output og outcome	11
4.5	Præcision skaber gennemsigthed	12
4.6	Endimensionelle frem for multidimensionelle	12
4.7	Åbent eller lukket	12
4.8	Generiske kriterier eller uddannelsesspecifikke kriterier	13
4.9	Formulering og validering af kriterier	13
5	Temaer for fremtidige kriterier	14
5.1	Formål, tilrettelæggelse og indhold	14
5.2	Niveau og kompetencemål	14
5.3	Praksis/professionsbaseret	14
5.4	Forskningstilknytning	15
5.5	Undervisere	15
5.6	Undervisnings-, prøve- og eksamensformer	15
5.7	Optag, gennemførelse og frafald	15
5.8	Faciliteter og støttefunktioner	15
5.9	Internationalisering	15
5.10	Kvalitetssikring	16

Appendiks

Appendiks A 17

1 Indledning

Formålet med dette notat er at redegøre for en række centrale overvejelser i forbindelse med formulering og anvendelse af kriterier til akkreditering samt at skitsere en række indholdstemaer der efter EVA's vurdering med fordel kan indgå i et nyt akkrediteringssystem på KVVU- og MVU-området.

Notatet rummer for det første en redegørelse for akkreditering som styringsredskab, herunder for forskellige typer af akkreditering, for hvordan man kan organisere en akkrediteringsproces, og for hvordan EVA hidtil har arbejdet med akkrediteringer som en del af kvalitetssikringen af uddannelser i Danmark. Disse elementer er centrale for at forstå akkreditering som instrument og hvorfor udformningen af kriterier er så afgørende en proces som tilfældet er. Dernæst redegør notatet for de metodiske elementer der indgår i en akkreditering, og for EVA's overordnede erfaringer med metodeelementerne. Endelig sætter notatet fokus på kriterier: den overordnede referenceramme for valget af kriterier, forskellige typer af kriterier og hvilke centrale problemstillinger, styrker og svagheder der er væsentlige i forhold til udviklingen af akkrediteringskriterier. På den baggrund skitserer notatet en række indholdsmæssige fokusområder for de fremtidige akkrediteringskriterier.

Notatet er tænkt som et oplæg til den videre proces i arbejdsgruppen om udvikling af akkrediteringskriterier, og det vil danne udgangspunkt for en uddybende præsentation for arbejdsgruppen af EVA's erfaringer og anbefalinger på området. Præsentationen vil fokusere på formuleringen af kriterier, både i forhold til proces og indhold. Dette notat skal derfor læses som et baggrundspapir.

2 Akkreditering som styringsredskab

Kvalitetssikringen af det videregående uddannelsesområde i Danmark sker gennem et samspil af forskellige styringsformer og kvalitetssikringsaktiviteter. Overordnet set styres uddannelsesudbuddet og godkendelsen af nye uddannelser i Danmark gennem bekendtgørelsessystemet. Hertil kommer en række mekanismer, såsom evalueringer, auditeringer og akkrediteringer, der skal sikre at kvaliteten af uddannelserne fastholdes og udvikles.

Akkreditering adskiller sig primært fra andre kvalitetssikringstyper med hensyn til udgangspunkt og resultat. Indtil for få år siden var det i Danmark praksis at evaluere de videregående uddannelser i forhold til de målsætninger som er formuleret i uddannelsernes egne bekendtgørelser. På den baggrund leverer evalueringerne anbefalinger til ændringer og forbedringer.

En akkreditering bygger derimod på en vurdering i forhold til eksterne og foruddefinerede kriterier for kvalitet. Samtidig vil en akkreditering resultere i en myndighedstilkendegivelse af om de pågældende uddannelser eller institutioner lever op til disse kriterier. Akkreditering kan derfor defineres som et resultat af en kvalitetssikringsproces der udtrykker godkendelse eller ikke-godkendelse af om en uddannelses eller en institutions kvalitetsniveau eller givne status er i overensstemmelse med på forhånd fastlagte standarder eller kriterier.

I de seneste år har der i Danmark, ligesom i en række vesteuropæiske lande som Holland, Tyskland og Norge, været et stigende fokus på akkreditering som kvalitetssikringstype og styringsredskab. Den gængse forklaring på at akkreditering har vundet indpas i disse lande, er ønsket om at forbedre styringen af de videregående uddannelser.

Fordelene ved akkreditering som nationalt styringsredskab er for det første at det giver en fagligt funderet godkendelsesprocedure og en tilbagevendende sikring af at kvaliteten forbliver på et tilfredsstillende niveau. For det andet giver akkreditering gennem foruddefinerede kriterier og offentlige rapporter øget gennemsigtighed, dels for institutionerne i forhold til uddannelsesplanlægning, dels for studiesøgende og aftagere. For det tredje kan akkrediteringer være mindre omkostningskrævende end fx uddannelsesevalueringer fordi akkrediteringsprocesserne er mere standardiserede. For det fjerde fremhæves akkreditering ofte som et godt grundlag for at implementere Bologna-processens målsætninger om øget synlighed og sammenlignelighed af uddannelseskvalitet. Akkrediteringer vil med andre ord give uddannelser og institutioner bedre vilkår i den europæiske og globale konkurrence om studerende og forskningsmidler. Og heri ligger selvfølgelig et incitament for de videregående uddannelsesinstitutioner til at arbejde på at blive markeret blandt de bedste. Om akkrediteringen opfylder disse mål, afhænger i høj grad af hvordan kriterierne vælges og formuleres. Dette spørgsmål behandles nærmere i kapitel 4.

