

Videregående engelskuddannelser

- kompetencer, undervisnings- og eksamensformer

2005

Engelsk i de videregående uddannelser

© 2005 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:
Danmarks Evalueringsinstitut sætter
komma efter Dansk Sprognævn's
anbefalinger.

Bestilles hos:
Alle boghandlere eller på EVA's
hjemmeside www.eva.dk

Kr. 40,- inkl. moms

ISBN 87-7958-999-5

Forord	3
1 Resumé	5
2 Indledning	9
2.1 Evalueringens formål	9
2.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe	10
2.3 Dokumentation og metode	11
2.4 anbefalinger og opfølgning	14
3 Kompetencearbejdet	15
3.1 Kompetencearbejdets kontekst	15
3.2 Organiseringen af kompetencearbejdet	17
3.2.1 Institutionsniveauet	17
3.2.2 Uddannelsesniveauet	19
3.3 Kompetencearbejdets forankring	20
3.3.1 Inddragelse af de studerende	21
3.3.2 Inddragelse af interessenter fra uddannelsernes omverden	22
3.3.3 International sammenligning	25
3.4 Kompetencearbejdets udfordringer	26
3.4.1 Terminologi	26
3.4.2 Kompetenceprofiler og spidskompetencer	28
3.4.3 Kompetencemål, niveaubeskrivelser og progression	31
4 Kompetencemål, undervisning og eksamen	37
4.1 Forholdet mellem kompetencemål og udvikling af undervisning og eksamen	37
4.1.1 Den konkrete undervisningspraksis	40

Videregående engelskuddannelser

4.1.2	Variation og valgfrihed	42
4.2	Barrierer for udvikling af undervisnings- og eksamens former	44
4.2.1	Økonomi	44
4.2.2	Hensynet til kontrol med eksamen	46
4.2.3	Metodefrihed	47
4.3	Evaluering af undervisningen	50
4.3.1	Løbende evaluering af de studerendes udbytte	50
4.3.2	Evalueringernes karakter og genstandsfelt	50
4.3.3	De studerendes deltagelse	52
4.3.4	Formålet med evaluering af undervisningen	52
4.3.5	Opfølgning	53
4.3.6	Evalueringskultur	54

Appendiks

Appendiks A: Oversigt over rapportens anbefalinger	57
Appendiks B: Dokumentation og metode	61
Appendiks C: Evalueringens kommissorium	65
Appendiks D: Liste over uddannelser omfattet af evalueringen	69
Appendiks E: Evalueringsgruppens medlemmer	71
Appendiks F: Resultater af registerundersøgelsen	73
Appendiks G: Oversigt over gradsbeskrivelser i Kvalifikationsnøglen	87
Appendiks H: Terminologi	89

Rapporter fra EVA	93
--------------------------	-----------

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fremlægger i denne rapport evalueringen af engelsk i de videregående uddannelser. Evalueringen ligger i forlængelse af EVA's evaluering af engelsk i grundskolen fra 2003 og evalueringen af engelsk i de treårige gymnasiale uddannelser fra 2004. De tre evalueringer danner baggrund for EVA's evaluering af engelsk fra grundskole til de videregående uddannelser som udgives i en selvstændig rapport.

Evalueringen afdækker hvordan videregående engelskuddannelser arbejder med kompetencemål og niveaubeskrivelser på bachelor- og kandidatuddannelserne. Evalueringen undersøger i den forbindelse hvordan uddannelserne sammentænker kompetencemål og niveaubeskrivelser med undervisnings- og eksamensformer.

Vi forventer at rapporten vil bidrage konstruktivt til engelskuddannelsernes fortsatte arbejde med studieordninger og kompetencebeskrivelser og i udviklingen af uddannelserne generelt.

Evalueringen indgår i EVA's handlingsplan for 2004 og er gennemført i perioden september 2004 til december 2005.

Claus Adam Jarløv
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør for EVA

Der har i de seneste år været en stigende opmærksomhed på hvordan de videregående uddannelser forbereder de studerende på at bruge deres viden og færdigheder i praksis, med andre ord hvilke generelle og specifikke kompetencer de studerende skal tilegne sig for fagligt og kompetent at møde studie- og erhvervsmæssige udfordringer.

Denne evaluering undersøger hvordan videregående engelskuddannelser arbejder med at sætte mål for de kompetencer de studerende skal udvikle i løbet af deres uddannelse. Den ser også på hvordan uddannelserne sammentænker disse mål med de studerendes indgangsforudsætninger, progressionen i uddannelsen og de undervisnings- og eksamensformer der anvendes for at udvikle og teste de studerendes kompetencer. Evalueringen omfatter både erhvervsproglige og almene engelskuddannelser.

Evalueringen af videregående engelskuddannelser er en del af en større evaluering der også ser på engelskfaget i det danske uddannelsessystem generelt. Den anden del af evalueringen behandles i en særskilt rapport om overgange og sammenhænge mellem uddannelsesniveauer fra grundskole til videregående uddannelse i engelsk.

Konklusion

For mange af de videregående engelskuddannelser er det ikke nyt at tænke i hvordan de studerende lærer at omsætte viden og færdigheder til praksis. Men det er nyt for de fleste at skulle formulere dette i studieordninger med klare mål for progression og slutkompetencer. Det er derfor også meget forskelligt hvor langt de enkelte uddannelser er kommet i dette arbejde. Det gælder både i formuleringen og operationaliseringen af de nye studieordninger.

Selvom der lovmæssigt stilles krav om studieordninger der definerer slutkompetencer, er der stor mulighed for fortolkning af hvad det indebærer. En ministeriel arbejdsgruppe giver i rapporten *Mod en dansk kvalifikationsnøgle*, også kaldet Kvalifikationsnøglen, et bud på hvordan man i uddannelsesmæssig sammenhæng kan operationalisere kompetencetankegangen. Men der er ikke tale om særlig detaljerede definitioner og anvisninger, og uddannelserne er ikke forpligtet til at anvende Kvalifikationsnøglens begrebsapparat.

Dette åbne udgangspunkt giver på den ene side stor frihed til de enkelte uddannelsesinstitutioner og har været en medvirkende årsag til at man på flere institutioner har engageret sig meget i spørgsmålet om hvordan kompetencebegrebet kan overføres til den enkelte institutions praksis. På den anden side har det på mange af uddannelserne skabt forvirring om hvad kompetence-tankegangen egentlig betyder, og hvordan den skal operationaliseres. Det åbne udgangspunkt og de forskelle mellem uddannelsesinstitutionerne som det afstedkommer, har også konsekvenser for uddannelsernes omverden, blandt andet aftagere og studiesøgende. De får svært ved at orientere sig i hvilke kompetencer de forskellige uddannelser rummer. For at forstå hvilke kompetencer den enkelte uddannelse rummer, skal man nemlig først sætte sig ind i hvilken definition af kompetencer der gælder på den institution som udbyder uddannelsen. Dermed vender kompetencebeskrivelserne, trods intentioner om det modsatte, mere indad end udad.

Evalueringens centrale anbefalinger

Brug Kvalifikationsnøglen

Alle uddannelser og uddannelsesinstitutioner skal forpligtes til at anvende Kvalifikationsnøglen begreber i deres arbejde med kompetenceprofiler og -mål. En fælles terminologi for kompetencer er en forudsætning for at der i uddannelsernes omverden bliver klarhed om og mulighed for at sammenligne hvilke kompetencer de enkelte uddannelser udvikler. Kvalifikationsnøglen giver et første bud på en sådan fælles terminologi, men er meget overordnet. Derfor kan engelskuddannelserne i det videre arbejde med at fastlægge mål for de studerendes engelskfaglige slutkompetencer drage nytte af også at trække på fælles sprogfaglige referencerammer, fx Europarådets referenceramme for sprog.

Involver studerende, aftagere og dimittender

I arbejdet med at definere kompetenceprofiler og -mål skal engelskuddannelserne inddrage en bredere kreds af studerende og udbygge kontakten til aftagere og dimittender. En øget inddragelse af studerende, aftagere og dimittender vil ikke blot skabe en bredere forankring af kompetencearbejdet. Den kan også modvirke en tendens til faglig indforståethed og styrke den del af kompetencearbejdet som i forhold til de studerende er så vigtig, nemlig hvad de skal kunne til eksamen, hvordan fagene relaterer sig til uddannelsen samlet set, og hvad det hele skal bruges til i en erhvervmæssig sammenhæng.

Tænk i spidskompetencer

I arbejdet med at definere klare kompetenceprofiler skal engelskuddannelserne i højere grad tænke i spidskompetencer. Spidskompetencerne profilerer den enkelte uddannelse, definerer den til forskel fra andre beslægtede uddannelser og kan bruges systematisk i dialogen med uddannelsens interessenter, fx studerende og aftagere. Et større fokus på spidskompetencer kræver dog at ud-

dannelserne tør træffe klare valg om den enkelte uddannelses kernefaglighed og foretage de nødvendige fravalg.

Skab sammenhæng mellem kompetencemål, undervisnings- og eksamensformer

Engelskuddannelserne skal formulere tydelige kompetencemål for de enkelte discipliner og koble undervisnings- og eksamensformer til kompetencemålene. I arbejdet med at formulere klare og tydelige kompetencemål kan uddannelserne med fordel lade sig inspirere af læringstaksonomier hvor man skelner mellem om de studerende inden for den enkelte disciplin fx skal kunne "mestre", "anvende" eller blot "kende". Flere af engelskuddannelserne har tendens til at formulere meget brede og generelle mål. Det gør det vanskeligt for aftagere, studerende og andre at få indblik i hvilke byggesten uddannelsen reelt rummer. Klare valg om hvilke kompetencer de studerende skal udvikle, og på hvilket niveau, vil automatisk bringe undervisnings- og eksamensformer i fokus og kan som sådan understøtte den nødvendige interne afklaring af hvilke pædagogisk-didaktiske konsekvenser et øget fokus på kompetencer må have.

Sæt evaluering på dagsordenen

Uddannelserne skal sætte evaluering på dagsordenen og udvikle en evalueringskultur. I den forbindelse bør evalueringerne i højere grad fokusere på den udvikling evaluering kan medføre, end på kontrol, justering og fejlfinding. Desuden skal uddannelserne sørge for at evalueringerne dækker alle aktiviteter og aspekter af undervisningen, også projektvejledning og undervisningen på tværs af enkelte kurser og moduler. Alle engelskuddannelserne gennemfører evalueringer af undervisningen. Men selvom projektarbejde fylder mere og mere på mange af engelskuddannelserne, omfatter evalueringsaktiviteterne næsten udelukkende den undervisning der finder sted i kurser. Samtidig er der ikke tilstrækkelig opmærksomhed på at få de studerendes feedback på undervisningens sammenhæng på tværs af de enkelte kurser og moduler. I et kompetenceperspektiv er denne type evaluering vigtig fordi kompetencer ofte bliver trænet og udviklet på tværs af enkelt-discipliner og fagelementer.

Om anbefalingerne

Rapportens anbefalinger er foretaget af en ekstern, faglig evalueringsgruppe. Anbefalingerne er udtryk for evalueringsgruppens valg på baggrund af de mange mulige anbefalinger der kan udledes af dokumentationsmaterialet.

Rapporten indeholder flere anbefalinger end dem der er anført i dette resumé. Anbefalingerne er placeret løbende i rapportens kapitler i sammenhæng med de analyser og vurderinger de knytter sig til. I appendiks A findes desuden en samlet liste over rapportens anbefalinger.

Videregående engelskuddannelser dækker et bredt spektrum af uddannelser, fra de traditionelle humanistiske engelskuddannelser i litteratur-, kultur- og sproganalyse til de erhvervsproglige engelskuddannelser der fokuserer på lingvistik og kommunikative specialkompetencer. Trods forskelle har de som fælles udfordring et arbejdsmarked hvor engelsk indtager en stadig mere dominerende plads som kommunikationsmiddel, og hvor behovene for specialviden og kompetencer ikke bliver mindre. Denne rapport sætter fokus på hvordan de enkelte engelskuddannelser ruste deres studerende til fagligt kompetent at møde denne udfordring. Den handler om hvilke kompetencer uddannelserne sigter mod at udvikle hos de studerende, hvordan de forholder sig til fagets kerne og arbejdsmarkedets behov, og hvilke undervisnings- og eksamensformer dette giver sig udslag i.

Evalueringen falder sammen med universiteternes arbejde med nye studieordninger på bachelorniveau. Disse studieordninger er en del af implementeringen af universitetsloven fra 2003 og uddannelsesbekendtgørelsen fra 2004. I studieordningerne forholder uddannelserne sig derfor også til kravene i loven og bekendtgørelsen om at beskrive slutkompetencer. Da der er tale om et igangværende arbejde, fokuserer evalueringen på processen og de foreløbige erfaringer snarere end på resultater. Når der i rapporten bruges begrebet "kompetencearbejdet", menes der således det arbejde med kompetencebeskrivelser som institutionerne er i gang med i forbindelse med universitetsloven fra 2003. Et par af uddannelserne er placeret på Centre for Videregående Uddannelser (CVU'er). De er ikke omfattet af universitetslovens krav, men indgår i evalueringen da de udbyder videregående engelskuddannelser på samme niveau som de øvrige institutioner.

Rapporten er en del af en større evaluering der også ser på overgange og sammenhænge mellem uddannelsesniveauer fra grundskole til videregående uddannelse for engelsk. Denne del af evalueringen behandles i rapporten *Engelsk i det danske uddannelsessystem. Overgange og sammenhænge*.

2.1 Evalueringens formål

Formålet med denne del af evalueringen er at afdække hvordan de videregående engelskuddannelser arbejder med kompetencemål og niveaubeskrivelser på bachelor- og kandidatuddan-

nelserne. Det er desuden at evaluere hvordan uddannelserne sammentænker kompetencemål og niveaubeskrivelser med undervisnings- og eksamensformer.

Evalueringen dækker samtlige engelskfag på de videregående uddannelser hvor formel engelsk-kompetence indgår i uddannelsesmålene. Det drejer sig om i alt 41 uddannelser med engelsk på følgende institutioner:

- Københavns Universitet (KU)
- Aarhus Universitet (AU)
- Roskilde Universitetscenter (RUC)
- Syddansk Universitet (SDU)
- Aalborg Universitet (AAU)
- Handelshøjskolen i København (CBS)
- Handelshøjskolen i Århus (HHÅ)
- Handelshøjskolecentret i Slagelse og Nykøbing Falster (HHC)
- Handels- og IngeniørHøjskolen i Herning (HIH).

I appendiks D findes en liste over de uddannelser som er omfattet.

2.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe

EVA har nedsat en evalueringsgruppe der har ansvaret for evalueringens vurderinger og anbefalinger. Det gælder både for denne rapport og for rapporten om overgange og sammenhænge for engelskfaget op gennem uddannelsessystemet. Evalueringsgruppen er sammensat af fagfolk med særlig indsigt i fremmedsprogspædagogik og engelsk. Tilsammen dækker evalueringsgruppen både grundskole, gymnasialt og videregående niveau. Evalueringsgruppen har følgende sammensætning:

- Claus Adam Jarløv, direktør, cand.mag. i engelsk og psykologi, GlobalDenmark a/s, International Communication Consultancy (formand for evalueringsgruppen).
- Gunilla Florby, professor i engelsk, Engelska institutionen, Göteborgs universitet.
- Hilde Hasselgård, professor i engelsk sprog, Institutt for litteratur, områdestudier og europeiske sprog, Universitetet i Oslo.
- Ole Lauridsen, lektor i tysk, mag.art., Institut for Sprog og Erhvervskommunikation, Handelshøjskolen i Århus.
- Poul Otto Mortensen, pædagogisk konsulent, cand.pæd. i engelsk, Amtsentret for undervisning, Vejle Amt. Deltog i evalueringsgruppen for EVA's evaluering af engelsk i grundskolen.
- Birthe Tandrup, lektor i engelsk, cand.mag. i engelsk og musik, Frederiksborg Gymnasium og HF. Deltog i testudviklingen i forbindelse med EVA's evaluering af engelsk i gymnasiale uddannelser.

For en nærmere præsentation af evalueringsgruppen henvises til appendiks E.

EVA har desuden nedsat en projektgruppe som har det metodiske og praktiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen består af evalueringskonsulenterne Katja Munch Thorsen (projektleder) og Trine Danø og evalueringsmedarbejder Sigrid Hansen.

2.3 Dokumentation og metode

Evalueringen er gennemført på baggrund af et kommissorium der blev vedtaget af EVA's bestyrelse i september 2004. Kommissoriet gør rede for evalueringens formål, organisering og metode og kan ses i appendiks C. De følgende afsnit giver en kort gennemgang af de elementer som indgår som dokumentation i evalueringen. Dokumentation og metode er tilrettelagt med henblik på at danne grundlag både for vurderinger af de videregående uddannelser i sig selv og for de vurderinger af sammenhænge og overgange mellem uddannelsesniveauer som behandles i en særskilt rapport. I appendiks B findes en nærmere redegørelse for metoden og en vurdering af dokumentationen.

Selvevalueringsrapporter

De 41 uddannelser der indgår i evalueringen, er blevet anmodet om at selvevaluere på institutionsniveau. Der er derfor blevet udarbejdet ni selvevalueringsrapporter svarende til de ni institutioner der udbyder de 41 uddannelser. Hver institution nedsatte en selvevalueringsgruppe som gennemførte en selvevaluering i januar til marts 2005 og afleverede en samlet selvevalueringsrapport. Selvevalueringsgrupperne bestod af repræsentanter for studieledelsen, undervisere og studerende og var så vidt muligt sammensat så de uddannelser der deltog i evalueringen, var repræsenteret. Selvevalueringsrapporterne er udformet på baggrund af en vejledning der er udarbejdet af projektgruppen og evalueringsgruppen. Rapporterne beskriver en række relevante forhold omkring evalueringens to dele. Institutionerne er også blevet bedt om at vurdere styrker og svagheder ved den gældende praksis.

Modellen med at aflevere en samlet selvevalueringsrapport fra hver institution er foregået på forskellig måde fra institution til institution på grund af institutionernes forskellige opbygning. Det er for det første forskelligt hvor mange uddannelser med engelsk institutionerne rummer, og hvor geografisk spredt de er. For det andet er der forskel på i hvilken grad der er tale om en fælles institutionskultur omkring kompetencearbejdet såvel som evalueringens øvrige temaer. Der er derfor også stor variation i institutionernes opbygning af selvevalueringsrapporterne og i hvor høj grad institutionerne har benyttet sig af muligheden for at gøre opmærksom på forskelle mellem uddannelserne.

Seminarer

Efter at have bearbejdet institutionernes selvevalueringsrapporter holdt evalueringsgruppen og projektgruppen to seminarer i maj 2005. Det ene seminar blev holdt i København for repræsentanter fra KU, RUC, CBS og HHC, og det andet i Århus for repræsentanter fra AU, AAU, SDU, HHÅ og HIH. Ved seminarerne blev der dels gennemført sideløbende møder eller parallelsessioner hvor medlemmer fra evalueringsgruppen og projektgruppen mødte repræsentanter fra hver af institutionerne og havde mulighed for at få uddybet og suppleret oplysningerne i selvevalueringsrapporterne. Desuden var der en plenumseance med oplæg om Europarådets referenceramme for sprog og om resultaterne af de supplerende undersøgelser EVA har gennemført i forbindelse med evalueringen, med relevans for alle uddannelser på tværs af institutioner.

Seminarerne erstattede de institutionsbesøg der som regel gennemføres i forbindelse med EVA's evalueringer. Seminarmodellen gav evalueringsgruppen og projektgruppen mulighed for at møde repræsentanter for alle de omfattede institutioner på samme vilkår frem for at skulle vælge nogle institutioner ud til besøg. Desuden fik repræsentanter for de uddannelser der er omfattet af evalueringen, mulighed for at drøfte centrale temaer på tværs af institutioner og høre hinandens overvejelser i forbindelse med selvevalueringen.

Registerundersøgelse

På baggrund af specialudtræk fra Danmarks Statistik har EVA udarbejdet en rapport om arbejdsmarkedstilknytning for dimittender med engelsk fra det videregående niveau. Formålet med undersøgelsen var at perspektivere den beskrivelse af arbejdet med kompetencebeskrivelser som findes i selvevalueringsrapporterne og er blevet uddybet ved seminarerne. Registerundersøgelsen omfatter dimittender fra 2000, 2001 og 2002 fra de uddannelser med engelsk der indgår i denne evaluering. Arbejdsmarkedstilknytningen er undersøgt i forhold til brancheplacering og socioøkonomisk status som den så ud et år efter endt uddannelse og i 2003. Danmarks Statistik har ikke data for tiden efter 2003.

Registerundersøgelsen findes i appendiks F.

Spørgeskemaundersøgelser blandt elever og studerende

Konsulentfirmaet NIRAS gennemførte i februar til april 2005 dels en spørgeskemaundersøgelse blandt elever på første og tredje år på stx, hhx og htx, dels en spørgeskemaundersøgelse blandt førsteårsstuderende på henholdsvis bacheloruddannelsen og kandidatuddannelsen på uddannelser omfattet af evalueringen. Formålet var at undersøge elevernes oplevelse af overgange og sammenhænge mellem grundskole og B-niveau og mellem B-niveau og A-niveau og de studerendes oplevelse af overgange og sammenhænge mellem gymnasialt niveau og bachelorniveau og bache-

lorniveau og kandidatniveau. Spørgeskemaerne var bygget op om en kerne af ens spørgsmål der var rettet til efter det niveau de henvendte sig til.

Spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og undervisere

Konsulentfirmaet Rambøll gennemførte i februar til april 2005 spørgeskemaundersøgelser blandt alle engelsklærere på gymnasialt niveau og alle engelskundervisere på det videregående niveau. Formålet var at undersøge lærernes og undervisernes oplevelse af overgange og sammenhænge mellem niveauerne, blandt andet deres viden om mål for engelskundervisningen på de forskellige niveauer og deres oplevelse af elevernes og de studerendes engelskfaglige kompetencer. I undersøgelsen deltog lærere der underviser på B-niveau og/eller A-niveau på de gymnasiale uddannelser, og undervisere der underviser på bachelor- og/eller kandidatniveau. Spørgeskemaerne var bygget op om en kerne af ens spørgsmål der var rettet til efter det niveau de henvendte sig til. En del af spørgsmålene svarede til spørgsmål stillet til elever og studerende i de undersøgelser der blev gennemført blandt dem.

Spørgeskemaundersøgelserne kan læses på www.eva.dk eller fås hos www.netboghandel.dk.

Rapportens opbygning

Rapporten er inddelt i to kapitler ud over denne indledning.

Kapitel 3 gør rede for engelskuddannelsernes arbejde med udforme kompetencebeskrivelser i forbindelse med udarbejdelsen af nye studieordninger. Kapitlet fokuserer på kompetencearbejdets kontekst, organisering og forankring og de væsentligste udfordringer i arbejdet.

Kapitel 4 handler om kompetencemål, undervisning og eksamen på engelskuddannelserne og om forholdet mellem de tre faktorer. Kapitlet ser på udviklingen af undervisning og eksamen, forholdet mellem kompetencemål og udvikling af dem og på hvad der kan virke fremmende og hæmmende på en sådan udvikling. Desuden gør det rede for uddannelsernes praksis for evaluering af undervisningen.

Begge kapitler tager udgangspunkt i selvevalueringsrapporter, studieordninger og andet relevant materiale indsendt af institutionerne og notater fra seminarerne og suppleres af resultater fra spørgeskemaundersøgelserne og registerundersøgelsen hvor det er relevant. Kapitel 3 tager desuden udgangspunkt i Bologna-deklarationen, Den Danske Kvalifikationsnøgle og publikationer om kompetencebegrebet i uddannelsessammenhæng.

Ligesom rapporterne om engelsk i grundskolen og på det gymnasiale niveau er denne rapport generel. Den indeholder derfor ikke afsnit eller vurderinger og anbefalinger som er rettet mod de enkelte institutioner.

I appendiks findes en oversigt over rapportens anbefalinger, en nærmere beskrivelse og vurdering af evalueringens dokumentation og metode, evalueringens kommissorium, en liste over de uddannelser som er omfattet af evalueringen, en nærmere præsentation af evalueringsgruppens medlemmer, resultaterne af registerundersøgelsen, en oversigt over gradsbeskrivelser fra Kvalifikationsnøglen og en terminologiliste med forklaringer til rapportens gennemgående uddannelsesspecifikke begreber.

