

# Systematisk kvalitetsarbejde i voksnes læring



Nordiske brikker til en mosaik

## **Systematisk kvalitetsarbejde i voksnes læring** **Nordiske brikker til en mosaik**

Rapporten bygger på arbeidet i det nordiske nettverket  
Kvalitet i Voksnes Læring (2006 – 2008) og innspill fra to nordiske  
konferanser (2006 og 2008)

Den er redigert av Kim Faurschou

Rapporten er finansiert av Nordisk Ministerråd gjennom NVLs strategiske  
midler.

Juni, 2008

## **Indholdsfortegnelse**

Forord

Indledning

### **I. Nordiske brikker til en mosaik**

Kapitel 1. Planer og mål

Kapitel 2. Implementering

Kapitel 3. Evaluering

Kapitel 4. Opfølgning

Kapitel 5. Metode

### **II. Refleksioner**

Kapitel 6. Systematisk eller atomiseret kvalitetsarbejde?

Kapitel 7. Indsatsområder og forslag til handling

Begrebsliste

Caseoversigt



## Systematisk kvalitetsarbejde i voksnes læring

Nordiske brikker til en mosaik

Opfattelsen af og indstillingen til voksnes læring har ændret sig drastisk over de seneste årtier. Vi skal ikke så mange år tilbage, før læring hovedsageligt var knyttet til undervisning på skoler, og al læring foregik, før man blev voksen. Resten af voksenlivet byggede primært på denne læring, og kun i meget begrænset omfang blev der tilbudt yderligere formel oplæring for voksne.

Voksnes læring var noget, som foregik om aftenen og i fritiden, organiseret af studie- og folkeoplysningsorganisationer og aftenskoler eller som kurser og konferencer i arbejdslivet. Samfundets behov for voksnes evne og mulighed for at lære var ikke defineret, og var desuden primært den enkeltes ansvar.

Erkendelsen af, at samfundet til stadighed har behov for nye kompetencer for at udvikle og opretholde konkurrenceevnen og velfærden, har givet voksnes læring større opmærksomhed, fordi al læring betyder noget for økonomien og velfærden, hvis læringen genkendes, anerkendes og bruges. En sådan anerkendelse fører til øgede krav om nytte og kræver indikatorer på, om resultatet også er i tråd med mål og behov. Der bliver på denne måde et behov for systematisering og kvalitetssikring.

Borgere og medarbejdere må indgå i kontinuerlig læring og kompetenceudvikling for at fastholde en plads på arbejdsmarkedet og en rolle som aktive medborgere i et demokratisk og bæredygtigt samfund.

De seneste år har læringsbegrebet fået tilført nye dimensioner – både med hensyn til tid og rum. Vi taler nu om livslang læring, læring på tværs af uddannelsesinstitutioner, fritid og arbejde, læring på tværs af grænser. Globaliseringen, de teknologiske muligheder, de nye politiske strukturer med EU og OECD som stærke aktører er sammen med ændringer i viden og holdningen til læring nogle af faktorerne bag udviklingen.

Kvalitet er et komplekst og flertydigt begreb. Det kan vurderes objektivt i forhold til opfyldelse af mål som f.eks. standarder, resultater, behov og forventninger, og kvalitet kan beskrive mere subjektive oplevelser af f.eks. proces, personlig udvikling og livskvalitet. Vurdering og definering af kvalitet er afhængig af den konkrete kontekst, og arbejdet med kvalitetssikring foregår i dag både på virksomheder og i formelle og ikke formelle uddannelsesinstitutioner.

Både i europæisk og nordisk sammenhæng er der politisk fokus og opmærksomhed på at udvikle og forbedre arbejdet med kvalitet inden for uddannelse og læring. Nordisk Ministerråd og Styringsgruppen for Voksnes Læring (SVL) har ”kvalitet” som et væsentligt og prioriteret

indsatsområde inden for voksen efter- og videreuddannelse. Nordisk Netværk for Voksnes Læring (NVL) er etableret som operativt organ under SVL.

Nordisk Netværk for Voksnes Læring (NVL) etablerede derfor en nordisk tværsektoriel arbejdsgruppe med det formål at udveksle og kortlægge aktuelle erfaringer og arbejde med kvalitet og ikke mindst sikre fortsat kvalitetsudvikling på området. For at kortlægge og indsamle så mange nationale erfaringer som muligt etablerede NVL sideløbende nationale tværsektorielle arbejdsgrupper. Perspektiver og pointer herfra indgår i det samlede nordiske arbejde.

Denne rapport er et resultat af den nordiske kvalitetsgruppes arbejde. Den beskriver konkrete virkelighedsnære eksempler på arbejdet med kvalitet i forskellige sektorer og på forskellige niveauer i organisationer og institutioner. Rapporten har ikke til formål at give et fuldstændigt billede af arbejdet med kvalitet i voksnes læring, men synliggør væsentlige faktorer, der har betydning både for oplevelsen af og arbejdet med kvalitetssikring.

I gruppens diskussioner af de konkrete eksempler bliver nuancer og forskelle synlige. Men i lige så høj grad bliver det klart, at samarbejde mellem niveauer og mellem forskellige fag og sektorer har stor betydning for at sikre kvalitet.

Vi håber, at diskussionerne i denne rapport kan inspirere og indgå i det fortsatte arbejde med at kvalitetsforbedre og – udvikle kvalitetsarbejdet i voksnes læring.

Ellen Stavlund  
NVL-koordinator ,  
Norge



# Indledning

**Formålet med rapporten** er at give nogle øjebliksbilleder af, hvorledes der i forskellige sammenhænge og på forskellige niveauer er blevet arbejdet med kvalitet i voksnes læring. Der er derfor ikke tale om en samlet sammenhængende 'manual' for, hvorledes der kan arbejdes med kvalitetssikring i f.eks. en uddannelsesinstitution. Der er i stedet tale om at give læseren nogle ideer til, hvorledes der kan arbejdes med kvalitet i forskellige læringsarenaer og på forskellige niveauer. Meningen med rapporten er derfor ikke at læse den fra ende til anden, men at der kan hentes inspiration i de konkrete cases til et konkret arbejde med kvalitet i institutioner/organisationer, hvor der arbejdes med voksnes læring. Casene er eksempler og situationsbeskrivelser fra praksis.

Vi vil gerne tage læserne med på en rejse i det nordiske kvalitetsunivers, hvor vi ved hjælp af en række cases vil vise både bredde og dybde i det nordiske arbejde med kvalitet i voksnes læring. Det er derfor op til læseren løbende under rejsen at gøre sig sine egne refleksioner over den præsenterede praksis. Vi har valgt afslutningsvis at komme med vore refleksioner og konkrete ideer til handling.

Kommissoriet for arbejdet har taget afsæt i Nordisk Netværk for Voksnes Læring's (NVL's) mål for arbejdet med kvalitetssikring:

- *Udvikling og dokumentation af proces- og resultatorienterede indikatorer.*
- *Udvikling af kvalitetsindikatorer for forskellige aspekter inden for livslang læring: tilgang til uddannelse, vejledning, validering, efteruddannelse af lærere og udvikling af metoder til læring etc.*
- *Effektmåling af uddannelse (opfølgning af internationale og nordiske studier)*

Det Nordiske netværk har arbejdet med at vurdere og foreslå kvalitetskendtegn for voksnes læring bredt på tværs af det formelle og ikke-formelle uddannelsessystem.

Der er taget udgangspunkt i netværkets egne erfaringer og arbejde med kvalitetsudvikling og kvalitetssikring i forskellige læringsmiljøer i landene. På baggrund af netværkets egen kvalitetsforståelse, erfaringer med kvalitetsarbejde, og aktive opsøgning af viden om arbejde med kvalitet i voksnes læring udarbejdes en rapport om kvalitetsarbejde i Norden med 'nedslag' i cases til illustration heraf:

- Hvad kan siges at være karakteristisk eller kendetegnende for kvalitetsarbejde i voksnes læring i Norden?

På denne måde belyser rapporten en række kvalitetsindikatorer for voksnes læring i Norden. Rapporten munder ud i en opsamling af behov, ønsker og anbefalinger til videre arbejde med kvalitet i voksnes læring – i og uden for netværket.

## **Nordisk Netværk for Voksnes Læring: Kommissariatet for vort arbejde**

Fra netværkets start har det været ønsket, at netværket har repræsenteret et bredt udsnit af organisationer og institutioner, der arbejder med voksenlæring og kvalitet. Med det udgangspunkt er repræsentanter fra en bred vifte af læringsmiljøer blevet indbudt i netværkets arbejde.

Arbejdsgruppen har bestået af følgende personer:

### **Island**

Sigríður Ágústsdóttir, Fjöltækniskóla Íslands

### **Sverige**

Anne-Christine Utterström, Folkbildningsrådet  
Eva Laurelli, Myndigheten för Skolutveckling

### **Norge**

Sigrun Røstad, Vox  
Ellen Stavlund, NVL-koordinator

### **Åland**

Ronny Holmström, Ålands Landsregjering

### **Finland**

Paula Silfvast, vuxenutbildningscentret Edupoli.

### **Danmark**

Lis Boysen, CVU Storkøbenhavn (Fra 2008 Professionshøjskolen i København)  
Kim Faurschou, Facu, Syddanske Forskerparker. Rapportens redaktør.

Gruppen er sammensat af NVL efter en række kontakter til de væsentligste aktører inden for voksnes læring. Formålet med sammensætningen af gruppen har været at få så brede erfaringer som muligt repræsenteret. Vi er af den overbevisning, at de mest centrale problemstillinger dækkes godt ind af den tværsektorielle arbejdsgruppe.

Interessen for voksenuddannelse og voksnes læring er steget i takt med den øgede globalisering og internationale økonomiske konkurrence. Der er derfor kommet et yderligere pres på en kontinuerlig kompetenceudvikling hos voksne. Der stilles derfor i dag krav om, at alle lærer gennem hele livet – og i hele livets bredde. Læring finder ikke kun sted i formaliserede forløb, men i alle livets områder. I starten i 1970'erne har ideen om livslang uddannelse/læring med afsæt i UNESCO som overordnet idé haft et humanistisk og demokratisk mål – altså et dannelsesaspekt. Derimod havde kvalificeringsaspektet med afsæt i OECD og EU hovedvægt på kvalificering til at deltage på arbejdsmarkedet (employability), og det har i de senere år har domineret dialogen om livslang læring.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Jfr. f.eks. Rubenson, Kjell: "Livslångt lärande: Mellan utopi och ekonomi" i: Ellström, Per-Erik mfl. "Livslångt lärande" Studentlitteratur, Lund 1996.



I EU's arbejdsprogram "Uddannelse og erhvervsuddannelse 2010" opereres der eksplicit med tre læringsarenaer:

- **Formel læring**, som foregår på de offentlige formelle uddannelsesinstitutioner
- **Ikke-formel læring**, organiseret læring, som foregår udenfor de formelle uddannelsessystemer, f.eks. højskoler, daghøjskoler, studieforbund/aftenskoler ol. Disse er dog delvist finansieret af det offentlige.
- **Uformel læring** (informel læring), som forekommer som en naturlig del af hverdagslivet og derfor finder sted både i privatsfæren, men også i arbejdslivet.

Vi har i denne rapport valgt at inddrage læreprocesser, der finder sted inden for formel læring – herunder også formelle forløb, der kan finde sted uden for selve uddannelsesinstitutionen, f.eks. på en arbejdsplads - samt processer, der finder sted inden for den ikke-formelle læring. Vi har dermed valgt at se bort fra læreprocesser, der finder sted i hverdagslivet og læreprocesser, der udbydes af private – f.eks. private konsulentfirmaer. Dette har vi gjort, bl.a. fordi de to valgte læringsarenaer i forbindelse med finansieringen er underlagt nogle krav om kvalitetssikring fra statens side.

Vi har i vort arbejde om kvalitetsarbejde i forbindelse med voksnes læring taget afsæt i en forståelse af voksnes læring, der bygger på, at voksne er interesserede i at lære, og at voksne lærer bedst, når oplæringen opleves som meningsfuld for dem. Kvaliteter ved arbejdet med voksnes læreprocesser er derfor bl.a. at inddrage deltagernes erfaringer i relation til det stof, der er inddraget i læreprocesserne/undervisningen, eller at resultatet af læreprocesserne medfører et øget handlepotentiale enten i arbejds- eller hverdagslivet. Et vigtigt udgangspunkt for kvalitetsarbejdet i voksnes læring er, at voksne har mulighed for at være medansvarlige for deres læreproces, og at de i denne kan trække på deres personlige og kvalifikationsmæssige ressourcer.

Når vi taler om kvalitet i voksnes læring, er det vigtigt at være opmærksom på, at kvalitetsarbejdet er komplekst, og derfor er det væsentligt at tydeliggøre, hvilke mål eller hvilket rationale der er for de enkelte læreprocesser, der skal kvalitetssikres eller kvalitetsmåles. Der vil ofte i de læreprocesser, som voksne gennemløber, være tale om elementer af både de tidligere omtalte kvalificerings- og dannelsesaspekter. Vi har i vores arbejde netop været opmærksomme på, at kvalitet ikke er et entydigt begreb, men afhænger af den kontekst, hvori det indgår. Hvilke mål er der med læringsaktiviteterne? Hvilket niveau i organisationen/institutionen er der tale om? Er der tale om kvalitet i forbindelse med resultatet? Eller er der tale om kvalitet i processerne?

Vi vil komme med eksempler på, hvorledes der arbejdes med kvalitet i voksnes læreprocesser, men også give eksempler på, hvorledes der arbejdes med kvalitet i selve kvalitetsarbejdet. I vores arbejde har vi valgt at fremdrage nogle cases, der belyser forskellige niveauer, processer, kontekster, mål mv. for at vise, at der er mange forskellige muligheder i kvalitetsarbejdet.

Metodisk har vi ladet os inspirere af **kvalitetscirklen** - *The Common Quality Assurance Framework for VET*<sup>2</sup> -. I kvalitetscirklen lægges der vægt på, at de enkelte elementer

- Planer og mål
- Implementering
- Evaluering
- Opfølgning
- Metode

---

<sup>2</sup> For en nærmere beskrivelse af modellen se næste kapitel – ellers [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/qualitynet\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/qualitynet_en.html)



indgår i en helhed og indvirker på hinanden, således at f.eks. kvalitet i evalueringen ses i sammenhæng med de valgte mål. Vi har struktureret rapporten med udgangspunkt i de 5 elementer for at vise, hvorledes der kan arbejdes med kvalitet inden for disse.

Da kvalitet kan betragtes ud fra forskellige synsvinkler og niveauer samt for at klargøre, hvad vi sigter til, har vi valgt inden for hvert kapitel at skelne mellem:

- Strukturkvalitet: Ydre organisatoriske, ressourcemæssige mv. forudsætninger
- Proceskvalitet: Aktiviteter i forbindelse med selve læreprocesserne
- Resultatkvalitet: Læringsudbyttet, kompetenceudvikling mv.

Som nævnt ovenfor er ideen med rapporten, at den skal inspirere til kvalitetsarbejde i læserens egen organisation. Hensigten er, at man kan ”slå ned” på delelementer i rapporten og finde inspiration via de omtalte cases til selv at udvikle metoder at arbejde med kvalitet på.

Kvalitet er ikke et objektivt og entydigt begreb. Kvalitet er en konstruktion, som er kontekstafhængig. Dette betyder, at kvaliteten er afhængig af bl.a. tid og sted samt af de involverede aktørers forventninger og handlinger. På denne måde bliver kvalitetsbegrebet subjektivt og kommer til at rumme en række forskellige opfattelser af, hvad kvalitet er. At kvalitet er en konstruktion er en central forudsætning for den måde, vi arbejder med kvalitet på i denne rapport.

I starten af hvert kapitel vil vi kort præsentere de valgte cases’ fokusområder, herunder om de omhandler formel eller ikke-formel læring, resultatkvalitet, proceskvalitet eller strukturkvalitet. Casene rummer ofte aspekter af både struktur-, proces- og resultatkvalitet. Vi har – af analytiske grunde – valgt at fokusere på dele af den virkelighed, som casen generelt beskriver.

Vi viser konkrete virkelighedsnære eksempler på kvalitet i voksnes læring, men har, som skrevet tidligere, ikke til formål at give et udtømmende eller fuldstændigt repræsentativt billede af kvalitetsarbejdet inden for voksnes læring i Norden.

Det er vort håb, at vi kan inspirere andre samtidig med, at vi får vist eksempler på, hvad der foregår af kvalitetsarbejde inden for voksnes læring i Norden.

I forbindelse med arbejdet i netværket har vi fået skærpet vores kvalitetsforståelse og udvidet vores syn på, hvordan der kan arbejdes med dette felt. Dette er sket via eksempler fra de forskellige områder, hvor voksnes læring finder sted, gennem dialogen om eksemplerne og ikke mindst via overvejelserne over, hvorledes vi opfatter kvalitet, og hvordan vi konkretiserer kvalitet.

Arbejdet er gennemført i løbet af 2006 og 2007 og har været støttet økonomisk gennem NVLs strategiske midler og indholdsmæssigt af Nordisk Ministerråd, uden hvis aktive deltagelse dette arbejde ikke var blevet til noget.

Vi håber, at Nordisk Ministerråd aktivt vil kunne bruge de præsenterede erfaringer, udfordringer og refleksioner, således at vi kan få knyttet det daglige arbejde med voksnes læring tættere til det politiske arbejde – til glæde for os alle i Norden.

Juni, 2008

NVL, Nordisk nettverk for Kvalitet i Voksnes Læring



# I. Nordiske brikker til en mosaik

Kvalitet er både utroligt enkelt og uhyre komplekst. Vi har valgt at tage udgangspunkt i en meget enkelt kvalitetsmodel, Kvalitetscirklen, som er illustreret nedenfor. Trækkes essensen ud af de fleste af de anvendte og kendte kvalitetsmodeller og tankegange, vil kvalitetscirkelns<sup>3</sup> emner stå tilbage som det mest væsentlige.

Set i en helheds optik omfatter processen i og mellem kvalitetscirkelns faser samtlige interessenter i voksenuddannelsen: kursisten/den studerende, som sammen med underviseren/læreren udgør holdet og indgår som en ligeværdig partner sammen med ledelsen i planlægningen, gennemførelsen, evalueringen og justeringen af de individuelle og organisatoriske planer og mål.

Samtlige interessenters individuelle og fælles målopfyldelse qua deltagelse i undervisningen er tæt forbundet med organisationens/institutionens overordnede planer og mål (bekendtgørelser, mission, vision og værdier) og dens evne til at integrere de studerendes individuelle planer og mål i den organisatoriske læringsramme, der stilles til rådighed. Voksenuddannelsesinstitutionerne er på sin side forankrede i og regulerede af love, forskrifter og nationale læreplaner.