2.1 Forskellige typer af akkreditering

Grundlæggende skelner man mellem akkreditering af uddannelser og institutioner. Uddannelsesakkrediteringer fokuserer på kvaliteten af specifikke uddannelser, fx akkrediteringerne af professionsbacheloruddannelserne (herefter PB-akkrediteringer). Institutionsakkrediteringer fokuserer på institutionernes ledelsesmæssige og organisatoriske rammer, kvalitetssikringsmekanismer mv., fx akkrediteringerne af CVU'erne til titlen som University College (herefter UC-akkreditering). Mens den første type er rettet mod udbud af uddannelser, er den sidste type rettet mod institutioner og kan fx have som formål at fastslå om en institution opfylder fastlagte kriterier for at være på universitetsniveau.

Derudover skelner man mellem præ-akkreditering og akkreditering:

Præ-akkreditering er en forudgående vurdering af det grundlag en uddannelse søges oprettet på, og munder ud i et ja eller nej til igangsættelse. Grundlaget kan fx være studieordning, lærerkræfter, optagelse og faciliteter. Præ-akkreditering kan også bruges til en forudgående vurdering af nye institutioner der søges oprettet.

Akkreditering er en sikring af at eksisterende uddannelser eller institutioner fortsat lever op til vedtagne krav og kriterier. Akkrediteringerne gennemføres ofte efter et turnusprincip med en cyklus på 5-7 år.

2.2 Organisering af akkrediteringsprocessen

Konkret er akkrediteringsprocesser ofte organiseret sådan at de består af to niveauer: Et udøvende niveau der gennemfører akkrediteringen og udarbejder en indstilling om hvorvidt en uddannelse eller institution skal godkendes; og et besluttende niveau der træffer den endelige afgørelse om godkendelse/ikke-godkendelse på baggrund af indstillingen.

I et statsligt akkrediteringssystem vil det som regel være en uafhængig institution der udfører akkrediteringen og udarbejder indstillingen, mens det vil være undervisningsministeriet eller en anden myndighed (fx et akkrediteringsråd) der foretager den endelige beslutning om godkendelse. Tilsvarende kan der træffes beslutning om akkrediteringsgrundlaget på ministerielt niveau. På den måde sikres beslutningerne både en faglig og en politisk legitimitet, og ministeriet bevarer muligheden for i en periode at opretholde en uddannelse eller institution der ikke umiddelbart lever op til kriterierne, fx af regionale udviklingshensyn. Tilsvarende kan ministeriet i forbindelse med en ansøgning om præ-akkreditering af en ny uddannelse foretage en indledende screening ud fra en række nationale relevanshensyn som beskæftigelse og overlap med allerede eksisterende uddannelse, og udelukke nye uddannelser fra at blive præ-akkrediteret og dermed oprettet.

Opsummerende kan det fastslås at akkreditering i et statsligt system er kendetegnet ved:

1. at der er en klar adskillelse mellem det udøvende og besluttende niveau, idet den faglige vurdering er forankret i en selvstændig kvalitetssikrings-/akkrediteringsorganisation der er uafhængig af såvel ministerium som uddannelsesinstitutioner
2. at den resulterer i en autoritativ beslutning (myndighedsafgørelse) om godkendelse eller ikke-godkendelse af et bestemt niveau eller en given status
3. at grundlaget for denne beslutning er en evaluering der baserer sig på foruddefinerede kriterier der er relateret til myndighedskrav (lovgivning)
4. at akkreditering både kan anvendes i forhold til en forudgående vurdering af det grundlag som en uddannelse eller institution søges oprettet på (præ-akkreditering), og i forbindelse med en efterfølgende/løbende sikring af om eksisterende uddannelser/institutioner fortsat lever op til de vedtagne kvalitetskrav (ex-post).

2.3 Akkreditering i Danmark

EVA har siden 2004 brugt akkreditering som kvalitetssikringsmetode på de videregående uddannelser. Indtil videre er akkrediteringerne alene gennemført på området for de mellemlange videregående uddannelser hvor EVA har akkrediteret både uddannelser og institutioner. Ved udgangen af 2006 vil EVA have akkrediteret 20 professionsbacheloruddannelser der er udbudt på tilsammen 70 institutioner, og 17 Centre for Videregående Uddannelser (CVU'er) der har søgt om at blive godkendt som University College.

Med regeringens oplæg til Globaliseringsrådet i november 2005 er der taget skridt til at akkreditering skal spille en endnu mere central rolle i kvalitetssikringen af det videregående uddannelsesområde. Alle videregående uddannelser – nye som eksisterende – inden for KVVU-, MVU- og universitetsområdet skal akkrediteres af en uafhængig akkrediteringsorganisation. Som et centralt led heri skal akkrediteringerne erstatte den nuværende ministerielle godkendelse af uddannelser. Derudover skal akkrediteringerne efter internationalt forbillede kobles tæt til muligheden for at opnå offentligt tilskud, og kun uddannelser som opnår en akkrediteringsgodkendelse, kan modtage tilskud.