2.4 Anbefalinger og opfølgning

Formålet med både selvevalueringsprocessen og den endelige evalueringsrapport er at inspirere til udvikling og opfølgning på hele engelskuddannelsesområdet. Der er forskelle på hvor uddannelserne befinder sig i processen med at operationalisere kompetencetankegangen i studieordninger og daglig praksis. Derfor vil det også variere hvor relevante anbefalingerne er for de enkelte uddannelser. Da forskellene ikke bare gælder på tværs af uddannelsesinstitutioner, men også på tværs af engelskuddannelser på samme institution, er det i lyset af antallet af uddannelser der medvirker, ikke muligt at målrette hverken analyse, vurderinger eller anbefalinger. De enkelte uddannelser opfordres til selv at vurdere i hvilket omfang de enkelte anbefalinger er relevante for dem, og hvordan de konstruktivt kan bruge anbefalingerne i netop deres videre arbejde. Alle uddannelser og institutioner der har medvirket i evalueringen, opfordres derfor til at bruge erfaringerne fra evalueringsprocessen og de endelige anbefalinger aktivt i deres fortsatte arbejde med studieordninger, kompetencebeskrivelser og udviklingen af engelskuddannelserne generelt.

Ifølge bekendtgørelse nr. 1117 af 28. december 2001 om opfølgning på evaluering ved Danmarks Evalueringsinstitut mv. skal institutioner der har været involveret i en selvevalueringsproces, udarbejde og offentliggøre en opfølgningsplan for evalueringen senest seks måneder efter evalueringsrapportens offentliggørelse. Bekendtgørelsen omfatter ikke institutioner der er omfattet af universitetsloven.

Evalueringsgruppen opfordrer desuden de ansvarlige ministerier til at drive denne proces frem og støtte den løbende.

Anbefalingerne findes løbende i rapporten og er fremhævet i teksten. Appendiks A indeholder desuden en samlet oversigt over rapportens anbefalinger.

Dette kapitel handler om engelskuddannelsernes arbejde med at udforme kompetenceprofiler og -mål for uddannelserne som helhed og for de enkelte fag. Kapitlet forholder sig til kompetencearbejdet i sin helhed og gør derfor først rede for den kontekst dette skal forstås i. Herefter bliver den måde uddannelsesinstitutionerne og de enkelte engelskuddannelser har organiseret kompetencearbejdet på, præsenteret og vurderet. Det handler også om hvordan uddannelserne inddrager studerende, uddannelsernes omverden og internationale erfaringer i kompetencearbejdet. Til sidst behandler kapitlet de udfordringer engelskuddannelserne møder i arbejdet med kompetencer. Det drejer sig både om kompetenceterminologien i sig selv og om operationaliseringen af kompetencebegrebet i praksis.

3.1 Kompetencearbejdets kontekst

Traditionelt har de videregående uddannelser i Danmark hovedsageligt været beskrevet ved adgangskrav, normeret studietid og fagligt indhold og kun i mindre omfang ved de kvalifikationer og kompetencer dimittenderne kunne forventes at opnå gennem deres studier. Man kan sige at måden at drive uddannelse på har været præget af en tænkning i input, forstået som det der blev lagt ind i uddannelserne, frem for output, forstået som det der kom ud i den anden ende. I takt med stigende krav om gennemsigtighed, gennemskuelig og ikke mindst international sammenlignelighed er denne tankegang imidlertid kommet under pres.

Høj ledighed, ikke mindst blandt akademikere, har skærpet opmærksomheden på udviklingen af erhvervsrelevante kompetencer, og dimittender har et stigende behov for klart at kunne definere og formidle disse kompetencer. Et voksende antal studiesøgende har desuden en forventning om let at kunne orientere sig i hvilke beskæftigelsesmuligheder der knytter sig til de enkelte uddannelser.

Krav om hurtigere gennemførelse og formindsket frafald blandt de studerende nødvendiggør klare mål med uddannelsernes fagelementer og sammenhæng mellem dem. Endelig sætter et øget europæisk samarbejde på det uddannelsespolitiske område fokus på mobilitet og gensidig anerkendelse af uddannelse på tværs af landegrænser. Det kommer blandt andet til udtryk i Bo-

logna-deklarationens mål om et europæisk område for videregående uddannelse med sammenlignelige grader og fremme af studerendes og arbejdstageres mobilitet på tværs af landegrænser inden 2010.

Parallelt med de generelle udviklingstendenser på det videregående uddannelsesområde har kompetencer og læring fået stigende vægt i debatten om uddannelse. Hvor kompetencebegrebet tidligere har været snævert knyttet til autorisation i en juridisk kontekst, har det i dag en langt bredere betydning, og der er derfor også flere forskellige definitioner af begrebet i spil alene i uddannelsesmæssig sammenhæng. Meget overordnet kan kompetencer dog på linje med viden, kvalifikationer og færdigheder ansues som output af en uddannelse i modsætning til input i form af undervisning og pensum.

Universitetsloven fra 2003 og uddannelsesbekendtgørelsen fra 2004 stiller krav til universiteterne om at udarbejde studieordninger som beskriver hvilke slutkompetencer de studerende vil have efter afsluttet uddannelse, og som definerer en klar progression mellem de forskellige uddannelsesniveauer. Dette krav berører størsteparten af de evaluerede engelskuddannelser, hvis kompetencearbejde derfor også kan ses som en del af universitetslovens implementering på uddannelsesniveau.

Universitetslovens og uddannelsesbekendtgørelsens krav om kompetencebeskrivelser indgår som en del af den danske gennemførelse af Bologna-deklarationen fra 1999. Bologna-deklarationen retter sig mod samtlige videregående uddannelser i Europa. Som led i processen mod et fælles europæisk område for videregående uddannelser satte de europæiske ministre for videregående uddannelser i 2003 fokus på udviklingen af såkaldte Qualification Frameworks (QF). De skulle bidrage til gennemsigtighed i de nationale uddannelsessystemer og sammenlignelige uddannelsesstrukturer på tværs af landegrænser via klart afgrænsede uddannelsesniveauer (first, second and third cycle programmes):

Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They also undertake to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area. Within such frameworks, degrees should have different defined outcomes. First and second cycle degrees should have different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individual, academic and labour market needs. (Berlin Communiqué, 2003).

Rapporten *Mod en dansk kvalifikationsnøgle for videregående uddannelser* også kaldet Kvalifikationsnøglen, er et foreløbigt dansk forsøg på at skabe en fælles referenceramme for de videregående uddannelsers arbejde med uddannelsesniveauer og slutkompetencer. Kvalifikationsnøglen skal dels ses som et udgangspunkt for at beskrive grader og uddannelsesniveauer i kvalifikationstermer. Dels har den til formål at inspirere uddannelserne i deres drøftelser af indhold, discipliner og metoder og til at sætte mål for disse i kompetencetermer. I Kvalifikationsnøglen angives det eksplicit at der ikke er tale om et autoritativt begrebsapparat, men at kvalifikationsbeskrivelserne skal pilottestes af interesserede uddannelser. På den baggrund vil man senere kunne udforme en endelig ramme for systematiske og gennemskuelige gradsbeskrivelser. Målet er:

... i praksis at teste hvorvidt beskrivelserne kan ændre tankegangen i uddannelsesplanlægning fra at være orienteret mod discipliner til at være orienteret mod kompetencer. (Kvalifikationsnøglen, s. 24).

Kvalifikationsnøglen leverer ikke en præcis definition af kompetencebegrebet som sådan. Men med opdelingen i kompetenceprofiler og -mål og en redegørelse for tre forskellige kompetencyper, intellektuelle, faglige og praktiske kompetencer, er der dog taget de første skridt i retning af et fælles begrebsapparat for kompetencer målrettet videregående uddannelser.

Denne evaluering tager udgangspunkt i Kvalifikationsnøglens begreber. Som det vil fremgå af det følgende, har de enkelte uddannelser og uddannelsesinstitutioner imidlertid valgt meget forskellige måder at gribe kompetencearbejdet an på.

3.2 Organiseringen af kompetencearbejdet

Universitetsinstitutionerne er i kraft af universitsloven og uddannelsesbekendtgørelsen pålagt at udforme kompetencebeskrivelser i alle studieordninger på bachelor- og kandidatniveau om end det endnu primært er sket på bachelorniveau. Centre for Videregående Uddannelser (CVU'er) har ikke et aktuelt krav om at indskrive kompetencer i deres studieordninger. Engelskuddannelserne på CVU'erne er dog interesseret i at følge den almindelige udvikling på uddannelsesområdet og har således også i forskellig grad indarbejdet kompetencemål i studieordninger og kursusbeskrivelser.

3.2.1 Institutionsniveauet

Kompetencearbejdet er på institutionsniveau blevet grebet meget forskelligt an. Det viser både uddannelsesinstitutionernes selvevalueringsrapporter og de seminarer der i forlængelse af selvevalueringsarbejdet blev holdt med repræsentanter for de enkelte uddannelser. På to institutioner har man på fakultetsniveau gennemført et forudgående udredningsarbejde for at udforme definitio-

ner og anvisninger for uddannelsernes integration af kompetencedimensionen i nye studieordninger. På en anden institution afventer engelskuddannelserne at et tilsvarende udredningsarbejde og pilotprojekter skal blive gennemført før de kan komme i gang med nye studieordninger. På en tredje institution har uddannelsesbekendtgørelsens krav til klart definerede og afrundede uddannelser med mulighed for at begynde relevant erhvervsarbejde allerede efter bacheloruddannelsen affødt et behov for en decideret strukturreform. Arbejdet med at opfylde uddannelsesbekendtgørelsens krav på studieordningsniveau afventer derfor denne reform. På endnu andre institutioner har arbejdet med at gennemføre uddannelsesbekendtgørelsens krav om kompetencebeskrivelser foregået meget decentralt. Selvom studieordningerne i sidste ende skal godkendes på fakultetsniveau, er både begrebsudredning og vurdering af hvor indgribende kravet om kompetencebeskrivelser skal fortolkes, blevet lagt ud til de enkelte uddannelsers studienævn. I det omfang der er sket en koordinering på tværs af uddannelser, har det taget form af uformelt samarbejde og grupper til erfaringsudveksling.

Den måde man på institutionsniveau har grebet kompetenceprojektet an på, har både betydning for de enkelte engelskuddannelsers indstilling til kompetencebegrebet og for deres arbejde med at integrere denne dimension i studieordninger og daglig praksis. På institutioner med en høj grad af decentralisering er der således store forskelle på hvordan og hvor grundlæggende uddannelserne går til værks i kompetencearbejdet. Nogle uddannelser har benyttet lejligheden til i dialog med en række af deres interessenter at gennemtænke hele uddannelsen og de enkelte fags relevans og sammenhæng på ny. Andre uddannelser har omskrevet studieordningerne så de indeholder kompetenceprofiler for den samlede uddannelse, men har derudover ikke foretaget sig noget. Efter selvevalueringsrapporterne og seminarerne at dømme har den enkelte uddannelses egne traditioner stor betydning for den måde uddannelsen går til kompetencearbejdet på, herunder dialogen med interessenter, vurderingen af fagene på tværs osv. Den decentrale tilgang til kompetenceprojektet indebærer derfor en risiko for at den uddannelsesspecifikke kultur snarere end de overordnede mål på institutionsniveau bliver bestemmende for projektets implementering.

Som alternativ til den decentrale strategi har flere institutioner anlagt en mere centralistisk strategi. Her har en central instans eller et særligt sekretariat stået for at koordinere kompetencearbejdet og udrede kompetencebegrebet, udarbejdet terminologilister, vejledninger mv. og gennemført pilotprojekter. Det har sikret en større ensartethed og betydet at de enkelte uddannelser har kunnet hente vejledning og sparring i deres kompetencearbejde. Ikke desto mindre udtrykker flere af uddannelsernes repræsentanter stadig tvivl om hvad kompetencetankegangen indebærer, og hvordan de skal bruge den i praksis. Det kan skyldes at meget af det materiale der produceres af en central instans, har en overordnet karakter og i høj grad handler om terminologi og begrebsudredninger. Der opstår derfor let den situation at de aktører der skal omsætte begreberne til daglig praksis, oplever materialet som irrelevant og føler en distance som både kan føre til ligegyldighed

eller decideret modstand. Det sidste kan fx siges at være tilfældet når en af deltagerne på seminarerne karakteriserer det materiale de på den pågældende uddannelse har fået fra fakultetet, som "politisk diktat" og "volapyk".

Som det fremgår, er der risici uanset om man på institutionsniveau vælger en decentral eller en mere centralistisk strategi til implementeringen af kompetencedimensionen på uddannelsesniveau. I og med at en meget decentral strategi som beskrevet ovenfor i nogle tilfælde har ledt til en næsten ikke eksisterende implementering, må en strategi hvor institutionen påtager sig opgaven med at koordinere, vejlede og støtte uddannelserne være at foretrække. Her er det imidlertid vigtigt at holde sig nogle hensyn for øje. For at kompetenceprojektet ikke skal opleves som ligegyldigt, et politisk diktat eller en trussel udefra, bør man sikre sig at uddannelserne føler ejerskab til processen. Samtidig bør man hurtigt iværksætte den udredning og operationalisering af kompetencearbejdet som under alle omstændigheder må finde sted på uddannelses- og fagniveau. Det kan være hensigtsmæssigt på centralt niveau at nedsætte særlige arbejdsgrupper eller sekretariater til at sætte arbejdet i gang, men man skal passe på at der ikke sker en overfokusering på generel terminologi, og at uddannelserne ikke kobles af. Man bør desuden være bevidst om at denne strategi ikke giver det samme engagement i kompetencearbejdet som man ser på nogle af de uddannelser hvor initiativet har været båret decentralt.

3.2.2 Uddannelsesniveaue

På de engelskuddannelserne der er kommet i gang med et mere målrettet kompetencearbejde, er der forskel på hvor meget aktivitet opgaven har affødt, og hvor mange der har været involveret. Denne forskel gælder ikke blot mellem institutioner, men også mellem uddannelser på de samme institutioner. Desuden er der forskellige vilkår for engelskfaget i dette arbejde afhængigt af om det repræsenterer hele uddannelsesfladen eller er en delmængde af en samlet uddannelse. Repræsenterer engelsk hele uddannelsesfladen, vil der typisk være fuld overensstemmelse mellem fagets repræsentanter og de centrale aktører i uddannelsesaktiviteternes organisering og gennemførelse. Repræsenterer engelsk derimod blot en delmængde, vil der muligvis ikke engang være engelskfaglige repræsentanter i uddannelsens studienævn, og der kan derfor være en større afstand mellem faggruppen på den ene side og uddannelsen på den anden.

Typisk står det relevante studienævn for koordineringen af arbejdet, og de enkelte faggrupper har bidraget med beskrivelser af deres fag. Denne arbejdsdeling synes oplagt. Men både udsagn fra seminarerne og indtryk fra nogle af selvevalueringsrapporterne tyder på at den også har ulemper. En risiko er at der ikke kommer tilstrækkelig dialog på tværs af faggrupper om kompetencer og om hvad de betyder for fag, undervisnings- og prøveformer. Det skyldes blandt andet at man, som en deltager på et af seminarerne bemærkede, som faglærer i høj grad handler på baggrund af en "indefra og ud"-tankegang styret af det enkelte fags selvforståelse. Derfor kan en organisering

hvor de enkelte faggrupper har ansvar for hver deres del af indholdet i studieordningerne, medføre en for svag sammenhæng på tværs af fagene og i fagenes tilknytning til uddannelsens overordnede kompetenceprofil. Svage sammenhænge mellem uddannelsernes kompetenceprofiler og målene med de forskellige fag er da også et problem der går igen i flere af de nye studieordninger.

Nogle steder har man afholdt medarbejderseminarer hvor hele uddannelsen og sammenhængen mellem de enkelte discipliner har været til debat. Sådanne tiltag befordrer den fælles dialog om og forståelse af hvilke kompetencer uddannelsen som helhed skal give de studerende, og hvordan de enkelte fag kan bidrage til dette. Andre steder er man gået endnu videre og har etableret arbejdsgrupper på tværs af faggrupper og med deltagere uden for uddannelsen, fx aftagerne af uddannelsens dimittender, og på den måde sikret at diskussionen om kompetencer og uddannelsens mål blev bredt ud.

For kombinationsuddannelser hvor engelsk kun udgør en del af den samlede uddannelsesflade, og ansvaret for uddannelsen derfor også er placeret uden for engelskfaget, kan den fælles dialog imidlertid have sine problemer. Her kan der nemt ske det at "engelsk driver lidt væk", hvilket flere repræsentanterne for kombinationsuddannelserne var inde på på seminarerne. Fænomenet dækker over to ting. For det første kan engelsk som det andet-faglige i en kombination med fx økonomi, marketing eller lignende have svært ved at positionere sig som andet end redskabsfag. For det andet kan der ske det at engelskfagets kerneområder så at sige overtages af kombinationsfagene, hvilket i et tilfælde var sket med fagelementet kommunikation.

En øget opmærksomhed på sammenhænge og klare mål med de forskellige fag i uddannelserne bidrager på sin vis til at understrege de problemer engelsk med en status som det andet- eller del-faglige kan have. På seminarerne blev der som en mulig løsning på koordinations- og grænsefladeproblemer peget på en tættere organisatorisk overensstemmelse og sammenhæng mellem studienævn og institutter, herunder faggrupper, i lighed med den der typisk er på de traditionelle universiteter. Om denne løsning er den mest hensigtsmæssige, er imidlertid et institutionspolitisk spørgsmål som evalueringsgruppen ikke ser sig i stand til at besvare.

3.3 Kompetencearbejdets forankring

Øget fokus på uddannelsers output og ambitioner om sammenlignelighed i uddannelser på tværs af landegrænser lægger op til en bred inddragelse af aktører i kompetencearbejdet. I en vurdering af kompetencearbejdet er det derfor også relevant at se på hvor bredt det er forankret og om institutionerne og de enkelte uddannelser involverer andre end underviserne på uddannelserne i arbejdet. Inddrager uddannelserne de studerende som også spiller en central rolle i Bologna-

deklarationen? Involverer uddannelserne interessenter i deres omverden, herunder aftagere, hvis betydning med universitetsloven er skærpet? Og forholder uddannelserne sig i arbejdet aktivt til uddannelser i andre lande som de kan lade sig inspirere af, og med hvem de kan etablere mere systematisk samarbejde om fælles grader mv.?

3.3.1 Inddragelse af de studerende

På seminarerne gav nogle af repræsentanterne for engelskuddannelserne udtryk for at kompetencebeskrivelserne bare er en anden måde at gøre det man altid har gjort, nemlig at sætte mål for undervisningen. Mål som man vel at mærke har formidlet over for de studerende. I spørgeskemaundersøgelserne blandt undervisere på engelskuddannelserne svarer 87 % bekræftende på at der er formuleret kompetencemål for de engelskfaglige discipliner de underviser i, og ca. 70 % svarer at de gør målene klart over for de studerende. Mens der er stor overensstemmelse mellem undervisernes svar hvad angår bachelor- og kandidatuddannelserne (70 % på bacheloruddannelserne og 68 % på kandidatuddannelserne), er der større forskel blandt de studerende. Oplevelsen af at underviserne præsenterer kompetencemål i undervisningen, støttes af 55 % af de bachelorstuderende, mens 43 % af de kandidatstuderende svarer bekræftende på dette spørgsmål. Af de 43 % er der kun 15 % af de studerende fra de almene engelskuddannelser der mener at de har fået præsenteret kompetencemål, over for 53 % af de kombinationsstuderende.

Selvom det altså blandt de bachelorstuderende er over halvdelen der svarer bekræftende på at de har fået præsenteret kompetencemål i undervisningen, er der alligevel en vis uoverensstemmelse mellem undervisernes og de studendes tilbagemeldinger. Forskellene kan have flere forklaringer. En forklaring kan være at det ikke kun er i undervisningen, men også i forbindelse med feedback på opgaver eller lignende at underviserne mener de orienterer de studerende om (kompetence)-mål. Det kunne forklare forskellen i besvarelserne fra henholdsvis bachelor- og kandidatstuderende idet der trods alt indgår flere opgaver og andre former for struktureret feedback på bachelor- end på kandidatuddannelserne. En anden forklaring kunne være at der blandt studerende og undervisere hersker forskellige opfattelser af hvad mål, herunder også kompetencemål, er.

På seminarerne hilste samtlige deltagende studerende beskrivelserne af deres uddannelser og fag i kompetencetermer velkommen. De studerende oplever det som meget positivt at kunne hente støtte i kompetencebeskrivelserne til at afklare hvad de i erhvervsøjemed kan bruge deres uddannelse til. Desuden opfattes kompetencebeskrivelserne, i det omfang de er formuleret som mål på disciplinniveau, som retningsgiver for hvilken læring der kræves i det enkelte fag, og det hjælper i tilrettelæggelsen af læsningen. Når de studerende taler om kompetencer, handler det derfor om hvad de skal kunne til eksamen, hvordan fagene relaterer sig til uddannelsen samlet set, og hvad det hele kan bruges til i sidste ende. Det handler simpelt hen om *oversættelse*: oversættelse mellem uddannelse og senere erhvervsmuligheder, mellem input og output og mellem delelementer-

ne i hele uddannelsen. Når de studerende ikke i samme grad som underviserne kan se kompetencemålene i den daglige undervisning, kan det derfor skyldes at det har været op til den individuelle studerende at gøre oversættelsesarbejdet. Med et øget fokus på kompetencebeskrivelser og -mål i løbet af uddannelsen flyttes en del af dette arbejde fra de studerende over på uddannelserne.

I lyset af den ganske betydelige udvikling der for de studerende ligger i at oversætte og klargøre hvilke kompetencer de skal udvikle og siden hen sælge på et mere eller mindre veldefineret jobmarked, kan det undre hvor lidt de deltager i kompetencearbejdet. På de uddannelser der har udarbejdet nye studieordninger, har et mindre antal studerende gennem deres plads i studienævnet deltaget. Men herudover er de som gruppe betragtet påfaldende fraværende i diskussionen om kompetencer. Som to studerende under seminaret bemærkede, er det først i arbejdet med selvevalueringsrapporten til denne evaluering at de hører om kompetencer. Det kan skyldes at de studerende ikke tidligere har været inddraget i diskussionen om kompetencer, eller at den pågældende uddannelse knap har begyndt et egentligt kompetencearbejde. Uanset hvad, illustrerer kommentaren betydningen af at inddrage en bredere kreds af de studerende i kompetencearbejdet på samme måde som man på nogle uddannelser har inddraget den samlede kreds af undervisere. Ud over at modvirke førnævnte tendens til faglig "indefra og ud"-tankegang bidrager en bred deltagelse, også blandt de studerende, til at kvalificere og forankre kompetencearbejdet og til at skabe ejerskab til de uddannelser der kommer ud af det.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at engelskuddannelserne involverer en bredere kreds af studerende i arbejdet med at definere kompetenceprofiler og -mål. Det kan fx gøres ved at afholde debatarrangementer og workshops der henvender sig til alle studerende på uddannelsen og ikke blot deres repræsentanter i studienævnene. Øget involvering af de studerende vil både kunne kvalificere kompetencearbejdet og bidrage til at skabe ejerskab til de uddannelser der kommer ud af det.

3.3.2 Inddragelse af interessenter fra uddannelsernes omverden

Aftagere og opmærksomhed om universiteternes omverden har en central plads i universitetsloven. Ligeledes er begrebet "employability" et væsentligt tema i Bologna-deklarationen. Bredt kan begrebet oversættes til den samfundsmæssige anvendelse eller nytteværdi af uddannelse, og mere snævert kan det forstås som muligheden for at bringe erhvervede kompetencer i spil i en erhvervsmæssig kontekst. Der er altså tale om et hensyn til den omverden der ligger uden for

uddannelserne selv. En omverden hvis behov må befinde sig centralt i uddannelsesplanlægningen og arbejdet med at definere kompetencer.

På engelskuddannelserne tager man på forskellig vis stilling til denne omverden i form af de aftager der er til uddannelsernes dimittender. Traditionelt har de almene uddannelser haft en relativt stabil og omfattende aftager i gymnasieuddannelserne. Det har de stadig, fremgår det af den registerundersøgelse af dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning der er gennemført i forbindelse med denne evaluering (se appendiks F). De almene engelskuddannelsers kontakt til de gymnasiale uddannelser er vidt forgrenede, men ikke alle lige systematiske. De erhvervsproglige uddannelser har traditionelt haft en tættere kobling til erhvervslivet end de almene engelskuddannelser og har dermed også i højere grad etableret systematiske kontakter i form af aftagerpaneler, praktikordninger osv.