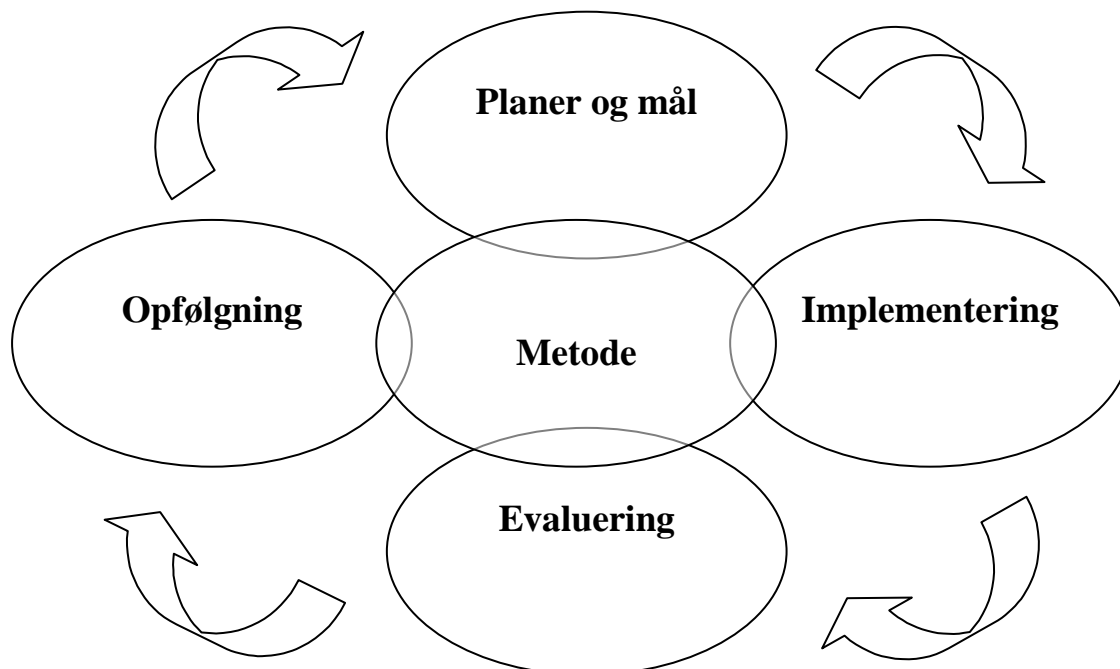
Oplever den studerende, at han/hun guides gennem og støttes anerkendende i alle hjørner af sit uddannelsesforløb og kan se sine egne planer og mål blive realiseret trinvis og implementeret konstruktivt i uddannelsen via dialog, refleksion og efterfølgende overskuelige og håndterbare justeringer, kan man tale om høj målopfyldelse og god kvalitet i undervisningen.

For at nå en høj kvalitativ målopfyldelse har kursisten/den studerende, underviseren og ledelsen behov for en indføring i systematisk kvalitetsarbejde både på det individuelle og organisatoriske niveau.

---

<sup>3</sup> Bygger på CQAF som findes på [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/qualitynet\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/qualitynet_en.html)

# Kvalitetscirklen



## En Europæisk kvalitetsreferenceramme

Kvalitetscirklen udgør ligeledes den kvalitetsreferenceramme, som er udviklet på europæisk plan for erhvervsuddannelsesområdet (Vocational Education and Training). Dette område omfatter både de uddannelser, der i Norden traditionelt vil være på handelsskoler og tekniske skoler (Danmark), industri og specialiserede erhvervsskoler (Island), gymnasieskolens yrkeskurser samt kvalificerad yrkesudbildning (Sverige) og yrkesfag i videregående oplæring (Norge) samt hele erhvervsdelen af voksnes (både arbejdsløses og ansattes) efter- og videreuddannelse.

Referencerammen har bl.a. til formål at fokusere kvalitetsarbejdet på en række udvalgte områder. Inden for hvert af disse områder bidrager referencerammen med en række spørgsmål, som de enkelte aktører kan og bør tage stilling til. Referencerammen kan benyttes på alle niveauer fra ministerier, studie- og oplysningsforbund til skoler, afdelinger, enkelte hold og lektioner. Ligeledes kan referencerammen med fordel benyttes til at se på det samlede system, dvs. på alle aktørernes aktiviteter samlet.

Referencerammen er tænkt til at være uafhængig af, hvilket kvalitetssystem man har valgt at bruge.

Kvalitetscirkelns enkelte trin vil kort blive præsenteret her med det formål at skabe et overblik over indholdet i hele kvalitetscirklen, inden vi i de senere kapitler går mere i detaljer med de enkelte trin.

**Planer og mål**

Udgangspunktet for at tale om kvalitet er, at der findes nogle mål og en plan, som undervisnings- og læringsaktiviteterne søger at nå. Omfanget af målopnåelse er tæt relateret til vurderingen af den oplevede kvalitet (fx høj målopnåelse er god kvalitet).

Spørgsmålene omfatter bl.a.

- Hvilke mål findes?
- Er målene realistiske og målbare?
- Er målene kendte og accepterede af alle de involverede aktører?

**Implementering**

Her fokuseres der på de daglige aktiviteter, herunder undervisningen og læringen.

Spørgsmålene omfatter bl.a.

- Hvordan er forbindelsen til målene og planerne?
- Hvem definerer reelt kvaliteten?

**Evaluerings**

Her tages de forskellige evalueringer og vurderinger op.

Spørgsmålene omfatter bl.a.

- Hvad evalueres?
- Hvornår evalueres hvad?
- Hvordan gennemføres evalueringerne?
- Hvordan finder man frem til konklusionerne på evalueringerne?

**Opfølgning**

Her er problemstillingen bl.a., hvordan man kommer fra evalueringernes resultater og til nye mål og planer/handlinger.

Spørgsmålene omfatter bl.a.

- Hvordan benyttes evalueringernes resultater?
- Hvem benytter/benytter ikke resultaterne?

**Metode**

Denne del af referencerammen er reelt en del af hvert af de ovenstående fokusområder.

Spørgsmålene omfatter bl.a.

- Hvem deltager i arbejdet?
- Hvilke instrumenter og værktøjer bruges?
- Hvordan og hvorfor måles kvalitet?
- Hvor systematisk er arbejdet?

Vi har valgt at følge kvalitetscirklen som disposition for denne publikation, herunder at beskrive og illustrere de enkelte trin med cases fra det daglige kvalitetsarbejde.

**Det særligt Nordiske**

Norden har noget at bidrage med, når fokus er på kvalitet i voksnes læring. Demokrati, dialog og integrationen af den enkelte voksnes erfaringer i både undervisning og læring er centrale områder, hvor vi i Norden ofte selv fremhæver at have stolte traditioner.

Dannelse og uddannelse er to sider af samme sag, også når det gælder forskellige former for tilrettelæggelser af voksnes læring. Organiseringen af viden bygger dels på en individualisering, hvor det gælder om at blive sig selv qua sine fagvalg, dels en socialisering, hvor det gælder om at blive bevidst om, at man er en del af et større læringsfællesskab, en større demokratisk sammenhæng. Det er vigtigt at få begge dele med - set ud fra en kvalitetsvinkel og samfundsmæssig sammenhæng.

Formålet med kvalitetssikringen i et humanistisk lys er også at styrke relationernes kvalitet mellem henholdsvis underviser og kursist/studerende og kursisterne indbyrdes. Relationernes kvalitet afhænger bl. a. af deltagernes sociale intelligens. Relationer el. netværk mellem mennesker handler om at give og modtage. I disse sociale relationer ligger potentialet og udfordringerne til kvaliteten i innovations- og videnssamfundet.

### **Kvalitet af hvad?**

Generelt er kvalitetsdiskussionerne ofte meget fokuserede på kvaliteten i selve kvalitetsarbejdet. På denne måde bliver diskussionerne meget generelle og generiske, ligesom konteksten og det område, kvaliteten skal dække, skydes i baggrunden.

Men kvalitetsarbejdet har jo også et formål, et område, et emne som arbejdet skal sikre bliver både udviklet og forbedret. For voksnes læring er det kvaliteten af selve læringen, som må være hovedformålet og dermed også fokusområdet for kvalitetsarbejdet.

Den svenske ”Myndigheten för skolutveckling” definerer begrebet kvalitet ud fra, hvor vel virksomheden

- Opfylder nationale mål
- Lever op til (svara mot) nationale krav og retningslinjer
- Opfylder andre fastsatte mål, krav og retningslinjer, som er forenelige med de nationale
- Kendetegnes af en stræben efter fornyelse og stadige forbedringer.

De udvalgte cases vil belyse både kvaliteten i selve kvalitetsarbejdet og kvaliteten i voksnes læring.

Kvalitetsarbejdet kan – som allerede er præsenteret i indledningen - ses som bestående af tre områder:

- Strukturkvalitet
- Proceskvalitet
- Resultatkvalitet.

Dette giver grundlag for en bred og helhedsorienteret tænkning, således at kvalitet kan håndteres ud fra flere synsvinkler. Hvis det vigtigste mål for al voksenlæring er, at deltagerne lærer noget (kundskaber, færdigheder, holdninger), er det naturligt, at resultatkvaliteten ofte betragtes som det overordnede kriterium. Resultatkvalitet må imidlertid ses i lyset af struktur- og proceskvalitet.

*Hvad mener vi så med de tre kvalitetsområder?*

**Strukturkvalitet**

Strukturkvalitet er ydre organisatoriske og ressourcemæssige forudsætninger i en bred forstand. Det kan være dokumenter (love, regler, planer), som styrer, definerer og danner grundlag for organiseringen af læringen. Det kan være organiseringen af systemet på forskellige niveauer (stat, region, kommune, lokalt, udbydere), og det kan være forhold, knyttet til ressourcer så som økonomiske midler, lærerkompetencer og selve deltagergruppen.

**Proceskvalitet**

Proceskvalitet handler om de indre aktiviteter, selve arbejdet med læringen. Det kan være indhold, metodisk tilnærmelse, materialer, lærernes brug af egne kompetencer, udviklingsmuligheder for kompetenceudvikling, læringsmiljøer og ikke mindst relationen mellem lærer og deltagere (lærerrollen fra undervisning til læring).

**Resultatkvalitet**

Resultatkvaliteten er det, som er ”lært”, herunder hvordan og inden for hvad deltageren har fået øget sine kompetencer. I formel læring knyttes resultatkvaliteten op mod målene i læreplaner og fag, mens den i den ikke-formelle voksenlæring ses i forhold til mål i kursusplaner og individuelle mål.

**De kommende kapitler**

I de følgende fem kapitler vil kvalitetscirkelns enkelte trin blive beskrevet trin for trin. Hvert kapitel vil indeholde en række cases, som viser eksempler fra kvalitetsarbejdet i Norden. Samlet vil hvert kapitel give et overblik over både det generelle indhold i de enkelte trin samt komme med konkrete eksempler på, hvordan netop dette aspekt af kvalitetsarbejdet håndteres i praksis i en række nordiske lande.



## Kapitel 1

# Planer og mål

Casene fra Sverige, Finland, Norge, Island, Danmark og Åland vil dække både struktur-, proces- og resultat kvalitet inden for både formelle og ikke formelle voksenuddannelser.

Læringsaktiviteterne for voksne omfatter mange niveauer og et bredt spektrum af aktører. Det er derfor vanskeligt at sige noget generelt om, hvad kvalitet i voksnes læring er. Vurderingen af kvalitet afhænger af mange faktorer og af ”øjnene som ser”.

Aktørernes subjektive opfattelser er præget af typen af læring – fra folkeoplysende arbejde i studie- og oplysningsforbund og folkehøjskoler til kompetencegivende uddannelse i formelle uddannelsesinstitutioner. Opfattelserne kan desuden af og til opleves som konkurrerende samt præget af politiske, ideologiske og værdimæssige ideer. Dette resulterer i, at det, som opfattes som kvalitet for nogle, ikke nødvendigvis er kvalitet for andre. Samlet set gør dette det til en udfordring at definere kvalitet for voksnes læring.

I et livslangt læringsperspektiv er det desuden nødvendigt for aktørerne inden for voksnes læring at kunne kommunikere med det øvrige uddannelsessystem, således at voksnes læring kan og vil blive betragtet som en integreret del af den samlede uddannelsespolitik. Organiseringen af undervisning, skoler, arbejdsmarkedstræning samt voksnes læring i forskellige ministerier mv. har ikke gjort det lettere at nå til et samlet perspektiv på læring.

Traditionelt har der været fokus på input, når talen har været omkring et læringsfelts effekt, nytte og berettigelse. Ligeledes har mange af de internationale sammenligninger været fokuseret på input – ”hvem er bedst i klassen”, på de enkelte typer af input, som fx antallet af computere, antallet af lærertimer?”

På systemniveau kan målene beskrives på mange forskellige måder omfattende både struktur-, proces- og resultat kvalitet. Uddannelsesdirektoratet i Norge arbejder for eksempel med kvalitetsmålene i fag-og yrkesopplæringen. Den nedenstående case viser målene de arbejder mod.



### Case 1. Norge: Kvalitet i yrkesopplæringen – nasjonale føringer

Hovedmålet for arbeidet med kvalitet i fag- og yrkesopplæringen er å sikre godt læringsutbytte for alle lærlinger og elever, og relevant kompetanse for arbeidslivet.

Fag- og yrkesopplæringen skal bli mer attraktiv gjennom et systematisk og kontinuerlig kvalitetsarbeid som fører til at:

- Ungdom og voksne opplever å lykkes i læringsarbeidet, i lærebedrift og at skole fag- og yrkesopplæringen blir et godt grunnlag for livslang læring og samfunnsdeltakelse
- Fag- og yrkesopplæringen bidrar til verdiskaping og et internasjonalt konkurransedyktig næringsliv
- Skoler og lærebedrifter utvikler seg videre som lærende virksomheter

De nasjonale føringene for kvalitetsarbeidet skal bidra til samhandling mellom aktørene i fag- og yrkesopplæringen. Målgruppen er stor og sammensatt. De viktigste aktørene er lærlinger, elever, ledelse og personer med opplæringsansvar i lærebedriftene, lærere og skoleledere, og fylkeskommunene.

Kvalitetsarbeidet skal gjennomføres som et samarbeid mellom utdanningsmyndighetene og partene i arbeidslivet, både sentralt og regionalt. Dialogen på bransjenivå er også svært viktig for kvaliteten i opplæringen.

<http://www.udir.no>

Først i de senere år er oppmerksomheten i større grad rettet mod forholdet mellom undervisning og læring, herunder også resultatet af læring. Læringsudbyttet afhænger af en række forhold som er knyttet til både rammebetingelser og menneskene i læringsarenaerne. Det synes imidlertid vanskelig at pege på entydige faktorer for læringen, hvilket gør det problematisk at definere generelle kriterier for alle læringsformer og – arenaer. Det virker dog som om, at fokus på resultatet af læringen giver en bedre tilnærmelse af kompleksiteten og sammenhængene mellem de mange faktorer. Læringsudbyttet og deltagernes udvikling kan anses for at være et hensigtsmæssigt kriterium for at vurdere kvaliteten af den organiserede voksnes læring. Det er samtidigt nødvendigt med en helhedsbetragtning af, hvilke egenskaber ved læringsaktiviteterne som fører frem til et godt læringsudbytte.

Kvalitetsarbejdet kan – som allerede er præsenteret i indledningen - ses som bestående af tre områder:

- Strukturkvalitet
- Proceskvalitet
- Resultatkvalitet

#### Strukturkvalitet

Casen fra Sverige viser nogle af udfordringerne omkring fastsættelsen af, hvad kvalitet er og hvordan man kan arbejde med strukturen for at øge kvaliteten.

### Case 2. Sverige: Mål på den nationella nivån

*Riksdagen har år 2001 beslutat om följande mål för vuxnas lärande.*

*Alla vuxna skall ges möjlighet att utvidga sina kunskaper och utveckla sin kompetens i syfte att främja personlig utveckling, demokrati, jämställdhet, ekonomisk tillväxt och sysselsättning samt en rättvis fördelning.*

*En viktig utgångspunkt för kommunen är att bryta ned dessa nationella mål till kommunnivå respektive verksamhetsnivå. Det styrsystem som kännetecknar det offentliga skolväsendet för vuxna, det vill säga kommunens vuxenutbildning, bygger på principen om mål- och resultatstyrning. Detta ställer krav på huvudmannen att formulera mål på olika nivåer i kommunala styrkedjan samt för varje nivå beskriva strategier och åtgärder för att målen ska nås.*

*Målstyrningens idé är att den politiska nivån anger övergripande mål, som verksamhetsnivån sedan bryter ned och formar till mer precisa målsättningar. Ju närmare verksamheten man kommer desto mer konkreta*

blir målen.

### **Strategi**

*Pedagogik og arbeidsformer utvikles for å motsvara individernas föränderliga och ökande behov av lärande i ett kunskapsbaserat samhälle.*

*Individens lärande och kunskapssökande stöds genom rådgivning och vägledning, baserad på erkännande av faktiska, redan förvärvade kunskaper.*

*Ändamålsenliga lärmiljöer samt undervisning, handledning och nätbaserad utbildning tillhandahålls i en omfattning som så långt som möjligt svarar mot alla vuxnas varierande behov av och förutsättningar för lärande.*

*Ekonomiskt stöd erbjuds vuxna för att stimulera till deltagande i utbildning och kompetensutveckling.*

*Samhället, arbetsgivarna och de enskilda ansvarar gemensamt för att olika individers och olika gruppers behov av såväl allmän som specialutformad utbildning tillgodoses.*

*Allt formellt och icke formellt lärande, som åtnjuter samhällets stöd, genomsyras av ett demokratiskt förhållningssätt och respekt för allas lika värde.*

*En grundläggande samsyn över politikområden och samverkan mellan myndigheter, arbetsmarknadens parter*

For de mere formelle uddannelser er definitionen af kvalitet ofte mere konkret formuleret. Som det fremgår af den nedenstående case, udmønter strukturkvaliteten i Finland sig bl.a. gennem udformningen af kvalitetsanbefalinger inden for de erhvervsfaglige uddannelser. Kvalitetsanbefalingen kommer fra centralt hold.