3 Akkreditering som metode

De akkrediteringer EVA har gennemført, bygger på metodiske elementer som er internationalt anerkendte, og som bruges i akkrediterings- og evalueringsprocedurer af de europæiske evalueringsorganer der er medlemmer af ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). De metodiske elementer er selvevaluering understøttet af dokumentation; et eksternt akkrediteringspanel, institutionsbesøg og endelig en offentlig rapport. Hertil kommer at såvel akkrediteringsprocessen som de anvendte kriterier er defineret og ekspliciteret forud for processens igangsættelse. Hensigten med disse metodiske elementer er dels at sikre et solidt og validt dokumentationsmateriale, dels at sikre en gennemsigtig og konsistent vurdering. Dette afsnit redegør for de metodiske elementer og for EVA's erfaringer med dem.

3.1 Selvaluering

De enkelte uddannelser eller institutioner udarbejder en skriftlig selvaluering med udgangspunkt i en vejledning fra EVA. Vejledningen tager afsæt i de kriterier der ligger til grund for akkrediteringen. Uddannelserne vurderer i deres selvaluering om og begrundet hvordan de opfylder kriterierne, og vedlægger et ofte omfattende dokumentationsmateriale der dokumenterer graden af kriterieopfyldelse. Selvalueringen og dokumentationen udgør sammen med besøget det centrale grundlag for vurderingen.

Erfaringerne fra ikke mindst UC-akkrediteringerne har vist at selvalueringen er et vigtigt procesredskab i institutionernes arbejde med at nærme sig kravene til et University College og i forhold til at sikre medejerskab til processen. Feedback på selvalueringprocessen har gjort at selvalueringen i sig selv har fungeret som et redskab til at udvikle organisationerne i retning af fx en større ledelsesmæssig styring, medinddragelse af partnerinstitutioner eller styrket kommunikation med undervisere og andre medarbejdere.

Dokumentationsindsamlingen i forbindelse med selvalueringen har ofte været meget ressourcetrækkende, både på uddannelses- og institutionsniveau. Samtidig har det været tydeligt at ikke mindst uddannelsesakkrediteringerne har fungeret som en værdifuld læreproces, idet de uddannelser der allerede havde været igennem en professionsbachelorakkreditering ofte tilrettelagde selvalueringprocessen i forbindelse med deres UC-akkreditering på en mere hensigtsmæssig måde, bedre kunne udvælge det relevante dokumentationsmateriale osv.

3.2 Eksternt panel

I forbindelse med hver akkrediteringsproces nedsætter EVA en faglig ekspertgruppe hvis opgave er at vurdere uddannelsens/institutionens skriftlige selvaluering såvel som det grundlæggende/centrale dokumentationsmateriale og andet fagligt materiale udarbejdet af uddannelsen/institutionen. Ekspertene skal være uafhængige af de uddannelser og institutioner som de skal vurdere. Ekspertenes rolle afhænger af akkrediteringens formål og tilrettelæggelse. I PB-akkrediteringerne har de faglige eksperter en afgrænset rolle og et ansvar der er nøje defineret i forhold til de kriterier der ligger inden for deres respektive faglige profil, mens EVA's medarbejdere har til opgave at sikre helhedsperspektivet i vurderingerne.

I institutionsakkrediteringerne har eksperterne en mere udvidet rolle, idet de har ansvaret for at sikre helhedsvurderingen af institutionen i forhold til fx vision og strategi, ledelse osv. Det sker imidlertid i et meget tæt samarbejde med EVA's medarbejdere der har det metodiske og praktiske ansvar for akkrediteringen og sikrer den tværgående konsistens. Det er afgørende for at ska-

be legitimitet om akkrediteringerne at vurderingerne er konsistente på tværs af samtlige enkeltakkrediteringer, og det er EVA's erfaring at det kræver en høj grad af stabsprofessionalisme at sikre dette. Dette hænger sammen med at akkrediteringerne dels er rettet mod en kompleks og mangfoldig uddannelsesverden, dels at der typisk er tale om mange akkrediteringer i en cyklus.

3.3 Institutionsbesøg

Som led i akkrediteringsprocessen aflægger EVA og de faglige eksperter et besøg af mindst en dags varighed på uddannelsesinstitutionen. Formålet er at uddybe og validere dokumentationen.

Erfaringerne viser at institutionsbesøget er et vigtigt supplement til den skriftlige dokumentation, både i forhold til at få afklaret tvivlsspørgsmål om det indsendte materiale og i forhold til indhentning af supplerende oplysninger. Derudover betyder besøget at uddannelsesinstitutionerne får en klarere forståelse både af kriterierne og kvalitetsfelterne, og af hvilken dokumentation der er nødvendig for at leve op til kriterierne. Samtidig skaber besøgene mulighed for en mere nuanceret dialog om uddannelsernes og institutionernes praksis og medvirker til at styrke akkrediteringsprocessens legitimitet.

3.4 Offentlig rapport

På baggrund af selvevalueringsrapporten, det tilhørende dokumentationsmateriale og informationer fra besøget udarbejdes akkrediteringsrapporten hvor ekspertpanelet assisteret af EVA præsenterer sine vurderinger. Det er EVA der udformer akkrediteringsrapporten og sender den til Undervisningsministeriet hvor den endelige akkrediteringsafgørelse træffes. Akkrediteringsrapporten offentliggøres herefter på EVA's hjemmeside.