Billedet er dog ikke entydigt. Som det fremgår af selvevalueringsrapporterne, er der for det første på tværs af de erhvervsproglige uddannelser forskelle i omfanget og systematikken i kontakten til erhvervslivet. For det andet har universiteternes humanistiske fakulteter, under hvilke de almene engelskuddannelser ligger, i de seneste år taget en række initiativer til en tættere kontakt med aftagerne. Initiativerne omfatter både etablering af aftagerpaneler og systematiske undersøgelser af hvilke kompetencer erhvervslivet efterspørger hos de humanistiske kandidater. Der er altså på alle uddannelsesinstitutionerne en stigende omverdensbevidsthed og kontakt til potentielle aftagere af uddannelsernes kandidater. Det kan derfor undre at engelskuddannelsernes aktuelle kompetencearbejde ikke i højere grad er koblet til en systematisk dialog med aftagerne, uanset om der er tale om erhvervslivet, de gymnasiale uddannelser eller andet. Af både selvevalueringsrapporterne og seminarerne fremgår det at man har et bredt kendskab til relevante aftagere gennem diverse formelle og uformelle kanaler og de enkelte underviseres erfaringer. Med undtagelse af en enkelt uddannelse vidner hverken selvevalueringsrapporter eller seminarer dog om at der i relation til det aktuelle kompetencearbejde er taget initiativer i retning af kontakt til aftagerne. Uddannelsernes arbejde med kompetencer kan således generelt set heller ikke siges at have indbefattet en egentlig konfrontation mellem uddannelsernes forestillinger og aftageres faktiske forventninger og behov.

I selvevalueringsrapporterne og på seminarerne fremkom der forskellige udsagn om kontakten til aftagerne som ganske vist ikke er entydige, men som alligevel kan medvirke til at forklare afstanden fra uddannelsernes kompetencearbejde til aftagerne. Én uddannelse pointerer i sin selvevalueringsrapport at det især er vanskeligt at få et præcist indtryk af det mere utraditionelle arbejdsmarkeds behov. Efter denne uddannelses udsagn lægger aftagerne typisk vægt på almene kompetencer som punktlighed, fleksibilitet og sprogsans. Oplevelsen på den pågældende uddannelse kan dog delvis have at gøre med at aftagerne ikke er blevet spurgt specifikt om kandidater fra

engelskuddannelser, men om en bred vifte af humanistiske kandidater. I det omfang man har erfaringer med at spørge på uddannelsesniveau, er oplevelsen fra en anden uddannelse den modsatte. Flere oplever således at aftagerne netop efterspørger meget specifikke kompetencer, og at dette strider mod at man fra universitetets side beskriver brede kompetencer. En mulig forklaring på kløften mellem aftagernes specifikke ønsker og universitetets tendens til at beskrive brede kompetencer findes i følgende citat fra en af uddannelsernes selvevalueringsrapporter:

Der er en i systemet [med tæt og løbende kontakt til aftagerrepræsentanter] uundgåelig indbygget tendens til at arbejdet med at justere uddannelserne efter behov på arbejdsmarkedet bliver reaktivt. Blot de fem år der går fra en studerende optages til den pågældende er færdig, kan byde på væsentlige ændringer i beskæftigelsesmønster, ledighed etc.

Skal universiteterne langtidssikre deres uddannelser, må de ifølge denne uddannelse lægge en vis distance til aftagerne og deres umiddelbare ønsker og behov. Dette er til en vis grad rigtigt da hverken de almene eller de erhvervsproglige engelskuddannelser bør være et direkte spejl af de løbende og mere eller mindre lokale ændringer i specifikke aftagerbehov. Dertil er sådanne behov alt for lokale og foranderlige. Men uddannelserne bør udvikle et relevant beredskab hos kandidaterne til fagligt kompetent at møde de udfordringer de vil blive stillet over for i en konkret erhvervmæssig kontekst. Med en bevidsthed om dens muligheder og begrænsninger kan en øget og mere systematisk dialog med aftagere, også på uddannelsesniveau, kun berige dette arbejde.

En anden gruppe uddannelserne bør have øje på er dimittenderne. Disse er bærere af en viden som er afgørende for at institutionerne til stadighed kan sørge for at uddannelsernes indhold er relevant. Dialogen med dimittender kan fx foregå via de såkaldte alumnepaneler hvor dimittenderne eller alumnerne bevarer en tilknytning og kontakt med uddannelsen.

En uddannelse har i forbindelse med udarbejdelsen af en ny, kompetenceorienteret studieordning løbende hørt et rådgivningspanel bestående af aftagerrepræsentanter om studiets udformning. Tilbage meldinger fra dette panel, andre aftagere og uddannelsens dimittender forventes også i fremtiden at få en fremtrædende plads i arbejdet med løbende at afstemme kompetencearbejdet med arbejdsmarkedets behov. Sådanne tiltag er konstruktive i en proces hvor engelskuddannelserne i stigende grad gør sig klart hvilke kompetencer de studerende skal udvikle i uddannelsesforløbet, og hvilken kontekst de senere skal udfolde kompetencerne i. Men processen kræver at man på uddannelserne er parat til at træffe klare valg om hvilke generelle såvel som mere snævre engelskfaglige kompetencer de studerende skal udvikle. Dette indebærer en bevidsthed om kernefaglighed og en vilje til også at foretage nogle fravalg. Hvis ikke disse valg og fravalg bliver truffet, er der risiko for at udbyttet af uddannelserne bliver uklart for både studerende og aftagere, og i

værste fald at de kompetencer de studerende har når de afslutter studiet, ikke er brugbare i en erhvervsmæssigsammenhæng.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at uddannelsesinstitutionerne systematiserer og udbygger kontakten til aftagere og dimittender og sikrer at uddannelserne kan anvende den viden om aftagermarkedet de hermed får, i deres arbejde med kompetencebeskrivelser. Kontakten kan fx tage form af alumnepaneler, erhvervsråd eller internetbaserede fora. Institutionerne bør etablere faste procedurer for hvordan man omsætter kontakten til viden der kan bruges i kompetencearbejdet.

3.3.3 International sammenligning

Engelskuddannelserne er i arbejdet med selvevalueringsrapporterne blevet spurgt om de har internationale referencepunkter til sammenligning af dimittenders tilsigtede kompetencer, og om de samarbejder med og lærer af tilsvarende uddannelser internationalt. Uddannelserne har generelt besvaret spørgsmålet ved at referere til den løbende udveksling af studerende med andre universiteter og undervisernes uformelle kontakter med kolleger i udlandet. Kun to af de i alt 41 uddannelser der deltager i evalueringen, har systematiske tiltag som fx partnerskaber eller deciderede dobbelt- eller fællesgrader (double/joint degrees) hvor 2-3 universiteter udbyder et fælles uddannelsesprogram. Nogle af engelskuddannelserne diskuterer muligheden for at anvende internationale test og ikke mindst internationale referencerammer for niveau, fx Europarådets referenceramme for sprog. Der foregår imidlertid endnu ikke systematisk aktivitet i den retning, heller ikke i forbindelse med det aktuelle kompetencearbejde.

På seminarerne erkendte flere at man nok kunne forholde sig mere fremadrettet til den internationale dimension, fx gennem systematisk sammenligning og samarbejde med beslægtede uddannelser i udlandet. En påpegede dog i den forbindelse at man måske i første omgang bør kigge på de nordiske søsteruddannelser fordi de nordiske universiteter ligner de danske mere i størrelse og organisation. Selvom denne indbyrdes sammenlignelighed mellem uddannelserne er relevant i forbindelse med etablering af samarbejdsrelationer, er det dog vigtigt at holde sig Bologna-deklarationens mål for øje. Her er det netop en pointe at universitetsuddannelser i hele Europa får tættere samarbejdsstrukturer og større grad af sammenlignelighed.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at engelskuddannelserne forholder sig mere fremadrettet til den internationale dimension, fx gennem systematisk sammenligning og samarbejde med beslægtede uddannelser i udlandet.
 - at engelskuddannelserne ved fastlæggelse af mål for de studerendes slutkompetencer på bachelors- og kandidatniveau inddrager internationale referencerammer, fx Europarådets referenceramme for sprog.
-

3.4 Kompetencearbejdets udfordringer

Der er forskel på hvor engelskuddannelserne befinder sig i arbejdet med at formulere kompetencer og integrere dem i studieordninger og daglig praksis. Nogle uddannelser er længere end andre. Derfor er de også længere i arbejdet med at håndtere de udfordringer der ligger i kompetenceprojektet i form af terminologi, kompetenceprofiler og -mål og niveaubeskrivelser. Men selv på de uddannelser der er langt fremme i arbejdet, ligger der stadig store udfordringer i at finde det man med en seminardelethers ord kunne kalde "operationaliseringspunktet", dvs. den konkrete forståelse og formulering af mål og profiler i kompetencetermer. Og selvom man er langt i arbejdet, ligger der som en anden underviser udtrykte det, stadig et stort arbejde i at integrere kompetencetankegangen i det daglige arbejde, finde mekanismer for kvalitetssikring og -udvikling og få systematiseret tilbagemeldinger fra aftagere og dimittender.

Nogle engelskuddannelser er knap nok begyndt at arbejde systematisk med kompetencer. For disse uddannelser kan der være meget inspiration at hente i at se på hvordan andre uddannelser har oplevet udfordringerne, hvordan de har tacklet dem, og hvilke alternative løsninger og ideer der kan være.

3.4.1 Terminologi

Kompetencebegrebet har som tidligere nævnt bredt sig til en række sammenhænge og har gennem 1990'erne fået en central plads i diskussioner om uddannelse og læring. Der findes imidlertid ingen autoritativ betydning af begrebet. Tværtimod bruges kompetencer i praksis på mange forskellige måder. Det kan give anledning til forvirring og betyder under alle omstændigheder at man når man bruger begrebet, må definere sin forståelse af det.

Selvom uddannelserne som led i implementeringen af universitetsloven og uddannelsesbekendtgørelsen skal udforme kompetenceprofiler, defineres det ikke nærmere hvordan dette skal forstås. Kvalifikationsnøglen giver et bud på hvordan man i uddannelsessammenhæng kan operationalisere tænkningen i kompetencer ved at differentiere mellem henholdsvis intellektuelle, faglige og praktiske kompetencer. Men uddannelserne er ikke forpligtet til at følge Kvalifikationsnøglen begrebsapparat. Dette åbne udgangspunkt for implementering af kompetencer i uddannelsesplanlægning og studieordninger har affødt en række forskellige strategier på de enkelte uddannelsesinstitutioner. På nogle institutioner har man udviklet eller er i gang med at udvikle egne begrebsdefinitioner, typologier, terminologilister, opskrifter mv. til brug på uddannelserne. På andre institutioner har man besluttet at uddannelserne skal arbejde ud fra Kvalifikationsnøglen overordnede begrebsapparat. På endnu andre institutioner har uddannelserne begrænset sig til at leve op til uddannelsesbekendtgørelsens krav om kompetenceprofiler.

Den forskellige praksis indebærer at der parallelt med Kvalifikationsnøglen er en række andre typologier i spil. Mange, men ikke alle, anvender opdelingen i kompetenceprofiler og kompetencemål, men giver dem forskelligt meningsindhold. Nogle skelner mellem kvalifikationer og kompetencer og inddeler sidstnævnte i faglige og sociale kompetencer. Andre skelner mellem faglige, almene og personlige kompetencer, nogle kun mellem faglige og personlige kompetencer, og endnu andre udelader eksplicit personlige kompetencer og opererer med fælleshumanistiske kompetencer som knyttes til de kernefaglige kompetencer.

Selvom de mange forskellige typologier i princippet blot tilbyder sig som redskaber for uddannelsernes interne arbejde med kompetencer, er de problematiske i forhold til uddannelsernes omverden, herunder aftagere og potentielle studerende. Her er der nemlig en væsentlig risiko for at de mange forskellige begreber forplumrer billedet af uddannelserne, og at kernebegrebet, kompetencer, kommer til at fremstå uklart. At dette i praksis allerede er tilfældet, også internt på engelskuddannelserne, kom frem på seminarerne, hvor begreber som kvalifikationer og kompetencer blev blandet sammen, hvor et øget fokus på kompetencer fik nogle til at bekymre sig om hvad der så blev af viden, og hvor flere havde vanskeligt ved at skelne mellem kompetenceprofiler og kompetencemål. Det er muligt at den begrebstræthed eller deciderede afstandtagen der kan spores i selvevalueringsrapporterne, og som trådte tydeligt frem på seminarerne, til dels skyldes den terminologiske uklarhed. Uanset hvad, kommer den metadiskussion der synes at have bredt sig, let til at "skygge for det det egentlig handler om", for at citere en af deltagerne i seminarerne.

Af hensyn til både engelskuddannelsernes omverden og uddannelserne selv kunne det være hensigtsmæssigt at udforme en fælles kompetenceterminologi, eventuelt afgrænset til sproguddannelserne. I lyset af de mange bud og typologier der allerede er i spil, er der imidlertid en overhængende risiko for at en sådan terminologi blot ville få karakter af "endnu en terminologi i

mængden". Et andet og mere operationelt skridt i retning af det fælles terminologiske fodslag er at tage udgangspunkt i Kvalifikationsnøglen som flere uddannelsesinstitutioner allerede forholder sig til og som netop er udformet med henblik på at skulle kunne anvendes på tværs af uddannelser og institutioner. Det giver god mening at erfaringerne fra pilotprojekterne kommer til at indgå i en revision af Kvalifikationsnøglen for at forbedre og cementere terminologien. Af hensyn til de mange andre beskrivelser og typologier der allerede nu er i spil, bør Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling ved en sådan revision af Kvalifikationsnøglen dog også sikre at der hentes erfaringer uden for disse pilotprojekter. På den baggrund er det muligt at en endelig kvalifikationsnøgle kan udformes så overordnet at den rummer flere forskellige kompetencetypologier. Begreber som intellektuelle, faglige og praktiske kompetencer bør i højere grad tjene som tænkeredskaber end som knæsatte krav til typologien.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling udvikler Kvalifikationsnøglens terminologiske apparat på baggrund af både nationale og internationale erfaringer og herefter opstiller klare retningslinjer for institutioner og uddannelser i deres arbejde med kompetencebeskrivelser.

- at Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling forpligter de relevante institutioner og uddannelser til at benytte Kvalifikationsnøglens begreber i deres arbejde med kompetenceprofiler og -mål. En fælles terminologi er en forudsætning for den klarhed og sammenlignelighed på tværs af uddannelserne som beskrivelser i kompetencetermer skal skabe.

3.4.2 Kompetenceprofiler og spidskompetencer

Af de engelskuddannelser der har udformet nye studieordninger, bruger mange, men ikke alle, Kvalifikationsnøglens inddeling i kompetenceprofiler og kompetencemål. Opdelingen i kompetenceprofiler og kompetencemål illustrerer på en overskuelig måde de to sider kompetencearbejdet har. Den ene side retter sig indad og handler om de kompetencer der udvikles på disciplin- og modul-niveau eller som overordnede mål på uddannelsesniveau. Det er kompetencemålene. Den anden side retter sig udad og beskriver de kompetencer som uddannelsens kandidater på baggrund af den samlede uddannelse kan anvende i erhvervsmæssig sammenhæng. Det er uddannelsens kompetenceprofil.

De fleste engelskuddannelser har udarbejdet overordnede beskrivelser (profiler) for uddannelserne der i korte, almene termer forklarer kandidaternes kompetencer og/eller videngrundlag. Disse kompetencer omfatter på tværs af uddannelserne en forskellig grad af engelsksproglig forståelse og kommunikative færdigheder. Desuden omfatter de kompetence til at indgå i funktioner som sproglig konsulent og sproglig og i varierende grad kulturel oversætter. Herefter er der for at citere en af selvevalueringsrapporterne:

... en [tematisk] forskel mellem universitetsstudier og engelskstudier på handelshøjskolerne, i og med at universitetet lægger vægt på litteratur, kultur og analytiske sprogstudier i højere grad end handelshøjskolerne, som lægger større vægt på avanceret sprogfærdighed med oversættelse, tolkning m.m.

På de erhvervsproglige uddannelser deler kompetenceprofilerne sig i forskellige typer af kommunikation, fx interkulturel kommunikation og kommunikation i markedsføringssammenhæng, og et fokus på (fagsprogs)lingvistik og kommunikative specialkompetencer. De almene engelskuddannelser koncentrerer sig om kultur- og sroganalytiske færdigheder og viden om den engelsksprogede verdens litteratur, historie og samfundsforhold, elementer der indgår med forskellig vægt og dybde.

Sammenfatningen ovenfor dækker over store variationer hvad angår både indhold og udformning af kompetenceprofilen. En uddannelse opremser en række analytiske, sproglige, formidlings- og kommunikationsmæssige kompetencer parallelt med viden og forståelse og definerer på denne baggrund en række brede jobfunktioner som uddannelsens kandidater kan bestride. En anden uddannelse inddeler kompetenceprofilen i mål for en række kompetencer med henblik på jobfunktioner og hvad den studerende skal tilegne sig af viden, færdigheder og arbejdsmetoder for at disse kompetencer kan udvikles. En tredje uddannelse angiver en række viden- og forståelsesmål og definerer herefter en række brede kompetencer.

De forskellige modeller kan i høj grad tænkes at afspejle forskellige tilgange til kompetencearbejdet, som kun på nogle institutioner har givet anledning til en ny måde at tænke uddannelse på. Dette træder fx frem i en af selvevalueringsrapporterne:

Forpligtelsen til at specificere kvalifikationer og kompetencer har ikke betydet, at studienævnet har genovervejet forholdet mellem kvalifikationer og kompetencer, men har givet studienævnet anledning til at eksplicite og opregne dem.

En kompetenceorienteret uddannelsesplanlægning synes altså ikke for denne uddannelses vedkommende at lægge op til store ændringer, men snarere en opregning og eksplicitering.

Andre steder forsøger man i højere grad at forklare hvorfor kompetenceorienteringen endnu ikke har givet anledning til radikale ændringer, ved at henvise til traditionen. Her synes man at antage at ændringerne vil komme før eller siden:

Traditionelt og indtil for nylig har de humanistiske universitetsuddannelser været optaget af at bibringe de studerende viden og kunnen inden for givne fagområder [...] Med den igangværende proces er der for første gang opstillet generelle krav om kompetencebeskrivelser. I lyset af dette er det derfor ikke underligt at "kompetencer" opfattes, defineres og operationaliseres meget forskelligt i de respektive studieordninger. (selvevalueringsrapport).

Selvom det er rigtigt at kompetencer kan opfattes, defineres og operationaliseres forskelligt, er det i forbindelse med den individuelle udmøntning vigtigt at holde sig for øje hvorfor man overhovedet udformer kompetenceprofiler. Både studiesøgende, afgangere og uddannelsernes studerende og kandidater har glæde af klare kompetenceprofiler og definitioner af hvilket arbejdsmarked uddannelsen orienterer sig mod. Netop denne hjælp til at oversætte en mere eller mindre kompleks række af fag og delelementer til en samlet profil er den absolut største fordel ved kompetencearbejdet som de studerende gang på gang fremhæver. Det gælder både studerende på de almene og de erhvervsproglige engelskuddannelser.

Et bevidst arbejde med engelskuddannelsens samlede kompetenceprofil kan medvirke til at afklare de spidskompetencer som uddannelserne sigter mod at give de studerende. Spidskompetencerne profilerer uddannelsen, definerer den til forskel fra andre beslægtede uddannelser og kan bruges systematisk i dialogen med uddannelsens interessenter. Internt på uddannelserne vil et arbejde med at definere uddannelsens spidskompetencer ikke bare kunne hjælpe de uddannelsesansvarlige til at træffe nogle faglige valg og foretage de nødvendige fravalg. Det vil også kunne modvirke en tendens til at formulere sig bredt og alment når talen falder på hvilke konkrete kompetencer uddannelserne giver de studerende.

På seminarerne blev engelskuddannelsernes repræsentanter bedt om at definere de tre vigtigste spidskompetencer for deres uddannelse eller for den engelskrelaterede del af uddannelsen. Samtlige uddannelser nævnte de sproglige kompetencer, men flere uddannelser fandt det vanskeligt klart at definere hvad der i øvrigt tegner deres uddannelse. Man må formode at de studerende har haft de samme problemer når de tidligere har skullet forklare deres uddannelse og argumentere for de kvalifikationer og kompetencer de har opnået. Selvom det er en vanskelig proces for uddannelser der traditionelt har tænkt i viden, indsigt og kunnen, er det uden tvivl en endnu sværere opgave for den enkelte studerende at sætte ord på sine spidskompetencer.

På denne baggrund bør alle engelskuddannelserne, uanset hvor langt de på nuværende tidspunkt er, fortsætte arbejdet med at definere klare kompetenceprofiler. I dette arbejde kan det være en hjælp for uddannelserne at overveje hvilke engelskfaglige spidskompetencer netop deres kandidater udvikler, i lighed med og til forskel fra kandidater fra beslægtede uddannelser.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at engelskuddannelserne i deres arbejde med at definere klare kompetenceprofiler i højere grad tænker i engelskfaglige spidskompetencer og foretager de valg om uddannelsesspecifik kernefaglighed og de fravalg dette kræver.

3.4.3 Kompetencemål, niveaubeskrivelser og progression

Følger man en konsekvent kompetencetankegang, skal der fra uddannelsesniveau og ned til de enkelte discipliner sættes mål for hvilke kompetencer de enkelte uddannelseselementer sigter mod at udvikle, og på hvilket niveau denne udvikling skal finde sted. Netop formuleringen af kompetencemål volder imidlertid stadig problemer på mange af engelskuddannelserne fordi uddannelserne har svært ved at skelne mellem kompetenceprofiler og kompetencemål. Samtidig er der en udbredt uvilje mod at skulle formulere sig for detaljeret i kompetencetermer. Flere af underviserne udtrykte på seminarerne forbehold over for kompetencetænkningen. Den favner ikke en uddannelses kompleksitet og videnbase fordi den efter fleres mening fokuserer snævert på kunnen og anvendelse på arbejdsmarkedet.

Disse problemer kan være årsag til at det kun er få af engelskuddannelserne der konsekvent har arbejdet med at implementere kompetencetænkningen ned til overvejelser om hvordan de enkelte discipliner indgår i udviklingen af både faglige og bredere kompetencer. En anden forklaring kan være en meget overordnet fortolkning af kompetencebegrebet som det fremgår af en af selvevalueringsrapporterne:

Studier der har valgt at bevare en formulering af kompetencer i et ordvalg om viden, indsigt etc., har fortolket kompetencebegrebet mere overordnet som udtryk for en bredere funderet kvalifikation end summen af de enkelte fagdiscipliner og har i studieordningen ekspliciteret disse kvalifikationer i et særligt kompetenceafsnit i en indledende paragraf om uddannelsens mål, f.eks. "De fagrelaterede kompetencer giver i samspil med humanistiske kompetencer engelskstudiets kandidater analytiske kompetencer, retoriske kompetencer, forskningskompetencer, formidlingskompetencer og mulighed for selvledelse".

Her er der tale om særdeles generelle kompetencer som vil kunne definere praktisk talt alle humanistiske universitetsstudier. Skal man orientere sig i uddannelsens mål, sammenhæng og progression på fag- og modulniveau, må man derfor konsultere studieordningerne og kursusbeskrivelsernes viden- og indsigtsbeskrivelser. Men her melder der sig for mange af uddannelsernes vedkommende et nyt problem, nemlig at også det specifikke indhold i kategorier som "viden om", "indsigt i", "forståelse for" for den udenforstående er vanskeligt at få hold på.

Det er forståeligt at man for at indfange dybde og kompleksitet benytter sig af brede målformuleringer og på den måde forsøger at undgå et forsimplet billede af en videregående uddannelses sigte. De brede formuleringer giver dog en indforståethed der gør det vanskeligt for aftagere og nye studerende at få indblik i hvilke byggesten uddannelsen reelt rummer. De brede vidensområder bør derfor også søges konkretiseret i operationelle målformuleringer som ikke bare redegør for målenes relevans, men også for hvordan de opnås. Kompetencemålene må i den forbindelse betragtes som en uddannelses byggesten som det er vigtigt at kortlægge og tydeliggøre for at skabe en samlet profil. Krav om specificering i kompetenceprofiler og -mål indebærer både at man må definere sammenhængen mellem de forskellige elementer i uddannelsen – hvorfor de overhovedet er der, og hvordan de hænger sammen – og at man må definere hvad man præcist får ud af de forskellige fag.