### **Case 3. Finland: Uddannelsesstyrelsens kvalitetsanbefalinger**

21.1.2008 faststallte undervisningsministern en rekommendation gällande kvalitetsledningen inom yrkesutbildningen. Avsikten med rekommendationen är att stödja utbildningsarrangörerna i utvecklingen av kvalitetsledning och att uppmuntra dem att kontinuerligt förbättra sin verksamhet och sina resultat. Rekommendationen bygger på EU-ländernas gemensamma referensram för kvalitetsledning (CQAF) och är en viktig del i förverkligandet av Köpenhamn-processens åtgärder i Finland. Utbildningsstyrelsen har stått för beredningsarbetet tillsammans med utbildningsarrangörer, arbetslivet och studeranden.  
www.oph.fi

### **Proceskvalitet**

Proceskvalitet er centralt i et projekt med fokus på fleksibel og tilpasset opplæring, baseret på realkompetence og gjennomført af Vox i Norge. Casen fortæller om, hvordan to lærere (Fia og Frida) tilrettelægger opplæringen ud fra deltagerens forskjellige behov.

### **Case 4. Norge: Individuell opplæringsplan**

Enkelte skolemiljøer har utviklet opplæringstilbud over nett i kombinasjon med lokalt studieverksted. Fia og Frida har utviklet et slikt tilbud ved sine skoler. De kjører felles opplæringsmoduler for ulike yrker innen i helse- og sosialfag og kan ha deltakere fra alle tre nivåene i videregående opplæring. De starter opplæringen på øverste nivå, ”vi starter på sluttmålene, og så løfter vi med oss det som mangler”, sier Frida. Forskjellige nivåer og grupperinger i samme opplæringsløp er en stor utfordring for lærerne.

I tilknytning til arbeidet med å lage en individuell opplæringsplan, sier Frida:

*”Når de starter hos oss, så lager vi en individuell opplæringsplan med alle, hvor vi prøver å si hvordan de skal gjøre ting og når de skal være ferdige, og hvor lang tid det kan ta. Det blir jo på en måte en kontrakt mellom oss og den enkelte eleven som kommer til oss.”*

Opplæringen knyttet til den individuelle læreplanen er nettbasert. I tillegg organiseres kollokviegrupper med deltakere på ulike nivå. Det arrangeres også tverrfaglige temadager som er felles for flere forskjellige læreplaner. Lærerne har dessuten praksisbesøk ute og kombinerer det ofte med desentralisert veiledning med deltakerne ute i distriktene. Både Fia og Frida uttaler seg overbevisende om at gruppeveiledning

kombinert med individuell veiledning i studieverkstedet er vellykket og at de derved kan hjelpe flere.

Fordi opplæringen er nettbasert tilbys introduksjonskurs for deltakere som ikke er vant med PC. Alle deltakerne må følge med på webområdet hvor alle beskjeder og oppgaver legges ut. I løpet av kort tid har de fleste blitt fortrolige med denne arbeidsformen og er ivrige etter å søke fagstoff på nettet.

Deltakere som ønsker mer fordypning og helhetsforståelse i temaer de har fått godkjent gjennom realkompetanse, får tilbud om å delta på fagdage og ta oppgaveløsninger på frivillig basis. Utfordringen er å få deltakerne til å stole på egen kompetanse og selv innhente kunnskap på emner de er usikre på.

Både Fia og Frida mener at studieverkstedmodellen er krevende for den enkelte læreren. Frida sier dette om deres måte å arbeide på:

*”Det er mye mer arbeid å jobbe sånn som vi gjør det, men det er mye mer tilfredsstillende for den enkelte.”*

(Rapport [www.vox.no](http://www.vox.no): ”Realkompetanse i praksis”)

Lærernes involvering er også belyst i casen fra Åland, som viser, hvordan man har opprettet et samarbejde (Distribuerad Expertis) med eksperter, som lærerne følger og lærer af. Målet med samarbejdet er, at de studerende skal utvikle bedre studiestrategier for derigennem at kunne gjennomføre uddannelsen.

### Case 5. Åland: Proceskvalitet

På Åland framstår yrkeshögskoleutbildningen som ett reellt alternativ för vuxna som under flera år varit ute i yrkeslivet. Yrkeshögskoleutbildningen rekryterar även studerande som har en yrkesutbildning i botten. Sammantaget har ett flertal av de studerande som rekryteras till yrkeshögskolan andra erfarenheter av läsande och skrivande än de som av tradition förutsätts för högskoleutbildning. Mindre väl fungerande strategier visavi läsande och skrivande kan antas öka risken för att studierna blir övermäktiga och svårhanterliga för individen. För att bättre kunna möta studerande som kan förväntas möta svårigheter att planera och genomföra sina högskolestudier genomfördes ett fyraårigt projekt – Distribuerad Expertis (DE) – där en mindre grupp lärare följde en expert i hennes arbete med att hjälpa studerande till mera framgångsrika läs-, skriv- och studiestrategier.

Centralt för projektet var att i ett tidigt skede få en uppfattning om hur de studerande tog sig an olika typer av skriftspråkliga uppgifter. Utifrån en första kartläggning erbjöds de studerande som antogs kunna få problem med sina studier att ingå i projektet.

Projektets huvudsyfte var att hos lärarna utveckla nya sätt att hjälpa studerande att å ena sidan förstå vilket slags läsande och skrivande som förväntas av dem och å den andra att hjälpa dem att få syn på sina egna strategier för att om möjligt utveckla andra mera framgångsrika. Detta utifrån ett antagande om att stora glapp mellan vad studenterna tror att det förväntas av dem och vad högskolan förväntar sig av de studerande kan leda till att studierna bli mycket mödosamma.

I projektet framkom exempelvis att studerande trodde att för att klara en tentamen ska man läsa texterna tills man kan dem utantill medan högskolan snarare förväntar sig att de studerande kan urskilja centrala aspekter i texterna. För att kunna ta ett pedagogiskt ansvar för de studerandes studieframgångar blev det lärarnas uppgift att visa på alternativa sätt att arbeta med en text än att läsa för att memorera.

(Berthén, Eriksson & Lindberg 2006 <http://www.ha.ax>).

Proceskvaliteten kan også være knyttet til fastlæggelsen af målene, som den danske case viser.

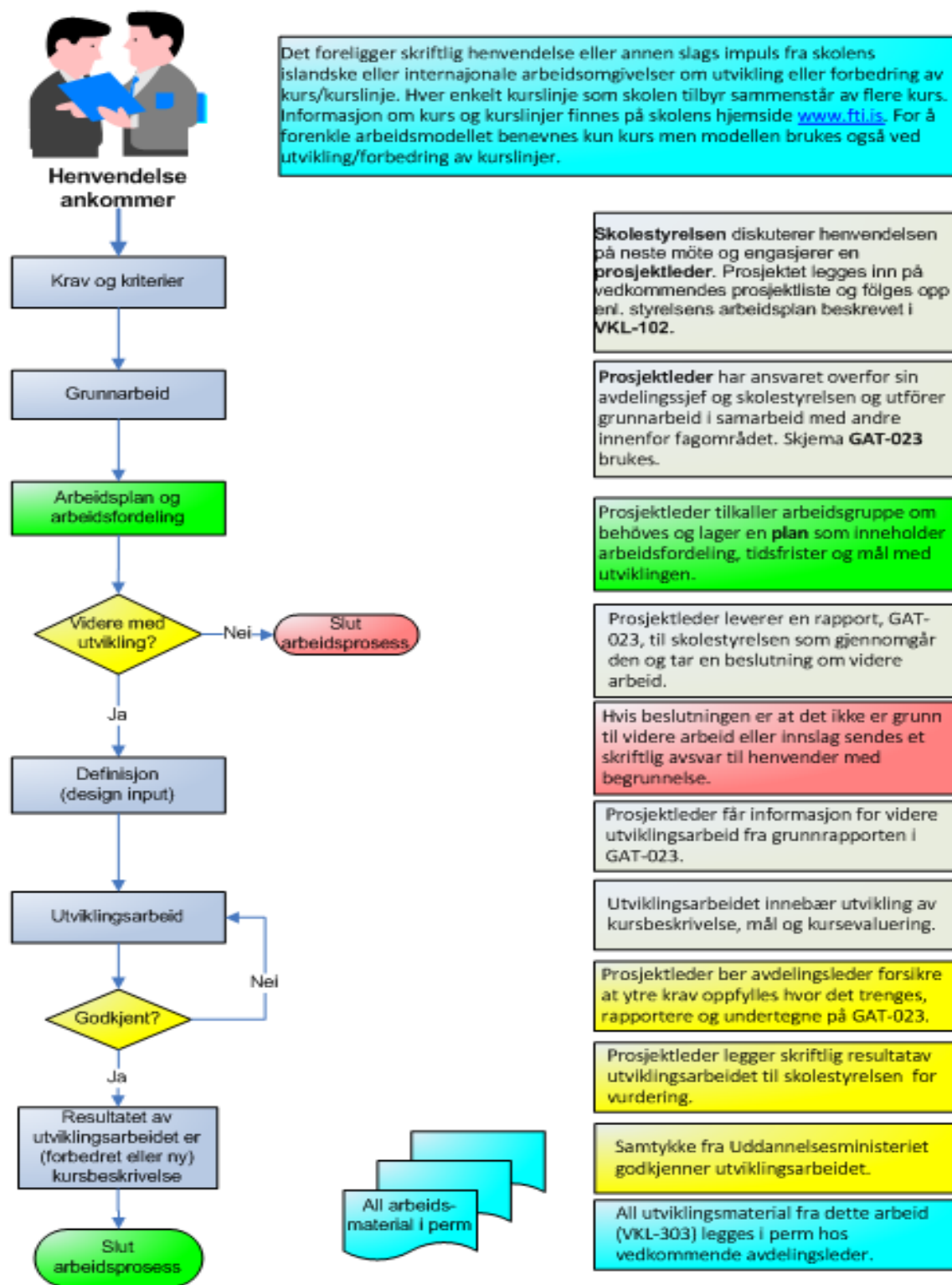
**Case 6. Danmark: Proceskvalitet**

Et eksempel på at arbejde med medejerskab og medfastsættelse af mål for et forløb:

I forbindelse med et kursusforløb *Læring i egen praksis* – et forløb omhandlende voksenpædagogisk kompetenceudvikling - blev deltagerne bedt om inden kursusstart at udfylde et skema, hvor de redegjorde for deres ønsker i forhold til kursusforløbet. De blev spurgt om: ”*Hvad vil jeg gerne blive bedre til i forhold til mit undervisningsarbejde*” og ”*Hvilke ressourcer og erfaringer de kunne bidrage med i forbindelse med undervisningen*” Med afsæt i de indkomne svar planlagde underviserne på forløbet den endelige tilrettelæggelse, således at deltageres behov blev inddraget i forbindelse med kursets 4 temaer.

Proceskvaliteten kan også beskrives direkte som en arbejdsproces, således som det fremgår af den islandske case. Her er alle arbejdsgangene beskrevet: fra henvendelsen ankommer og til afslutningen på arbejdsprocessen.

## Case 7. Island: Proceskvalitet



Procesbeskrivelserne ses ofte hos uddannelsesinstitutioner, som har et tèt forhold til de industrier og virksomheder, som benytter den type af ISO-inspirerede kvalitetssystemer. ISO-systemerne kræver ofte, at alle underleverandører – herunder også uddannelsesinstitutioner – kan redegøre for deres kvalitet på samme måde, som virksomheden og industrien kan.

## Resultatkvalitet

Casen fra de danske daghøjskoler viser, hvordan man har arbejdet struktureret både med fastsættelsen af mål, med valget af en model som ramme for kvalitetsudvikling og dokumentation samt med en konkretisering af resultaterne.

### Case 8. Danmark: Daghøjskoleforeningen. EFQM-Excellencemodellen

Daghøjskoleforeningen gennemførte i 2003-2004 et pilotprojekt med afprøvning af den europæiske EFQM-Excellencemodel som ramme for medlemsskolernes kvalitetsudvikling og dokumentation.

Arbejdet med Excellence er en vedvarende indsats for at blive bedre til at gøre det, der er formålet med virksomheden/institutionen. Forudsætningen er en klar formulering af institutionens formål, mission, visioner og værdier og udfordringen er at få praksis og formål til at hænge sammen. Planer og mål er således grundlæggende begreber i modellen.

Processen er helhedsorienteret, inddrager alle medarbejdere og er baseret på fakta. Modellen består af 9 kriterier der tilsammen dækker indsatser (det som en organisation tænker og gør) og resultater (der organisationen opnår på grundlag af tanker og handlinger). Der er 5 indsatskriterier (lederskab, medarbejdere, politik og strategi, partnerskab og ressourcer, processer) og 4 resultatkriterier (medarbejderresultater, kundesresultater, samfundsresultater, nøgleresultater).

Modellens logik er at resultaterne skabes ved at arbejde med indsatserne. Gennem løbende evaluering i forhold til de 9 kriterier og deres sammenhænge skabes der innovation og læring, så fremtidige indsatser bygger på erfaringer fra tidligere indsatser og resultater.

Arbejdsprocessen indebærer:

Selvevaluering – prioritering af forbedringsområder – fastlæggelse af de resultater, man vil opnå – planlægning, udvikling, gennemførelse af aktiviteter, der skal give forbedringerne - forankring af forbedringerne – vurdering af fremgangsmåder og anvendelse.

På europæisk niveau har der været arbejdet længe med at finde en ”fælles valuta” og måleenhed for kvalifikationer. Formålet er at sikre en mere fælles og tilgængelig opgørelse af kvalifikationer. Norge arbejder med de samme udfordringer i forhold til grundlæggende færdigheder, som det fremgår af beskrivelsen af referenceramme i følgende eksempel på strukturkvalitet i formel oplæring.

### Case 9. Norge: Rammeverk for grunnleggende ferdigheter

I Norge fikk voksne rett til grunnskoleopplæring i 2002. Tilbudet om å styrke grunnleggende ferdigheter tilpasset voksnes læringsbehov er imidlertid svakt. I 2006 fikk Vox i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å utarbeide forslag til rammeverk med nivåbeskrivelser og kompetansemål for voksnes grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter samt digital kompetanse. Målgruppen for opplæring etter rammeverkets kompetansemål er voksne som har behov for å heve sine grunnleggende ferdigheter og er en del av den norske satsingen på voksnes basiskompetanse. Opplæringen kan tilpasses ulike læringsarenaer, også på arbeidsplassen.

Kompetansemålene er forankret i læreplanene for grunnskolen slik at det også kan bli et hensiktsmessig verktøy for rettighetsopplæring av voksne. Dette gjør at det blir enklere å gi opplæring for voksne i de spesifikke ferdighetene de mangler i stedet for å tilby hele grunnskolepensumet som en samlet pakke.

Kompetansemål og nivåer

Rammeverk for de tre områdene lesing og skriving, hverdagsmatematikk og digital kompetanse er nå godkjent. Det arbeides også med rammeverk for muntlige ferdigheter. Hvert av områdene inneholder



kompetansemål som er inndelt i tre nivåer. Som vedlegg til kompetansemålene er det gitt eksempler som illustrerer hvordan målene kan tilpasses ulike arenaer der voksne er: på arbeidsplassen, i samfunnsliv og fritid og i utdanning.

I rammeverksarbeidet har Vox samarbeidet med flere fagmiljøer i Norge og Vox har vært i tett dialog med Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. Arbeidet er også inspirert av nasjonale systemer for slik kompetanseheving i andre land, bl.a. FVUs undervisningsveiledning i lesing og skriving i Danmark.

#### Veiledning og kartlegging

Vox jobber nå med å utvikle veiledninger og kartleggingsverktøy tilpasset rammeverket. Dette er ment som hjelp til lærere og kursholdere som gir opplæring til voksne i grunnleggende ferdigheter.

Rammeverk for grunnleggende ferdigheter kan lastes ned fra [www.vox.no](http://www.vox.no)

Både isoleret set og i forhold til de ikke-formelle uddannelsesaktørers rolle i lærings- og uddannelsessystemet kan en strukturert beskrivelse af kvalifikationer (læringsudbytte) bidrage til, at denne læring gives højere værdi.

### Fælles referenceramme

Det er en forudsætning, at der udarbejdes ”deskriptorer” for alle typer af kvalifikationer, opnået gennem både ikke-formel og formel voksenlæring samt i arbejdslivet. En sådan fælles referenceramme bør have til formål at fremme fleksibilitet, motivere deltagerne, være transparent, give øget adgang til uddannelsessystemet, være en forbindelse mellem arbejde og uddannelse, give grundlag for administrative forhold samt et grundlag for offentlig finansiering.

### Beskrivelse og dokumentation

For at operationalisere et kvalitetsarbejde, som er baseret på en fælles referenceramme, må det forudsættes, at alle områder og aktører inden for voksnes læring igangsætter arbejdet med at beskrive og dokumentere de grundlæggende træk ved deres egne læringsaktiviteter med hensyn til organisering, arbejdet med studieplaner/læreplaner, lærerkvalifikationer, deltagerindflydelse osv. (Struktur- og proceskvalitet på et generelt niveau).

For den enkelte læringsvirksomhed kan der udvikles rammer for udformningen af læringsmål og læringsresultater (Resultatkvalitet + mere specifikke procesrelaterede faktorer).

### Studieplan og læringsmål

Fra det overordnede niveau (som altså må være formuleret på en måde, så det er muligt at vurdere læringen i forhold til målopfyldelse) er det nødvendigt, at der for det enkelte læringstiltag foreligger klare beskrivelser om læringsmål med hensyn til niveau, indhold, metodisk tilnærmning, lærerkompetence, varighed, organisering mv. og forventninger til deltageren. Dette sker oftest gennem krav til en studieplan, og der bør være minimumskrav til, hvad denne skal omfatte. Studieplanen giver grundlaget for, at både deltageren, arrangøren og bidragsyderen/den betalende kan vurdere, om læringsudbyttet står i forhold til forventningerne. At måle en kursusaktivitet alene ud fra enkeltdeltageres tilfredshed giver begrænset mening i en større sammenhæng, idet forventningerne dels vil være meget forskellige og kun begrænset reflekterede/præcise. Hvis der er formuleret klare læringsmål, er det imidlertid muligt for den enkelte deltager at blive bevidst om sine egne forventninger, samt om målet modsvarer egne forventninger, herunder om det opnåede svarer til det forventede. Desuden giver en god studieplan mulighed for at vurdere, om læringsaktiviteterne kan relateres til andre læringsaktiviteter eller arbejde og give merit.



Resultat kvaliteten udsættes for det maksimale pres, når den studerende vil anvende resultatet til at komme ind på en anden uddannelse. Disse merit-diskussioner udgør en stor del af de studerendes frustrationer i forhold til resultat kvaliteten af deres uddannelse, specielt når de vil videre i uddannelsessystemet. Den norske case er et godt eksempel på, hvordan man med få midler og lidt innovation kan skabe nye værdifulde situationer til gavn for deltagerne og institutionerne.

### Case 10. Norge: Merit og resultat kvalitet

Lov om voksenopplæring sier at studieforbundene har plikt til å utstede kursbevis for gjennomført kursaktivitet. I flere år har bl.a. VOFO arbeidet for at kursbeviset skal gi bedre informasjon om opplæringsaktivitetens innhold og arbeidsformer.