Rapporterne er udformet så de på den ene side giver individuelle tilbagemeldinger til institutionerne og på den anden side er konsistente på tværs af alle rapporter i formuleringen af begrundelsen for opfyldelse af hvert enkelt kriterium. Det er således ikke bare konsistens i vurderingerne der er vigtig; for at skabe den nødvendige legitimitet om vurderingerne skal *formidlingen* af vurderingerne være så klar og konsistent at der kan læses på tværs af rapporter. Det er EVA's erfaring at dette arbejde også kræver en høj grad af stabsprofessionalisme. Det er i øvrigt tydeligt at uddannelsesinstitutionerne og CVU-rektorkollegiet selv har foretaget sådanne læsninger på tværs, både for at kontrollere kvaliteten og konsistensen og for bedst muligt at uddrage tværgående erfaringer til brug i den fremtidige udvikling.

3.5 Eksplicit og foruddefineret proces og kriterier

Inden for den overordnede metodiske ramme har akkrediteringsprocessen for de enkelte uddannelser og institutioner fulgt de samme kriterier og procedurer som er blevet fastsat på forhånd. Dette indgår som et proceskrav ifølge de europæiske standarder for kvalitetssikring, idet det medvirker til at sikre ensartethed og konsistens i akkrediteringsprocessen.

De forskellige typer af akkrediteringer varierer med hensyn til brugen af kriterier: antal, indhold, type osv. Nedenfor redegør vi mere uddybende for forskellige typer af kriterier og deres anvendelse. I appendiks A findes en oversigt over temaerne for kriterierne i henholdsvis PB- og UC-akkrediteringerne.

4 Centrale kriterieovervejelser

Formuleringen af kriterier er altafgørende for akkrediteringens brugbarhed som styringsinstrument og som metode til udvikling på uddannelserne. Dette afsnit handler om EVA's erfaringer med brugen og udformningen af kriterier.

4.1 Hvad er et kriterium?

Kriterier i forbindelse med evaluering er som begreb hverken nationalt eller internationalt entydigt, og det blandes ofte sammen med begreber som standarder, benchmarks og indikatorer. Især bruges kriterier i mange sammenhænge synonymt med standarder.

EVA definerer kriterier som operationelle udsagn om kvalitet i undervisning og uddannelse. Det vil sige at kriterier er testbare udsagn der er formuleret på baggrund af accepterede standarder med henblik på at undersøge om det ønskede kvalitetsniveau er imødekommet. De definerende træk ved kriterier vil blive uddybet i det følgende.

4.2 Referencerammen for kriterieformulering

Som nævnt bør kriterierne være formuleret på baggrund af formulerede standarder.

Det er kendetegnende for de kriterier der anvendes i dansk akkrediteringssammenhæng, at de er myndighedsrelaterede, dvs. at de er formuleret på baggrund af gældende lovgivning på området eller andre klart formulerede standarder. Det drejer sig om:

Lovgrundlag: Lovgrundlag er en uhyre vigtig kilde i arbejdet med at formulere kriterier. Det drejer sig både om at definere særligt centrale temaer, og om at prioritere mellem de mange forskellige aspekter man kan inddrage i kriterierne. I forhold til det aktuelle arbejde med at udvikle kriterier er det oplagt at der skal være en tæt sammenhæng med den nye lov om erhvervsrettede videregående uddannelser.

De europæiske standarder for kvalitetssikring: Som et led i Bologna-processen tilsluttede de europæiske ministre sig i maj 2005 en række standarder for kvalitetssikring i forhold til videregående uddannelse i Europa udarbejdet af The European Association for Quality Assurance of Higher Education (ENQA). I forhold til udvikling af kriterier er det primært de europæiske standarder for uddannelsesinstitutionernes interne kvalitetssikring der har betydning. Standarderne er formuleret under syv overskrifter:

- Politikker og procedurer for kvalitetssikring
- Godkendelse, overvågning og løbende vurdering af uddannelser og akademiske grader
- Bedømmelse af de studerende
- Kvalitetssikring af undervisere
- Læringsressourcer og støtte til de studerende
- Informationssystemer
- Offentlig information.

Standarderne er specifikt rettet mod uddannelsesinstitutionernes kvalitetssikring, men indholdet er naturligvis i høj grad knyttet til uddannelsesaktiviteter. Den konkrete formulering af kriterier kan derfor med fordel ske ved at inddrage relevante standarder eller standardelementer. Videre kan de europæiske standarder være et godt udgangspunkt for en definition af arbejdsdelingen

mellem uddannelsesakkrediteringerne og de kriterier der skal anvendes hér, overfor evt. institutionsakkrediteringer.

Kvalifikationsnøglen: En anden væsentlig kilde i arbejdet med at udforme kriterier er den danske kvalifikationsnøgle. Den drejer sig specifikt om de forventninger til slutkompetencer der er knyttet til en given uddannelse eller et givet uddannelsesniveau, og som er af stor betydning både i forhold til resultaterne af den enkelte uddannelse, og i forhold til sikring af klare af- og påstigningsmuligheder på forskellige uddannelsesniveauer. Dette er en central videreudvikling i forhold til de hidtidige akkrediteringskriterier der kun i meget begrænset omfang har rummet outcome-kriterier. Operationaliseringen af kvalifikationsnøglen til vurderbare kriterier er derfor et væsentligt arbejde.