Nogle af engelskuddannelsernes bud på kompetencemål tyder på at de har forholdt sig bevidst til taksonomier i beskrivelsen af hvilket niveau de studerende skal opnå de forskellige kompetencer på. Det gør beskrivelserne og progressionen tydeligere for dem der skal læse dem, at der skelnes mellem om de studerende fx skal "kende", "beskrive", "anvende", "eksperimentere" eller "bidrage med". En sådan tydelighed bidrager til det overordnede mål om sammenlignelighed.

Et eksempel på dette ser man i følgende uddrag fra en studieordning, der både inddrager mål for viden og mere praktiske kompetencemål:

Uddrag fra studieordning med mål for viden og praktiske kompetencemål:

Den studerende skal i løbet af uddannelsen tilegne sig teoretisk viden og indsigt i følgende områder inden for engelskfaget:

- *Teksters og sprogs struktur og funktion*
- *Kommunikationsteori*
- *Oversættelsesteori*
- *Interkulturel kommunikation og markedsføring*
- *Virksomhedens internationale aktiviteter*
- *Sociale, politiske, kulturelle og økonomiske forhold i det valgte sprogområde*
- *Kulturelle og kommunikative traditioner inden for organisation og kultur.*

Den studerende skal i løbet af uddannelsen tilegne sig følgende praktiske kompetencemål inden for engelskfaget:

- *At kommunikere korrekt skriftligt og mundtligt på fremmedsproget*
- *At bearbejde, oversætte og udforme forskellige autentiske erhvervsproglige tekster*
- *At anvende sin viden om sociale, politiske, kulturelle og økonomiske forhold i de valgte sprogområder*
- *At benytte sprogteknologiske værktøjer*
- *At anvende grundlæggende og avancerede it-værktøjer til støtte for sprog-, kommunikations- og projektarbejde.*

Det fremgår af selvevalueringsrapporter og seminarer at man på de fleste institutioner i første omgang har koncentreret indsatsen om at formulere kompetencebeskrivelser på bachelorniveau. Det hænger sammen med at kompetencebeskrivelserne på dette niveau skal være afsluttet tidligere end beskrivelserne for kandidatniveau. I forhold til sammenhæng og progression mellem bachelor- og kandidatniveau giver uddannelserne udtryk for en bevidsthed om at kompetencemålene for kandidatniveauet skal bygge oven på dem for bachelorniveauet, men de giver ingen konkrete eksempler på at der er tale om klart adskilte niveauer, og på hvordan progressionen mellem niveauerne er.

Det er for tidligt at sige noget om dette [koordinering af arbejdet med kompetencebeskrivelser for engelskfaget mellem niveauerne], fordi arbejdet med den ny studieordning for kandidatuddannelserne knap er begyndt. Studienævnet er opmærksomt på, at der skal stiles efter progression i kravene, og at der skal være en mulighed for at fortsætte en specialisering på BA-niveau over i overbygningen. (selvevalueringsrapport).

Netop progression og specialisering er centrale begreber i forlængelse af både uddannelsesbekendtgørelsen og Bologna-deklarationen. En bacheloruddannelse skal have en selvstændig profil og repræsentere et afrundet uddannelsesforløb samtidig med at den skal kvalificere til at blive optaget på en kandidatuddannelse der på sin side skal repræsentere et klart spring i niveau. Adskillelsen mellem bachelor- og kandidatniveau har formelt eksisteret siden begyndelsen af 1990'erne da den daværende universitetslov blev vedtaget. For engelskuddannelsernes vedkommende har målet om klart afrundede uddannelsesforløb og niveauspring mellem bachelor- og kandidatuddannelser dog i opbygningen af de enkelte uddannelser været mest udpræget på de erhvervsproglige uddannelser, som netop traditionelt er tænkt som adskilte forløb. Adskillelsen synes for de almene engelskuddannelser vedkommende ikke at have spillet den samme rolle. Det fremgår af resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen blandt studerende, som viser at studerende på kombinationsuddannelser oplever et mere markant niveauspring mellem bachelor- og kandidatuddannelse end de studerende på de almene engelskuddannelser gør.

Selvom det på det overordnede niveau kniber med progressionen, viser de konkrete undervisningsaktiviteter på kombinationsuddannelserne og de almene engelskuddannelser at der i praksis allerede på nuværende tidspunkt er en forskel. Det kommer fx til udtryk i de forskellige grader af forskningsbaseret man – bredt og på tværs af uddannelser og institutioner – opererer med på henholdsvis bachelor- og kandidatniveau. Tendensen som den blandt andet kom til udtryk på seminarerne, er at man mener at man leverer forskningsbaseret undervisning på kandidatniveau, mens der er en større tøven over for at hævde det samme for bachelorniveauet. Ser man på organiseringen af undervisningen, viser der sig også forskelle på bachelor- og kandidatuddannelserne, særlig hvad angår de almene engelskuddannelser. Således fylder forelæsninger ifølge de studerende på kandidatuddannelsen markant mindre end de gør for studerende på bacheloruddannelsen. 88 % af de bachelorstuderende angiver at de ofte eller nogle gange har forelæsninger, mod 13 % af de kandidatstuderende. Ligeledes fylder projekt- og gruppearbejde mindre (25 og 41 % mod 11 og 18 %), mens det individuelle arbejde fylder mere. Her angiver 70 % af de bachelorstuderende at de ofte eller nogle gange arbejder individuelt, mod 85 % af de kandidatstuderende.

Selvom de almene engelskuddannelser traditionelt i mindre grad har tænkt og formuleret bachelor- og kandidatuddannelserne som selvstændige og afrundede uddannelsesforløb med et klart niveauspring mellem de to uddannelser, er der altså i praksis forskelle på de to niveauer, også på de almene engelskuddannelser.

Evalueringgruppen anbefaler

- at kombinationsuddannelserne og de almene engelskuddannelser i arbejdet med at formulere tydelige kompetencemål for de enkelte discipliner og delelementer lader sig inspirere af taksonomier for læring og vælger om de studerende inden for de enkelte discipliner fx skal kunne "mestre", "anvende" eller blot "kende".

- at de almene engelskuddannelser i det videre arbejde med studieordninger for bachelor- og kandidatuddannelser ekspliciterer forskellene på de to uddannelser og lader dem indgå i uddannelsernes profiler på en måde som klart afspejler en progression mellem de to niveauer. I den forbindelse er det vigtigt at bacheloruddannelserne får en tydeligere profil og en selvstændig identitet. Det kan fx ske ved klart at formulere de færdigheder som de studerende vil være i besiddelse af allerede efter en bachelorgrad.

4 Kompetencemål, undervisning og eksamen

Dette kapitel handler om hvorvidt og i hvilken grad der er en sammenhæng mellem engelskuddannelsernes kompetencemål, undervisningsmetoder og eksamensformer. Kapitlet ser på hvilken betydning kompetencemål har for at udvikle undervisningen og eksamenerne, og på hvilke faktorer der kan virke som barrierer for udviklingen. Endelig beskriver det praksis for evaluering af undervisningen.

4.1 Forholdet mellem kompetencemål og udvikling af undervisning og eksamen

Det er i en række undersøgelser og forskningsprojekter påvist at elever og studerende i forskellige uddannelsessammenhænge orienterer deres læring efter de krav de forventer at blive stillet over for ved eksamen. Deres forventninger vil til dels basere sig på tidligere erfaringer. Men en del afkodningsarbejde vil også kunne finde sted i eksamensformernes formelle struktur, i den måde undervisningen gennemføres på, og de forestillinger om eksamensrelevante kompetencer de studerende på den baggrund kan danne sig.

Inden for pædagogisk-didaktisk tænkning i bred forstand er det et centralt spørgsmål hvordan og med hvilken type undervisning man bedst sikrer sig at elever eller studerende lærer det de skal. Og det næste spørgsmål er hvordan man bedst og mest præcist evaluerer om de så også har lært det man ønsker de skal lære.

Kompetencemål på del- og slutniveau sætter fokus på de studerendes udbytte af uddannelsen og de enkelte discipliner. Men herved rettes opmærksomheden også naturligt på undervisnings- og eksamensformer. De studerendes udbytte vil nemlig, jf. ovenfor, relatere sig til hvordan og med hvilke metoder der er blevet undervist og eksamineret. Et centralt spørgsmål til engelskuddannelserne har derfor i både selvevalueringsdelen og på seminarerne gået på sammenhængen mellem kompetencemål, undervisningsmetoder og eksamensformer. Uddannelserne er også blevet spurgt

om der i forbindelse med de senest udarbejdede studieordninger er sket eller vil ske en ændring i vægtningen af henholdsvis undervisningsmetoder og eksamensformer.

En generel holdning der gennemsyrligt selvevalueringsrapporterne og kom til udtryk på seminarerne, er at ændringer i både undervisningsmetoder og eksamensformer sker løbende. Der er forskel på om man mener at disse ændringer er affødt af og koblet til det aktuelle arbejde med at indføre kompetencebeskrivelser. På seminarerne giver nogle undervisere udtryk for at kompetencearbejdet har givet anledning til at tænke nyt i forhold til undervisningen i nogle fag, mens andre ikke mener at ændringerne skyldes det aktuelle kompetencearbejde. Repræsentanter for den sidste gruppe understreger at der er tale om en generel udvikling inden for en række discipliner under engelskuddannelsens undervisning og eksamensformer. Ændringerne ville have fundet sted under alle omstændigheder og knytter sig til en løbende udvikling af uddannelsen.

Overvejelser om undervisning og eksamen finder naturligt sted i forbindelse med revidering af studieordninger. Som et særligt eksempel på dette fremhævede en enkelt institution arbejdet med at designe en helt ny uddannelse som en anledning til at få sat fokus på hvad de studerende skal med uddannelsen, og på den baggrund fastlægge de mest hensigtsmæssige undervisnings- og eksamensformer. På mange uddannelser foregår der dog også løbende ændringer som ikke påvirker studieordningen. Disse ændringer foregår både decentralt i forbindelse med den enkelte undervisers praksis og på baggrund af pædagogiske drøftelser i fora på faggruppe- eller uddannelsesniveau. Flere undervisere nævner i den forbindelse at ildsjæle har stor betydning for at temaet sættes på dagsorden, og at man kommer i gang med nye tiltag.

I både selvevalueringsrapporterne og på seminarerne gives en række eksempler på ændringer i undervisnings- og eksamensformer. Uanset hvordan ændringerne har fundet sted, og hvad der har affødt dem, synes netop bredere kompetencer, blandt andet en øget relateret af uddannelsesindhold til en verden uden for, at være gennemgående.

I selvevalueringsrapporterne og på seminarerne gives følgende eksempler på ændringer i undervisning og undervisningsmetoder:

- Integration af informationssøgning og brug af materiale (kildeangivelser, plagiatlovgivning)
- Undervisning i at være studerende
- Øget case-orientering og kontakt med virksomheder
- Mere projektarbejde
- Etablering af peer groups hvor de studerende diskuterer og vurderer hinandens opgaver
- Integration af fagelementer for at øge sammenhængen på tværs, fx historie, litteratur og kultur.

Med hensyn til ændringer i eksamensformer nævnes:

- Integration af it
- Kombination af skriftlig opgave med mundtligt forsvar
- Flere hjemmeopgaver
- Færre stedprøver
- Portfolio-eksamen
- Projekt- eller gruppeeksamen
- Eksamen med særligt fokus på de studerendes formidling af stoffet.

Selvevalueringsrapporterne og seminarerne viser at uddannelserne generelt sætter mere fokus på eksamensformer og ændringer af dem end på undervisning selvom der spørges til begge dele. Med hensyn til undervisningen begrænser de sig til at omtale undervisningsformer, mens undervisningsmetoder og pædagogisk-didaktiske overvejelser i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisningen kun berøres ganske lidt. Men der er behov for at pædagogik sættes på dagsordenen, ikke mindst fordi de studerende i dag indskrives på uddannelserne med meget forskellige indgangsforudsætninger der gør undervisningsdifferentiering nødvendig. I den forbindelse bør behov for eventuel efteruddannelse og udvikling af pædagogiske kompetencer og viden om brug af pædagogiske metoder identificeres.

Sammentænkning af og kobling mellem kompetencemål, undervisning og eksamen er afgørende for engelskfagets identitet i de enkelte uddannelser. De eksempler på ændringer i undervisnings- og eksamensformer man nævner fra uddannelsernes side, vidner om at man er klar over at en sådan kobling ikke er tydelig, og at man med disse spredte tiltag forsøger at bidrage til at der skabes en kobling. Der er imidlertid behov for en mere gennemgribende øvelse hvor sammenhængen mellem kompetencemål, undervisnings- og eksamensformer tænkes til bunds, og hvor man på den baggrund foretager de ændringer der skal til for at få de enkelte uddannelser til at fremstå som helheder.

På nogle af engelskuddannelserne oplever underviserne et øget fokus på sociale og personlige kompetencer, og på en af uddannelserne indgår sociale kompetencer i kompetencebeskrivelserne. På en anden uddannelse har der været overvejelser om at inddrage sociale kompetencer i arbejdet med kompetencebeskrivelserne, men det blev ved overvejelserne. I den forbindelse påpeger nogle at et øget fokus på disse kompetencer stiller nye krav til underviserne, både med hensyn til deres undervisningspraksis og med hensyn til den viden og erfaring der ligger til grund. Efteruddannelse på dette område er derfor nødvendig.

Samlet set er der altså både behov for at udvikle nye undervisningsformer og -metoder der er baseret på tidssvarende pædagogisk-didaktiske overvejelser og har en klar sammenhæng med de

kompetencer de studerende skal opnå. Det gælder for alle uddannelser og uddannelsesinstitutioner, og det gælder uanset om der er tale om faglige og intellektuelle kompetencer eller sociale og personlige kompetencer. Det er ikke tilstrækkeligt at overlade debatten og udviklingen til enkeltpersoner og ildsjæle og lade sig styre af mere eller mindre tilfældigt opståede behov i faggrupperne. Tværtimod bør alle uddannelser og institutioner iværksætte et systematisk udviklingsarbejde hvor der forud for bredere debatter og efteruddannelse af undervisere gennemføres undersøgelser og udviklingsprojekter der klarlægger de pædagogisk-didaktiske konsekvenser af et øget fokus på kompetencer. Institutionerne har ansvaret for at tildele de nødvendige ressourcer til et sådant udviklingsarbejde, fx i form af midler til særlige udviklingsprojekter og -stillinger. For at sikre den faglige forankring og relevans af udviklingsarbejdet skal det gennemføres i regi af de enkelte uddannelser og af undervisere som har deres hverdag her.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at engelskuddannelserne sætter pædagogik på dagsordenen og iværksætter et systematisk udviklingsarbejde for at skabe sammenhæng mellem undervisnings- og eksamensformer og de kompetencemål som er formuleret i de nye studieordninger. Uddannelserne skal iværksætte undersøgelser og udviklingsprojekter der klarlægger de pædagogisk-didaktiske konsekvenser af et øget fokus på kompetencer. På den baggrund skal uddannelserne identificere hvilke behov for efteruddannelse de enkelte undervisere vil få i forbindelse med nye undervisningsformer og -metoder.

- at uddannelsesinstitutionerne afsætter de nødvendige ressourcer til at uddannelserne kan gennemføre undersøgelser og udviklingsprojekter og efteruddanne de enkelte undervisere.

4.1.1 Den konkrete undervisningspraksis

Spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere viser at formulerede kompetencemål har betydning for undervisningen i de enkelte fag. Således svarer 88 % af undviserne at de formulerede kompetencemål i høj grad eller i nogen grad spiller ind på deres planlægning af undervisningen.

Ud over kompetencemål kan der være en række andre faktorer, ikke mindst tidligere erfaringer og det faglige indhold i faget, der spiller ind i den enkelte undervisers praksis. Undviserne er derfor blevet bedt om at prioritere blandt fire forskellige faktorer og vurdere hvad der spiller den største rolle for henholdsvis organiseringen af undervisningen og valget af arbejdsformer i undervisningen. Kompetencemål har ikke en selvstændig placering blandt de forskellige svarmuligheder i spørgsmålet. Men man må formode at de nævnte faktorer i lyset af de høje tal for inddragelsen af

formulerede kompetencemål enten spiller ind *sideløbende med* kompetencemålene eller i undervisernes øjne *omfatter* kompetencemålene.

Indholdet af undervisningen er det hyppigste svar på spørgsmålet om hvad der har størst betydning for hvordan underviserne vælger at organisere deres undervisning. Således angiver 48 % af underviserne på bacheloruddannelserne og 56 % på kandidatuddannelserne at det aktuelle indhold har den største betydning. Herefter kommer tidligere erfaringer, som angives af 24 % af underviserne på bacheloruddannelserne og 23 % af underviserne på kandidatuddannelserne. Færre (14 og 13 %) angiver studieordningen som den mest betydningsfulde faktor, mens endnu færre (10 og 4 %) angiver aktivitetens eksamensforberedende status som den mest betydningsfulde faktor for organiseringen af undervisningen.

De tendenser som ses ved spørgsmålet om betydningsfulde faktorer for organiseringen af undervisningen, går igen i undervisernes svar på hvad der styrer deres valg af aktivitetsformer i undervisningen. Indholdet i undervisningen angives af de fleste undervisere (55 % af underviserne på bachelorniveau og 63 % af underviserne på kandidatniveau) som den mest betydningsfulde faktor for valg af aktivitetsformer. Indholdet efterfølges af tidligere erfaringer som det mest betydningsfulde, mens de færreste tillægger studieordning og det eksamensforberedende aspekt den største betydning. For studieordningen gælder det at 8 % af underviserne på bachelorniveau og 6 % af underviserne på kandidatniveau tillægger den størst betydning for valg af aktiviteter, mens 10 % af underviserne på bachelorniveau og 5 % af underviserne på kandidatniveau tillægger det eksamensforberedende aspekt den største betydning for valg af aktiviteter.

Samlet set er de to spørgsmål og ikke mindst den ensartede tendens der viser sig i svarene fra underviserne, interessant. For det første synes undervisningsaktiviteterne generelt at være styret af fagligt indhold og erfaring. For det andet eksisterer der at dømmes på svarene kun få studieordninger med klare anvisninger på hvordan man skal undervise de studerende til at nå de opstillede kompetencemål. På seminarerne blev dette forhold af nogle undervisere forklaret med hensynet til dynamik og udvikling. For ikke at skulle ændre på studieordningen hver gang man ønsker at ændre på undervisningsformer, fastsættes disse i stedet, i det omfang de overhovedet fastsættes, i kursus- og fagbeskrivelser. For det tredje er der i en del underviseres bevidsthed ikke en tæt kobling mellem de kompetencer der skal afprøves i eksamenssammenhæng, og den måde hvorpå de studerende undervises. Dette sidste vedrørende undervisernes prioritering, eller mangel på prioritering af det eksamensforberedende aspekt kan tolkes på to forskellige måder. Enten tillægges undervisningens output i form af eksamen og de studerendes kompetenceniveau ikke lige så stor betydning som undervisningens input i form af fagligt indhold. Eller også finder underviserne ikke at eksamen i sig selv eller de former der eksisterer på den institution han eller hun underviser på,

nødvendigvis har en tæt sammenhæng med de kompetencer (studie- eller erhvervsmæssige) de studerende skal tilegne sig.

4.1.2 Variation og valgfrihed

Som nævnt er der både i selvevalueringsrapporterne og på seminarerne delte meninger om sammenhængen mellem undervisningsmetoder, eksamensformer og kompetencemål. Nogle mener at der er en tæt sammenhæng, andre mener at sammenhængen i nogle henseender mangler noget, men at det er noget man arbejder på, og endnu andre er mere tvivlende. Nogle af engelskuddannelserne tager således også forbehold inden de i selvevalueringsrapporten giver en mere eksplicit og konkret beskrivelse af sammenhængen mellem de tre faktorer. I en selvevalueringsrapport udtrykkes det som følger:

De anvendte undervisningsmetoder understøtter på udmærket vis kompetencemålene, men der synes ikke umiddelbart at være en begrundelse i kompetencetermer for de anvendte undervisningsformer [...] Der er ikke foretaget grundige overvejelser om relationen mellem kompetencemål og eksamensformer, så kompetencemålene afspejles ikke bevidst i eksamensformerne.

En argumentation der går igen i flere selvevalueringsrapporter, er at koblingen mellem den enkelte uddannelses kompetencemål og de undervisningsformer der anvendes, blandt andet sikres ved at der i løbet af uddannelsen anvendes forskellige undervisningsformer. Da der på seminarerne blev stillet uddybende spørgsmål til dette, var svarene overvejende at variationen i sig selv virker motiverende for de studerende. Variationen har med andre ord sin begrundelse i relativt udokumenterede antagelser om de studerendes ønsker og behov snarere end i systematiske pædagogiske overvejelser om kompetencemål.

I forlængelse af ønsket om variation påpeges det i nogle selvevalueringsrapporter at der med hensyn til koblingen mellem kompetencemål og eksamensformer er systemer som sikrer variation i eksamensformerne. Disse systemer indebærer at der tilbydes forskellige eksamensformer, og at de studerende skal benytte sig af alle former. Det er imidlertid i en vis grad op til den enkelte studerende at afgøre hvilke eksamensformer de vil benytte til de enkelte kurser eller fag. Det fremgår fx af følgende udtalelse i en selvevalueringsrapport:

... men i øvrigt er fagets studerende og lærere, såvel som dets censorer, tilfredse med de meget varierede prøveformer. Der er fri kombination mellem kompetencemål og fem eksamensformer, dvs. den studerende kan vælge den eksamensform, der virker mest relevant for valgt kompetencemål, med den relative vægtning, som den studerende selv tillægger det.

På seminarerne forklarede flere at valgfriheden fungerer som et vigtigt led i de studerendes faglige profilering. I den forbindelse pegede nogle på en tendens til at de studerende prioriterer mundtlige eksamener på områder som har deres særlige interesse. Andre pegede på at man som studerende fuldt ud er i stand til at vurdere hvad der ligger i de enkelte eksamensformer, og hvad de hver især egner sig til.

I et kompetenceperspektiv virker argumentationen om variation og valgfrihed ikke overbevisende. Det samme gælder argumentationen for variation i undervisningsformer, der da også synes at basere sig på generelle pædagogiske overvejelser snarere end overvejelser om kompetencer. Med et øget fokus på kompetencer må engelskuddannelserne erkende at mange af kompetencerne oparbejdes og fremmes bedre ved brug af nogle undervisningsmetoder end andre og prøves bedre ved nogle eksamensformer end andre. Fx trænes de studerendes evne til at løse en konkret opgave i samarbejde med andre bedre i projektarbejde og ved brug af en konkret case, ligesom den testes bedre ved en gruppeeksamen.

Som det også fremgår af uddannelsernes selvevalueringsrapporter, er dette naturligvis ikke fremmed for uddannelserne, og valgfriheden i eksamensformer er da også ofte indskrænket til at omfatte to forskellige muligheder, stedprøve eller hjemmeopgave, skriftlig hjemmeopgave eller mundtlig eksamen på baggrund af synopsis osv. I forlængelse af argumentationen ovenfor kan man imidlertid overveje om de valgte eksamensformer i mange tilfælde er de mest hensigtsmæssige til at afprøve en bestemt kompetence, uanset hvilken form den studerende vælger. Her kunne uddannelserne have glæde af at gentænke ikke bare variationsaspektet, men også hvilke eksamensformer de vil benytte i lyset af de kompetencemål der sættes for fagene og uddannelsen som helhed.

Evalueringsgruppen har fået meget viden om forskellige eksamensformer ved at læse på tværs af engelskuddannelsernes selvevalueringsrapporter og fra seminarerne. Det er indtrykket at uddannelserne derfor også kan hente meget inspiration til at gentænke eksamensformer hos beslægtede uddannelser. Her tænkes ikke kun fra den ene almene engelskuddannelse til den anden eller fra den ene kombinationsuddannelse til den anden, men også på tværs af uddannelsestyper.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at engelskuddannelserne indretter undervisnings- og eksamensformer efter de kompetencemål der sættes for fagene og uddannelsen som helhed.

- at engelskuddannelserne påtager sig ansvaret for at skabe sammenhæng mellem undervisnings- og eksamensformer og koble dem til kompetencemålene. Uddannelserne bør i den forbindelse afskaffe systemer med valgfrihed for de studerende i forhold til eksamensformer.