#### Kjennskap til kursbevis

I den grad senterledere og fagkonsulenter har sett kursbevis fra for eksempel studieforbund, ga de inntrykk av at dokumentasjonen gjennomgående ikke er god nok som grunnlag for å vurdere kompetanse i forhold til læreplanen.

Med hensyn til oppfatningen av å kunne godskrive kompetanse fra kurs og frivillig arbeid, er det intervjuernes inntrykk at de fleste som er knyttet til et senter i utgangspunktet har en åpen holdning. I praksis viser det seg imidlertid at det er lite konkret de fleste fagkonsulentene kan vise til når det gjelder hva deltakerne har ført opp på sin CV eller hva de har sett av dokumenter fra kurs. En av fagkonsulentene (Skolesentret) sa at hun hadde sett oppført førstehjelpskurs på kandidatens søknadsskjema. Hun ga uttrykk for at slike kurs og arbeid innen for eksempel Røde Kors ville være veldig relevant for hennes fag, helse- og sosialfag. Hun hadde imidlertid ikke tenkt over at hun kunne etterspørre slik kompetanse i vurderingssamtalen. Hun uttrykte en åpen holdning til å kunne gå mer i dybden i løpet av vurderingssamtalen dersom en kandidat har ført opp slike aktiviteter på søknadsskjemaet. Vi fikk imidlertid inntrykk av at dette var et syn som vokste fram i løpet av vår samtale, og at hun hittil ikke hadde gjort dette til praksis. Det var derfor interessant at hun konkluderte med å si

*"Kanskje jeg skal gjøre det heretter?"*

En annen fagkonsulent (Fagsentret) sier hun tar hensyn til erfaringer fra tredje sektor i opplæringen:

*"Det er klart at hvis det er en som ser at nå skal vi ha førstehjelpsdag for eksempel, og hvis hun har vært i Røde Kors i mange år, da blir hun ikke med på den førstehjelpsdagen."*

Fra prosjektet Realkompetanse i praksis (En case-studie om kompetanse fra arbeidslivet og tredje sektor; og forholdet mellom godkjent realkompetanse og opplæringstilbud. Rapport [www.vox.no](http://www.vox.no)). Caset er basert på intervjuer med senterleder og fagkonsulenter ved senter som foretar realkompetansevurdering).

Resultat kvaliteten kan også belyses ud fra en anden vinkel, nemlig hvilke muligheder og rettigheder den studerende har for at få vurderet og godskrevet sine kvalifikationer og kompetencer. Som det fremgår af den nedenstående finske case, har man i Finland forsøgt at påtvinge uddannelsesinstitutioner at undersøge hver ansøger individuelt. Formålet er, at flere ansøgere kan opnå merit.

### Case 11. Finland: Fristående examina: att erkänna påvisade kunskaper

Läroanstalter som arrangerar yrkesinriktad vuxenutbildning blev 1.1.2006 skyldiga att sköta om individualiseringen av ansökan till fristående examen eller utbildning som förbereder för fristående examen, av avläggandet av fristående examen och av förvärvandet av nödvändig yrkesfärdighet. Utbildningsstyrelsens föreskrift om individualisering trädde i kraft 1.3.2007.

Enligt föreskriften bör utbildningsarrangören utreda den sökandes kunskaper och utgångsläge i övrigt. Utgående från detta hänvisas den sökande till en lämplig examen. Den sökandes kunskaper utreds med hjälp

av mångsidiga branschanpassade metoder.

Den sökande kan ha tillförlitliga dokument över redan påvisade kunskaper (t.ex. intyg över utförd delexamen som omfattar motsvarande yrkeskunskaper, datakörkort, intyg över allmänna språkexamina). I dessa fall föreslår bedömningsgruppen (företrädare för arbetsgivaren, arbetstagarna och undervisningssektorn) för examenskommissionen att den sökandes kunskaper ska erkännas.

Den sökande kan utgående från tidigare kunskaper hänvisas direkt till avläggande av examen eller delexamen. Om det konstateras att den sökande i fråga om någon del av examen inte har tillräckliga yrkeskunskaper bör den sökande hänvisas till vidare studier.

([www.oph.fi](http://www.oph.fi))

### Dokumentation

For at en kvalitetsvurdering skal være operationel, er det væsentligt at identificere strukturelle og processuelle problemfelter inden for de forskellige områder af voksnes læring. Hvad er de gode til? Og hvad er deres særpræg?

Dette kræver en systematisk og troværdig dokumentation, hvilket er blandt de største udfordringer for studie- og oplysningsforbundene og til dels for folkehøjskolerne.

En anden vigtig forudsætning er, at den voksne deltager skal kunne få en dokumentation for sin gennemførte læringsaktivitet. Dette sker ofte ved et kursusbevis eller et kompetencedokument. Udbyderen af læringen bør have ansvar for at kunne udstede en sådan dokumentation. Alternativt kan det diskuteres, om den enkelte selv skal kunne udfylde sit egen kompetencemappe, som omfatter deltagelse i forskellige kurser og andre læringsaktiviteter.

Skriftlig dokumentation – både om mål/planer og opnåede resultater – er altså grundlaget for, om læring fra en ”læringsarena” har gyldighed og kan overføres mellem forskellige systemer, aktører og niveauer.

At dokumentere kvalitet og resultater er blevet et krav i forbindelse med offentlige tilskud og opgaver. Men hvordan kan man måle og veje det, der foregår i eksempelvis voksenundervisningen, på en måde, der er relevant i forhold til det egentlige formål. Den traditionelle måde at måle på i uddannelsessektoren er eksamen, men eksamensresultater afspejler kun enkelte dimensioner af kvaliteten af den læring, der er foregået.

Og i for eksempel studieforbundene må der nødvendigvis arbejdes med andre kvalitetskriterier. Kravene til dokumentation varierer mellem de enkelte undervisningsformer, som casen fra de Svenske Studieforbund viser.

### Case 12. Sverige: Dokumentation på nationell nivå kvalitetsredovisning

Enligt Förordning om kvalitetsredovisning SFS 1997:702 med ändring SFS 2001:649 ska varje verksamhet årligen upprätta en skriftlig kvalitetsredovisning som ett led i uppföljningen och utvärderingen av verksamheten. Varje kommun ska senast den 1 maj varje år upprätta en skriftlig kvalitetsredovisning för föregående kalenderår. Den ska bygga på skolornas kvalitetsredovisningar. På båda nivåerna ska redovisningen innehålla en bedömning av i vilken mån de nationella målen för utbildningen uppnåtts och vilka åtgärder man avser att vidta om de inte uppnåtts.

Kommunens kvalitetsredovisning bör innehålla följande:

1. viktiga förutsättningar för verksamheterna
2. ta upp kommunens arbete för att säkra och förbättra måloppfyllelsen
3. samt redovisa måloppfyllelsen i förhållande till nationella mål.

Det grundläggande motivet för kravet på kvalitetsredovisningar är att de ska fungera som hjälpmedel för att utveckla och förbättra verksamheten. Kvalitetsredovisningen är inte avsedd att ersätta utan bygga på lokala utvärderingar, egen tillsyn, inspektion inom områden som skolan eller kommunen själv anser särskilt viktiga ur kvalitetssynpunkt.

Der er forskelle i kravene til dokumentationen mellem både landene og specielt mellem de enkelte uddannelsestyper, således som det fremgår af en sammenligning mellem casen fra Sverige og nedenstående case fra Norge. Som nedenstående case fra Norge viser, har man her forsøgt at få de forskellige studieforbund til at lave en fælles ”værktøjskasse” omkring dokumentation, hvilket gør, at kvaliteten kan genkendes og give mening for andre.

### **Case 13. Norge: Felles verktøykasse. Strukturkvalitet i ikke formell opplæring**

#### **Kvalitetsstandarder og studieplaner i studieforbund (KVASS) 2004-2005**

Hensikten med prosjektet KVASS (Kvalitetsstandarder og studieplaner i studieforbund) har vært å øke kvaliteten på studieplaner og kursbevis, og gjøre rapporteringen enklere og sikrere, blant annet når det gjelder nivåplassering. KVASS var et samarbeidsprosjekt mellom VOFO og seks av tyve studieforbund.

Lov om Voksenopplæring (1976) stiller krav om at opplæringen skal følge en studieplan for å få tilskudd. Det er også et krav at studieforbundet skal gi deltakerne kursbevis etter gjennomført opplæring. Studieforbundene har gjennom tidene utviklet egne standarder og rutiner for studieplaner, kursbevis og rapportering av virksomheten. Det er også ulike ordninger internt i forholdet mellom forbundet og medlemsorganisasjonene. Ulik praksis utløste behov for en samordning og standardisering.

Gjennom KVASS ble det utviklet, testet og produserte verktøy for nye og felles standarder og rutiner. Den felles elektronisk ”værktøyskassen” inneholder maler, kriterier og eksempler på studieplaner og kursbevis, nytt system for nivåplassering og et felles begrepsapparat for studieforbundenes virksomhet. Dette skal gjøre det enklere for studieforbundene å hente ut og benytte et felles sett med modeller og kvalitetssikre rapporteringen. ([www.vofo.no](http://www.vofo.no))

En sådan dokumentation for det enkelte område af voksnes læring vil danne grundlag for videre udvikling imod et sæt fælles referencepunkter, således som den norske case viser.

### **Sammenhængen mellem mål og aktiviteter**

Al voksenlæring må have som mål, at deltagerne har lært noget og udvidet deres kompetencer. Dette betyder i praksis, at der må forligge klare kriterier for, hvilke forudsætninger der ligger til grund for, at en voksenlæringsaktivitet kan få/får den nødvendige status og tillid - både fra et deltagerperspektiv samt fra et samfundsperspektiv (bl.a. med støtte fra det offentlige). Sådanne kriterier må fastlægges af offentlige forvaltningsorganer i samarbejde med aktørerne inden for området og nedfældes i love, regler, overordnede planer. Den operative arrangør (fx studie- og oplysningsforbundet eller folkehøjskolen) må på sin side have systemer, som kan dokumentere, at aktiviteterne foregår i henhold til overordnede mål og planer, herunder en beskrivelse af, hvilke ”kontrolrutiner” der praktiseres.

Et af de væsentligste dokumentationsområder er det særlige, som de enkelte institutioner og organisationer bidrager med i forhold til voksnes læring. Casen fra Norge viser, at det ikke er nok at påstå, at man har et voksenpædagogisk særpræg, man skal også kunne dokumentere dette.

### Case 14. Norge: Dokumentation af voksenpædagogisk særpræg

Det kan av og til være vanskelig å se hva det er som er så spesielt for studieringen i forhold til grupperelaterte læringsprosesser i utdanningsessystemet. Hvordan tilrettelegges for deltagerinnflydelsen i praksis? Hvordan får man dokumentert læringsutbytte? På bakgrunn av en undersøkelse (Minirapport 1/2004), finner Vox det noe overraskende at deltakerne ikke synes å ha samme opplevelse av at innvolvering og inkludering av deres erfaringer vektlegges i opplæringen, slik studieforbundene framhever som sitt voksenpedagogiske idégrunnlag. En undersøkelse utført for Tronutvalget i 2007 viser at deltakerne generelt er fornøyd med opplæringstilbudet, men at faktoren ”kursets innretning for erfaringsutveksling og dialog” scorer relativt lavere enn andre forhold. Den viser også at den klart vanligste arbeidsformen er klasseromsundervisning og at det er lite bruk av IKT. Disse undersøkelsene kan tyde på at praksis ikke alltid stemmer med uttalte ideer. Vox’ case-studie ”Realkompetanse i praksis”, viser at deltakelse i bl.a. studieforbundenes kursvirksomhet ikke alltid kan dokumenteres og at kursbevis som framlegges ikke gir et godt bilde av opplæringen. Undersøkelsen viser også at Personlig Kompetansedokument (PKD), et verktøy for å dokumentere ikke-formell kompetanse, i liten grad er tatt i bruk. Disse undersøkelsene viser at det ligger betydelige utfordringer i å gjøre innhold og arbeidsformer i studieforbundenes opplæring tydelig. Det gjelder både for deltakeren i læringssituasjonen og i forhold til at deltakeren skal kunne ha med seg dokumentasjon på læringsutbytte for bruk i annen sammenheng. (www.vox.no/www)

Kvalitetsindikatorer er en del af dokumentationsarbejdet, som casen fra Island viser.

### Case 15. Island: Brug af kvalitetsindikatorer

Mange uddannelsescentre arbejder målbevidst for at øge kvaliteten i deres arbejde, selvom der i Island ikke findes nogen systematiske krav om og kontrol med kvalitet indenfor voksenuddannelse. En uformel undersøgelse hos et lille antal af institutioner, der tilbyder kurser indenfor den ikke-formelle voksenuddannelse, viser, at de lægger stor vægt på informationspligten. Kunderne oplyses om kursernes indhold og forløb og vejlederne får praktiske informationer samt oplysninger om, hvad institutionen forventer af dem. Der bliver lagt vægt på at ansætte kvalificerede vejledere med erfaring indenfor voksenuddannelsen.

Uddannelsescentrene viser en stor forståelse for at de lærende skal føle sig godt tilpas i institutionen og omgivelserne skal være med til at fremme læringen. Derfor sørger de for, at lokalerne er udstyret på den måde som passer voksne mennesker og medvirker til, at eleverne føler sig trygge og værdsatte. Når kurset er afsluttet får deltagerne næsten undtagelsesløst et certificat som bevis på deres deltagelse.

De allerfleste uddannelsescentre forstår, at det er vigtigt at få brugernes syn på kursernes indhold og læringsprocessen. Derfor benytter de allerfleste sig af brugerundersøgelser, som bliver afholdt i slutningen af uddannelsesforløbet. Nogle gange tilkalder uddannelsescentrene også eksperter udenfor centret for at få extern vurdering af kursernes indhold og forløb.

Fræðslumiðstöð atvinnulífsins (Arbejdslivets udbildningscenter) har til formål at styrke uddannelsesstilbud for folk på arbejdsmarkedet med kort formel grunduddannelse og øge kvaliteten i voksen- og efteruddannelsen. Fræðslumiðstöð atvinnulífsins udgav i 2006 et udkast af kvalitetskriterier, som institutioner indenfor voksen- og efteruddannelse i Island kan måle sig med. Flertallet af de institutioner, som samarbejder med Fræðslumiðstöð atvinnulífsins er enten allerede i gang med eller skal snart i gang med at indlede disse kvalitetskriterier i deres arbejde. På vejen derhen bruger de indikatorerne som værktøj, for selv at vurdere om deres tilrettelæggelse og gennemførelse er af høj kvalitet. En revideret udgave af kvalitetsindikatorerne forventes at blive udgivet i løbet af 2008.

(Fræðslumiðstöð atvinnulífsins [www.frae.is](http://www.frae.is), Gæðaviðmið (kvalitetsindikatorer) <http://www.fraedslumidstod.is/default.asp?Id=573>)

Feltet 'planer og mål' handler om, hvordan den enkelte institution i relation til de mål, der er formuleret på samfundsmæssigt niveau, selv beskriver, hvad der er den gode opgaveløsning. Hvad vil vi, og hvordan opnår vi det?

For de institutioner, der arbejder med voksnes læring, er planer og mål på et overordnet niveau fastsat gennem love og bekendtgørelser – med meget forskellig grad af detaljering og selvstændigt råderum.

Hvis planer og mål skal have reel gennemslagskraft, så brugerne og samfundet får god og voksende kvalitet i opgaveløsningen, så må de mennesker, der skal føre planerne og målene ud i livet, imidlertid tage dem på sig og give dem en personlig udformning.

Udfordringen er forskellig i forskellige læringsarenaer for voksne, men i alle tilfælde er et bevidst og udtalt fokus på institutionens eksistensberettigelse, mål og planer en forudsætning for kvalitet.

Kvalitet på feltet 'planer og mål' handler om ejerskab, ansvarlighed, lederskab og retning, som det fremgår af casene fra Sverige og specielt fra det Svenske Folkbildningsråd. Især spørgsmål som: *Hvem fastsætter målene?, Hvordan sættes målene? Hvem kommunikerer målene og hvordan kommunikeres målene? og Hvordan håndteres de mange og forskellige aktører?* viser sig centrale.

I Sverige har regeringen formuleret 7 indsatsområder (f.eks. demografiske udfordringer, udfordringerne i et flerkulturelt samfund) som folkbildningen (studieforbund og folkehøgskoler) skal måles i forhold til. De udarbejder selv mål og planer for, hvordan de skal arbejde hen mod disse områder. Til forskel har Danmark og Norge meget generelle og overordnede mål for folkeoplysningen, mål som det er relativt vanskeligt at forholde sig med hensyn til målopnåelse ("at øge den enkeltes almene og faglige indsigt og færdigheder for at styrke evne og lyst til at tage ansvar for eget liv og til at deltage aktivt og engageret i samfundslivet").

### **Case 16. Sverige: Allmänna råd för kvalitetsredovisning i vuxenutbildningen**

Regeringen uppdrog den 16 februari 2006 åt Skolverket att revidera verkets allmänna råd om kvalitetsredovisning inom skolväsendet. Detta mot bakgrund av att regeringen beslutat om flera förändringar i förordningen om kvalitetsredovisning (1997:702) sedan Skolverket utfärdade allmänna råd i februari 1999. De nu gällande allmänna råden finns publicerade i Statens skolverks författningssamling SKOLFS

Casen med regeringens krav til Folkbildningsrådet viste de ydre krav, man blev stillet overfor. I casen nedenfor vises, hvordan Folkbildningsrådet har valgt at forholde sig til kravene.

### **Case 17. Sverige: Folkbildningsrådets reaktion på Regeringens krav**

Folkbildningsförbundet har antagit riktlinjer för kvalitetsarbetet i studieförbund som gäller från 2007. Av riktlinjerna framgår bl.a. att:

*Folkbildningsförbundet menar att ett systematiskt kvalitetsarbete är nödvändigt för att studieförbunden ska nå sina mål samtidigt som statens syften med samhällsstödet till folkbildningen uppfylls.*

*[...] Studieförbunden svara på olika behov i samhället. Varje studieförbund utvecklar kvalitetsindikatorer,*

*utformar egna styr- och stödsystem samt dokumenterar processer för att utveckla och förbättra kvalitén. Folkbildningsförbundet anser det rimligt att varje studieförbund har en kvalitetspolicy och en nationell kvalitetsredovisning. Grunden för Folkbildningsrådets arbete bör vara att föra en dialog med studieförbunden och sätta sig in i deras olika ledningssystem och ledningsprocesser för kvalitetsarbetet. Folkbildningsrådet bör däremot inte utarbeta ett eget kvalitetssystem likt exempelvis Myndigheten för skolutveckling och Höskoleverket. Studieförbunden ser det som naturligt att samverka med Folkbildningsrådet kring kvalitetsarbetets förutsättningar, villkor, deltagarenkäter och redovisning.*

*[...] Statsmakternas utgångspunkter för kvalitet berörs i beslutet och det ska naturligtvis finnas med som en av grunderna för förbundens kvalitetsarbete:*

- att förverkliga statens syften med sitt stöd*
- att förverkliga de sju prioriterade områdena*
- att verksamheten genomsyras av en ideologisk profil*
- att verksamhet bedrivs i hela landet*

*[...] Förordningens villkor, Folkbildningsrådets kriterier, rådets utvärderingar, undersökningar och analyser, uppföljningar samt forskningsresultat utgör ytterligare grunder för studieförbundens kvalitetsarbete.*

Med udgangspunkt i kvalitetscirkelns første trin: opstillingen af mål og planer er forudsætningerne nu givet for det næste trin: implementeringen, som beskrives i det følgende kapitel.