4.3 Minimumskrav eller bedste praksis?

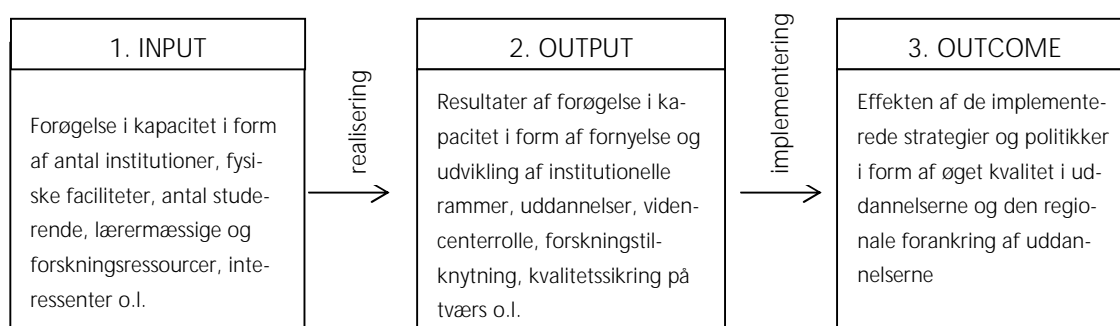
Forud for formuleringen af kriterier er det væsentligt at gøre sig klart om kriterierne skal udtrykke minimumskrav eller bedste praksis (best practice). Ved minimumskrav forstås kriterier som beskriver forhold der skal være opfyldt for at kvaliteten er acceptabel – typisk lovgivningsmæssige forhold. Ved best practice forstås krav som skal opfyldes for at uddannelsesaktiviteten kan siges at være på et særligt godt kvalitetsniveau inden for et bestemt område.

De kriterier der anvendes i dansk akkrediteringssammenhæng, har som nævnt overvejende været myndighedsrelaterede. I det fremtidige akkrediteringssystem lægges der op til en højere grad af fokus på resultatsiden og dermed på best practice. Udfordringen ved best practice-kriterier er at gøre det tydeligt for uddannelserne hvor best practice stammer fra, og *hvad* der gør det til best practice, idet der i lighed med minimumskriterier ikke findes lovgrundlag eller tydelige standarder. Øvelsen med tydeligt at definere best practice indeholder dog en risiko for at best practice i sig selv bliver gjort til minimumskrav, idet formuleringen af kriterier er en institutionalisering af best practice som uddannelserne føler sig forpligtet til at følge. Dermed kan akkrediteringen få en konserverende effekt fordi institutionernes incitament til at sætte andre mål end de som er udtrykt i best practice, mindskes.

4.4 Input, output og outcome

Diskussionen om minimumskrav over for best practice er tæt forbundet med diskussionen om fokusering på input, output eller outcome. Nedenstående figur er hentet fra forarbejdet til UC-akkrediteringen og beskriver forholdet mellem de tre begreber.

Figur 1: Sammenhæng mellem input, output og outcome



Kilde: Danmarks Evalueringsinstitut, 2006.

Fokus på output frem for outcome kan illustreres ved følgende eksempel. I UC-akkrediteringernes kriterium 4.14 spørges der til dokumentation for at institutionen gennemfører dimittendundersøgelser, men ikke til resultatet af dimittendernes beskæftigelse. Det sidste ville være et outcome-kriterium og have fokus på effekten af uddannelsen. For at outcome-kriteriet giver mening, er det nødvendigt at definere et niveau for outcome (fx hvor mange dimittender der skal være i beskæftigelse). Ellers kan institutionerne ikke gennemskue hvornår kriteriet er opfyldt.

At de hidtidige akkrediteringer har været baseret på lovgivning og de europæiske standarder, betyder at fokus i højere grad har været på rammer og processer (output) end effekten (outcome). Fokus i de hidtidige akkrediteringer har altså været på om institutionerne/uddannelserne har udviklet de rette processer og rammer til at skabe kvalitet snarere end en måling af selve kvaliteten af ydelserne.

Hvis en akkreditering omfatter kriterier på forskellige niveauer, er det meget vigtigt at kriterierne er ordnet efter en tankegang som kan være med til at fremme uddannelsernes systematiske tilgang. Kriterierne kan således være med til at anskueliggøre sammenhængen mellem output og outcome. Et eksempel kunne være at uddannelserne kvalitetssikrer uddannelserne (output), og at uddannelserne viser at de lever op til målene for kvalitet i uddannelserne (outcome).

Dernæst er det vigtigt at gøre sig klart om resultatmålet kan have utilsigtede effekter. Et eksempel kunne være at mål for gennemførelsesprocent kan fremme uddannelsernes incitament til at fokusere på de elever som umiddelbart har de bedste muligheder for at gennemføre uddannelsen, og dermed tilsidesætte de mindre ressourcestærke elever. En sådan situation kan undgås ved at formulere kriterier for fx uddannelsernes evne til at bryde den sociale arv. Det er med andre ord vigtigt at kriterierne ikke "skævvrider" uddannelsernes fokus på en måde så centrale mål for uddannelserne ikke tilgodeses.

4.5 Præcision skaber gennemsigthed

Kriterier skal udtrykke kvalitet så præcist at der sikres et gennemsigtigt grundlag for vurdering. Åbenhed og gennemsigthed i bedømmelsesgrundlaget skærper kravene til kriteriernes formulering fordi institutionerne vil benytte kriterierne som ledetråde for deres kvalitetsarbejde. Kriterierne får dermed en meget direkte indflydelse på hvor institutioner vil fokusere deres ressourcer, ikke mindst i et system hvor institutionernes bevilling og autonomi bliver betinget af akkrediteringsresultatet. Fx viser erfaringerne fra UC-akkrediteringerne at flere CVU'er har tilpasset deres strategier og virksomhedsplaner til kriterierne for UC-akkrediteringen, ligesom flere institutioner har bygget deres kvalitetssikringsstrategier på kriterierne.