4.2 Barrierer for udvikling af undervisnings- og eksamensformer

Selvom der på den enkelte engelskuddannelse kan være ønsker om udvikling og vilje til mere eller mindre konsekvent at sætte fokus på kompetencer i undervisnings- og eksamensformer, støder uddannelsen typisk på en række barrierer. Disse barrierer er på forskellig vis beskrevet i uddannelsernes selvevalueringsrapporter og blev uddybet på seminarerne. De mest gennemgående barrierer vedrører økonomi, hensynet til kontrol med eksamen og metodefrihed i undervisningen. De uddybes i det følgende.

4.2.1 Økonomi

I både selvevalueringsrapporter og på seminarerne blev økonomi nævnt som en afgørende barriere for den udvikling i undervisning og eksamensformer som ikke bare kompetencearbejdet, men også den generelle udvikling af fagene betinger. Mange af de undervisningsmetoder og eksamensformer som er egnede til at møde kompetencemålene og matcher det de studerende vil møde som færdige kandidater på arbejdsmarkedet, er dyrere end det de skal erstatte. Fx peger en del undervisere på at undervisningsmetoder der fokuserer på den enkelte studerendes kompetenceudvikling, lægger op til en tæt kontakt og feedback mellem underviseren og den enkelte studerende eller mindre grupper af studerende. Sådanne former for undervisning er væsentligt dyrere end mere traditionelle former som forelæsninger og undervisning på større hold. I nogle tilfælde kan man også af hensyn til de studerendes tværgående kompetencer forestille sig tiltag som går på tværs af og aktiverer ansatte på flere institutter og fag. På en af engelskuddannelserne havde man således ideer om at arrangere en mini-konference mellem engelsk og historie. Man opgav det imidlertid på grund af mangel på ressourcer til koordinering og til de ekstra personer der skulle involveres.

Økonomi er med andre ord en væsentlig og måske ofte overset dimension i en skærpet opmærksomhed om kompetencer og output hos de studerende. Det er alt andet lige billigere at kvalitets-sikre indholdet af den forelæsning som 50-100 studerende overværer, end at sikre at så stor en gruppe som muligt får det ønskede output. Imidlertid bør uddannelserne ikke opgive at udvikle og afprøve nye undervisnings- og eksamensformer, men i stedet fortsætte deres overvejelser om hvordan de økonomiske barrierer kan overvindes.

I forbindelse med en øget inddragelse af og feedback til de studerende i undervisningen kan flere engelskuddannelser fx overveje at bruge de studerende som peer groups over for hinanden sådan som nogle uddannelser har gjort. Med hensyn til arrangementer på tværs af institutter må der være en gevinst at hente for de institutter der er involveret, og deres studerende, og spørgsmålet om ressourcer har således muligvis også at gøre med fordelingsnøgler på fakultetsniveau. Desuden vil det i sådan en forbindelse være oplagt at bruge de studerendes ressourcer i planlægningen og afviklingen af en konference. På den måde vil man også kunne træne mere generelle og praktiske kompetencer hos de studerende.

Hvad angår eksamensformer, fremfører flere af engelskuddannelserne at nye eksamensformer med et større aspekt af udvikling og test af både faglige og generelle kompetencer snarere end paratviden mv. er dyrere end det de skal erstatte. Det gælder fx en kombination af aflevering af et skriftligt produkt og et mundtligt forsvar, portfolio-eksamener og skriftlige stedprøver med brug af computer frem for skriftlige stedprøver uden hjælpemidler eller traditionelle afleveringsopgaver. Alle er enige om at beklage at de studerende på grund af økonomi er nødt til at skrive i hånden ved langt de fleste skriftlige stedprøver selvom næsten ingen skriver længere tekster i hånden i andre sammenhænge. På seminarerne fremkom flere bud på hvori det ekstra ressourceforbrug ved andre eksamensformer ligger. Disse bud er imidlertid indbyrdes forskellige og baserer sig ikke på mere systematiske undersøgelser. Derfor fremstår der et bredt, men ikke klart billede af om det ekstra ressourceforbrug primært skal findes i øgede underviserressourcer, ressourcer til udvikling eller flere ressourcer til kontrol. En mere systematisk analyse og vurdering af hvor et merforbrug vil ligge, og hvordan de forskellige elementer bør vægte i en moderne og kompetenceorienteret eksamenssituation, synes derfor oplagt at foretage på flere af uddannelsesinstitutionerne.

Det skal påpeges at udvikling af undervisnings- og eksamensformer i forlængelse af kompetencearbejdet ikke er ensbetydende med at alt skal være anderledes. Forelæsninger, undervisning på store hold og gymnastiksalsksamener er gode til nogle ting og kan derfor fortsat anvendes i forhold til visse kompetencer.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at engelskuddannelserne fortsætter deres overvejelser om og eksperimenterer med undervisnings- og eksamensformer som i højere grad orienterer sig mod de kompetencer de studerende skal udvikle og testes i. I den forbindelse bør de foretage en analyse af hvor et eventuelt merforbrug vil ligge, og hvor der eventuelt kan frigøres midler.

- at uddannelsesinstitutionerne afsætter og øremærker ressourcer til udvikling på tværs af de traditionelle faggrænser. Udviklingsmidlerne bør følge uddannelserne og skal derfor ligge på uddannelsesniveau. Ellers risikerer man distance og fremmedgørelse over for kompetenceprojektet på dette niveau.

4.2.2 Hensynet til kontrol med eksamen

Hensynet til kontrollen med de studerende i eksamenssituationen fremhæves af nogle undervisere som en barriere for at indføre nye eksamensformer i forbindelse med en stærkere orientering mod kompetencer. Særlig på seminarerne var flere undervisere inde på ønsket om at ændre eksamensformerne så de bliver mere autentiske og virkelighedsnære og i højere grad kobles til de kompetencer de bør teste. Man kan fx i stedet for en stedprøve uden hjælpemidler give de studerende en virkelig problemstilling som de får 24 timer til at løse. Det ville koble eksamen tættere til de situationer og udfordringer de studerende kan sættes over for i et senere job, men også mindske muligheden for at kontrollere de studerendes udførelse af opgaven.

Men ønsket om at ændre eksamensformerne så de bliver mere virkelighedsnære, støder tilsyneladende på modstand fra både studerende og aftagere. På et af seminarerne forklarede en underviser at det ofte er de studerende som ønsker at bevare de kontrolintense eksamensformer. Ligeledes har nogle engelskuddannelser i ønsket om at udvikle nye måder at eksaminere de studerende mødt modstand fra aftagergrupper. I et enkelt tilfælde var ønsket om stedprøver og kontrol så stærkt hos aftagerne at de over for uddannelsen gjorde det klart at de, hvis ikke dette blev tilgodeset, ville indføre egne test. På mange uddannelser vil man derfor være tilbøjelig til at fastholde eksamensformer med et stort element af kontrol. Også selvom det sker på bekostning af koblingen til uddannelsens eller det enkelte fags kompetencemål.

Eksamen er per definition en kontrol af de studerendes udbytte af undervisningen. Hensynet til repræsentanter blandt undervisere, studerende og aftagere som ønsker at bevare eksamensformer

hvor de studerende kan overvåges i hele eksamenssituationen, bør ikke stå i vejen for en fornyelse i repertoire af eksamensformer i forlængelse af kompetencearbejdet. Et eksempel på fornyelse der samtidig bibeholder et vist element af kontrol, er at de studerende ved aflevering af eksamensopgaver skriver under på at opgaven er egen produktion. En sådan procedure har man indført flere steder i Danmark og i udlandet.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at engelskuddannelserne analyserer hensyn til og forholdet mellem udvikling og kontrol i deres arbejde med nye eksamensformer. I analysen skal de indtænke brugen af hjælpemidler. De skal desuden, i dialog med deres aftagere, vurdere hvordan de kan nå frem til eksamensformer som ikke bare kontrollerer, men også tester de kompetencer som aftagerne må være interesseret i.

4.2.3 Metodefrihed

Som nævnt afsnit 4.1 om kompetencemål og udviklingen af undervisning og eksamen føler underviserne på engelskuddannelserne sig ikke i udpræget grad påvirket af studieordningen eller krav til eksamen i deres undervisningspraksis. Det kan skyldes at krav og forslag til afvikling af undervisningen er henlagt til fag- og kursusbeskrivelser eller besluttet løbende i mindre fora, fx i gruppen af undervisere i det pågældende fag. Det kan imidlertid også skyldes et fænomen som er udbredt på universiteterne, nemlig undervisernes metodefrihed.

Metodefriheden benyttes ofte som argument for ikke at operere med retningslinjer for hvilke undervisningsmetoder der knytter sig til bestemte kompetencemål, og er som sådan den tredje barriere for at udvikle nye undervisnings- og eksamensformer. Det illustreres bedst ved de svar flere af selvevalueringsgrupperne giver på spørgsmålet om hvilken udvikling i undervisningsformer formuleringen af kompetencemål har ført til. En uddannelse skriver i selvevalueringsrapporten:

For engelskuddannelserne som helhed er det betydningsfuldt, at de studerende møder og prøver en række forskellige undervisningsmetoder. For universitetet og underviserne er det af største vigtighed, at de enkelte undervisere har metodefrihed.

En anden uddannelse udtrykker det sådan:

Da der i forbindelse med undervisningen er metodefrihed, er det op til den enkelte underviser at vurdere, hvilken undervisningsmetode underviseren finder mest hensigtsmæssig i for-

hold til at give de studerende det størst mulige udbytte af undervisningen samt i forhold til formålet med faget. Dog er det som hovedregel altid fastlagt, om undervisningen er tilrettelagt som forelæsninger eller holdundervisning. (selvevalueringsrapport).

I princippet kan det med andre ord være helt op til den enkelte underviser om han eller hun vil benytte cases for at koble til undervisningen til virkelighedsnære problemstillinger, benytte studenteroplæg for at træne de studerendes formidlingsevner, benytte peer groups for at træne de studerende i at vurdere sig selv og hinanden osv. På seminarerne blev det dog klart at mange af engelskuddannelserne i princippet har metodefrihed i undervisningen, men inden for forskellige rammer. Fx vil det ofte være sådan at den fagansvarlige eller faggruppen sammen lægger en linje for pensum, tilrettelæggelsen af undervisningen osv. Nogle steder lægger fag- og kursusbeskrivelser klare retningslinjer for undervisningen. Andre steder oplever man at der omkring nogle af de nye tiltag hersker så stor konsensus at alle undervisere efterhånden inddrager dem i undervisningen, eksemplet der nævnes, er processkrivning. På et af seminarerne blev der også givet eksempel på at studieordningen beskriver nogle progressive retningslinjer for undervisningsmetoder, men at de ikke bliver fulgt af alle undervisere. Her er den gennemgående holdning at man ikke kan tvinge underviserne til at benytte bestemte metoder. Der henvises til at det som en underviser på et af seminarerne betegnede som "det stille pres", erfaringsmæssigt er mere effektivt. Argumentet er at undervisningsformen trods alt i meget høj grad knytter sig til den enkelte person. Af hensyn til dette og idealet om metodefrihed accepterer man derfor hellere den langvarige proces med at opnå konsensus om og sikre implementeringen af nye undervisningsmetoder blandt underviserne.

På nogle af de uddannelsesinstitutioner hvor man traditionelt har haft mere detaljerede retningslinjer for undervisningsmetoder, påpeges det at det ikke opleves som et savn at undvære metodefriheden. På en anden institution differentierer man tydeligt mellem bachelor- og kandidatuddannelsen i spørgsmålet om metodefrihed. Her koordineres undervisningen på bacheloruddannelsen, blandt andet af hensyn til de studerendes tryghed, mens man på kandidatuddannelsen hylder princippet om metodefrihed.

En vis grad af metodefrihed i undervisningen kan være hensigtsmæssig, ikke mindst fordi undervisere til enhver tid vil have deres personlige stil. At man som universitetsunderviser har indflydelse på pensum, er også oplagt fordi det naturligvis skal være i overensstemmelse med aktuel forskning på området. Men hvis princippet om metodefrihed kommer til at stå i vejen for at indføre nye og bedre undervisningsformer på engelskuddannelserne, bliver det mere problematisk. Metodefrihed er positiv når den bliver brugt i udviklingsøjemed, men når den bliver brugt som et argument imod pædagogisk udvikling og brug af de mest hensigtsmæssige undervisningsmetoder for de givne kompetencemål, kommer den til at virke negativt. Metodefrihed må ikke blive en rettighed der ikke kan rokkes ved, uanset hvad der ellers kræves af uddannelserne og de studerendes tileg-

nelse af kompetencer. I sådanne tilfælde er det nødvendigt med tydelige krav om udvikling af undervisningen.

Sammenhængen mellem undervisning og aktuel forskning er interessant, også i lyset af diskussionen om metodefrihed og valg af undervisningsformer. Koblingen til aktuel forskning og forskningsbaseret undervisning fremhæves ofte som universitetsuddannelsers adelsmærke. På spørgsmålet om hvad det i praksis indebærer på engelskuddannelserne, fremkom der imidlertid adskillige og ikke nødvendigvis overensstemmende definitioner. Mange er enige om at det i hvert fald på bacheloruddannelserne er vanskeligt at drive egentlig forskningsbaseret undervisning, forstået som undervisning forestået af forskere inden for deres eget forskningsfelt. Her taler de fleste for at udvide begrebet til forskningsbaseret uddannelse, som imidlertid ikke har nogen klar, fælles definition. Nogle fokuserer på det miljø undervisningen foregår i, andre det materiale der undervises på baggrund af, og endnu andre på den måde undervisningen er organiseret. Endelig nævner nogle som et vigtigt aspekt af forskningsbaseringen de metoder og den tilgang de studerende undervises i at anvende.

Selvom de fleste formodentlig er enige i alle de fremlagte definitioner af forskningsbasering, tyder diversiteten ikke bare på indforståethed, men også reel uklarhed om hvordan man egentlig skal praktisere forskningsbaseringen på engelskuddannelserne i dag. Denne indforståethed og uklarhed gør sig også gældende i den differentiering mellem bachelor- og kandidatuddannelsen som alle er enige om eksisterer i praksis, men som træder knap så klart frem i uddannelsernes kompetenceprofiler. Her er der internt på engelskuddannelserne og muligvis også på tværs af institutioner behov for en afklaring og fælles forståelse af hvad forskningsbasering egentlig vil sige på de forskellige niveauer. En sådan afklaring vil ikke kun tjene til større intern klarhed, men også skærpe uddannelsernes profil udadtil. Desuden kunne en grundlæggende debat om forskningsbaseret uddannelse i et kompetenceperspektiv bidrage positivt til at vurdere undervisningsmetoder, deres anvendelse og prioritet på de forskellige uddannelsesniveauer.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at engelskuddannelserne sætter rammer for de enkelte underviseres metodefrihed så den ikke kommer til at stå i vejen for at anvende de undervisnings- og eksamensformer som bedst træner og tester de kompetencer de studerende skal opnå inden for og på tværs af fagene.

- at engelskuddannelserne internt og på tværs af uddannelsesinstitutioner etablerer en fælles forståelse af hvad forskningsbaseret uddannelse indebærer på de forskellige uddannelsesniveauer. I

den forbindelse bør uddannelserne også tage stilling til hvilke konsekvenser det bør have for valg af undervisningsmetoder.

4.3 Evaluering af undervisningen

Alle engelskuddannelserne har etableret procedurer for evaluering af undervisningen. Det gælder dels den afsluttende evaluering af de studerendes udbytte af undervisningen i form af eksamen, dels den løbende vurdering af de studerendes udbytte, og dels evaluering af undervisningen, typisk den der finder sted i form af kurser.

4.3.1 Løbende evaluering af de studerendes udbytte

I et pædagogisk perspektiv er en vigtig evalueringsaktivitet den løbende evaluering af de studerendes udbytte af undervisningen. I spørgeskemaundersøgelsen blev underviserne derfor spurgt om hvor meget de evaluerer den enkelte studerendes udbytte af undervisningen, og hvilken betydning det har for den videre planlægning. 73 % af underviserne svarer at de i høj eller nogen grad foretager løbende evaluering af den enkelte studerendes udbytte af undervisningen. 77 % af disse undervisere vurderer at den løbende evaluering har stor eller nogen betydning for den videre planlægning af undervisningen.

At dømme på selvevalueringsrapporterne og drøftelserne på seminarerne er der forskellige måder at foretage løbende evaluering af de studerendes udbytte på. Der er naturligvis, alt efter fag, forskellig fokus på sådanne evalueringer. Generelt er sprogfærdigheder dog et element der vurderes i alle fag på engelskuddannelserne. På en uddannelse er der etableret meget systematiske procedurer for dette. I de første semestre af uddannelsen udformer underviserne deciderede sprogprofiler for de enkelte studerende som led i en løbende dialog om udviklingen af sprogfærdigheder.

4.3.2 Evalueringernes karakter og genstandsfelt

I selvevalueringsrapporterne har uddannelserne skullet forholde sig til spørgsmål om hvordan undervisningen evalueres, og om praksis på området har ændret sig eller vil ændre sig i forbindelse med de senest udarbejdede studieordninger.

Langt de fleste evalueringer er skriftlige. Omfanget og formen varierer og går fra spørgeark hvor de studerende skal svare kvalitativt, til skemaer hvor de studerende vurderer kurset med smileys. En typisk model er dog et spørgeskema med en kombination af lukkede og åbne spørgsmål i enten papirudgave eller elektronisk form. Der spørges generelt både til indhold, formidling og organisering af kurset. Nogle steder omfatter evalueringerne også spørgsmål om sammenhængen med andre kurser, kursusmaterialet og den studerendes fremmøde og forberedelse. Det er vigtige ele-

menter at indarbejde i evalueringer af undervisningen. Det kan desuden være hensigtsmæssigt gennem evalueringerne at få belyst aspekter vedrørende gruppedynamik. Det kan fx gøres ved at indarbejde spørgsmål om hvordan de studerende oplever deres medstuderendes aktivitet.

Der er kun enkelte eksempler på at evaluering omfatter spørgsmål om vurdering af undervisningen i forhold til kompetencemål. En engelskuddannelse nævner dog netop det som en udviklingsmulighed i forhold til evalueringerne. I den forbindelse skal det fremhæves at det er afgørende for at opnå en relevant og vedkommende evalueringspraksis at vurdering af undervisningen i forhold til kompetencemål bliver en del af evalueringen i takt med udarbejdelsen af nye studieordninger med kompetencebeskrivelser.

På mange af engelskuddannelserne kombinerer man de skriftlige evalueringer med en mundtlig drøftelse med de studerende eller holder mundtlige midtvejsevalueringer og skriftlige slut-evalueringer. Flere undervisere foretrækker mundtlige evalueringer fordi de giver en bedre mulighed for nuanceringer af de studerendes synspunkter, og fordi man som underviser bedre kan forholde sig konstruktivt til svar som man kender afsenderen på. At dømme på udsagnene fra de studerende på seminarerne foretrækker man dog som studerende typisk den skriftlige form på grund af muligheden for at give anonyme tilbagemeldinger. Dette peger underviserne på deres side på som en helt særlig problematik ved evalueringerne. Flere undervisere henviste på seminarerne til at der blandt nogle studerende er en tendens til at opfatte evalueringerne som en lejlighed til at anklage i stedet for at give konstruktiv kritik og til at bruge en hård tone i evalueringerne.

Selvom spørgsmålet er stillet i forhold til evaluering af undervisningen i bred forstand, går svarene primært på evaluering af kurser. Med enkelte undtagelser bliver hverken den undervisning der finder sted i form af projekt-vejledning, eller undervisningens kvalitet og sammenhæng på tværs af enkeltkurser berørt. Projektarbejde er i større eller mindre målestok efterhånden udbredt på de fleste af uddannelserne, men ingen af uddannelserne beskriver en praksis for evaluering af projekt-vejledning. Der findes således hverken procedurer for overordnede evalueringer af vejledningsindsatsen eller evalueringer af det enkelte vejledningsforløb. På en enkelt institution overvejer man at indføre procedurer for evaluering af vejledning. Der er imidlertid udfordringer og en vis følsomhed forbundet med det. Underviserne peger på at det er vanskeligt at finde et egnet tidspunkt for disse evalueringer fordi de studerende af frygt for repressalier ved eksamen ikke føler at de kan udtrykke sig frit hvis evalueringen finder sted før eksamen. Lægger man evalueringerne efter eksamen, mener underviserne at de studerende ofte vil lægge væsentligt mindre engagement i dem, være på ferie eller lignende. I den forbindelse gav de studerende på seminaret dog udtryk for at disse udfordringer bør kunne overkommes i betragtning af hvor vigtigt det er at evaluering af undervisningen også kommer til at omfatte vejledning.

Et andet tema som i relation til spørgsmålet om evaluering af undervisningen glimrer ved sit fravær, er de studerendes evaluering af undervisningen på tværs af de enkelte kurser og moduler. I et kompetenceperspektiv er netop denne type evaluering imidlertid vigtig fordi kompetencer ofte vil blive trænet og udviklet på tværs af enkelt-discipliner og fagelementer.

4.3.3 De studerendes deltagelse

I flere af selvevalueringsrapporterne peger man på de studerendes opfattelse af og deltagelse i evalueringerne som et væsentligt problem. Mange studerende giver, støttet af nogle undervisere, udtryk for en oplevelse af evalueringerne som mekaniske. Det er desuden en udbredt opfattelse at evalueringer tager tid fra undervisningen og ikke er en integreret del af undervisningen. Mange oplever problemer med lave svarprocenter hvis de placerer skriftlige evalueringer uden for undervisningen. Det gælder især de elektroniske evalueringer hvor svarprocenten er 50 % eller derunder.

Evaluering af undervisningen er en invitation til de studerende om at forholde sig til deres udbytte og læring. Set i det lys kan undervisningsevaluering, afhængigt af hvordan den udformes og gennemføres, ligefrem træne de studerende i at tage ansvar for egen læring. Denne dimension af de studerendes evaluering af undervisningen synes dog ikke at være fremtrædende i engelskuddannelsernes evalueringspraksis. Tværtimod peger en del af underviserne på at de studerende reagerer med en vis irritation over for evalueringerne. De mener at de studerende generelt ikke ser evalueringen som en del af undervisningen der giver mulighed for at få medindflydelse og i højere grad forstå læringsmålene. Det kan både skyldes evalueringernes form, graden af synlig opfølgning i form af ændringer i undervisningen og den holdning underviserne tilkendegiver. Således er der forskel på at uddele skemaer i slutningen af en undervisningstime uden senere feedback til de studerende på baggrund af resultatet af evalueringerne og at evaluere i dialog med de studerende og fokusere på emner af betydning for dem, dvs. undervisningens form, deres læring osv.

Et par af engelskuddannelserne inddrager en repræsentant for de studerende når de samler op på evalueringerne og melder tilbage til studienævnet. En enkelt institution har gode erfaringer med at en studerende desuden deltager i tilbagemeldinger og drøftelser af evalueringresultaterne med de øvrige studerende. Det er dog mere udbredt at det er den enkelte underviser der er ansvarlig for fortolkningen og formidlingen af resultaterne af evalueringerne og for opfølgningen.

4.3.4 Formålet med evaluering af undervisningen

Evaluering af undervisningen vil typisk tjene to hovedformål eller det ene af dem. Det ene er at sikre at undervisningen fungerer som den skal, og har den fornødne kvalitet. Det andet er at videreudvikle undervisningen i forhold til både indhold og pædagogik. For engelskuddannelserne er det kendetegnende at sikringsaspektet i højere grad end udviklingsaspektet dominerer beskrivel-

sen af praksis. Det handler om at finde fejl og rette dem, og selv når udviklingsaspektet er fremhævet i selvevalueringsrapporter eller på seminarerne, handler det typisk om at evalueringerne giver mulighed for at *justere* på baggrund af den kritik der kommer frem.

Fokus på fejlfinding kræver stor opmærksomhed på at der hele tiden sker en synlig opfølgning og udbedring af fejlene. Sker dette ikke, kan det resultere i en oplevelse af at evalueringerne er et ritual snarere end en central aktivitet der tages seriøst af de involverede. Selvom det varierer fra uddannelse til uddannelse, er der blandt underviserne en gennemgående oplevelse af at evalueringerne grænser til at være mekaniske og rituelle. På nogle uddannelser synes man i en vis grad at se dette som et vilkår for evaluering, mens man andre steder har taget en beslutning om at udvikle nuværende evalueringsformer og indføre nye i et forsøg på at ændre på det. På nogle uddannelser har man taget initiativ til at skære ned på evalueringerne så alle fag eller kurser ikke evalueres hvert semester. Netop et sådant tiltag angives af underviserne på en anden uddannelse som en mulighed for at indføre et større udviklingselement i evalueringerne. På en uddannelse er man i gang med at udvikle evalueringsmetoderne ved at inddrage flere kvalitative metoder som supplement til og erstatning for de sædvanlige spørgeark.