## Kapitel 2

# Implementering

Casene fra Danmark, Norge, Finland, Åland, Island og Sverige beskriver en række elementer i arbejdet med kvalitet i voksnes læring. Det er – helt naturligt – primært struktur- og proceskvaliteten som dækkes af casene, da fokus er på implementering.

Det daglige arbejde omkring læringen er den fase i arbejdet, hvor hovedparten af aktiviteterne gennemføres, og ressourcerne bruges. Set ud fra den opstillede kvalitetscirkel er det i denne fase, de opstillede mål søges opnået, og de opstillede planer søges implementeret.

Voksnes læring rummer muligheden for at tage udgangspunkt i (og en anerkendelse af) de enkelte voksnes erfaringer og bruge disse i læringen. Den voksne bliver på denne måde selv en væsentlig del af kvaliteten i læringen, hvilket rummer en række udfordringer og muligheder.

Som en del af kvalitetsarbejdet i forbindelse med voksnes læring har vi bl.a. i indledningen nævnt, at voksne lærer bedst, når undervisningen opleves som meningsfuld for dem. Dette kan bl.a. gøres ved, at der i undervisningen og læringsarenaen inddrages de ressourcer og erfaringer, som de voksne deltagere har med fra deres arbejds- eller hverdagsliv.

Der kan på den ene side bl.a. arbejdes med, at deltagernes erfaringer kobles til det tema, som undervisningen omhandler, eller på den anden side kan temaer og teorier være med til at være erfaringsskabende ved, at der med afsæt i de mere teoretiske læreprocesser afprøves nye handlemuligheder i deltagernes daglige praksis.

En forudsætning for at arbejde erfaringsbaseret er, at der skabes et anerkendende læringsmiljø i forbindelse med de erfaringsbaserede og erfaringsskabende læreprocesser. De voksne deltagere bliver på den måde selv en væsentlig del af kvaliteten i læreprocesserne og derigennem medansvarlige for egen og andres læreproces. Det stiller også krav til underviseren om valg af organisering af læreprocesserne og metoder.

Inddragelse af de voksnes erfaringer kan bl.a. finde sted som vist i følgende case fra Danmark.

### Case 18. Danmark: Inddragelse af de voksnes erfaringer

I forbindelse med et modul i voksenvejledning på Pædagogisk Diplomuddannelse i voksenpædagogik og uddannelsesplanlægning arbejdes der løbende med inddragelse af cases med afsæt i deltagernes praksis. Deltagerne arbejder med erfaringsudveksling samt med at relatere praksis med teori ved at få belyst praksis i forhold til forskellige teoretiske tilgange. Der arbejdes også erfaringskabende ved at der med afsæt i teorierne afprøves nye tilgange i deltagernes praksis.



Kvaliteten af uddannelses- og erhvervsvejledningen er i Danmark desuden søgt styrket gennem en række etiske retningslinier, som casen fra Fællesrådet for foreninger af Uddannelses- og Erhvervsvejledere (FUE) viser.

Retningslinjerne var rettet mod vejledning og ikke mod vejlederen, hvilket efterlod spørgsmålet, om etik kan gælde for en funktion eller organisation – eller om etik er et personligt anliggende for den enkelte.

### **Case 19. Danmark: "Etiske retningslinjer for uddannelses- og erhvervsvejledning".**

I 1995 fik Danmark sine første "Etiske retningslinier for uddannelses- og erhvervsvejledning", som igen i 2006 blev konkretiseret og vedtaget på FUEs repræsentantskabsmøde den 22.4.2007. De var ganske enkle og indeholdt 5 hovedpunkter: etisk funderet vejledning skulle være præget af

- respekt
- ligeværdighed
- uafhængighed
- åbenhed
- tillid

#### **RESPEKT**

Grundlaget for al vejledning er respekt for borgeren og anerkendelse af borgerens ret til selvbestemmelse. Vejlederen skal tage udgangspunkt i det enkelte menneskes integritet, værdighed og suverænitet i forhold til valg og beslutninger om uddannelse, erhverv og levevilkår.

Samtidig skal vejlederen stimulere og udfordre borgeren til at reflektere over sine muligheder og valg.

#### **LIGEVÆRDIGHED**

I vejledning skal borgeren mødes med anerkendelse, ligeværdighed og uden fordomme overfor køn, alder, religion, handicap, seksuel orientering, etnisk baggrund, sociale status og uddannelsesmæssig baggrund.

Vejlederen skal anerkende og respektere mangfoldigheden blandt mennesker.

#### **UAFHÆNGIGHED**

Vejledningen skal varetage borgerens interesse – og skal være neutral og uafhængig af politiske interesser, institutioners interesser eller andre særinteresser.

Vejledning vil altid foregå i en kontekst og vil således altid være afhængig af tid, sted, relationen mellem vejleder og borger, den institutionelle sammenhæng og de sociale og samfundsmæssige vilkår og muligheder. Fuldstændig neutralitet og uafhængighed er derfor ikke mulig, men det er værdier vejlederen skal efterstræbe ved at oppebære en bevidsthed om magt- og kontekstrelationen mellem vejleder og borger og ved at have borgerens interesser og livsudfoldelse i fokus.

#### **ÅBENHED**

Det skal gøres klart for borgeren i hvilken sammenhæng og under hvilke rammer og vilkår, vejledningen foregår.

Hvis vejlederen har en særlig underretningspligt skal det gøres tydeligt for borgeren.

I tilfælde hvor vejlederen varetager funktioner der indebærer kontrol og begrænsning i forhold til borgeren skal det gøres klart for borgeren. Det gælder eksempelvis hvis vejlederen som medarbejder ved en institution har opgaver i forhold til visitering og rekruttering til uddannelse eller aktivering.

#### **TILLID**

Vejledningen skal bygge på et gensidigt tillidsforhold og nærvær mellem borger og vejleder.

Har vejlederen brug for at drøfte borgerens situation med andre, må det kun ske med borgerens tilladelse.

I tilfælde hvor vejlederen i henhold til lovgivningen har pligt til at videregive oplysninger til myndigheder, skal vejlederen samtidig meddele borgeren, hvilke oplysninger der videregives. Vejlederen må kun videregive konkrete oplysninger og ikke vurderinger om personlige forhold.

Etik har også været på dagsordenen i Norge, som de to følgende cases viser. Den første af casene ser på etik ud fra en kvalitetssynsvinkel, hvorimod den anden af de norske cases klarlægger et etisk dilemma.

### Case 20. Norge: Etisk kvalitet i Fag- og yrkesopplæring

#### *Strukturkvalitet i formell opplæring*

I læreplanen til fag - og yrkesopplæringen legges det vekt på etiske holdninger som en del av kvalitetstenkningen.

Målet uttrykkes slik:

Som holdningsdannende fag skal religion og etikk også gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg. Opplæringen i faget skal bidra til å stimulere hver enkelt elev i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål.

Religion og etikk er både et kunnskapsfag og et holdningsdannende fag. Faget legger vekt på religiøse og filosofiske tradisjoner i norsk, europeisk og internasjonal sammenheng.

Religiøse, etiske og filosofiske spørsmål berører den enkelte og samfunnet som helhet, både som grunnlag for felleskap og som kilde til splid. Gjensidig toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn.

Faget skal bidra til kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder i lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv. Opplæringen i faget skal utvikle teoretisk og praktisk kompetanse til å analysere og sammenligne religioner, livssyn og filosofiske retninger.

<http://www.udir.no>

Etiske diskussjoner er ofte tæt knyttet til en række dilemmaer, således som casen nedenfor viser.

### Case 21. Norge: Etisk dilemma.

#### *Strukturkvalitet i ikke-formell læring*

Dokumentasjon av deltakelse på kurs

Studieforbundenes læringstilbud registreres og innberettes etter bestemte kriterier fastlagt i Lov om Voksenopplæring.

Deltakerne registreres med navn, kjønn, alder og adresse. Personnummer er pålagt bare i forhold i eksamensrettet formell opplæring. Dette fører til noen statistiske utfordringer i forhold til nye krav og ønsker fra det offentlige: bl.a. et ønske om å etablere en base for hvert individs læringsløp.

Studieforbundenes statistikk kan ikke uten videre innordnes offentlig utdanningsstatistikk. Ønsket om at deltakerne skal registreres med personnummer er oppe til diskusjon. Studieforbundene vegrer seg fordi de mener at de har mange kursdeltakere som av forskjellige årsaker ikke ønsker å komme inn i en offentlig statistikk. Det gjelder bl.a kursopplegg som sier noe om sykdom og andre spesielle forhold.

For at kunne sikre kvalitet i tilbudet og give voksne aktuelle læringsmuligheter, må folkeopplysningen være i pagt med tiden. Det kræver også kvalitet og udvikling i selve organisationen. Eksemplet nedenfor viser, hvordan studieforbundene i Norge arbejder med organisationsudvikling.

### Case 22. Norge: Den gode Sirkel – et veivalgsprojekt

*"Hvad handler de folkeopplysende virksomheder om i dag? Hvorfor bærer den nødvendigheden i sig? Det svarer oplysningsforbund, organisationer, foreninger og så videre ikke på, de henviser derimod til traditioner og kalder på medlidenhed."*

(Johs. Nørregaard Frandsen, Syddansk Universitet)

Den Gode sirkel er et organisasjonsutviklingssystem. Med dette systemet arbeidet studieforbundene over et år med å se på sine egne organisasjoner i forhold til nåtid og framtid. Det er ikke noe nytt at tidene forandrer

seg, og at de som hadde en nyttig rolle i går, ikke uten videre får anerkjennelse for sine verdier og arbeidsform i et moderne samfunn. Likevel, den som vil videre, må med jevne mellomrom sette noen spørsmålstegn ved sin virksomhet i forhold til endringer i samfunnet. Studieforbundenes veivalgsprosess ble gjennomført med fire samlinger. Under samlingene ble teoretiske modeller gjennomgått, belyst med eksempler og bearbeidet i grupper. Det ble foretatt analyser som internanalyse, omverdensanalyse og veivalgsanalyse. Disse analysene førte til et ideelt framtidsbilde, hvilke hindringer og muligheter det kan møte og nødvendige strategiske tiltak. Den Gode Sirkel er et verktøy for og av studieforbundene, for å kvalitetssikre organisasjonene i arbeidet med voksnes læring.  
www.vofo.no

En anden måde, hvorpå man ved hjælp af nytænkning kan få mere udbytte af allerede eksisterende ressourcer, fremgår af casen fra Finland.

### Case 23. Finland: Att beakta tidigare erfarenheter i inläringen, ett konkret exempel

Företagaren har en affär i Östnyland som specialiserat sig på produkter gjorda av nässlor. Företagaren hade hört om projektet Kunskapslyftet som går ut på att stöda lågutbildade vuxnas studier, och ringde upp Kunskapslyftets utbildningsrådgivare hösten 2005. Genom individuella diskussioner utreddes den sökandes kunskaper och övriga utgångspunkter.

Specialyrkesexamen inom textilbranschen visade sig vara en lämplig examen för den sökande. Det framkom att den sökande redan hade en hel del av de kunskaper som ingår i examen (t.ex. erfarenhet av företagaryrket; kännedom om fibrer och färgning; planering av produkter, produktion och arbete). Gällande vissa delar (t.ex. bildbehandling, arbetslagstiftning, planering av affärsverksamhet, textiltvård) hänvisades den sökande till vidare studier för att nå tillräckliga yrkeskunskaper. Det visade sig att den enda läroanstalt som arrangerar specialyrkesexamen inom textilbranschen fanns i Mellersta Finland ca 300 km från den sökandes hemort. Det visade sig också att ett vuxenutbildningscenter i hemtrakten kunde arrangera den undervisning och handledning och de speciella stödåtgärder som den sökande behövde för de återstående studierna.

Examenstillfället hölls i företagarens egna lokaler våren 2007. Examen bedömdes av de representanter för arbetsgivare, arbetstagare och lärare inom branschen som examensarrangören hade inkallat som bedömare.

(www.noste-ohjelma.fi; Noste tietä avaa –seminaari, Jyväskylä 11.9.2007/L. Sipilä, S.Tammikari)

Den nedenstående case fra Åland beskriver, hvordan man - ved at inddrage de studerendes tidligere erfaringer - lettere kan overkomme problemer i studieforløbet. Ved at tage højde for de studerendes erfaringer er det lettere for lærerne at identificere, hvor vanskelighederne ligger. De studerendes erfaringer bliver klarlagt i et uddybende interview mellem underviserne og den studerende.

### Case 24. Åland: Anvendelse af voksnes erfaringer

Inom ramen för projektet Distribuerad Expertis – DE (Berthén, Eriksson & Lindberg, 2006 www.ha.ax ) som syftade till att utveckla lärares förmåga att hjälpa yrkeshögskolestuderande till framgångsrika studier var det av central betydelse att använda de studerandes tidigare erfarenheter och kunnande som utgångspunkt för hur arbetet skulle utformas.

Studerande som är ovana med att hantera sådana text- och skrivarbeten som förekommer inom yrkeshögskoleutbildningen kan få problem med sina studier. Det är inte ovanligt att det är de studerande som uppfattas ha problem, d.v.s. att deras bristande studieframgång ses som någon form av intellektuell begränsning eller som någon form av dyslexi. Inom ramen för projektets teoretiska perspektiv (sociokulturellt) har det inte varit meningsfullt att se problemen som kognitiva eller dyslektiska.

Med det perspektiv som präglade DE-projektet handlade det istället om att inse att tidigare erfarenheter har

betydelse for hur de studerande tar sig an sina studieuppgifter. Konkret innebär det att studerande, som i sin vardag utan större problem läser t.ex. dags- och/eller facktidningar eller skriver brev, kan ha problem med det läs- och skrivarbete som krävs i samband med högskolestudierna.

Genom att lärarna blir varse om hur de studerande i andra situationer har arbetat med läsande och skrivande är det möjligt för lärarna att se vad som kunde skapa problem för de studerande i mötet med högskoleundervisningen. Detta förutsatte att lärarna förde utforskande samtal med de studerande om vad, hur och i vilka sammanhang de tidigare har arbetat med läsande och skrivande och vad och hur de trodde att de förväntades göra inom högskolan. De utforskande intervjuerna syftade till att kartlägga vilka typer av problem mötet mellan den studerandes aktuella strategier och högskolans skriftspråkliga kultur kunde ge upphov till. De identifierade problemen kan enligt detta synsätt inte på ett enkelt sätt ses som problem varken hos den studerande eller i utbildningen – snarare är problemen relationella.

I Finland har man i uddannelser indenfor social- og sundhedssektoren også arbejdet med at drage nytte af deltagernes eksisterende kompetencer, som det fremgår af casen.

### **Case 25. Finland: Undervisningsmetoder inom social- och hälsovårdsbranchen i Edupoli**

I teamet för social- och hälsovårdsbranchen diskuteras ofta social konstruktivism, erfarenhetsbaserad inläring och reflektion, handledning av likställda och dialog. Utbildarna strävar också efter att beakta dessa i det praktiska undervisningsarbetet.

I början av studierna fästes stor uppmärksamhet vid gruppbyggnaden och vid skapandet av en trygg inlärmingsmiljö. Som stöd för undervisningen används diskussioner och olika slags interaktionsövningar som den studerande senare kan tillämpa i sin arbetsgemenskap. Förmågan att föra en öppen dialog och förmågan att reflektera över sin egen inläring är inte medfödda utan kräver ständig övning. Därför bör man i gruppen då och då återgå till teori om gruppprocesser, gå igenom grunderna i muntlig kommunikation och öva olika diskussionsmetoder i praktiken.

Utbildaren strävar efter att gruppen ska dra nytta av de kunskaper som de studerande redan har. Målet är att uppmuntra de studerande att dela sin egen sakkunskap med de andra gruppmedlemmarna. Det fördjupar de andras inläring och förstärker den sakkunniga studerandes självkänsla. Exempel på utbyte av kunskaper är t.ex. att lära studiekamraterna fotvård, adb-färdigheter eller indisk huvudmassage. Utbytet av sakkunskap lär också de andra studerandena att utnyttja sina studiekamraters kunskaper och på så sätt småningom lämna den ålderdomliga uppfattningen att den enda i klassen som har något betydelsefullt att säga är utbildaren. Utbyte av sakkunskap kräver också att utbildaren förhåller sig positivt till de studerandes tidigare kunskaper.

Individualiseringen är en utmaning för många studerande. Då studierna omvandlas till moduler av vilka var och en väljer de kurser som han eller hon själv behöver försvinner också den traditionella studiegruppen som hålls oförändrad genom hela studietiden. En öppen dialog och en djupsinnig interaktion förutsätter en trygghetskänsla som få vuxenstuderande har med främmande eller nästan främmande personer. Därför används studiehandledning i fasta grupper på ca fyra personer. Grupperna består av studerande med relativt lika kunskaper och social förmåga. Gruppmedlemmarna samlas för att dela med sig av sina erfarenheter, prata, lyssna och bli åhörda. Gruppernas program är i stora drag planerat på förhand och målsättningen är att interaktions- och ledarförmågan ska förbättras under studietiden.

Uddannelses- og erhvervsvejledning har fået skærpet opmærksomhed efter introduktionen af livslang læring. For hvordan vejleder man voksne med et livslangt læringsperspektiv? Og hvordan kan man sikre kvaliteten i dette vejledningsarbejde?

Underviserne er på mange måder afgørende for og tæt forbundet til de voksnes vurdering af kvaliteten i deres læring. Traditionelt har underviserne ikke fokuseret på, at kunne dokumentere den

ydede kvalitet, men været betydelig mere fokuserede på, at den daglige undervisning holdt det niveau, underviseren selv havde sat sig som mål.