Med det udgangspunkt er det vigtigt at der foretages en forholdsvis hård prioritering mellem vigtige og mindre vigtige kriterier, så kriterierne udtrykker de væsentligste prioriteringer for at fremme uddannelsens kvalitet. Antallet af kriterier skal holdes på et niveau så det ressourcemæssigt er muligt for institutionerne at imødekomme kriterierne. En måde at begrænse kriterierne på, er at sikre at de ikke dækker områder som allerede er reguleret på anden vis, fx afrapportering via virksomhedsregnskaber eller flerårsaftalemidler.

4.6 Endimensionelle frem for multidimensionelle

Det er ligeledes vigtigt at kriterierne formuleres så præcist at det er muligt at måle om det enkelte kriterium er opfyldt. Et kriterium bør fx ikke indeholde for mange krav, fx at kvalitetssikring skal være *systematisk* og skal inddrage både *interne* og *eksterne* interessenter. I et sådant kriterium skal uddannelsen dokumentere tre elementer af kvalitetssikringen, og det er derfor mere sandsynligt at de ikke vil opfylde *hele* kriteriet end hvis der kun var et krav i kriteriet. Kriterier som indeholder flere dimensioner gør det vanskeligere for institutioner at gennemskue bedømmelsen af kriteriet. Der bør med andre ord sigtes mod endimensionelle frem for flerdimensionelle kriterier.

Ligeledes bør man undgå gentagelser og overlap da det gør kriterierne mindre præcise. Deltagerne i en akkreditering vil naturligt søge at tolke overlap forskelligt hvilket skaber uklarhed i akkrediteringen.

4.7 Åbent eller lukket

Et andet element af præcision går på om kriterier er formuleret åbent eller lukket. Et lukket kriterium er kendetegnet ved at det kan besvares med et simpelt ja eller nej, fx "uddannelserne har et omfang der svarer til 120 ECTS". Omvendt kræver det en anden vurdering fra ekspertpanelet at afgøre om et åbent kriterium er opfyldt, fx "uddannelsen anvender undervisningsformer der fremmer de studerendes selvstændighed". Hvis et lignende tema skulle være formuleret som et

lukket kriterium, kunne det fx være "uddannelsen anvender port folio-metode til at fremme de studerendes selvstændighed".

Der er mange fordele ved åbne kriterier fordi de kan rumme forskellig praksis på uddannelserne. Dog er det væsentligt at vurderingsgrundlaget og "gærdehøjden" for at opfylde kriteriet gøres tydeligt for at sikre en konsistent vurdering, ligesom det bør fremgå tydeligt af begrundelserne for kriteriets vurdering, så uddannelserne har mulighed for at lave en meningsfyldt opfølgingsplan hvis kriteriet ikke er opfyldt.

Omvendt er der en fare ved udelukkende at anvende lukkede kriterier fordi kriterierne ikke kun vil definere hvilke mål uddannelserne skal leve op til, men også *hvordan* de lever op til dem. Dermed får akkreditering karakter af kontrol mere end udvikling, idet målet bliver at kontrollere om uddannelserne lever op til en præcist defineret praksis, snarere end at stimulere uddannelserne til at finde en praksis som opfylder et præcist defineret mål.

4.8 Generiske kriterier eller uddannelsesspecifikke kriterier

En sidste overvejelse går på om kriterier skal være generiske eller uddannelsesspecifikke.

De generiske kriterier vil tage udgangspunkt i fælles bekendtgørelser, de europæiske standarder og den danske kvalifikationsnøgle. De generiske kriterier fremmer sammenligneligheden på tværs af uddannelser og sikrer at uddannelserne sigter mod de samme minimumskrav for kvalitet. På den måde styrkes baggrunden for at samarbejde på tværs og udvikle nye uddannelser.

De uddannelsesspecifikke kriterier vil derimod handle om forhold der specifikt vedrører den konkrete uddannelses indhold og kvalitet, og tager bl.a. udgangspunkt i studieordningerne for de enkelte uddannelser.

En af tilbagemeldingerne fra PB-akkrediteringerne er at det var svært for uddannelserne at genkende sig selv i akkrediteringen fordi kriterierne var for generelle. Her beskæftiger kriterierne sig nemlig i overvejende grad med rammer og procedurer for uddannelserne. For at imødekomme ønsket om at komme tættere på uddannelsernes faglige kvalitet har man på ingeniørområdet taget initiativ til at udvikle domænespecifikke standarder der skal ligge til grund for vurderinger/akkrediteringer af området. Standarderne er ligeledes formuleret med henblik på en fælles europæisk anvendelse for dermed også at sikre den internationale relevans og sammenhæng i akkrediteringerne. Disse udføres i andet regi end EVA.

For at styrke akkrediteringernes fokus på uddannelsernes faglige kvalitet bør det i fremtiden overvejes at supplere de generelle rammekriterier med domænespecifikke kriterier der udarbejdes af EVA i samarbejde med uddannelsernes faglige miljøer, fx IDA på ingeniørområdet.