Skal evalueringerne bruges til udvikling der rækker ud over det enkelte kursusforløb, er det vigtigt at tænke i hvordan evalueringsskemaerne udformes, og hvordan de studerendes svar skal behandles og fortolkes. Som nævnt kan en udviklingsmulighed være at søge at bruge evaluering som redskab til at træne de studerende i at tage ansvar for egen læring. I den forbindelse og som led i et større fokus på kompetencer vil det også være relevant at gennemføre evalueringer af undervisningen som rækker ud over det enkelte kursus og ser på kursets betydning for opøvelsen af kompetencer og sammenhængen med andre kurser. På den måde vil de studerende løbende få lejlighed til at vurdere kompetencer og læring, og uddannelserne kan hente et værdifuldt input til den løbende udvikling af og sammenhæng mellem uddannelsens enkeltdele og de overordnede kompetencemål.

4.3.5 Opfølgning

Engelskuddannelserne har forskellige procedurer for opfølgning på evalueringerne. Et gennemgående træk er dog at underviseren står for en form for opsamling på resultaterne som afleveres til studienævnet og/eller institutlederen. I forbindelse med disse procedurer kommer det tydeligt frem at evaluering i høj grad forbindes med fejlfinding. Det er således gennemgående i beskrivelserne at studienævnets opgave er at tage affære hvis evalueringresultaterne peger på problemer i forbindelse med undervisningen. Ingen nævner at det samtidig kunne være en mulighed for at opfange dele eller tiltag som fungerer særlig godt, og som man kunne overveje at overføre til andre områder. Dette kræver naturligvis også at der er en bredere kollegial drøftelse af evalueringerne blandt underviserne. I de tilfælde hvor bredere drøftelser af evalueringerne faktisk har fun-

det sted, giver underviserne udtryk for en positiv oplevelse af at have kunnet udveksle pædagogiske ideer med hinanden.

Den generelle oplevelse blandt de studerende på seminarerne var at der sker ændringer på baggrund af evalueringerne. De eksempler de nævner, er justeringer af delelementer af undervisningen som har virket uhensigtsmæssige. I den forbindelse peger de på forskellen mellem midtvejs-evalueringer og slutevalueringer. De har umiddelbart et større incitament til at deltage i midtvejs-evalueringer fordi resultatet kan være forbedringer af en undervisning de fortsat skal deltage i. Det er også i forbindelse med midtvejsevalueringer at de direkte kan konstatere at deres tilkendegivelser bliver taget alvorligt. Ved slutevalueringer – som de også anser for vigtige – vil deres tilkendegivelser først få betydning for studerende der følger efter, og derfor kan det være sværere at danne sig et indtryk af hvilken effekt evalueringen har haft.

4.3.6 Evalueringskultur

Selvom man samlet set må sige at evalueringsaktiviteten er stor og udbredt på engelskuddannelserne, og at både undervisere og studerende ser en række fordele ved evalueringerne, er der som det er beskrevet ovenfor, også en række problemer. Det drejer sig både om evalueringernes genstandsfelt, hvor fokus i høj grad ligger på fagene isoleret set og typisk kun på kursusaktiviteter, og om de formål evalueringerne tjener. Her synes der hverken at være opmærksomhed på undervisningens sammenhæng med kompetencemål eller den oplagte mulighed for at træne de studerende i ansvar for egen læring som evaluering af undervisningen giver.

Der synes at være en stor grad af evalueringstræthed hos de studerende som påvirker deres deltagelse og engagement. Nogle studerende peger på at de især i de første studieår prioriterer at deltage i evalueringerne, mens de senere i studiet ikke deltager helt så regelmæssigt. Også nogle undervisere kan have en tendens til at opfatte evalueringerne som mekaniske og rituelle og uden nogen egentlig betydning for selve undervisningen. Det kan blandt andet skyldes en udpræget tendens til at opfatte evalueringer som fejlfinding og til ikke i tilstrækkelig grad at gøre sig klart at evaluering kan have forskellige formål og skal udformes derefter.

På baggrund af de problemer som er identificeret ovenfor, synes der på engelskuddannelserne at være behov for at udvikle en evalueringskultur der sikrer at evalueringerne bliver dækkende, relevante og et redskab til udvikling.

Evalueringsgruppen anbefaler

- at engelskuddannelserne sætter evaluering og udviklingen af en evalueringskultur på dagsordenen. Uddannelserne bør overveje:
 - at sætte større fokus på udviklingsaspektet af evalueringerne og mindre fokus på fejlfinding.
 - at forny og udvikle evalueringsværktøjer for at undgå tendensen til mekaniske og rituelle evalueringer. Her kan uddannelserne eventuelt inddrage fagfolk.
 - at fremme en kultur hvor evalueringerne er præget af konstruktive tilkendegivelser frem for klager fra de studerende, fx ved i højere grad at lægge vægt på de studerendes vurdering af egen indsats. I den forbindelse vil det være oplagt også at inddrage et gruppedynamisk aspekt og spørge de studerende om deres vurdering af medstuderendes indsats.
 - at integrere kompetencemål i spørgsmålene om de studerendes vurdering af undervisningen.
 - at iværksætte systematiske drøftelser blandt alle underviserne på baggrund af evalueringerne.
 - at udvide evaluering af undervisningen til også at omfatte vejledning.
 - at gennemføre brede evalueringer der går på tværs af de enkelte kurser og fagelementer og ser på sammenhænge med de overordnede kompetencemål.
 - at inddrage de studerende i højere grad, ikke mindst for at motivere dem til at deltage i evalueringer af undervisningen.
-

Oversigt over rapportens anbefalinger

Denne oversigt indeholder rapportens anbefalinger inddelt efter hvem de henvender sig til. Formålet er at give et overblik over anbefalingerne og at gøre det muligt for de institutioner der medvirker i evalueringen, at finde de anbefalinger der er relevante for dem. Efter hver anbefaling er der en henvisning til det afsnit inde i rapporten der redegør for baggrunden og formålet med anbefalingen.

Anbefalinger til uddannelserne

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at engelskuddannelserne involverer en bredere kreds af studerende i arbejdet med at definere kompetenceprofiler og -mål. Det kan fx gøres ved at afholde debatarrangementer og workshops der henvender sig til alle studerende på uddannelsen og ikke blot deres repræsentanter i studienævne. Øget involvering af de studerende vil både kunne kvalificere kompetencearbejdet og bidrage til at skabe ejerskab til de uddannelser der kommer ud af det (se afsnit 3.3.1).
- at engelskuddannelserne forholder sig mere fremadrettet til den internationale dimension, fx gennem systematisk sammenligning og samarbejde med beslægtede uddannelser i udlandet (se afsnit 3.3.3).
- at engelskuddannelserne ved fastlæggelse af mål for de studerendes slutkompetencer på bachelor- og kandidatniveau inddrager internationale referencerammer, fx Europarådets referenceramme for sprog (se afsnit 3.3.3).
- at engelskuddannelserne i deres arbejde med at definere klare kompetenceprofiler i højere grad tænker i engelskfaglige spidskompetencer og foretager de valg om uddannelsesspecifik kernefaglighed og de fravalg dette kræver (se afsnit 3.4.2).

- at kombinationsuddannelserne og de almene engelskuddannelser i arbejdet med at formulere tydelige kompetencemål for de enkelte discipliner og delelementer lader sig inspirere af taksonomier for læring og vælger om de studerende inden for de enkelte discipliner fx skal kunne "mestre", "anvende" eller blot "kende" (se afsnit 3.4.3).
- at de almene engelskuddannelser i det videre arbejde med studieordninger for bachelor- og kandidatuddannelser ekspliciterer forskellene på de to uddannelser og lader dem indgå i uddannelsernes profiler på en måde som klart afspejler en progression mellem de to niveauer. I den forbindelse er det vigtigt at bacheloruddannelserne får en tydeligere profil og en selvstændig identitet. Det kan fx ske ved klart at formulere de færdigheder som de studerende vil være i besiddelse af allerede efter en bachelorgrad (se afsnit 3.4.3).
- at engelskuddannelserne sætter pædagogik på dagsordenen og iværksætter et systematisk udviklingsarbejde for at skabe sammenhæng mellem undervisnings- og eksamensformer og de kompetencemål som er formuleret i de nye studieordninger. Uddannelserne skal iværksætte undersøgelser og udviklingsprojekter der klarlægger de pædagogisk-didaktiske konsekvenser af et øget fokus på kompetencer. På den baggrund skal uddannelserne identificere hvilke behov for efteruddannelse de enkelte undervisere vil få i forbindelse med nye undervisningsformer og –metoder (se afsnit 4.1).
- at engelskuddannelserne indretter undervisnings- og eksamensformer efter de kompetencemål der sættes for fagene og uddannelsen som helhed (se afsnit 4.1.2).
- at engelskuddannelserne påtager sig ansvaret for at skabe sammenhæng mellem undervisnings- og eksamensformer og koble dem til kompetencemålene. Uddannelserne bør i den forbindelse afskaffe systemer med valgfrihed for de studerende i forhold til eksamensformer (se afsnit 4.1.2).
- at engelskuddannelserne fortsætter deres overvejelser om og eksperimenterer med undervisnings- og eksamensformer som i højere grad orienterer sig mod de kompetencer de studerende skal udvikle og testes i. I den forbindelse bør de foretage en analyse af hvor et eventuelt merforbrug vil ligge, og hvor der eventuelt kan frigøres midler (se afsnit 4.2.1).
- at engelskuddannelserne analyserer hensyn til og forholdet mellem udvikling og kontrol i deres arbejde med nye eksamensformer. I analysen skal de indtænke brugen af hjælpemidler. De skal desuden, i dialog med deres aftagere, vurdere hvordan de kan nå frem til eksamensformer som ikke bare kontrollerer, men også tester de kompetencer som aftagerne må være interesseret i (se afsnit 4.2.2).

- at engelskuddannelserne sætter rammer for de enkelte underviseres metodefrihed så den ikke kommer til at stå i vejen for at anvende de undervisnings- og eksamensformer som bedst træner og tester de kompetencer de studerende skal opnå inden for og på tværs af fagene (se afsnit 4.2.3).
- at engelskuddannelserne internt og på tværs af uddannelsesinstitutioner etablerer en fælles forståelse af hvad forskningsbaseret uddannelse indebærer på de forskellige uddannelsesniveauer. I den forbindelse bør uddannelserne også tage stilling til hvilke konsekvenser det bør have for valg af undervisningsmetoder (se afsnit 4.2.3).
- at engelskuddannelserne sætter evaluering og udviklingen af en evalueringskultur på dagsordenen. Uddannelserne bør overveje:
 - ▲ at sætte større fokus på udviklingsaspektet af evalueringerne og mindre fokus på fejlfinding.
 - ▲ at forny og udvikle evalueringsværktøjer for at undgå tendensen til mekaniske og rituelle evalueringer. Her kan uddannelserne eventuelt inddrage fagfolk.
 - ▲ at fremme en kultur hvor evalueringerne er præget af konstruktive tilkendegivelser frem for klager fra de studerende, fx ved i højere grad at lægge vægt på de studerendes vurdering af egen indsats. I den forbindelse vil det være oplagt også at inddrage et gruppedynamisk aspekt og spørge de studerende om deres vurdering af medstuderendes indsats.
 - ▲ at integrere kompetencemål i spørgsmålene om de studerendes vurdering af undervisningen.
 - ▲ at iværksætte systematiske drøftelser blandt alle underviserne på baggrund af evalueringerne.
 - ▲ at udvide evaluering af undervisningen til også at omfatte vejledning.
 - ▲ at gennemføre brede evalueringer der går på tværs af de enkelte kurser og fagelementer og ser på sammenhænge med de overordnede kompetencemål.
 - ▲ at inddrage de studerende i højere grad, ikke mindst for at motivere dem til at deltage i evalueringer af undervisningen (se afsnit 4.3.6).

Anbefalinger til uddannelsesinstitutionerne

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at uddannelsesinstitutionerne systematiserer og udbygger kontakten til aftagere og dimittender og sikrer at uddannelserne kan anvende den viden om aftagermarkedet de hermed får, i deres arbejde med kompetencebeskrivelser. Kontakten kan fx tage form af alumnepaneller, erhvervsråd eller internetbaserede fora. Institutionerne bør etablere faste procedurer for

hvordan man omsætter kontakten til viden der kan bruges i kompetencearbejdet (se afsnit 3.3.2).

- at uddannelsesinstitutionerne afsætter de nødvendige ressourcer til at uddannelserne kan gennemføre undersøgelser og udviklingsprojekter og efteruddanne de enkelte undervisere (se afsnit 4.1).
- at uddannelsesinstitutionerne afsætter og øremærker ressourcer til udvikling på tværs af de traditionelle faggrænser. Udviklingsmidlerne bør følge uddannelserne og skal derfor ligge på uddannelsesniveau. Ellers risikerer man distance og fremmedgørelse over for kompetenceprojektet på dette niveau (se afsnit 4.2.1).

Anbefalinger til Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling

Evalueringsgruppen anbefaler:

- at Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling udvikler Kvalifikationsnøglen terminologiske apparat på baggrund af både nationale og internationale erfaringer og herefter opstiller klare retningslinjer for institutioner og uddannelser i deres arbejde med kompetencebeskrivelser (se afsnit 3.4.1).
- at Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling forpligter de relevante institutioner og uddannelser til at benytte Kvalifikationsnøglen begreber i deres arbejde med kompetenceprofiler og -mål. En fælles terminologi er en forudsætning for den klarhed og sammenlignelighed på tværs af uddannelserne som beskrivelser i kompetence-termer skal skabe (se afsnit 3.4.1).

Dokumentation og metode

Dette appendiks indeholder en uddybende beskrivelse og vurdering af den dokumentation der indgår i evalueringen, og nogle supplerende overvejelser om evalueringens metode.

Selvevalueringsrapporter

Der er forskelle i både selvevalueringsprocesserne og i selvevalueringsrapporterne. Selvevalueringsprocesserne adskiller sig blandt andet ved antallet af møder, hvor meget de studerende har været involveret i processen, hvorvidt selvevalueringsgruppens medlemmer har haft kontakt til deres bagland, og hvor meget kontakt de har haft. Selvevalueringsrapporterne adskiller sig også ved detaljeringen i beskrivelserne og hvorvidt der – som der blev opfordret til i vejledningen til selvevaluering – gives eksempler undervejs. Desuden er der stor forskel på om og i hvilken grad selvevalueringsgrupperne har fulgt vejledningens opfordring om at være analyserende og vurderende i forhold til den beskrevne praksis.

Seminarer

Seminarmodellen har den begrænsning i forhold til institutionsbesøg at evalueringsgruppen og projektgruppen ikke har mulighed for at drøfte centrale temaer med forskellige aktører på institutionerne i separate seancer. På seminarerne var der tale om en fælles seance pr. institution med repræsentanter for studieledelsen, undervisere og studerende. Selvom der var inviteret repræsentanter fra institutionerne som ikke havde deltaget i selvevalueringsgruppen, kom "blikket udefra" ikke tydeligt frem på seminarerne. Desuden var de studerende generelt ikke godt repræsenteret – spændende fra to ud af fem, fire ud af ni og tre ud af ni i den bedste ende over en ud af syv til institutioner der slet ikke havde studerende med. De forhold betyder at seminarerne ikke i samme grad som ved institutionsbesøg har fungeret som en validering af selvevalueringsrapporterne.

Registerundersøgelsen

Datagrundlaget for registerundersøgelsen er tilvejebragt ved at de ni uddannelsesinstitutioner der deltager i evalueringen, har givet EVA oplysninger om dimittendernes personnumre fordelt på uddannelse og årgang. Danmarks Statistik har på baggrund af disse oplysninger leveret oplysning-

gerne om dimittendernes arbejdsmarkedssituation. Som udgangspunkt var der 36 uddannelsesgrupper fordelt på de ni institutioner. Antallet af uddannelsesgrupper blev imidlertid inden de blev overdraget til Danmarks Statistik, reduceret til 30. Denne reduktion skyldes hensynet til enkeltpersoners anonymitet idet nogle af grupperne indeholdt særdeles få dimittender og/eller var enestående for den enkelte institution. Visse uddannelsesgrupper er således udeladt af undersøgelsen, mens andre er lagt sammen med adækvate grupper. Rapporten med resultaterne af registerundersøgelsen findes i sin helhed i appendiks F.

Spørgeskemaundersøgelser blandt elever og studerende

På det gymnasiale niveau er spørgeskemaundersøgelsen gennemført på i alt 15 uddannelsesinstitutioner fordelt på fem almene gymnasier, fem institutioner der udbyder hhx, og fem der udbyder htx. Ved udvælgelse af institutioner er der taget hensyn til geografisk spredning og at både land og by skulle være repræsenteret. På hver uddannelsesinstitution er der udvalgt en klasse der har engelsk på B-niveau (første år), og en klasse der har engelsk på A-niveau (tredje år). Undersøgelsen er gennemført ved at konsulenter fra NIRAS er mødt op i en engelsktime og har uddelt et spørgeskema som eleverne har udfyldt på stedet og afleveret til konsulenterne. Fremgangsmåden har dels sikret en høj svarprocent, dels givet mulighed for at eventuelle tvivlsspørgsmål til spørgeskemaet har kunnet afklares undervejs.

Der er indsamlet svar fra i alt 333 førsteårselever og 307 tredjeårselever, hvilket giver en tilfredsstillende svarprocent på 86 på begge årgange. Der er en vis variation i svarprocenten mellem uddannelsesstyperne, men det er efter NIRAS' vurdering ikke af en størrelsesorden der har afgørende indflydelse på undersøgelsen.

På det videregående niveau er undersøgelsen gennemført ved at EVA gennem indberetninger af relevante cpr-numre fra de ni institutioner har afleveret en liste over førsteårsstuderende på de relevante bachelor- og kandidatuddannelser. På baggrund af denne liste er der valgt 600 bachelorstuderende af de i alt 1790 og alle de kandidatstuderende der kunne findes adresser på blandt de i alt 555, dvs. 436. De studerende har af to omgange modtaget et brev med opfordring til at deltage i undersøgelsen via internettet. Et tredje brev blev senere sendt ud med et spørgeskema vedlagt. Der er indkommet besvarelser fra 303 bachelorstuderende og 251 kandidatstuderende, hvilket giver svarprocenter på 51 og 57. NIRAS har gennemført en bortfaldsanalyse som viser at der ikke er skævheder i datagrundlaget med hensyn til uddannelsesinstitution og køn.

Spørgeskemaundersøgelser blandt lærere og undervisere

I undersøgelsen blandt engelsklærerne på stx, hhx og htx er navne på engelsklærere tilknyttet stx leveret af Undervisningsministeriets Statistik- og Informationskontor, mens navne på engelsklærere tilknyttet hhx og htx er leveret af de enkelte institutioner til Rambøll. I alt er 1711 engelsklærere

blevet inviteret til at deltage fordelt med 1333 på stx og 378 på hhx og htx. Der er således tale om en totalundersøgelse. Lærerne har modtaget et brev stilet til dem personligt og sendt til skolen. Der har været mulighed for at udfylde spørgeskemaet elektronisk eller i papirform. Der blev gennemført to rykkere, en per brev og en ved telefonisk rundringning til de institutioner hvor der var lærere som ikke havde svaret.

I alt 760 lærere har deltaget, 547 på stx, og 213 på hhx og htx. Det giver en samlet svarprocent på 46 opdelt på 42 % for stx og 59 % for hhx og htx. Rambøll vurderer at en svarprocent på 46 er tilfredsstillende når man tager undersøgelsesdesignet i betragtning. Det er således generelt vanskeligt at opnå høje svarprocenter på undersøgelser hvor man ikke er i direkte kontakt med respondenterne, men er afhængig af velvilje fra tredjepersoner i forbindelse med omdelingen. Rambøll peger på at de relativt høje svarprocenter på hhx og htx formentlig skyldes at Rambøll har været i kontakt med disse institutioner for at indhente oplysninger om potentielle deltagere, og at det har betydet en større forankring hos ledelsen. For at kunne vurdere validiteten af data, blandt andet konsekvenser af frafaldet, har Rambøll testet for repræsentativitet i forhold til køn, alder (dog ikke på hhx og htx da oplysninger om alder ikke er tilgængelige) og geografi. Rambøll vurderer at datamaterialet giver et pålideligt grundlag for at afdække undersøgelsens temaer.

Undersøgelsen blandt engelskundervisere på det videregående niveau er også en totalundersøgelse. Navne på underviserne er leveret af Undervisningsministeriets Statistik- og Informationskontor og CPR-kontoret. I alt er 241 undervisere blevet inviteret til at deltage. Fremgangsmåden er identisk med undersøgelsen på det gymnasiale niveau. Der er indkommet svar fra i alt 108 engelskundervisere, hvilket giver en svarprocent på 52. Spørgeskemaet er af nogle undervisere på kombinationsuddannelser blevet kritiseret for i for høj grad at være rettet mod de almene engelskuddannelser. Det har dog ikke medført en lavere svarprocent for denne gruppe. For at vurdere validiteten af data har Rambøll gennemført en bortfaldsanalyse som viser at de indsamlede data er repræsentative på køn, alder og geografi. Undervisere fra Handelshøjskolecentret og Syddansk Universitet er underrepræsenteret i datagrundlaget, men det er Rambølls vurdering at det ikke har konsekvenser for datamaterialets pålidelighed.

På seminarerne med repræsentanter for de videregående uddannelser blev der peget på en problematisk formulering af et spørgsmål i spørgeskemaet. Der har hersket en vis forvirring blandt respondenterne på det videregående niveau om definitionen af forventninger i forhold til om der var tale om erfarings- eller holdningsbaserede forventninger. Samme forvirring må formodes at have gjort sig gældende på det gymnasiale niveau. Når spørgsmålet alligevel skønnes brugbart, skyldes det at der stadig er store udsving i forhold til de enkelte områder. Denne tendens ville formentlig have været stærkere hvis der havde været en entydig opfattelse af ordet. Men alt andet

lige synes der at være områder hvor eleverne/de studerende i mindre grad end på andre områder lever op til lærernes/underviserens forventninger.

I rapporten sammenlignes svarprocenter for henholdsvis lærere/undervisere og elever/studerende. I den forbindelse skal man være opmærksom på at lærerne/underviserne svarer for sig selv som enkeltpersoner på visse spørgsmål og for eleverne/de studerende generelt på andre spørgsmål. For eleverne/de studerende gør det modsatte sig gældende. De svarer for sig selv som enkeltpersoner på visse spørgsmål og for lærerne/underviserne generelt på andre spørgsmål.

Evaluerings kommissorium

Kommissoriet nedenfor beskriver en evaluering med et todelt formål. Efter evalueringens gennemførelse er der udgivet to rapporter – en om hver del i formålet. Det vil sige at der ud over denne rapport om kompetencer, undervisnings- og eksamensformer i engelsk på de videregående uddannelser, er udgivet en rapport om overgange og sammenhænge for engelsk i det danske uddannelsessystem.

Indledning

Danmarks Evalueringsinstitut har med sin handlingsplan for 2004 besluttet at evaluere faget engelsk på langs i uddannelsessystemet, dvs. fra grundskolen over de gymnasiale uddannelser til universitetsniveau. Dette kommissorium redegør for evalueringens formål, organisering og metode.

Evalueringen kommer i forlængelse af EVA's evaluering af engelsk i grundskolen fra Handlingsplan 2002 og EVA's evaluering af engelsk i de treårige gymnasiale uddannelser fra Handlingsplan 2003. Desuden knytter den an til EVA's evaluering af folkeskolens afgangsprøver fra Handlingsplan 2001.

De nævnte evalueringer er gennemført uafhængigt af hinanden og med forskellige fokuspunkter. Evalueringen af engelsk i grundskolen beskæftiger sig i høj grad med undervisningsmål og -praksis, mens evalueringen på gymnasieniveau i højere grad omhandler elevernes afgangsniveau og den interne kvalitetssikring på skoleniveau. Der er nu behov for at se på sammenhænge og overgange mellem de forskellige uddannelsesniveauer.

Formål

Evalueringen har to formål:

1. Evalueringen skal afdække hvordan de videregående uddannelser arbejder med kompetencemål og niveaubeskrivelser på bachelor- og kandidatuddannelserne. Herunder evaluate-

res hvordan kompetencemål og niveaubeskrivelser sammentænkes med de studerendes indgangsforudsætninger, med undervisningsformer og med eksamensformer.