Den nedenstående norske case viser, hvordan man ved hjælp af en overordnet tilgang til uddannelsesvejledning bedre kan tilbyde mere helstøbte studieforløb, hvorved man undgår for megen overlappning. Dette er til gavn både for uddannelsesinstitutionen og for den enkelte studerende.

### **Case 26. Norge: Karriereveiledning.**

#### *Strukturkvalitet i formell og ikke-formell læring*

Utdannings- og yrkesveiledning skal både se på tvers av utdanningsnivåene og på sammenhengen mellom utdanning og yrkesmuligheter/yrkesdeltakelse. OECD og flere norske utredninger har pekt på betydelige svakheter ved det norske systemet for slik veiledning: veilederne mangler ofte kompetanse, tjenestene er for dårlig koordinert mellom ulike sektorer og for dårlig kvalitetssikret. Dertil mangler det et tilbud til voksne. Siden så mye av veiledningen foregår i forhold til brukernes overganger mellom sektorer, mener Kunnskapsdepartementet at det er nødvendig med en tverrsektoriell tilnærming og at et livslangt læringsperspektiv må legges til grunn. I tre fylker er det derfor foretatt en utprøving av ”regionale partnerskap for karriereveiledning” i regi av Utdanningsdirektoratet. Tiltaket innebærer samarbeid om utdannings- og yrkesveiledning mellom kommune, fylkeskommune arbeids- og velferdsetaten (NAV), universiteter/høyskoler og partene i arbeidslivet lokalt. Partnerskapsmodellen vurderes å ha mange fordeler ved at den er fleksibel i forhold til lokale behov og innebærer koordinering av tjenestene fra ulike sektorer. Den tverrsektorielle tilnærmingen gir grunnlag for profesjonalisering og integrering og denne ”en-dør politikken” vil være brukervennlig, spesielt mht tilbud for lavt utdannede og personer i risikozonen for arbeidsledighet. Utfordringene i modellen er imidlertid at den lokale handlefriheten kan føre til svært ulike løsninger, noe som kan gjøre det vanskelig å sikre likeverdig kvalitet. For å utrede dette har en tverrdepartemental arbeidsgruppe vurdert hvilke nasjonale føringer som er nødvendige for å implementere partnerskap for karriereveiledning i hele landet. Gruppen har også vurdert om det er behov for et nasjonalt koordinerende organ for karriereveiledning. (BASIS! 2007 [www.vox.no](http://www.vox.no))

Den nedenstående case fra Norge beskriver, hvordan man med vejledende retningslinier over for institutionerne kan begynde en proces, hvori institutionerne kan utvikle sig inden for rammerne af den overordnede vejledning.

### **Case 27. Norge. Kvalitetsnormer i fjernundervisning og fleksibel læring**

#### *Strukturkvalitet i formell og ikke-formell læring*

Det er utarbeidet veiledende retningslinjer for kvalitet og kvalitetssikring i godkjente frittstående fjernundervisningsinstitusjoner.

Ansvar for å sikre kvaliteten i fjernundervisning er tillagt den enkelte godkjente fjernundervisningsinstitusjon..

NFFs (Norsk Forbund for Fjernundervisning og Fleksibel læring) normer skal være veiledende, og må gi den enkelte institusjon tilstrekkelig frihet til å definere kvalitetskrav ut fra egne forutsetninger og muligheter. Samtidig må de slå fast visse minimumskrav som forventes oppfylt dersom institusjonen skal kunne holde et forsvarlig kvalitetsnivå.

Kvalitetsnormene har både en intern og en ekstern funksjon. Internt ved den enkelte Institusjon, skal de tjene til veiledning i institusjonens eget kvalitetsarbeid. De skal bidra til at institusjonene blir seg bevisst sitt ansvar for kvalitet på ulike områder, være et hjelpemiddel i institusjonenes egenvurdering og definere ”bransjenormer” som det forventes at en godkjent institusjon skal oppfylle.

Brukerne har medansvar for kvaliteten sammen med institusjonene.

Undervisning og læring er en sosial prosess der alle påvirker kvaliteten på prosessen og produktet. Det må klargjøres for brukere hvordan de kan bidra til opplæringens totale kvalitet. I forbindelse med evaluering og



kvalitetsvurdering bør institusjonen også få brukernes vurdering av hvordan de har bidratt til opplæringstiltakets kvalitet. <http://www.nade-nff.no>

Som det fremgår af den nedenstående finske case, kan overordnede kvalitetskriterier for internetbaserte undervisningsmidler være medvirkende til at øge den samlede kvalitet.

### Case 28. Finland: Kvalitetskriterier för nätbaserade läromedel (lärarna och kvaliteten på utbildningen)

En arbetsgrupp koordinerad av utbildningsstyrelsen formulerade år 2006 kvalitetskriterier för nätbaserade läromedel för grundutbildningen och utbildningen på andra stadiet. Under arbetets gång höll arbetsgruppen aktivt kontakt med finländska och utländska grupper som behandlar kvaliteten på nätbaserade läromedel. En del av kriterierna grundar sig på tidigare publicerade kriterier.

Kvalitetskriterierna är i första hand avsedda för dem som utarbetar och använder läromedlen. Till de förstnämnda räknas hela den arbetsgrupp som producerat läromedlet. Materialet kan också vara helt eller delvis producerat av läraren själv. Användarna är lärarna och eleverna. Också förlag, producenter, utbildningsstyrelsens beslutsfattare, utbildningsarrangörer, forskare och lärarutbildare kan dra nytta av kriterierna i sitt arbete. Alla målgrupper kan ge viktig respons för vidareutvecklingen av kriterierna.

Kvalitetskriterierna för nätbaserade läromedel delades in i fyra delar: pedagogisk kvalitet, användbarhet, tillgänglighet och produktionskvalitet. Var och en av de fyra delarna består av huvudkriterier som konkretiseras med hjälp av underkriterier och exempel. Kvalitetskriterierna är avsedda att användas flexibelt och selektivt. Den som bedömer kvaliteten på nätbaserade läromedel kan välja de kriteriehelheter som är relevanta för den egna bedömningen. Det är inte ändamålsenligt att tillämpa alla kriterier på alla nätbaserade läromedel.

([www.edu.fi](http://www.edu.fi))

Nedenstående islandske case viser, hvordan islandske undervisere kvalitetssikrer uddannelserne ved at opdatere deres viden ved hjælp af internationale kontakter.

### Case 29. Island: Undervisere og kvalitet i undervisningen

Den Polytekniske Højskole på Island (DPH, [www.fti.is](http://www.fti.is)) byr på studier som gir internasjonelle rettigheter for styrmenn og mekanikere, d.v.s. at de som fullfører studiet hos DPH kan arbeide internasjonalt innenfor sitt fagområde.

Enkelte kurs/rettigheter krever oppdateringskurs hvert tredje/ hvert femte år, f.eks. IMDG kurs (International Maritime Organization (IMO) Dangerous Goods Code).

Lærerne/instruktørene som underviser på IMDG kurs må ha sine rettigheter godkjent av Den Islandske Maritim Organisasjon (Siglingastofnun [www.sigling.is](http://www.sigling.is)) som er ifølge IMO regler. Det finnes ikke mulighet på Island for slik uddannelse av lærere i IMDG kurs så DPH's lærer måtte ta et IMO godkjent kurs i utlandet (Danmark) for å kunne undervise i faget og på oppdateringskurs.

Uddannelses- og erhvervsvejlederne og underviserne er på mange måder afgørende for og tæt forbundet til de voksnes vurdering af kvaliteten i deres læring. Traditionelt har underviserne ikke fokuseret på at kunne dokumentere den ydede kvalitet, men været betydelig mere fokuserede på, at den daglige undervisning holdt det niveau, underviseren selv havde sat sig som mål.

Da undervisningen - som tidligere beskrevet - finder sted i mange forskellige kontekster, bliver det en vigtig del af voksenunderviserens kompetence at kunne tilrette undervisning, således at både indholdet samt arbejdsformerne for den enkelte deltager giver mening. Der skal skabes mulighed

for en forarbejdning af det spændingsforhold, der kan være mellem deltagerens hidtidige forståelse og uddannelsesforløbets indhold og læreprocesser.

Ofte vil det det være væsentligt, at underviseren kan tilrettelægge læreprocesser for deltagere, hvis generelle eller specifikke faglige viden er større end hendes/hans. Dette kræver, at en sådan merviden kan relateres til indholdet i undervisningen, således at underviserens professionalitet ikke anfægtes.

Den nødvendige og ydede administration af læringen varierer meget mellem de forskellige former for voksnes læring. På de mere formelle læringsforløb spiller den administrative del ofte en vis rolle i de voksnes vurdering og opfattelse af den samlede kvalitet i læringen.

Ses der specifikt på den administrative kvalitet, vil den fokusere på de administrative rutiner og procedurer, som findes omkring orientering om læringsmulighederne, optagelses- og tilmeldingsprocedurerne, orientering om praktiske emner, fx tidspunkter, steder, ændringer, aflysninger, ligesom der er en række administrative aktiviteter omkring registrering af deltagelse, udstedelse af dokumenter, eksamenspapirer.

Indholdet i og processen omkring den daglige læring og undervisning rummer blandt andet en række didaktiske overvejelser, ligesom en række metoder til læring og undervisning kan benyttes.

Nedenstående islandske case viser, hvordan man ved hjælp af fleksible studiemønstre kan nå ud til forskellige målgrupper, som ellers ville være afskåret fra uddannelse.

### **Case 30. Island: Kontakt til udvalgte målgrupper (sømænd)**

Grunnet specielle forhold for sjöfolk (mekanikere, styrmenn o.l.) har den Polytekniske Högskole (DPH, [www.fti.is](http://www.fti.is)) utviklet fleksibel videreuddannelse i ledelse og økonomi på högskolenivå for målgruppen.

Diploma i ledelse og økonomi i Den Polytekniske Högskole på Island

Videreuddannelse på högskolenivå for mekanikere, kaptainere, styrmenn o.l.

Et studietilbud med högt servicenivå og stor fleksibilitet i tid og sted.

Studiet er blanding af kurs i ledelse og økonomi (67%) og kurs for arbeidslivsfag (fiskindustri) (33%).

Studiet er en blanding av fjernundervisning og skoleopphold.

Hver kurs har 6 ukers varighet (6 ECTS) og DPH holder „innesessjoner“ i tre dager hver tredje uke, forelesninger, oppgaveløsning, gruppearbeid torsdag-fredag-lördag kl. 8:30-18:00. Karakterer baseres på blanding av oppgaveevaluering og „hjemmeeksamen“ hvor deltakere løser oppgave hjemme (eller på sjöen) til en given tid. Her er DPH også meget fleksible med når de som ikke har mulighet til hjemmeeksamen på et gitt tidspunkt kan løse oppgaver til en annen tid.

DPH byr på högt servicenivå og stor fleksibilitet i studietid og sted

f. eks. har skolen oversikt over hvem er uten for Internett tilgjengelighet (sjöfolk) og sender til dem oppgaver og material via satellit og de sender tilbake ferdigskrevne oppgaver som DPH formidler til lærerene. DPH er fleksible med leveringsfrist til de som trenger det. En del av oppgavene er gruppearbeid og når sjöfolk har problemer med det setter DPH opp enkeltoppgaver for dem.

Teknologi

DPH bruker avansert teknologi på alle nivåer. Skolen tar opp alle „innesessjoner“ slik at de som ikke kan møte opp kan se på det senere. Alle forelesninger er satt opp på skolens intranet, 1-2 forelesninger hver uke som deltakere ser på hjemme og oppgaver blir satt opp på intranettet 3-6 oppgaver i hver kurs.



Mulighet for videreuddannelse i universiteter

Studiet er på högskolenivå, 92 ECTS og våre studenter har fortsatt på andre universiteter opp til B.Sc. grad.

Island har tradisjoner for at kunne nå frem til normalt svært opnåelige målgrupper, som casen nedenfor viser.

### Case 31. Island: Markedsføring av kurs for formenn (ledere „på gulvet“) i fiskindustriet.

Den Polytekniske Högskole (DPH, [www.fti.is](http://www.fti.is)) fikk som oppgave fra Fiskeriministeriet

([www.sjavarutvegsraduneyti.is/](http://www.sjavarutvegsraduneyti.is/)) å utvikle kurs og kursmaterial og holde kurs for formenn i fiskindustriet.

Formenn arbeider i fiskfabrikker over hele Island, har som oftest stor erfaring fra industriet men ikke formell videreuddannelse, arbeider i bygda hvor de bor og har tilknytning til stedet. Det finnes uddannelsessentre i mange bygder over hele landet men det er ikke sikkert at målgruppen følger med deres uddannelsesstilbud. Dette kurs for formenn er også meget spesialisert slik at den kan kun holdes med målgruppe over større område (hele landet er et område i dette tilfelle).

Fiskeriministeriet har i sin database oppdatert informasjon over alle fiskindustribedrifter på Island. DPH fikk en adresseliste (ca. 400 bedrifter) over disse og sendte ut brev adressert direkte til alle formenn i bedriftene med informasjon om kurset.

DPH fikk god respons på dette og det var åpenbart at målgruppen fikk informasjonen skolen ville formidle.

Kvalitetsarbeidet er kommet til ”at fylde” mere og mere i de enkelte uddannelsesinstitutioners hverdag igennem de seneste år. Der er mange steder blevet sat begreber på, ligesom de hidtidige aktiviteter er blevet set i lyset af deres konsekvenser for kvaliteten. Nogle gange med drastiske ændringer til følge, andre gange blot med mindre omlægninger og øget fokus på kvalitetsdimensionen.

Samarbejde omkring kvalitetsudvikling både internt og eksternt er blandt de nyeste trends. Casen fra Sverige viser, hvordan dette kan gøres på nationalt niveau.

### Case 32. Sverige nationellt: Nätverk för kvalitetsarbete

Alla kommuner och verksamheter har i uppgift att arbeta med att utveckla kvaliteten.

Kvalitetsredovisningar som beskriver verksamhetens resultat och behov av utveckling ska upprättas årligen. När kvalitetsarbetet fungerar som bäst så fungerar kvalitetsredovisningen som ett utmärkt utvecklingsinstrument för den egna verksamheten och bidrar till att kommunen och skolan fungerar självutvecklande. Det innebär att i högre grad själva ta ansvar för att utveckla verksamheten så att den bättre svarar mot de ökande kraven på kvalitet och flexibilitet.

Som ett stöd i detta arbete erbjuder Myndigheten för skolutveckling möjligheter för skolledare att medverka i nationella nätverk för kvalitetsarbete i vuxnas lärande. Tanken är att erfarenhetsutbyte, kunskapsspridning och kontakter mellan skolledare från olika kommuner och lokala enheter ska stärka förutsättningarna för skolutveckling. Nätverken bidrar till att kommuner och skolor utvecklar sitt kvalitetsarbete och arbete med kvalitets-redovisningar, så att dessa fungerar som hjälpmedel att utveckla, förbättra och implementera systematiskt kvalitetsarbete i sin verksamhet. Nätverken får stöd genom nationella och regionala mötesplatser om kvalitet samt webbmaterial.

De ovenfor beskrevne implementeringsaktiviteter bygger – set ud fra kvalitetscirklen – på de opstillede mål og planer. Efter at aktiviteterne er blevet gennemført, er det muligt at holde resultaterne op mod målene og planerne, hvilket er emnet i næste kapitel, som omhandler evaluering.



## Kapitel 3

# Evaluering

Casene fra Island, Finland, Norge, Åland, Sverige og Danmark viser en række overvejelser omkring både kvaliteten i kvalitetsarbejdets evalueringer samt i evalueringer af kvaliteten af læringen.

Evalueringer har - set ud fra en kvalitetstankegang – generelt til opgave at måle, om implementeringen og dermed de daglige aktiviteter omkring læring også har levet op til de opstillede mål og planer.

Evalueringerne kommer på denne måde til at rumme målinger og dokumentation af de gennemførte læringsaktiviteter.

Målingerne og dokumentationen kan både omfatte input (de anvendte ressourcer), processen (måden ressourcerne er organiseret og brugt på) samt output/outcome, (hvad der kom ud af indsatsen). Hermed kommer målingerne og dokumentationen til at fokusere på strukturkvalitet, proceskvalitet og resultat-kvalitet.

Evalueringsområdet er kendetegnet ved et stort antal begreber, som alt efter skoleform og individuel baggrund benyttes i forbindelse med de enkelte evalueringsformer. Vi vil ikke gå ind i denne mere definatoriske diskussion, men vil derimod præsentere en række cases, som på hver sin måde viser konkrete eksempler fra de mange forskellige eksisterende evalueringspraksis.

Evalueringer opdeles ofte i to hovedkategorier: formativ evaluering, som foretages undervejs med henblik på at forbedre forløbet og summativ evaluering, som foretages ved afslutningen.

Evalueringerne vil i dette kapitel fokusere på tre centrale aspekter, nemlig:

- Evalueringsformen – hvordan evalueres der?
- Evaluators – hvem evaluerer?
- Evaluerings-tidspunktet – hvornår evalueres der?

Disse spørgsmål er centrale uafhængigt af, om det er strukturkvalitet, proceskvalitet eller resultat-kvalitet, som evalueringen søger dækket.

### Evalueringsformen

Evaluering af læreprocesser kan gennemføres på mange måder. Den mest traditionelle er måske spørgeskemaet. I dette tilfælde uddeler uddannelsesorganisationen et skema, hvorpå den studerende bedes besvare et antal spørgsmål, som uddannelsesorganisationen anser for vigtige for at evaluere, i hvilken grad læreprocessen er lykkedes. De papirbaserede spørgeskemaer erstattes i alt højere grad af elektroniske blanketter. Ved anvendelse af elektroniske blanketter bør uddannelsesorganisationen dog forsikre sig om, at den studerende har kundskaberne og mulighederne for at anvende og udfylde blanketten elektronisk.

Parallellt med et elektronisk spørreskema bør de studerende desuden tilbydes at kunne udfylde skemaet i papirversionen. Uddannelsesorganisationen bør desuden være opmærksom på eventuelle

læse- og skriveproblemer og bør derfor også tilbyde muligheden for at gennemføre evalueringen mundtligt.

Det nedenstående skema er et eksempel på et evalueringsskema. I dette tilfælde fra Island.