4.9 Formulering og validering af kriterier

Kriterierne bør fastsættes i et passende samspil mellem det lovgivningsmæssige/rammesættende niveau og det operationelle niveau. I formuleringen af kriterier kan relevante interessenter der har gennemgået akkrediteringer, med fordel inddrages for at sikre såvel relevante input i udarbejdelsen som validering af de formulerede kriterier. Dermed skabes dels et bedre grundlag for at kriterierne virker efter hensigten, dels styrkes legitimiteten af akkrediteringerne. Dog er det afgørende i processen at sikre en tilstrækkelig uafhængighed i forhold til berørte uddannelsesinstitutioner.

5 Temaer for fremtidige kriterier

Med udgangspunkt i den aktuelle referenceramme og de indhentede erfaringer med akkrediteringer skitseres nedenfor nogle indholdsmæssige temaer som bør dækkes af de nye kriterier til akkreditering på KVVU- og MVU områderne. Det skal understreges at der ikke er tale om en udtømmende liste, men om en indkredsning af en række vigtige områder, med særlig vægt på de temaer der repræsenterer en udvikling i forhold til de hidtidige akkrediteringer. Videre har en række forhold relevans for flere temaer, fx kan spørgsmålet om en uddannelses praksistilknytning gennem undervisernes deltagelse i udviklingsprojekter rubriceres under praksistilknytning, undervisere eller indhold, afhængigt af den valgte struktur. Den valgte kategorisering er således kun én af flere mulige.

5.1 Formål, tilrettelæggelse og indhold

I lighed med de hidtidige akkrediteringer er det relevant at sikre at uddannelserne i deres formål, tilrettelæggelse og indhold lever op til de krav der stilles i lovgrundlaget. Det drejer sig om en række formelle forhold om omfang, opbygning mv., såvel som generiske fagkrav. Som nævnt kan det være relevant at supplere med mere fagspecifikke kriterier.

5.2 Niveau og kompetencemål

I forlængelse af forventningerne til den nye lov om erhvervsrettede videregående uddannelser bør de nye kriterier stille krav til uddannelserne om at leve op til nærmere specificerede krav til uddannelsens niveau såvel som til de studerendes forventede slutkompetencer. Kriterierne kan tage udgangspunkt i bl.a. den danske kvalifikationsnøgle. Samtidig bør kriterierne som nævnt rumme såvel generiske som fagspecifikke krav for at sikre at både hensigten om tydelige overgangsmuligheder mellem uddannelsesniveauer såvel som et relevant fagligt niveau og indhold for den enkelte uddannelse inddrages.

Det vil være en udvikling i forhold til tidligere, idet der fx i PB-akkrediteringerne alene ses på kriterierne knyttet til målsætninger på området, fx om der er fastlagt formål for hvilke forudsætninger de studerende skal erhverve sig, og om uddannelsen ved om målsætningerne nås. Der ses altså ikke specifikt på om og hvordan kompetencemålene opfyldes.

5.3 Praksis/professionsbasering

Uddannelsernes tilknytning til praksis og deres professionsbasering er et så væsentligt tema at der bør sættes særligt fokus på det i udviklingen af nye kriterier. Det drejer sig bl.a. om at se på de regler og rammer der knytter sig til uddannelsernes praksis og professionsbasering (omfang, placering i studeforløb, ansvarsplacering mv.), om at indskærpe kvalitetssikringen af praktikken, og om at sikre et tilstrækkeligt og positivt samspil mellem praktiske og teoretiske dele af uddannelsen.

Det kan både dreje sig om at sikre at uddannelserne i tilstrækkelig grad inddrager de erfaringer de studerende gør sig i praktikken, og at fx praktikvejledere og -undervisere er i stand til at inddrage de studerendes faglige baggrund og så vidt muligt relatere den til praksis. Videre er det relevant at se på uddannelsernes øvrige kontakt med praktikere og aftagere, fx gennem deltagelse i faglige netværk, praksisbaserede udviklingsprojekter (herunder de studerendes mulighed for deltagelse) og samarbejde mellem grunduddannelser og efter- og videreuddannelsesområdet. Undervisernes praksisforankring er ligeledes et vigtigt aspekt som behandles nedenfor.

5.4 Forskningstilknytning

Forskningstilknytning er et væsentligt aspekt ved uddannelserne. Her er det væsentligt at sikre at kriterierne afspejler rammerne for og hensigten med forskningstilknytningen for de forskellige uddannelsesniveauer. Ud over uddannelsernes pensum kan det være relevant at inddrage forskningstilknytningsaftaler og undervisernes konkrete deltagelse i udviklingsprojekter med forskningstilknytning, kompetenceudvikling i samarbejde med forskningsmiljøer mv. Undervisernes forskningstilknytning behandles nedenfor.

5.5 Undervisere

I forhold til underviserne bør en række forhold belyses gennem kriterierne. Det drejer sig om rammer for ansættelse og kompetenceudvikling, og om underviserkorpsets faktiske faglige kompetenceniveau og profil. I den forbindelse er det centralt at undervisergruppen dels har de nødvendige faglige og pædagogiske minimumskvalifikationer; dels at uddannelsen sikrer at såvel fagligt niveau og indhold som praksisforankring og forskningstilknytning også sker gennem undervisernes fortsatte kompetenceudvikling, deltagelse i forsknings- og udviklingsprojekter mv. På dette område bør det overvejes at fastlægge krav til omfang og kvalitet af fx undervisernes deltagelse i sådanne projekter og inddragelsen heraf i uddannelserne (andel af undervisere der i en nærmere defineret periode har deltaget i hhv. udviklings- og forskningsprojekter, sikring af formidling på uddannelserne mv.).