2. På baggrund af punkt 1 og de tre evalueringer nævnt ovenfor skal evalueringen identificere og vurdere styrker og svagheder ved sammenhænge og samspil mellem uddannelsesniveauerne. Herunder belyses dels lærernes/undervisernes undervisningspraksis og deres forventninger til elevernes/de studerendes indgangsforudsætninger, dels elevernes/de studerendes oplevelse af overgangene fra grundskole til det gymnasiale niveau og fra det gymnasiale niveau til det videregående uddannelsesniveau.

Flere af uddannelserne står i en omstillingsfase i kraft af dels universitetsloven fra 2003, dels gymnasireformen der træder i kraft i 2005. Evalueringen skal søge at støtte og inspirere uddannelserne i implementeringen af disse lovændringer.

Evalueringsområde

Punkt 1 i evalueringens formål dækker samtlige engelskfag på de videregående uddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene. Det drejer sig om uddannelser med engelsk på følgende institutioner:

- Københavns Universitet
- Aarhus Universitet
- Roskilde Universitetscenter
- Syddansk Universitet
- Aalborg Universitet
- Handelshøjskolen i København
- Handelshøjskolen i Århus
- Handelshøjskolecentret (Slagelse og Nykøbing Falster)
- Handels- og IngeniørHøjskolen (Herning).

Bilag 1 indeholder en foreløbig bruttoliste over de relevante uddannelser på de nævnte institutioner.

Punkt 2 i evalueringens formål dækker, foruden de videregående uddannelser nævnt i bilag 1, engelskfaget i grundskolen og i de treårige gymnasiale uddannelser, dvs. stx, hhx og htx.

Evalueringens organisering

EVA nedsætter en evalueringsgruppe der er ansvarlig for evalueringens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppen skal tilsammen have følgende kompetencer:

- Kendskab til engelsk på universitetsniveau
- Kendskab til internationale standarder for engelsk
- Ledelseserfaring fra universitetsniveau
- Kendskab til engelsk på gymnasialt niveau
- Kendskab til engelsk på grundskoleniveau.

EVA nedsætter desuden en projektgruppe af medarbejdere fra instituttet. Projektgruppen skal sikre at der i evalueringsprocessen anvendes hensigtsmæssige og pålidelige metoder i overensstemmelse med evalueringens formål. Den har desuden det praktiske ansvar for evalueringen. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og udarbejder den endelige rapport.

Metode og tilrettelæggelse

Der gennemføres en **selvevaluering** på hver af de ni videregående uddannelsesinstitutioner. Selvevalueringsgruppen skal sammensættes af repræsentanter for de relevante studienævn så alle uddannelserne er repræsenteret. Selvevalueringerne gennemføres på baggrund af en vejledning udarbejdet af EVA og evalueringsgruppen. Det vil være fokuserede selvevalueringer der alene beskæftiger sig med de forhold der er nævnt ovenfor under formål.

Der afholdes **seminarer** for studerende og undervisere fra de selvevaluerende institutioner for også at inddrage holdninger og viden fra et bredere felt end selvevalueringsgrupperne. Seminarerne udgør en selvstændig del af evalueringens dokumentationsmateriale og skal derudover underbygge og perspektivere det øvrige dokumentationsmateriale.

Der gennemføres **supplerende undersøgelser** med fokus på overgange og samspil mellem uddannelsesniveauerne. Undersøgelserne gennemføres i følgende grupper:

- 1. års og 3. års elever på hhx, htx og stx
- Studerende på første år af henholdsvis bachelor- og kandidatuddannelsen i engelsk
- Engelsklærere på hhx, htx og stx
- Undervisere på engelskuddannelserne på de videregående uddannelser.

Desuden gennemføres en **registerundersøgelse** af hvor de færdige kandidater bliver ansat. Formålet er at perspektivere uddannelsernes arbejde med kompetencemål.

Evalueringsrapporten sendes til **høring** på de ni selvevaluerende institutioner. Formålet med høringen er at give deltagerne mulighed for at rette faktuelle fejl og kommentere evalueringens proces, metode og resultater.

Efter høringsen offentliggør EVA en endelig evalueringsrapport der indeholder evalueringsgruppens generelle vurderinger og anbefalinger på baggrund af den indhentede dokumentation.

Liste over uddannelser omfattet af evalueringen

På de ni institutioner der deltager i evalueringen, indgår engelskfaget på følgende uddannelser.

Københavns Universitet

- BA i engelsk
- Kandidatuddannelsen i engelsk
- Sidefagsuddannelsen i engelsk.

Aarhus Universitet

- BA i engelsk
- Kandidatuddannelsen i engelsk
- Sidefagsuddannelsen i engelsk.

Roskilde Universitetscenter

- BA i engelsk
- Kandidatuddannelsen i engelsk.

Syddansk Universitet

- BA i engelsk (Odense og Kolding)
- Kandidatuddannelsen i engelsk (Odense og Kolding)
- Sidefagsuddannelsen i engelsk (Odense og Kolding)
- BA i international erhvervskommunikation (Odense og Kolding)
- BA i erhvervsprog og medier med engelsk (Odense)
- BA i sprog og it med engelsk (Kolding)
- BA i sproglig og kulturel formidling (Sønderborg)
- BA int. (SPRØK) (Flensborg og Kolding)
- Kandidatuddannelsen i sproglig og kulturel formidling med engelsk (Flensborg)
- Kandidatuddannelsen i international virksomhedskommunikation (Odense)
- BA i international erhvervsøkonomi, sprog og kultur (BA negot.) (Odense og Esbjerg)

- Kandidatuddannelsen i international erhvervsøkonomi, sprog og kultur (cand.negot.) (Odense og Esbjerg)
- Cand.merc.int. (Flensborg).

Aalborg Universitet

- BA i engelsk
- Kandidatuddannelsen i engelsk
- Sidefagsuddannelsen i engelsk
- BA i erhvervsprog og international erhvervskommunikation med engelsk
- BA i Engelsk Sprog og Internationale Studier (SIS)
- Kandidatuddannelsen i Kultur, Kommunikation og Globalisering (KKG)
- Kandidatuddannelsen i Sprog og International Virksomhedskommunikation.

Handelshøjskolen i København

- BA i erhvervsprog og international erhvervskommunikation med engelsk
- BA i sprogteknologi og engelsk
- BA int. (SPRØK)
- Kandidatuddannelsen i Erhvervsprog og International Erhvervskommunikation i engelsk
- Cand.merc.int.

Handelshøjskolen i Århus

- BA i to sprog med engelsk
- BA i sprog og kommunikation med engelsk
- BA i sprog og europæiske studier med engelsk
- Bachelor in Marketing and Management Communication (BAMMC)
- Kandidatuddannelsen i engelsk.

Handelshøjskolecentret (Slagelse og Nykøbing Falster)

- BA i erhvervsprog og international erhvervskommunikation med engelsk
- Professionsbacheloruddannelsen i engelsk og it-baseret markedskommunikation.

Følgende uddannelser på Handels- og IngeniørHøjskolen (Herning)

- BA – International Erhvervskommunikation med engelsk
- BA – International Kommunikation og Multimedier.

Evalueringsgruppens medlemmer

Claus Adam Jarløv, cand.mag. i engelsk og psykologi fra Københavns Universitet. I perioden 1984-99 var Claus Adam Jarløv ansat som underviser i engelsk på Udenrigsministeriets Sprogcenter. Har siden 1985 været direktør for GlobalDenmark a/s som varetager henholdsvis kurser og oversættelsesarbejde. Her har han specialiseret sig i seminarer og kurser på engelsk og dansk om præsentationsteknik, konfliktstyring, videnskabelig skriftlig fremstilling, forhandlingsteknik og projektledelse. Målgruppen er private virksomheder, forskningsinstitutioner og centraladministrationen. Claus Adam Jarløv har desuden holdt foredrag og seminarer om det uddannelsesmæssige aspekt af tværkulturel kommunikation i Storbritannien, USA, Spanien, Tyrkiet, Tjekkiet, Tjetjenien, Usbekistan og Danmark.

Gunilla Florby, professor i engelsk litteratur ved Göteborgs universitet. Gunilla Florby var den ene af to svenske repræsentanter for underviserne i en evaluering af engelskundervisningen ved 24 svenske universiteter og højskoler som blev gennemført af Högskoleverket i 2004. Hun har arbejdet med uddannelsesspørgsmål, bl.a. som studierektor ved Engelska institutionen på Lunds universitet og som prodekan for den sprog- og litteraturvidenskabelige sektion under det humanistiske fakultet, også ved Lunds universitet.

Hilde Hasselgård, professor i engelsk sprog ved Universitetet i Oslo og har det meste af sin uddannelse fra samme universitet. Hilde Hasselgård forsker primært i ordstilling, tekstlingvistik og kontrastiv analyse og har publiceret en række artikler om disse emner. Hun er desuden medforfatter til flere lærebøger i engelsk for videregående skole, en engelsk-norsk ordbog og en lærebog i engelsk grammatik på universitetsniveau. Hilde Hasselgård har desuden været censor og forelæser ved flere norske højskoler. Siden implementeringen af Bologna-deklarationen på de norske videregående uddannelser i 2003 har hun været leder af studieprogrammet i sprog og sprogvidenskab ved Universitetet i Oslo. Meget af dette arbejde har bestået i at omlægge uddannelserne til 3+2-modellen, og hun har stået for organisering, opfølgning og drift af det nye studieprogram.

Ole Lauridsen, mag.art. i tysk sprog, lektor ved Institut for Sprog og Erhvervskommunikation ved Handelshøjskolen i Århus, hvor han har været ansat siden 1978, fra 1985 med forskningspligt. Ole Lauridsen har siden 1995 arbejdet med anvendelsen af it i undervisning og læring og med læring generelt, især læringsstile. Fra 1989 har han fungeret som censor ved universiteternes tyskuddannelser og fra 2002 som formand for censorkorpset. Ole Lauridsen har stor administrativ erfaring på uddannelsesområdet som studieleder for kandidat- og masteruddannelser (cand.ling.merc.-uddannelsen ved Handelshøjskolen i Århus og masteruddannelsen MILS (Master i it, sprog og læring) under It-vest-samarbejdet). Forskningsmæssigt fokus er moderne tysk sprogbrug, implementering af læringsstile på de videregående uddannelser og i erhvervslivssammenhæng. Han har publiceret en række lærebøger, videnskabelige værker og artikler og har udstrakt foredragsvirksomhed (dansk sprog, læring, læringsstile).

Poul Otto Mortensen, cand.pæd. fra Danmarks Lærerhøjskole, pædagogisk konsulent ved Amtscentret for Undervisning i Vejle med udviklings- og undervisningsopgaver i efteruddannelse. Studier ved University of Sussex og læreruddannet 1970. Lærer i folkeskolen og højskolelærer i 1970-81, kombinationsansat mellem folkeskolen og Danmarks Lærerhøjskole i 1980-94 og lektor i fremmedsprog ved Danmarks Lærerhøjskole/DPU i 1994-2002. Poul Otto Mortensen har skrevet flere lærebøger. Han er medlem af adskillige ministerielle udvalg, herunder læseplansudvalget vedrørende reform af folkeskolen 1993. Han har været medlem af ministeriets opgaveudvalg siden 1985. Han deltog også i evalueringsgruppen for EVA's evaluering af engelsk i grundskolen.

Birthe Tandrup, cand.mag. i engelsk og musik, MA i engelsk sprog og litteratur fra University of Oxford, lektor på Frederiksborg Gymnasium og HF. Hun er medlem af Undervisningsministeriets opgavekommissioner i skriftlig engelsk til studentereksamen, formand for Vintereksamenskommissionen. Hun er desuden censor i skriftlig engelsk ved studentereksamen og i engelsk på universiteterne og tilsynsførende i pædagogikum. Birthe Tandrup deltog i udviklingen af testmateriale til EVA's evaluering af engelsk i de gymnasiale uddannelser og deltager i Undervisningsministeriets læreplansudvalg for Almen Studieforbereelse. Birthe Tandrup er desuden oversætter, forfatter og medforfatter til undervisningsbøger om især skriftlig formidling i dansk og engelsk

Resultater af registerundersøgelsen

1. Indledning

Denne registerundersøgelse af dimittender fra en videregående uddannelse med engelsk fra årene 2000, 2001 og 2002 indgår som led i evalueringen af engelsk på langs i uddannelsessystemet som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemfører i 2004-05.

Registerundersøgelsen er en undersøgelse af dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning som den så ud et år efter endt uddannelse og i 2003. Dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning undersøges i forhold til brancheplacering og socioøkonomisk status.

1.1 Formål

Formålet med undersøgelsen er at belyse forhold vedrørende dimittendernes arbejdsmarkedstilknytning kvantitativt. I forhold til den samlede evaluering bidrager registerundersøgelsen således med et arbejdsmarkedsperspektiv som institutionernes aktuelle arbejde med kompetencebeskrivelser kan holdes op imod. Kompetencebeskrivelser er hovedtemaet i institutionernes selvevaluering og er beskrevet i evalueringens første formål.

1.2 Datagrundlag

Datagrundlaget for undersøgelsen er tilvejebragt af Danmarks Statistik, der har udtrukket oplysninger om dimittendernes brancheplacering og socioøkonomiske status. Danmarks Statistik har leveret oplysninger om dimittendernes arbejdsmarkedssituation som den så ud hhv. et år efter afsluttet uddannelse og i 2003 uanset dimittendår.

I undersøgelsen indgår dimittenderne som den akkumulerede gruppe af dimittender fra de videregående engelskuddannelser fra årgangene 2000, 2001 og 2002.

Baggrunden for at vise den akkumulerede gruppe frem for dimittendårgangene hver for sig er dels det beskedne antal dimittender i nogle af grupperne, dels at undersøgelsens fokus er forskelle mellem uddannelsesniveauer- og former og ikke forskelle mellem årgange.

1.2.1 Baggrund for tabelmaterialet

De ni uddannelsesinstitutioner omfattet af evalueringen har indgivet oplysninger til EVA om dimittendernes personnumre fordelt på uddannelse og årgang (2000, 2001 og 2002). Danmarks Statistik har på baggrund af disse oplysninger leveret oplysningerne om dimittendernes arbejdsmarkedssituation.

Som udgangspunkt var der 36 uddannelsesgrupper fordelt på de 9 institutioner. Antallet af uddannelsesgrupper blev imidlertid inden overleveringen til Danmarks Statistik reduceret til 30. Denne reduktion skyldes hensynet til enkeltpersoners anonymitet og at nogle af grupperne indeholdt særdeles få dimittender og/eller var enestående for den enkelte institution.

Visse uddannelsesgrupper er således udeladt af undersøgelsen, mens andre er lagt sammen med adækvate grupper.¹

I dimittendopgørelsen har Danmarks Statistik benyttet arbejdsklassifikationsmodulet (AKM), der til forskel fra andre registre opgøres for hver dag og ikke på et bestemt tidspunkt i løbet af året.

1.2.2 Begrebsdefinitioner

Nedenfor defineres i alfabetisk rækkefølge centrale begreber anvendt i tabelmaterialet.

- *Almen engelskuddannelse*: Uddannelser for hvilke opnåelsen af formel engelskkompetence udgør hele uddannelsesfladens formål (dvs. bacheloruddannelsen i engelsk, kandidatuddannelsen i engelsk samt sidefag i engelsk).
- *Bachelor*: Personen har fuldført en bacheloruddannelse hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene, og er ikke indskrevet på en kandidatuddannelse ved samme institution som bacheloruddannelsen er afsluttet på.
- *Brancheplacering*: Dimittender i beskæftigelse er placeret i brancher. Opgørelsen af brancher følger Danmarks Statistiks standardgrupperinger fra Dansk Branchekode for 2003 (DB 03). I undersøgelsen er branchen "Offentlige og personlige tjenester" opdelt i "Undervisning" og

¹ *Cand.mag. i engelsk virksomhedskommunikation (SDU) er udeladt af undersøgelsen, cand.phil. i engelsk (SDU) er udeladt af undersøgelsen, cand.mag. i engelsk fem et halvt år (AAU) er lagt til gruppen med den femårige engelskuddannelse, cand.phil. i engelsk (AAU) er udeladt af undersøgelsen, cand.phil., SIS fire et halvt år (AAU) er udeladt af undersøgelsen, anden del af sidefag i engelsk (AAU) er lagt til gruppen med sidefag i engelsk.*

”Andre offentlige og personlige tjenester”. Sidstnævnte kategori dækker over beskæftigelse i erhverv inden for ”Offentlig administration”, ”Sundhedsvæsenet”, ”Sociale institutioner” samt ”Foreninger, kultur og renovation”.

Personer tildeles en branchekode hvis de har været i beskæftigelse i løbet af året, uanset hvor længe. Man tildeles den branche man har været beskæftiget inden for i længst tid. Registreringen vedrører således ikke et bestemt tidspunkt.

- *Initialledighed*: Betegner ledighed et år efter endt uddannelse.
- *Kandidat*: Personen har fuldført en kandidatuddannelse hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene.
- *Kombinationsuddannelser*: Uddannelser for hvilke opnåelse af formel engelskkompetence kun udgør dele af uddannelsesfladens formål.
- *Sidefagskandidat*: Personen har fuldført en sidefagsuddannelse hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene. Personen har hovedfag inden for et andet fag.
- *Socioøkonomisk status*: Den socioøkonomiske status angiver årligt den overordnede tilknytning til arbejdsmarkedet. Den status der ”fylder” mest i det pågældende år, registreres. Registreringen vedrører således ikke et bestemt tidspunkt. Kategorien ”Andre” er en betegnelse for restgruppen der ikke lader sig placere i andre kategorier.
- *Videregående engelskuddannelser*: Videregående uddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene.

1.3 Forbehold

Definitionerne for brancheplacering og socioøkonomisk status der ikke vedrører et bestemt tidspunkt, medfører at en dimittend kan være registreret som havende en branche selvom vedkommende samtidig i forhold til socioøkonomisk status er registreret som arbejdsløs.

I tabellerne for hhv. socioøkonomisk status og brancheplacering opgjort som status i 2003 beskrives den samlede gruppe af dimittender uanset dimittendår. Derfor har nogle dimittender i gruppen haft længere tid end andre til at finde deres plads på arbejdsmarkedet, og nogle kan have nået at erhverve sig en højere uddannelsesgrad. Dette bør holdes for øje når tabellerne studeres.

1.4 Databehandling

EVA indsamlede personoplysninger fra institutionerne og fik dernæst udarbejdet en række tabeller hos Danmarks Statistik som efterfølgende er behandlet af EVA's metodeenhed. Det er disse tabeller der ligger til grund for denne rapport.

1.5 Fremgangsmåde

I det følgende undersøges først dimittendernes socioøkonomiske status og dernæst branchepaceringen for de dimittender der er kommet i arbejde. Begge dele undersøges i forhold til titel, dvs. "bachelor", "kandidat" og "sidefag", uddannelsestype, dvs. "almen engelskuddannelse" og "kombinationsuddannelse" samt uddannelsesinstitution.

Fordelingen af dimittender mellem brancherne er alene opgjort i forhold til de dimittender der har en branche, hvorfor dimittender uden for arbejdsmarkedet ikke tæller med. Derfor angiver tabellerne procentdele af de arbejdstagende dimittender og ikke procentdele af det samlede antal dimittender.

2. Socioøkonomisk status

Tabel 1 viser socioøkonomisk status et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel, mens tabel 2 viser status i 2003 for samme fordeling.

Året efter endt uddannelse er 56 % af bachelorerne, 62 % af kandidaterne og 49 % af sidefagskandidaterne lønmodtagere. I 2003 er tallet for samtlige bachelorer 58 %, mens hhv. 67 % af kandidaterne og 58 % af sidefagskandidaterne er beskæftiget som lønmodtagere. Hertil kommer at 1 % af bachelorerne og sidefagskandidaterne er selvstændige et år efter endt uddannelse mod 3 % af kandidaterne. I 2003 er 2 % af samtlige bachelorer og kandidater selvstændige, mens 1 % af sidefagskandidaterne er selvstændige.

Det viser sig yderligere at initialledigheden for kandidater er den højeste med 22 %, mens initialledigheden for bachelorer er den laveste med 7 %. Det samme tal for sidefagskandidaterne er 14 % det første år efter endt uddannelse. Samme billede tegner sig for opgørelsen i 2003. Alle procentsatserne er imidlertid faldet således at 14 % af kandidaterne, 6 % af bachelorerne og 13 % af sidefagskandidaterne er arbejdsløse i 2003.

Desuden fremgår det at hhv. 23 % af bachelorerne og 17 % af sidefagskandidaterne der ikke er fortsat på en videreuddannelse i engelsk på den institution de er dimitteret fra, er under anden uddannelse et år efter endt uddannelse i engelsk. I 2003 tegner samtlige bachelorer sig for 20 % under uddannelse, mens samtlige sidefagskandidater tegner sig for 6 % under uddannelse.

Tabel 1**Socioøkonomisk status et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel**

	Bachelor	Kandidat	Sidefag
I alt = N	990	1167	112
Selvstændige	1 %	3 %	1 %
Lønmodtagere	56 %	62 %	49 %
Arbejdsløse	7 %	22 %	14 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	3 %	4 %	5 %
Pensionister	0 %	0 %	1 %
Under uddannelse	23 %	1 %	17 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	0 %	0 %	1 %
Andre	8 %	7 %	1 %
Uoplyst	2 %	2 %	11 %

Tabel 2**Socioøkonomisk status 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel**

	Bachelor	Kandidat	Sidefag
I alt = N	990	1167	112
Selvstændige	2 %	2 %	1 %
Lønmodtagere	58 %	67 %	58 %
Arbejdsløse	6 %	14 %	13 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	5 %	6 %	8 %
Pensionister	0 %	0 %	1 %
Under uddannelse	20 %	0 %	6 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	1 %	0 %	1 %
Andre	6 %	6 %	2 %
Uoplyst	3 %	3 %	11 %

Af tabel 3 fremgår socioøkonomisk status et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsestype. Tabel 4 viser socioøkonomisk status i 2003 for samtlige dimittender fordelt på uddannelsesbaggrund.

Resultaterne viser at over halvdelen af dimittenderne med almen engelskuddannelse (57 %) og kombinationsuddannelse (59 %) er lønmodtagere et år efter endt uddannelse. Det samme gør sig gældende i 2003 hvor andelen blot er steget således at 62 % af samtlige dimittender med almen engelskuddannelse og 63 % af samtlige dimittender med kombinationsuddannelse er lønmodtagere.

Initialledigheden for dimittender med en almen engelskuddannelse er højere (20 %) end initialledigheden for dimittender med en kombinationsuddannelse (12 %). Forholdet går igen i 2003 hvor 15 % af samtlige dimittender med en almen uddannelsesbaggrund er arbejdsløse mod 8 % af samtlige dimittender med en kombinationsuddannelse.

Resultaterne viser endvidere at 14 % af dimittenderne med en kombinationsuddannelse er fortsat på en anden uddannelse et år efter endt uddannelse mod 7 % af dimittenderne med en almen engelskuddannelse. I 2003 er hhv. 12 % af dimittenderne med en kombinationsuddannelse og 4 % af dimittenderne med en almen engelskuddannelse under anden uddannelse.

Tabel 3

Socioøkonomisk status et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2003 fordelt på uddannelsestype

	Almene engelskuddannelser	Kombinationsuddannelser
I alt = N	768	1501
Selvstændige	1 %	2 %
Lønmodtagere	57 %	59 %
Arbejdsløse	20 %	12 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	5 %	3 %
Pensionister	1 %	0 %
Under uddannelse	7 %	14 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	0 %	0 %
Andre	5 %	8 %
Uoplyst	7 %	1 %

Tabel 4**Socioøkonomisk status i 2003 for dimittender fra 2000 til 2003 fordelt på uddannelses-type**

	Almene engelskuddannelser	Kombinationsuddannelser
I alt = N	768	1501
Selvstændige	1 %	3 %
Lønmodtagere	62 %	63 %
Arbejdsløse	15 %	8 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	7 %	5 %
Pensionister	1 %	0 %
Under uddannelse	4 %	12 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	0 %	0 %
Andre	5 %	6 %
Uoplyst	5 %	3 %

Tabel 5 og 6 viser fordelingerne for socioøkonomisk status betinget af uddannelsesinstitution et år efter endt uddannelse og status i 2003.