### Case 33. Island: Evalueringsskema.

<b>Kurs:</b> _____ <b>Dato:</b> _____					
	<b>Meget god</b>	<b>God</b>	<b>Middels</b>	<b>Akseptabel</b>	<b>Dårlig</b>
1. Hvordan er kursets planlegging/struktur?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Står kurset opp til de forventninger som kursbeskrivelsen gir?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hvordan er kursmaterialets utseende?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hvordan er kursmaterialets innhold?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Blir kurset til nytte for dit arbeide?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Hvordan klarer læreren/instruktøren å formidle kursinnholdet? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Er kurset:	For kort <input type="checkbox"/>	Litt for kort <input type="checkbox"/>	Passe langt <input type="checkbox"/>	Litt for langt <input type="checkbox"/>	For langt <input type="checkbox"/>
8. a) Passer det deg at kurstider settes til:	En halv dag <input type="checkbox"/>	Over helgen <input type="checkbox"/>	En hel dag <input type="checkbox"/>	Spiller ingen rolle <input type="checkbox"/>	
8. b) Passer det deg at krustider settes til:	8-12 <input type="checkbox"/>	13-16 <input type="checkbox"/>	16-20 <input type="checkbox"/>	20-22 <input type="checkbox"/>	Annet: _____
9. Hvor fikk du informasjon om kurset?					
10. Hva er kursets største pluss/minus?					
11. Hvordan er service og utstyr i Den Polytekniske Høgskole?					
12. Önsker om andre kurs, forslag og tips:					

I Finland har der været arbejdet målrettet med at nuancere indsamlingen af respons fra eksaminanderne, som det fremgår af casen.

### Case 34. Finland: Ständig förbättring av de fristående examina

Under åren 2005–2007 genomförde 34 vuxenutbildningsorganisationer det gemensamma projektet NÄYTTÄVÄ vars mål var att arbeta för en enhetlig strategi för de fristående examina och för utveckling av verksamhetsmodeller för individualiseringen. Projektet finansierades delvis av utvecklingsbidrag från utbildningsstyrelsen.

Bestämmelsen om individualisering förpliktigar utbildningsarrangörerna att samla in respons om hur individualiseringen genomförs och att utveckla individualiseringen i samarbete med deltagarna. Den ständiga förbättringen av de fristående examina utförs i huvudsak som en del av läroanstaltens kvalitetsledning. En enhetlig utvärdering, speciellt gällande de fristående examina, är under utveckling i många läroanstalter.

Läroanstalterna kommer från och med år 2008 att samla in respons av examinanderna med hjälp av s.k. AIPAL-systemet (se nedan). De utvecklingssamtal som förs med representanter för arbetslivet och de utvärderingssamtal som förs enligt principen om utvecklande utvärdering kompletterar eller ersätter responsförfrågningarna. Läroanstalterna utvärderar sitt eget arbete och utnyttjar resultaten av utomstående utvärderingar (bl.a. auditering enligt ett certifierat kvalitetssystem, utbildningsstyrelsens utvärderingar av förutsättningarna för att arrangera fristående examina, utvärderingar gjorda av rådet för utbildningsutvärdering).

Responsen utnyttjas bl.a. i planeringen av examenstjänsternas kvantitet och kvalitet, planeringen av kursutbudet och handledningstjänsterna, utvecklingen av samarbetet med arbetslivet, utvecklingen av personalen samt kvalitetssäkringen och iakttagandet och korrigeringen av kvalitetsavvikelserna.

#### Mätning och mätare

De planerings-, resultat- och verksamhetskort som läroanstalterna använder gäller i huvudsak fördärvandet av nödvändiga yrkeskunskaper och avläggandet av fristående examina och de är i huvudsak kvantitativa mätare. Kvalitativa mätare och indikatorer som mäter hur processen med de fristående examina fungerar är ännu under utveckling.

Utbildningscentret Salpaus ([www.salpaus.fi](http://www.salpaus.fi)) har definierat mätarna för de fristående examina ur olika ledningsperspektiv på följande sätt:

#### *Samhälls- och kundeffektivitet*

Förfrågan till arbetsgivare och stödgrupper  
 Responsblankett om individualisering  
 Antalet avlagda examina  
 Antalet avlagda delexamina  
 Antal studerande som avbrutit studierna  
 Antal studerande som fått arbete  
 Antalet utbildare som arbetar i examenskommissioner

#### *Processer och strukturer*

Responsblankett om individualisering  
 Antalet deltagare på utbildningar för bedömare på arbetsplatsen  
 Antalet arrangerade examina  
 Antalet genomförda bedömningskurser  
 Antalet genomförda perioder med inläring i arbetet  
 Antalet genomförda nätkurser

#### *Personalens utveckling och innovationskraft*

Responsblankett om individualisering  
 Vuxenutbildarnas kunskapsnivå: yrkeskunskaper, kunskaper i pedagogik  
 Andelen examensmästare av det totala antalet vuxenutbildare  
 Andelen handledningsexperter av det totala antalet vuxenutbildare  
 Andelen lärare som deltar i orientering i arbetslivet av det totala antalet vuxenutbildare  
 Tilläggsutbildning och kompletterande utbildning som personalen avlagt  
 Arbetslivsbarometern

#### *Resurser och ekonomi*

Bl.a. antalet utvecklingsprojekt inom vuxenutbildningen, examenstillfällena som säljs externt

([www.nayttava.fi](http://www.nayttava.fi), NÄYTTÄVÄ näyttötutkintostrategiassa - Vinkkejä näyttötutkintostrategiatyöhön. Loppuraportti 2007)

### Selvevaluering og evalueringer i grupper

Evaluerings i grupper fungerer som en reflekterende samtale. Denne metode kaldes ofte for "bakspejl" og kan gennemføres f.eks. hver eller hveranden uge. Det er ikke altid let at få gang i en konstruktiv samtale, og det kræver en vis evne hos den, som holder bakspejlet for at engagere de studerende. Målet med bakspejlet er dog altid at se tilbage på ugen/ugerne, som er gået og reflektere omkring såvel det positive som det negative, som er foregået.

Formålet med et bakspejl er "umiddelbare handlinger", som i bedste fald endda vil fungere som en hurtig helbreds kontrol for uddannelsens fremskridt samt stemningen i gruppen.

Casen fra Finland beskriver et konkret eksempel på, hvordan man med selvevaluering kan opnå en større indsigt i sine egne styrker og svagheder og derefter udnytte dem positivt.

#### Case 35. Finland: Självutvärdering

Studiecentralen för Funktionärsorganisationernas bildningsförbund är Funktionärsorganisationernas centralförbunds utbildnings- och serviceorganisation och stöder utvecklingen av funktionärernas kunskande. Studiecentralen har utvecklat ett test av organisationskunskande för sina medlemmar. Självutvärderingstestet är indelat i fyra delar. Dessa är samarbetsförmåga och social förmåga, mötes- och metodikkunskaper, motivering och ledarskap samt förhandlingsförmåga och samhällspåverkan. Varje del består av sex frågor som medlemmen besvarar på skalan 1–5 (aldrig–ofta). Poängen räknas separat för varje del. I testets tolkningsdel beskrivs de poäng och egenskaper en mycket skicklig person har i varje enskild del.

Den som utför testet får reda på hurdana kunskaper som behövs inom en organisation och vilka de egna starka sidorna och utvecklingsmöjligheterna är. Den som utför testet märker också att de kunskaper som behövs inom en organisation också kan utnyttjas på många andra områden i livet, framför allt i arbetslivet.

Testet togs i bruk i januari 2007 och hittills har 900 exemplar delats ut. Testet finns endast i tryckt version på papper. Det har delats ut vid olika evenemang där fackföreningsordförande, -sekreterare och andra aktiva medlemmar deltagit. Det har varit fråga om till exempel kurser i organisationsverksamhet, fackföreningarnas förhandlingstillfällen och yrkesmässor, men också medborgarevenemang under riksdagsvals kampanjen.

Utarbetandet av självutvärderingstestet har finansierats av Finlands regerings politikprogram för medborgarinflytande. Med hjälp av det här projektstödet arrangerade Studiecentralen för Funktionärsorganisationernas bildningsförbund inspirationstillfällen på olika håll i landet. Avsikten med testet var att stöda tillfällenas budskap genom att visa att arbetet i organisationer också ger kunskaper som kan användas på många sätt i livet, i samhället och på arbetsmarknaden.

Testet har fått ett positivt mottagande. Fackföreningsaktiva som har prövat testet har varit positivt överraskade över att de haft kunskaper som de inte varit medvetna om att de haft och kunnat utnyttja. Samtidigt har de påpekat att upptäckten av dessa kunskapsresurser förstärkt deras positiva syn på fackföreningsaktivitet.

([www.tjs-opintokeskus.fi](http://www.tjs-opintokeskus.fi))

Nedenstående case fra Norge viser, hvordan man med selvevaluering kan opnå en større indsigt i sine egne styrker og svagheder og derefter udnytte dem positivt.

**Case 36. Norge: Kvalitet gjennom helhetlig selvevaluering i folkehøgskolen.***Strukturkvalitet i ikke-formell læring*

I tråd med folkehøgskoleloven har vi utarbeidet vår prosedyre for selvevaluering og leverer årlig en offentlig tilgjengelig selvevalueringsrapport.

Det er viktig å involvere flest mulig i evalueringsprosessen. Derfor er hele personalet med på drøftingene og avgjørelsen rundt valget av selvevalueringstemaer. I noen tilfeller er de viktige bidragsytere til datamaterialet, og de kan også bli trukket inn under utarbeidelse/utprøving av metoder for datainnsamling.

Enkeltlærere og hele Lærerforum deltar i ulike drøftinger og i utforming av undersøkelsene, fastsettelse av kriterier for måloppnåelse, gjennomføring av datainnsamlingen, samt eventuell undervisning knyttet til selvevalueringstemaet.

Videre tilstreber vi at både elever og personale blir gjort kjent med resultatene av undersøkelsene underveis, og at det blir foretatt så raske endringer som mulig i tråd med utfallet av evalueringen.

Selvevalueringsprosessen på vår skole følger en treårsplan når det gjelder temavalg, men ikke et fastlåst, årlig tidsskjema for selve prosessen. Vi mener det er viktig med fleksibilitet, ikke minst for å kunne gjøre eventuelle forbedringer underveis, etter som resultatene framkommer. Likevel er det vår målsetting at hovedspørsmålene skal være klare ved skoleårets begynnelse. De optimale tidspunktene for selve undersøkelsene vil derimot variere fra tema til tema.

**Metode**

For vår skoles del har dette vært vårt femte år med formalisert selvevaluering. Gjennom disse årene har det vært spennende å prøve ut ulike evalueringsmetoder. I tillegg til spørreskjema har vi forsøkt oss på intervju, fokusgrupper og narrativ metode. Ikke alt har vært like vellykket, men det har gitt oss nyttige erfaringer.

I årets selvevaluering har vi benyttet **tre ulike metoder**. Elevene har ved to anledninger svart på spørreskjema, og de har deltatt i en styrt samtale på linjene; fokusgruppe. De to spørreskjemaene var nesten like, og ble gitt til elevene i starten og ved slutten av skoleåret, for å kunne registrere en eventuell utvikling.

Siden noe av målsettingen med årets selvevaluering var å øke personalets kompetanse i å legge til rette for elevenes ansvarsutvikling, brukte vi en personalkveld på å drøfte temaet etter SØT-modellen; situasjon, ønske og tiltak.

Vi har erfaring for at det er nyttig å teste spørreskjema og intervjuguide på et lite utvalg før undersøkelsene gjennomføres blant alle. Av ulike grunner fikk vi dette året bare prøvd ut intervjuguiden til fokusgruppene på en av elevene. Utprøvingen førte til forbedring av disse spørsmålsstillingene, men vi burde også gjort en tilsvarende utprøving av spørreskjemaene. Selv om det krever mer tid, er dette en arbeidsform vi ønsker å bruke.

[www.folkehogskole.no](http://www.folkehogskole.no)



Informationerne kan indsamles med mange forskellige metoder, hvoraf flere og flere benytter de nye tekniske muligheder, som casene fra Finland viser.

### Case 37. Finland: Responssystem for fristående examina for voksne (AIPAL)

Utbildningsstyrelsen konstruerer på opdrag af undervisningsministeriet et netbaseret responssystem for voksenstuderende. Det tvåsprogede (finske/svenske) systemet tas i brug våren 2008 og gælder grundexamina, yrkesexamina og specialyrkesexamina. Examinanderne kan gennem systemet give respons om ansøkan till fristående examina og forberedende utbildning, om afleggende af examen og om forværende av nödvändiga yrkeskunskaper (förberedande utbildning).

Responset samlas in som anonyma statistikuppgifter och används av utbildnings- och examensarrangörerna, examenskommissionerna, undervisningsministeriet och utbildningsstyrelsen inom utvecklingen av utbildningen. Utbildnings- och examensarrangören har möjlighet att skapa egna tillägsfrågor utöver det nationella frågebatteriet. Responset på tillägsfrågorna insamlas endast för organisationens eget bruk.  
([www.pulpetti.oph.fi](http://www.pulpetti.oph.fi))

Udover de mere traditionelle evalueringsformer, som er beskrevet ovenfor, arbejdes der med en mere udviklingsorienteret evalueringsform, som på Åland kaldes for pædagogisk revision.

### Case 38. Åland: Pædagogisk revision.

På Åland har pedagogföretaget Living V&I Ab utvecklat ett system för evaluering som är mera riktat mot utveckling än kontroll – pedagogisk revision. Syftet med en pedagogisk revision är att studera vad i en skolas pedagogiska arbete som kan ses som stödjande respektive hindrande för att de studerande ska ha möjligheter att tillägna sig sådant kunnande och sådana förhållningssätt som anges i målen för utbildningen. Pedagogisk revision avser att överskrida de traditionella evalueringsmodellerna: utvärdering för kontroll, intressentutvärdering och självvärdering. Speciellt olika former av självvärdering är idag vanliga inom utbildningssektorn.

En verksamhet som helt förlitar sig på självvärderingar som grund för utvecklingsarbete riskerar att utvecklas enbart inom ramen för det kunnande som finns representerat bland dem som genomför självvärderingen. För att skapa förutsättningar för ett annat seende och andra utvecklingsförslag kombineras självvärderingar ofta med så kallad kollegial bedömning. Givet att de som bjuds in som kollegiala bedömare har andra kunskaper än de som självvärderarna har kan det som sker tolkas på ett annat sätt och därmed ges också andra förutsättningar för utvecklingsarbetet.

I en pedagogisk revision används i stort samma metoder som i en självutvärdering, d.v.s. det handlar om att kunna identifiera det som pågår och att se hur väl det pågående arbetet förmår svara mot de mål som skolan har som uppdrag att realisera. Detta sker via läsning av mål- och policydokument, intervjuer med ledning, lärare och studerande, Klassrumsobservationer och granskning av uppgifter och prov. Den främsta skillnaden jämfört med t.ex. traditionella självvärderingar består i att de som genomför revisionen använder teorier om lärande och kunskap för att bedöma undervisningsverksamheten i relation till målen. Syftet med en pedagogisk revision är således att med hjälp av aktuell forskning om lärande och kunskap identifiera vad lärarna försöker åstadkomma och att granska i vilket avseende detta skapar möjligheter för de studerandes framgångsrika studier relativt utbildningens mål. Resultatet av en pedagogisk revision presenteras i form av alternativa utvecklingsstrategier för att förbättra förutsättningarna för framgångsrika studier för alla studerande ([www.living.ax](http://www.living.ax)).



## Evaluators

For at opnå maksimal reliabilitet og validitet i en evaluering bør uddannelsesorganisationen både evaluere sine uddannelsesaktiviteter selv samt lade sig evaluere af en ekstern aktør.

Evaluering af voksnes læring kan foregå på mange niveauer og med meget forskellige evaluators, som casen fra Finland viser.

### Case 39. Finland: Evalueringsniveauer og evalueringsformer

Evaluering av vuxnas lärande kan ske på många olika nivåer:

#### Bedömning av en enskild studerandes inläring

- Bedömningen utförs av utbildare och/eller arbetsplatsutbildare.
- Syftet är att "leda och sporra de studerande i deras studier och utveckla deras förutsättningar att bedöma sig själv." (Lag om yrkesutbildning)

#### Bedömning av yrkesskicklighet i fristående examen

- "Representanter för arbetsgivaren, arbetstagarna och lärarna gör enligt trepartsprincipen en omsorgsfull och mångsidig bedömning. Examinanden skall ges möjlighet till självvärdering av sina prestationer... Det slutliga bedömningsbeslutet fattas av examenskommissionen." (Utbildningsstyrelsen 2007. Handbok om fristående examina, s. 25-26)

#### Evaluering av kvalitet av utbildning:

- Studeranden inom arbetskraftsutbildningen ger respons på nätet åt arbetskraftsförvaltningen och åt utbildningsanordnaren (OPAL-system).
- Andra studeranden ger respons antingen elektroniskt eller på responsblankett.
- "Utbildningsanordnaren samlar regelbundet in respons om olika kundgruppers åsikter (till exempel tillfredsställelsen bland de studerande och inom arbetslivet); utbildningsanordnaren använder de insamlade kommentarerna för att utveckla utbildningstjänsterna och de övriga tjänsterna samt verksamheten." (Utbildningsstyrelsen 2008. Rekommendation om kvalitetsledning för yrkesutbildningen, s. 14)

#### Bedömning av förutsättningar för ordnande av fristående examina

- Bedömningen som utförs av Utbildningsstyrelsen bygger på examensanordnarens självutvärdering av den egna verksamheten.
- Examenskommissionen kan kräva att examensarrangören inskaffar bedömningen, innan den ingår avtal med anordnaren.

#### Utvärdering av utbildningen i en läroanstalt

- "Syftet med utvärdering av utbildning är att stödja en utveckling av utbildningen och förbättra förutsättningarna för inläring. Den som ordnar utbildningen skall också utvärdera den och bedöma vilken verkan utbildningen har samt delta i extern utvärdering av verksamheten." (Lag om yrkesinriktad vuxenutbildning)
- "För att den utvärderingsskyldighet som föreskrivs i lagstiftningen ska kunna fullgöras måste utbildningsanordnaren ha ett verksamhetssystem, som inrymmer ändamålsenliga och välfungerande förfaranden för kvalitetsledning.... Systemet kan dokumenteras till en kvalitetshandbok, men viktigare än formen är att systemet fungerar i praktiken och sporrar till systematisk verksamhet och till utveckling av verksamheten. (Rekommendation om kvalitetsledning för yrkesutbildningen, s. 7)

#### Nationella utvärderingar

- Nationella utvärderingar genomförs av Rådet för utbildningsutvärdering.
- År 2007 publicerades bl.a. *Funktionaliteten hos systemet med fristående examina och Effekterna av det fria bildningsarbetet och riktlinjestudierna.*

Generelt er redskaberne til at måle læring og kompetenceudvikling hverken alment accepterede eller specielt veludviklede. Dette betyder, at de fleste organisationer og personer i stor grad udvikler deres egne målingsinstrumenter og benytter disse i evalueringerne.

De seneste års fokusering på kompetencer og dermed evnen og viljen til i en given situation at kunne bruge det lærte har resulteret i et ønske om en fokusering på effekten af læringen.