5.6 Undervisnings-, prøve- og eksamensformer

Det er vigtigt at sikre at der er sammenhæng mellem de faglige mål og indhold og de valgte undervisnings-, prøve- og eksamensformer. Herunder spørgsmålet om hvorvidt uddannelsens undervisningsformer medvirker til at sikre samspillet mellem teori og praksis, og om uddannelsen udvikler ikke mindst sine undervisningsformer i forlængelse af erfaringsudveksling mellem underviserne og feedback fra fx studerende, dimittender og aftagere.

5.7 Optag, gennemførelse og frafald

Uddannelserne bør som minimum have kendskab til både optag, gennemførelse og frafald. Det er EVA's erfaring at dette sjældent udgør et problem. Imidlertid er det væsentligt at uddannelserne også indhenter viden om centrale årsager til frafald som en nødvendig baggrund for at kunne igangsætte relevante initiativer. På dette område kan det derfor være væsentligt at inddrage kriterier der ikke bare retter sig mod registrering af studenterpopulationen eller fastlægger bestemte niveaukrav, men også kriterier der handler om uddannelsernes mere kvalitative vidensindsamling og procedurer for opfølgning i forhold til den indsamlede viden.

5.8 Faciliteter og støttefunktioner

Spørgsmålet om uddannelsens faciliteter og støttefunktioner (laboratorier, biblioteker, studievejledning mv.) bør belyses. Man kan vælge enten at fokusere på om og hvordan uddannelsen stiller sig til at sikre at der er relevante og tilstrækkelige faciliteter og støttefunktioner til stede, ved at lægge vægt på strategier, målsætninger og uddannelsens egen kvalitetssikring (som i PB-akkrediteringerne), eller man kan stille mere specifikke krav til niveauet for fx bibliotek (som i UC-akkrediteringerne).

5.9 Internationalisering

Der er en klar forventning om at uddannelserne skal sikre internationalisering. Det drejer sig både om at fremme mobilitet for studerende og undervisere og om "internationalization at home". Det kan derfor være relevant at inddrage de rammer som uddannelserne sætter gennem udvikling af internationale moduler, sikring af transparens i forhold til opbygning og indhold, indgåelse af udvekslingsaftaler (antal, geografisk spredning, mv.) og i forlængelse heraf niveauet for mobilitet. I den forbindelse kan det overvejes at stille krav om en mere ensartet opgørelse og afrapportering af internationaliseringsaktiviteterne. Videre kan der ses på hvordan uddannelsen arbejder på at sikre at internationale udvekslinger, projekter og partnerskaber drages ind i undervisningen, fx gennem formidling af erfaringer og resultater eller besøg af gæsteforelæsere.

5.10 Kvalitetssikring

Endelig er det centralt at uddannelserne har et tilstrækkeligt kvalitetssikringssystem. Det drejer sig her i høj grad om at se på om der er en systematisk tilgang hvor der er opstillet målsætninger for aktiviteter, processer og resultater, så uddannelsen faktisk kan indsamle data til vurdering af målopfyldelse. Videre er det centralt at belyse om uddannelserne anvender informationerne til justering og udvikling. Kriterierne kan derfor afspejle at uddannelsernes kvalitetssikring dels skal være tilstrækkeligt dækkende og fx ikke bare inddrager vurdering af de enkelte kurser, men også af den samlede uddannelse, kvaliteten og formidlingen af udviklingsprojekter, praktikforløbene mv. Der kan også stilles krav om at uddannelserne skal inddrage dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning i undersøgelserne.

Derudover bør kvalitetssikringssystemet sikre at der indhentes viden og vurderinger fra relevante interne og eksterne interessenter. Der kan i så fald opstilles kriterier om at både undervisere, studerende, dimittender og aftarere skal inddrages i uddannelsernes interne kvalitetssikring. I den forbindelse kan der igen henvises til de europæiske standarder der præciserer en række krav til uddannelsernes interne kvalitetsarbejde.

Appendiks A

Oversigt over temaer

I akkrediteringerne af professionsbacheloruddannelserne anvendes der 40 kriterier, grupperet inden for otte overordnede temaer og underkriterier:

- Profil, formål og målsætninger
- Struktur og indhold
 - Uddannelsens struktur
 - Uddannelsens faglige indhold
 - Læringsformer
 - Internationalisering
- Organisation, miljø og faciliteter
 - Organisation og økonomi
 - Uddannelsens faciliteter
 - Studievejledning
- Undervisere
 - Ansættelsesforhold
 - Kompetenceforhold
- Studerende
 - Optag
- Eksaminer og prøver
- Kvalitetssikring
 - Kvalitetsvurdering og censorer.

I akkrediteringerne af CVU'erne anvendes der 64 kriterier, grupperet inden for ti overordnede temaer:

- Vision og strategi
- Organisation og ledelse
- Uddannelse
- Kvalitetssikring og -udvikling
- Undervisere og lærerkræfter
- Forskningstilknytning
- Fysiske og elektroniske ressourcer
- Videnscenter
- Samarbejde og partnerskaber
- Økonomi.