Det viser sig at mellem 50 % og 60 % af dimittenderne fra AU, HHÅ, HHC, AAU og RUC er beskæftiget som lønmodtagere et år efter endt uddannelse hvoraf AU-dimittenderne tegner sig for den laveste andel med 50 %. Over 60 % af dimittenderne fra HIH, SDU, KU og CBS er lønmodtagere et år efter endt uddannelse hvor dimittenderne fra HIH tegner sig for den største andel med 65 %. I 2003 er 50 % til 60 % af samtlige dimittender fra AU, HHÅ og HHC lønmodtagere hvoraf AU's dimittender igen udgør den laveste andel med 56 %. Over 60 % af de resterende institutionernes dimittender er lønmodtagere i 2003 hvoraf HIH-dimittenderne endnu en gang ligger højest med 71 % lønmodtagere.

Resultaterne viser yderligere at højst 2 % af alle institutionernes dimittender er selvstændige et år efter endt uddannelse, kun med undtagelse af CBS hvor 4 % af dimittenderne er selvstændige. Billedet går igen i 2003, dog med den forskel at 3 % af HHC's dimittender nu er selvstændige.

Initialledigheden er lavest blandt HIH's dimittender (3 %), og de tre højeste andele findes blandt dimittenderne fra HHC (24 %), AAU (24 %) og KU (22 %). Initialledigheden blandt resten af institutionernes dimittender ligger mellem 10 % og 20 %. I 2003 tegner HIH's dimittender sig igen for den laveste arbejdsløshed med 1 %, mens KU (17 %), HHC (16 %) og AAU (15 %) tegner sig for

de tre højeste andele arbejdsløse dimittender. Blandt resten af institutionernes dimittender ligger arbejdsløsheden i 2003 mellem 7 % og 13 %.

Endelig viser resultaterne at den største andel dimittender som er fortsat på en anden uddannelse et år efter endt uddannelse i engelsk, stammer fra HHÅ (21 %) og HIH (26 %). Den laveste andel dimittender som er fortsat på en anden uddannelse, kommer fra hhv. RUC (2 %) og KU (3 %). Blandt resten af institutionernes dimittender er mellem 8 % og 14 % fortsat på en anden uddannelse et år efter endt uddannelse i engelsk.

Resultatet fra 2003 viser samme tendens idet HHÅ og HIH igen ligger højest med hhv. 20 % og 21 % dimittender under anden uddannelse. RUC (2 %) og KU (1 %) tegner sig igen for de laveste andele dimittender som er fortsat i uddannelsessystemet. Sluttelig fremgår det at mellem 6 % og 10 % af samtlige dimittender fra resten af institutionerne i 2003 er under uddannelse.

Tabel 5
Socioøkonomisk status året efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsesinstitution

	AU	HHÅ	HIH	SDU	KU	HHC	CBS	AAU	RUC
I alt	268	266	80	477	223	58	592	241	64
Selvstændige	1 %	2 %	1 %	1 %	2 %	2 %	4 %	0 %	2 %
Lønmodtagere	50 %	54 %	65 %	61 %	61 %	52 %	64 %	53 %	53 %
Arbejdsløse	17 %	13 %	3 %	13 %	22 %	24 %	10 %	24 %	20 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	5 %	3 %	4 %	4 %	4 %	3 %	2 %	6 %	5 %
Pensionister	1 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Under uddannelse	14 %	21 %	26 %	12 %	3 %	12 %	9 %	8 %	2 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	2 %
Andre	3 %	7 %	1 %	4 %	7 %	5 %	10 %	7 %	13 %
Uoplyst	7 %	0 %	0 %	4 %	1 %	2 %	1 %	2 %	5 %

Tabel 6**Socioøkonomisk status i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsesinstitution**

	AU	HHÅ	HIH	SDU	KU	HHC	CBS	AAU	RUC
I alt	268	266	80	477	223	58	592	241	64
Selvstændige	1 %	2 %	1 %	2 %	1 %	3 %	4 %	1 %	2 %
Lønmodtagere	56 %	57 %	71 %	63 %	66 %	57 %	66 %	61 %	63 %
Arbejdsløse	12 %	10 %	1 %	9 %	17 %	16 %	7 %	15 %	13 %
Orlov, uddan.godtg., sygedagp. m.m.	9 %	4 %	5 %	6 %	6 %	7 %	5 %	6 %	3 %
Pensionister	1 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %
Under uddannelse	8 %	20 %	21 %	10 %	1 %	12 %	6 %	10 %	2 %
Øvrige uden for arbejdsstyrken	1 %	1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	2 %
Andre	4 %	5 %	0 %	5 %	5 %	3 %	9 %	4 %	13 %
Uoplyst	7 %	2 %	0 %	4 %	3 %	2 %	4 %	3 %	5 %

3. Brancheplacering

Tabel 7 viser brancheplaceringen et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel, og tabel 8 viser status i 2003 for samme fordeling.

Bachelorer viser sig primært at finde beskæftigelse inden for "Handel, hotel og restauration" og "Finansiering og forretningsservice". Et år efter endt uddannelse beskæftiger hver af de to brancher således 27 % og i 2003 hver 26 % af bachelorer med engelsk på arbejdsmarkedet.

Både et år efter endt uddannelse og ved status i 2003 er 33 % af kandidaterne på arbejdsmarkedet beskæftiget inden for "Undervisning". Undervisning er dermed den største branche for kandidater med engelsk. Herefter følger "Finansiering og forretningsservice" der beskæftiger 28 % af kandidaterne et år efter endt uddannelse og 26 % ved status i 2003.

Også for sidefagskandidater er "Undervisning" den største branche. Et år efter endt uddannelse er 67 % af sidefagskandidaterne på arbejdsmarkedet beskæftiget inden for undervisningsbranchen, mens branchen i statusopgørelsen for 2003 beskæftiger 60 % af sidefagskandidaterne.

Tabel 7**Brancheplacering et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel**

	Bachelor	Kandidat	Sidefag
I alt	799	950	90
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	1 %	0 %	1 %
Industri	15 %	10 %	4 %
Handel, hotel og restauration	27 %	10 %	8 %
Transport, post og tele	9 %	4 %	0 %
Finansiering og forretningsservice	27 %	28 %	7 %
Undervisning	7 %	33 %	67 %
Andre offentlige og personlige tjenester	15 %	13 %	6 %

Tabel 8**Brancheplacering i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på titel**

	Bachelor	Kandidat	Sidefag
I alt	798	946	87
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	1 %	0 %	2 %
Industri	16 %	11 %	3 %
Handel, hotel og restauration	26 %	11 %	13 %
Transport, post og tele	7 %	4 %	1 %
Finansiering og forretningsservice	26 %	26 %	9 %
Undervisning	9 %	33 %	60 %
Andre offentlige og personlige tjenester	16 %	14 %	11 %

Tabel 9 viser brancheplaceringen året efter endt uddannelse for engelsk dimittenderne fordelt på uddannelsestype, og tabel 10 viser samme fordeling opgjort som status i 2003.

Af tabellerne fremgår det at "Undervisning" er hovedaftagerbranchen for dimittender med en almen engelskuddannelse. Branchen er således repræsenteret med 52 % og 54 % af disse dimittender hhv. et år efter endt uddannelse og i 2003.

For dimittender med en kombinationsuddannelse er "Finansiering og forretningservice" den største aftagerbranche. Et år efter endt uddannelse er 32 % af de arbejdstagende dimittender med en kombinationsuddannelse således at finde inden for denne branche, mens andelen ved status i 2003 er 31 %. Herefter følger branchen "Handel, hotel og restauration" der optager 23 % og 22 % af dimittenderne med en kombinationsuddannelse hhv. et år efter endt uddannelse og i 2003.

Tabel 9

Brancheplacering et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsestype

	Almene engelskuddannelser	Kombinationsuddannelser
I alt	619	1217
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	0 %	1 %
Industri	5 %	15 %
Handel, hotel og restauration	8 %	23 %
Transport, post og tele	3 %	8 %
Finansiering og forretningservice	16 %	32 %
Undervisning	52 %	9 %
Andre offentlige og personlige tjenester	16 %	13 %

Tabel 10

Brancheplacering i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsestype

	Almene engelskuddannelser	Kombinationsuddannelser
I alt	622	1212
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	0 %	0 %
Industri	5 %	17 %
Handel, hotel og restauration	8 %	22 %
Transport, post og tele	2 %	7 %
Finansiering og forretningservice	14 %	31 %
Undervisning	54 %	9 %
Andre offentlige og personlige tjenester	8 %	14 %

I tabel 11 og tabel 12 fremgår dimittendernes brancheplacering et år efter endt uddannelse og i 2003 fordelt efter hvilken uddannelsesinstitution de er dimitteret fra.

Dimittenderne fra AU, KU og RUC er hovedsageligt beskæftiget inden for undervisningsbranchen. For AU er 53 % og 57 % af dimittenderne at finde inden for denne branche hhv. et år efter endt uddannelse og i 2003. For KU er branchen repræsenteret med hhv. 43 % og 46 % i de to opgørelser. Tilsvarende optager "Undervisning" 50 % og 53 % af dimittenderne fra RUC hhv. et år efter endt uddannelse og i 2003.

Den største aftagerbranche for CBS er "Finansiering og forretningsservice" hvor 45 % og 42 % af de arbejdstagende dimittender befinder sig hhv. et år efter endt uddannelse og i 2003.

Også for HHÅ er "Finansiering og forretningsservice" en stor aftagerbranche. En lige så stor andel af institutionens arbejdstagende dimittender finder dog beskæftigelse inden for "Handel, hotel og restauration". De to brancher var således repræsenteret med hhv. 28 % og 24 % et år efter endt uddannelse og med hver 25 % af dimittenderne i 2003.

For HIH er "Industri" den største aftagerbranche med 43 % et år efter endt uddannelse og 41 % i 2003.

"Industri" er også en hovedaftagerbranche for HHC, dog sammen med "Finansiering og forretningsservice". Et år efter endt uddannelse beskæftiger de to brancher således hver 25 % af institutionens dimittender på arbejdsmarkedet. I 2003 er andelen af dimittender indenfor "Finansiering og forretningsservice" faldet til 19 %, mens "Industri" stadig andrager 25 %.

Dimittenderne fra SDU og AAU fordeler sig primært på tre brancher. "Finansiering og forretningsservice" beskæftiger 22 % og 19 % af de arbejdstagende dimittender et år efter endt uddannelse fra hhv. SDU og AAU. Tilsvarende er 23 % fra SDU og 19 % fra AAU at finde i branchen i 2003. "Undervisning" aftager 23 % af dimittenderne fra SDU og 31 % af dimittenderne fra AAU både et år efter endt uddannelse og i 2003. Endelig er "Handel, hotel og restauration" en betragtelig aftagerbranche for SDU og AAU idet branchen har optaget 22 % af SDU's og 18 % af AAU's dimittender på arbejdsmarkedet et år efter endt uddannelse. De tilsvarende andele er i 2003 20 % for SDU og 18 % for AAU.

Tabel 11**Brancheplacering et år efter endt uddannelse for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsesinstitutioner**

	AU	HHÅ	HIH	SDU	KU	HHC	CBS	AAU	RUC
I alt	211	217	75	379	186	52	483	183	50
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	1 %	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %
Industri	4 %	17 %	43 %	14 %	6 %	23 %	8 %	11 %	8 %
Handel, hotel og restauration	11 %	24 %	27 %	22 %	9 %	21 %	17 %	18 %	0 %
Transport, post og tele	3 %	9 %	7 %	6 %	1 %	13 %	7 %	8 %	6 %
Finansiering og forretningsservice	13 %	28 %	13 %	22 %	23 %	23 %	45 %	19 %	12 %
Undervisning	53 %	10 %	3 %	23 %	43 %	8 %	7 %	31 %	50 %
Andre offentlige og personlige tjenester	14 %	12 %	8 %	13 %	18 %	12 %	15 %	12 %	24 %

Tabel 12**Brancheplacering i 2003 for dimittender fra 2000 til 2002 fordelt på uddannelsesinstitutioner**

	AU	HHÅ	HIH	SDU	KU	HHC	CBS	AAU	RUC
I alt	214	218	75	389	188	48	463	192	47
Landbrug, fiskeri og råstofudvikling	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1 %	0 %
Industri	6 %	15 %	41 %	15 %	4 %	25 %	11 %	14 %	6 %
Handel, hotel og restauration	9 %	25 %	29 %	20 %	11 %	15 %	17 %	18 %	0 %
Transport, post og tele	2 %	6 %	7 %	5 %	0 %	10 %	7 %	6 %	4 %
Finansiering og forretningsservice	11 %	25 %	12 %	23 %	19 %	19 %	42 %	19 %	15 %
Undervisning	57 %	12 %	7 %	23 %	46 %	15 %	6 %	31 %	53 %
Andre offentlige og personlige tjenester	14 %	17 %	4 %	14 %	20 %	17 %	17 %	12 %	21 %

Oversigt over gradsbeskrivelser i Kvalifikationsnøglen

Kvalifikationsnøglen definerer kompetenceprofiler, kompetencemål og formelle forhold for bachelor- og kandidatuddannelserne som følger:

Kompetenceprofiler

Bachelor-kompetenceprofil: En bachelor vil have kompetencer der er erhvervet gennem et uddannelsesforløb der er baseret på forskningsresultater. En bachelor skal have grundlæggende kendskab til og indsigt i sit fags metoder og videnskabelige grundlag. Disse egenskaber skal kvalificere bacheloren til videreuddannelse på et relevant kandidatstudium og til relevant ansættelse på arbejdsmarkedet.

Kandidat-kompetenceprofil: En kandidat vil have kompetencer der er erhvervet gennem et uddannelsesforløb der er baseret på forskningsresultater. Kandidaten skal være kvalificeret til videre forskning (ph.d.-uddannelse) og ansættelse på arbejdsmarkedet i stillinger der er relevante for og kræver akademisk sagkundskab i det pågældende område. Kandidaten skal i forhold til bacheloren have udbygget sin faglige viden og selvstændighed så kandidaten selvstændigt kan anvende videnskabelig teori og metode inden for fagområdet.

Kompetencemål

Kompetencemål	Appendiks I: En bachelor skal kunne:	Ud over de kompetencer der er beskrevet for bachelorniveauet, skal en kandidat kunne:
Intellektuelle kompetencemål	<ul style="list-style-type: none">• Beskrive, formulere og formidle problemstillinger og resultater.• Foretage analyser på videnskabeligt grundlag.• Strukturere egen læring.	<ul style="list-style-type: none">• Kommunikere om faglige problemer både til specialister og til udenforstående.• Formulere og analysere videnskabelige problemstillinger selvstændigt, systematisk og kritisk.• Fortsætte egen kompetenceudvikling og specialisering.

fortsættes næste side ...

Kompetencemål	Appendiks J: En bachelor skal kunne:	Ud over de kompetencer der er beskrevet for bachelorniveauet, skal en kandidat kunne:
Praksis-kompetencemål	<ul style="list-style-type: none"> • Analysere praktiske problemstillinger i en erhvervmæssig eller professionel sammenhæng. • Træffe og begrunde fagligt relaterede beslutninger. 	<ul style="list-style-type: none"> • Træffe og begrunde selvstændige fagligt relaterede beslutninger og om nødvendigt gennemføre undersøgelser der fremskaffer et tilstrækkeligt beslutningsgrundlag. • Forstå udviklingsarbejde på baggrund af videnskabelige, teoretiske og/eller eksperimentelle metoder.
Faglige kompetencemål	<ul style="list-style-type: none"> • Vurdere metoder inden for fagområdet. • Demonstrere indsigt i centrale discipliner, teorier og begreber. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vurdere hensigtsmæssigheden af forskellige metoder for analyse og faglig problemløsning selvstændigt. • Demonstrere: <ul style="list-style-type: none"> -Enten specialistforståelse i forlængelse af bachelorgrad. -Eller et bredere perspektiv på fagområdet for sin bachelorgrad. -Eller ny faglig kompetence ved siden af bachelorgrad. • Demonstrere forståelse af forskningsarbejde og på denne baggrund indgå i forskningssammenhænge. • Demonstrere indsigt i implikationerne af forskningsarbejde (forskningsetik).

Formelle forhold

Bacheloruddannelser	Kandidatuddannelser
<ul style="list-style-type: none"> • Adgangskrav: gymnasial uddannelse (evt. med bestemte fag på bestemte niveauer). • Varighed: tre års fuldtidsstudier. • Videreuddannelse: kandidat- og masteruddannelser. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adgangskrav: bestemt(e) bachelorgrad(er). • Varighed: to års fuldtidsstudier. • Videreuddannelse: ph.d.-uddannelse.

Terminologi

Nedenfor ses en liste med forklaringer på den uddannelsesspecifikke terminologi der anvendes i rapporten.

- *Grundskole*: 1.-9. skoleår i en folkeskole eller en privatskole.
- *Folkeskole*: Kommunal skole. Er underlagt national regulering gennem folkeskoleloven, Fælles mål og trinmål, Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder og læseplaner.
- *Frie grundskoler*: Er ikke direkte underlagt ovennævnte nationale regulering. Er underlagt friskoleloven hvori følgende formulering indgår: "Frie grundskoler giver undervisning inden for 1.-9. klassetrin, som står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen".
- *Stx*: Uddannelsen til studentereksamen (det almene gymnasium). 3-årig almen gymnasial uddannelse. Uddannelsen indgår sammen med højere handelseksamen (hhx), højere teknisk eksamen (htx) og højere forberedelseseksamen (hf) i et samlet gymnasialt system, som er studieforberedende og almindeligdannende.
- *Hhx*: Uddannelsen til højere handelseksamen. 3-årig erhvervsgymnasial uddannelse. Uddannelsen indgår sammen med uddannelserne til studentereksamen (stx), højere teknisk eksamen (htx) og højere forberedelseseksamen (hf) i et samlet gymnasialt system som er studieforberedende og almindeligdannende, og som giver grundlag for videregående uddannelse.
- *Htx*: Uddannelsen til højere teknisk eksamen. 3-årig erhvervsgymnasial uddannelse. Uddannelsen indgår sammen med uddannelserne til studentereksamen (stx), højere handelseksamen (hhx) og højere forberedelseseksamen (hf) i et samlet gymnasialt system som er studieforberedende og almindeligdannende, og som giver grundlag for videregående uddannelse.
- *A-niveau og B-niveau*: De gymnasiale uddannelsers fagrækker består af fag på A-, B- og C-niveau hvor A er det højeste niveau. Engelsk har før gymnasiereformen (med virkning fra au-

gust 2005) været obligatorisk som et 2-årigt forløb på B-niveau på de tre gymnasiale uddannelser stx, htx og htx. Efter gymnasireformens er engelsk obligatorisk på B-niveau for stx og htx og på A-niveau for htx. På stx er engelsk på både A- og B-niveau efter reformen tilrettelagt som 3-årige forløb. Overgangen mellem B- og A-niveau falder således ikke længere sammen med overgangen mellem 2. og 3. år af den gymnasiale uddannelse på stx. På htx er det op til den enkelte skole om man vil tilrettelægge engelsk på B-niveau som et 2-årigt forløb som hidtil eller som et 3-årigt forløb som på stx. Overgangen mellem B- og A-niveau falder således ikke længere sammen med overgangen mellem 2. og 3. år af den gymnasiale uddannelse på alle skoler for htx.

- *Videregående engelskuddannelser:* Videregående uddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene.
- *Almene engelskuddannelser:* Uddannelser for hvilke opnåelsen af formel engelskkompetence udgør hele uddannelsens formål (dvs. bacheloruddannelsen i engelsk, kandidatuddannelsen i engelsk samt sidefag i engelsk).
- *Kombinationsuddannelser:* Uddannelser for hvilke opnåelse af formel engelskkompetence kun udgør dele af uddannelsens formål.
- *Bachelor:* En person der har fuldført en bacheloruddannelse på en videregående uddannelsesinstitution. Optagelse på en bacheloruddannelse forudsætter en gymnasial uddannelse samt opfyldelse af eventuelle specifikke adgangskrav. Bacheloruddannelsen skal være et afrundet forløb der bygger videre på de færdigheder som den studerende har opnået gennem den adgangsgivende uddannelse. En bacheloruddannelse er normeret til 3 årsværk eller 180 ECTS-point. Denne evaluering omhandler bacheloruddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene.
- *Kandidat:* En person der har fuldført en kandidatuddannelse på en videregående uddannelsesinstitution. Optagelse på en kandidatuddannelse forudsætter en relevant bacheloruddannelse eller anden relevant dansk eller udenlandsk uddannelse på samme niveau. Kandidatuddannelsen skal være et afrundet forløb der udbygger de kundskaber og den indsigt som den studerende har opnået gennem bacheloruddannelsen. Kandidatuddannelsen er normeret til 2 årsværk eller 120 ECTS-point. Denne evaluering omhandler kandidatuddannelser hvor formel engelskkompetence indgår i uddannelsesmålene.
- *Sidefag:* Som en del af visse bachelor- og kandidatuddannelser har den studerende mulighed for at gennemføre en 1½-årig sidefagsuddannelse normeret til 1½ årsværk eller 90 ECTS-

point inden for et andet fagområde end hovedfaget. Den 1½-årige sidefagsuddannelse er rettet mod undervisning på gymnasiale uddannelser. Aktuelt for denne evaluering er den 1½-årige sidefagsuddannelse i engelsk.

- *Dimittender:* Personer der har fuldført en uddannelse. Aktuelt for denne evaluering er dimittender der har afsluttet en videregående engelskuddannelse på enten bachelor- kandidat eller sidefagsniveau.
- *Aftagere:* Gruppen af arbejdsgivere der aktuelt eller potentielt aftager dimittenderne med en bachelor- og kandidatuddannelse.
- *Centre for Videregående Uddannelser:* Centre for Videregående Uddannelse (CVU) er institutioner som typisk samler en regions mellemlange videregående uddannelser (dvs. uddannelser af tre-fire års varighed) samt efter- og videreuddannelsestilbud i tilknytning hertil. Centrene skal også fungere som udviklings- og videncentre inden for de fagområder hvor de udbyder uddannelse. CVU'erne er selvejende institutioner med forskningstilknytning til universiteterne.

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil*, 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-3
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet*, 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx*, 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7
- *Datamatikeruddannelsen*, 2002, ISBN 87-7958-078-5
- *Agricultural Science*, 2002, ISBN 87-7958-079-3
- *Folkeskolens afgangsprøver*, 2002, ISBN 87-7958-076-9
- *Efter- og videreuddannelse af undervisere på mellemlange videregående uddannelser*, 2003, ISBN 87-7958-096-3
- *Pædagoguddannelsen*, 2003, ISBN 87-7958-100-5
- *Eksamensformer i det almene gymnasium*, 2003, ISBN 87-7958-104-8
- *Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde*, 2003, ISBN 87-7958-107-2

- *Engelsk i grundskolen*, 2003, ISBN 87-7958-113-7
- *Engelsk i grundskolen (delrapport)*, 2003, ISBN 87-7958-114-5
- *Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser*, 2003, ISBN 87-7958-115-3
- *Læreruddannelsen*, 2003, ISBN 87-7958-123-4
- *Tysk på universitetet*, 2003, ISBN 87-7958-118-8
- *Den internationale dimension i folkeskolen*, 2003, ISBN 87-7958-124-2
- *Specialundervisning for voksne*, 2003, ISBN 87-7958-128-5
- *Journalistuddannelserne*, 2004, ISBN 87-7958-140-4
- *Kvalitetssikring og kvalitetsudvikling af erhvervsuddannelserne*, 2004, ISBN 87-7858-150-1
- *Skriftlighed i gymnasiet*, 2004, ISBN 87-7958-157-9
- *Master of Public Health*, 2004, ISBN 87-7958-156-0
- *Idræt I folkeskolen*, 2004, ISBN 87-7958-158-7
- *Engelsk i gymnasiale uddannelser*, 2004, ISBN 87-7958-168-4
- *Auditering af DTU*, 2004, ISBN 87-7958-175-7
- *Audit of University of Copenhagen*, 2004, ISBN 87-7958-174-9
- *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen*, 2004, ISBN 87-7958-162-5
- *Forberedende voksenundervisning*, 2005, ISBN 87-7958-210-9
- *Kommunernes kvalitetssikring af folkeskolen*, 2005, ISBN 87-7958-230-3
- *VUC*, 2005, ISBN 87-7958-234-6
- *Kvalitetssikring på erhvervsakademiuddannelserne*, 2005, ISBN 87-7958-240-0
- *Studie- og erhvervsvejledning på universiteterne*, 2005, ISBN 87-7958-242-7
- *It på de gymnasiale uddannelser*, 2005, ISBN 87-7958-241-9
- *Læsning i folkeskolen*, 2005, ISBN 87-7958-248-6

Rapporterne kan læses og bestilles på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller bestilles hos alle boghandlere.