### Indikatorer

En konsekvens af målingsproblemerne har været accepten af, at en klar og entydig måling ikke findes. Der er derfor blevet arbejdet med et godt alternativ til den ene og entydige måling, nemlig ved introduktionen af indikatorer. En indikator kan ses som en måling, der siger noget relevant om det område, man har besluttet at ville måle. Indikatorerne rummer ofte række målinger, som tilsammen giver et rimeligt billede af det område, man gerne vil udtale sig om.

Evalueringer foregår på mange forskellige måder og niveauer.

Med etableringen af Danmarks Evalueringsinstitut, EVA i 1999 er der sket en systematisering af evalueringer af uddannelser og uddannelsesinstitutioner - også voksenuddannelser.

### Case 40. Danmark: Evalueringer på systemniveau.

På voksenundervisningsområdet har der været foretaget adskillige evalueringer inden for de sidste 5 år.

Formålene med evalueringerne er generelt at se, om de forskellige uddannelser og uddannelsesinstitutioner opfylder formålsbestemmelserne i lovgivningen inden for det pågældende område. Der er altså tale om at evaluere kvaliteten i selve uddannelserne og uddannelsesinstitutionernes ageren.

Ud fra evalueringerne, der som oftest bygger på evalueringer, foretaget af evalueringsinstituttet, selvevalueringer fra de forskellige uddannelsesinstitutioner og spørgeskemaer, udfyldt af deltagerne, *opstilles anbefalinger*, der bør arbejdes med enten lovgivningsmæssigt, udfyldelse af rammelovgivning generelt eller lokalt eller institutionelle konkrete tiltag.

Anbefalingerne retter sig både mod det nationale, regionale eller lokale niveau.

Som et eksempel på områder, der bliver inddraget i evalueringerne kan relateres til ” Evaluering af VUC ”, 2005

- rekruttering af deltagerne
- undervisningens tilrettelæggelse
- betydning af undervisningens placering (i forhold til arbejdsforhold)
- frafald, prøvefrekvens og fravær
- behov for nye tiltag.

### Evalueringsinstituttets seneste undersøgelse (2006) af undervisningen i den naturvidenskabelige faggruppe på hf:

EVA har undersøgt, hvordan 20 hf-kurser – herunder FYNs HF-kursus – har operationaliseret to dele af hf-reformen: den naturvidenskabelige faggruppe, der består af fagene kemi, geografi og biologi og kvalitetsbekendtgørelsen, der stiller krav om mål og retningslinjer for kvalitetsarbejdet i de gymnasiale uddannelser.

Evalueringen peger på, at lærere i højere grad skal gå konstruktivt ind i det fællesfaglige samarbejde, og at ministeriet skal gøre intentionen med den naturvidenskabelige faggruppe tydeligere.

Den nedenstående finske case er et godt eksempel på, hvordan det internt er muligt at evaluere og udvikle de pædagogiske arbejdsmetoder.

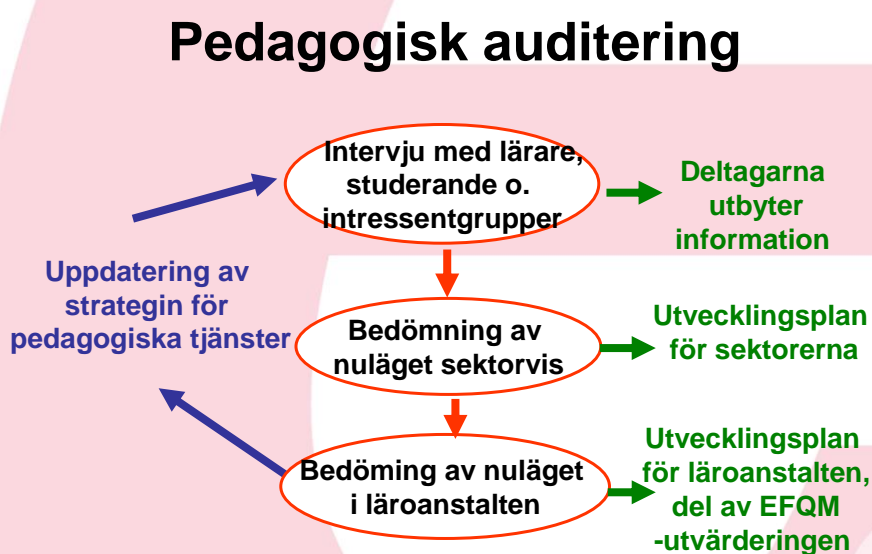
### Case 41. Finland: Pædagogisk auditering i Edupoli

Vuxenutbildningscentret Edupoli har gennemført pædagogisk auditering/pædagogiske udviklingssamtal alltsedan år 2000. Målet med auditeringen er at utvärdera och utveckla läroanstaltens pædagogiska verksamhet.

Det pædagogiske teamet vid Edupoli verkställer auditeringen en gång om året genom intervjuer och diskussioner, som hålls separat för undervisningspersonalen, de studerande och övriga intressentgrupper (finansiärer, arbetsgivare). Alla grupper får i stort sett samma frågor om pædagogisk ledning, pædagogisk strategi och verksamhetsprinciper, samarbete och resurser samt processer. Frågorna formuleras årligen enligt de aktuella behoven.

Utgående från intervjuerna gör man en bedömning av nuläget både sektorvis och för hela läroanstalten. Bedömningen innehåller en sammanfattande överblick av den pædagogiska verksamheten med goda praktiker och utvecklingsförslag. Bedömningen för läroanstalten innehåller också preciserade utvecklingsåtgärder för nästa år och en utredning om hur fjolårets utvecklingsåtgärder har förverkligats.

Den pædagogiska auditeringen är en del av Edupolis kvalitetsutvärdering, som verkställs enligt EFQM-modellen. Auditeringsresultaten används också i samband med uppdatering av strategin för pædagogiska tjänster.



Den nedenstående case fra Norge viser, hvordan overordnet evaluering kan give grundlag for øget kvalitet i voksenuddannelser.

#### Case 42. Norge: Offentlig utredning om studieforbundene

##### *Systemnivå i ikke formell læring*

Den norske regjeringen ønsker å styrke studieforbundene situasjon og rolle som opplæringsaktører. I 2007 avleverte et offentlig utvalg en utredning om studieforbundenes rolle for individ, samfunn og arbeidsliv i et bredt perspektiv og i forhold til offentlig utdanning for voksne. Tronutvalget, ledet av fylkesordfører Audun Tron, hadde en svært bred sammensetning fra ulike deler av landet, fra ulike fagmiljøer og ulikt politisk ståsted. De 20 norske studieforbundene er svært ulike både i størrelse, profil, organisering og arbeidsform. Utvalget konstaterte at målsettingene synes for utydelige som styringsgrunnlag og at kunnskapsgrunnlaget om og dokumentasjonen av virkningene av studieforbundenes virksomhet er svak. Utvalget fikk gjennomført tre undersøkelser som ga utvidet kunnskap om studieforbundenes økonomi, organisering og styring, samt kursdeltakeres og kursholderes erfaringer. Utvalget har også latt seg inspirere av den svenske modellen og av forholdene i Danmark.

Utvalget foreslår bl.a. at voksenopplæringsloven opphører og erstattes av en ny lov for opplæring utenfor det formelle utdanningssystemet, som også kan innlemme andre ikke-formelle opplæringsaktører i frivillig sektor enn studieforbundene. Videre foreslås at fylkeskommunene får et mer helhetlig ansvar for voksnes læring og hvor samarbeidet med studieforbundene styrkes gjennom gjensidig forpliktende partnerskapsavtaler.

(NOU 2007:11 [www.kd.dep.no](http://www.kd.dep.no) )

Nedenstående case fra Finland viser, hvordan uddannelsesinstitutionernes selvevalueringer kan brukes til at vurdere indholdet af institutionens eksamensaktivitet.

#### Case 43. Finland: Evaluering på systemniveau

En organisation som vill arrangera en fristående examen skriver en ansökan till ifrågavarande examenskommission angående avtal om att ordna fristående examina. Examenskommissionen kan förutsätta att organisationen bifogar en bedömning från utbildningsstyrelsen om förutsättningarna för att ordna fristående examina. Bedömningen bygger på examensarrangörens självutvärdering av den egna verksamheten. Avsikten med bedömningen är förutom att hjälpa examenskommissionen också att stöda läroanstaltens examensverksamhet.

Bedömningen omfattar fem delområden: samarbete med arbetslivet och nätverksbildning, personlig tillämpning, tillämpning av examensgrunderna vid anordnandet av examenstillfällena, examensarrangörens självutvärdering och kvalitetsledning samt sakkunskapen hos examensarrangörens personal. Resultatet av bedömningen uttrycks på en tredelad skala (nöjaktiga/goda/utmärkta förutsättningar). Dessutom ges varje delområde poäng i förhållande till en maximal poängsumma. Bedömningen innehåller detaljerade motiveringar för varje delområde.

([www.oph.fi](http://www.oph.fi) )

### **Evalueringstidspunktet**

Generelt gennemføres evalueringer i slutningen af en uddannelse, men der gennemføres desuden oftest evalueringer i løbet af uddannelsesperioden. Sådanne mellemevalueringer har til formål at kunne muliggøre en løbende tilpasning hurtigst muligt.

Evalueringer, som foretages i løbet af uddannelsen, kan have en anden oplægning end den såkaldte slutevaluering. I en mellemevaluering koncentrerer man sig normalt om, hvordan uddannelsens oplægning og gennemførelse fungerer, og hvad der kunne forbedres for at lette/støtte læringen. I en slutevaluering plejer fokus at være mere på, i hvilket omfang de i uddannelsen opstillede mål er nået, og om uddannelsen modsvarer den studerendes forventninger.

Evalueringstidspunktet varierer meget mellem de forskellige typer af evalueringer, ligesom valget af tidspunktet oftest er en afvejning mellem, hvornår der er tilstrækkeligt med baggrund for at kunne evaluere, og hvornår der er mulighed for at kunne anvende evalueringens resultater til forbedringer. Casen fra Danmark viser nogle af disse overvejelser.

### **Case 44. Danmark: Tidspunktet for evaluering**

I forbindelse med et efteruddannelsesforløb i tænkestile for gymnasielærere valgte underviserne at foretage en efterhængende evaluering 14 måneder efter forløbet. Formålet med den efterhængende evaluering var at undersøge langtidseffekten af undervisningsforløbet. Deltagerne blev bedt om at reflektere over, hvad de havde lært og senere inddraget i deres daglige undervisning. Som det ses af eksemplerne gav flere deltagere udtryk for, at de inddrog det lærte i deres dagligdag.

Som udtrykt af en af lærerne gav workshopforløbet ikke bare lærerne redskaber til at tale sammen om forskellige undervisningssituationer/læringsmetoder, men også et refleksivt fokus på undervisnings- og læringsstile i både planlægning og gennemførelse af undervisning. Som udtrykt af en anden lærer gav workshopforløbet og den efterfølgende periode en øget bevidsthed omkring egne undervisningsstile og en undervisningspraksis, hvor ikke-foretrukne stile blev søgt anvendt som bevidste strategier som middel til differentiering. Denne lærer havde desuden arbejdet med at udvide denne øgede bevidsthed til også at omfatte eleverne, idet hun har gjort eleverne opmærksomme på forskellighederne i lærings- og undervisningsstile på klasseplan samt uddybet denne generelle inddragelse ved at føre individuelle mentorsamtaler med eleverne om det at "lære noget" med det resultat at nogle elever er blevet mere opmærksomme på egen læreproces.

På en lang række områder har internationale og nationale studier og undersøgelser været med til at påvirke udviklingen i de nordiske lande. På trods af målingsusikkerhederne får konklusionerne fra disse undersøgelser ofte en meget store påvirkningseffekt på de nationale diskussioner.

Som det fremgår af den norske case, er det vigtigt at sætte fokus på centrale problemstillinger, som kan være hæmmende for voksens læring. Resultatene fra ALL-undersøgelsen tyder på, at over 400 000 personer i den norske voksenbefolkning har et så svagt niveau i læsning og regning, at de vil have vanskelig ved at fungere i arbejdslivet. BKA-programmet er et tiltag for at imødekomme dette behov. Ved en sådan fokusering vil problemet sandsynligvis blive mindre.

### **Case 45. Norge: Fra ALL til BKA**

ALL (Accreditation of Lifelong Learning) har vært et viktig utgangspunkt for arbeidet med grunnleggende ferdigheter inn mot voksenbefolkningen i Norge, med et sterkt fokus på arbeidslivskompetanse. "Program for Basiskompetanse i arbeidslivet" (BKA) ble etablert i 2006 BKA-programmet skal styrke opplæringsstilbudet ved at det delfinansierer opplærings tiltak i private og offentlige virksomheter som iverksetter opplæring i grunnleggende ferdigheter for ansatte eller arbeidssøkere. Fra 2007 kan

tilskuddsmidlene også dekke kartleggings- og motivasjonsarbeid, men bare dersom det også gjennomføres opplæringstiltak. Programmet vil i særlig grad gi støtte til opplæringstiltak som øker deltakernes motivasjon for læring.

I 2007 kom det inn 208 søknadene med et søknadsbeløp på knapt 80 millioner NOK. Det var flest søkere fra kommune og næringsmiddel, men også industri og pleie/omsorg var godt representert. Det ble tildelt 20 millioner NOK til 70 virksomheter og opplæringstilbydere. Alle hovedtyper av tilbydere er representert i programmet: offentlige, studieforbund, private og virksomheter som selv organiserer opplæringen. AOF og Folkeuniversitetet er en betydelig aktør som tilbyder av opplæring i grunnleggende ferdigheter innenfor BKA-programmet. Hovedtyngden av deltakerne er mellom 30 og 60 år og kvinner utgjør to tredeler av deltakerne. Det høye deltakertallet i helse- og sosialsektoren viser at programmet treffer en målgruppe som ble identifisert som viktig i ALL-rapporten. Storparten av deltakerne har grunnskole eller videregående opplæring yrkesfag som høyeste utdanning.  
([www.vox.no](http://www.vox.no)).

En anden dimension af det internationale er – som casen fra Island viser – at arbejde med internationale regler.

#### **Case 46. Island: Internasjonelle regler**

Internasjonelle regler gjenspeiles i utdanning og videreuddanning av f.eks. styrmenn og mekanikere. I Den Polytekniske Høgskole på Island ([www.fti.is](http://www.fti.is)) får studerende internasjonelle rettigheter ved fullførelse av eksamen. F. eks. i kurset „Bestyrelse av 30brl fartøy“ hvor deltakere får rettigheten til å seile en båt av størrelsen 30brt og mindre i nasjonelle farvand, gjelder i islandsk kystseiling og disse rettigheter er godkjent i mange andre länder.

NB. Ved årsskiftet 2007-2008 ble regleverket endret slik at de som bruker rettighetene ved sitt arbeid (småbåtefiskere) trenger lengere studie.

Hos IDAN opplæringscenter følger man internationale standarder ved oprettelsen af kurser og curriculum inden for køle- og frysemaskinemekanik, som casene viser.

#### **Case 47. Island: IDANs nye curriculum for køle- og frysemaskinemekanik.**

IDAN opplæringscenter har udgivet en ny curriculum og designet kurser i køle- og frysemaskinemekanik. Studiet skal opfylde forskellige krav ang. kvalitet, kompetence og kundskab. Disse krav bygger på bl.a. EU-reglementer samt forskellige internationale standarder som giver ordrer for hvordan køle- og frysesystemer skal opbygges med hensyn til kvalitet, kundskab og kompetence. Med udgangspunkt i disse krav må virksomheder, medarbejdere og studerende bestå kompetenceprøver for at opnå kompetenceattest. Den slags bekræftelse af medarbejdernes kompetence er en betingelse for at virksomheder i køle- og frysemaskinemekanik i Island kan deltage i licitationer indenfor EU området.. Inspektoratet bliver hos Miljøinstituttet i Island.

([www.idan.is](http://www.idan.is))



Hos IDAN oplæringscenter følger man internationale standarder, når kundskab og kompetence hos medarbejdere inden for svejsning og metalindustri bliver afprøvet.

#### Case 48. Island: IDANs kompetenceattest for metalindustrien ifølge EN 287

Kompetenceattest/kontrolattest for medarbejdere i metalindustrien er en verifikation fra anerkendte parter på at vedkommende medarbejder har kundskab og kompetence til det som han siger at han ved og kan. Derfor skal vedkommende metalindustrimedarbejder bestå en kompetencetest ifølge anerkendte standarder EN 287 – ISO 9606, som dermed bevidner medarbejderens kundskab og kompetence. Vedkommende får da et kompetencebevis og lov til at udføre svejsnings arbejde, hvor der er krav fra værkkøber eller offentlige parter om kompetenceattest.

Kompetencetesten sigter mod en bestemt svejsningsmetode og beskrivelse af svejsningsmekanik. En beskrivelse af en svejsningsproces (e. *Welding Procedure Specification/WPS*) tilkendegiver hvordan svejsning skal udføres. En beskrivelse gives bl.a. af sammenføjning/svejsesøm, tykkelser, svejserifter og maskinudstyrets justering. Ved udførelse af svejsningsbeskrivelser må bruges materiale og erfaringer fra anerkendte producenter af svejsemetaltråd samt standardiserede processer som er blevet afprøvet af anerkendte parter. Ikke mindst skal man støtte sig til virksomhedernes erfaring af forrige værk hvis de har fulgt anerkendte svejsningsprocesser.

Krav til smeltning/svejsning og medarbejdernes kompetence er beskrevet i standarder. Kompetenceattest skal fornyes hvert andet år.

Flere og flere virksomheder og offentlige organisationer kræver kompetenceattester fra metalindustrien i deres licitationsbetingelser. Forskellige reglementer inden EU stiller den slags krav, som eksempel kan nævnes EU's tryktank/beholder/hylster bestemmelse, såkaldt PED-bestemmelse, som stiller tydelige krav om svejsning som skal kunne bestå tryk.

IDAN's metal- og mekanikafdeling står til rådighed for virksomheder og giver vejledning ang. valg af standarder, hjælp til udførelse af svejsningsprocesser samt træning og forberedelse af medarbejdere til kompetencetest, ifølge processerne. IDAN's metal og mekanikafdeling eksaminerer svejsere og sørger for standardiserede undersøgelser på svejsningsstykker i samarbejde med anerkendte virksomheder i Danmark.

([www.idan.is](http://www.idan.is))

Evaluerings er et af de områder, hvor der findes en lang række erfaringer med at udvikle evalueringsredskaberne og i mere begrænset omfang med at bruge evalueringerne til at forøge kvaliteten.

I Sverige er der udviklet et nyt værktøj for kvalitetsudvikling, som det fremgår af casen.

#### Case 49. Sverige nationellt: Nytt verktyg för kvalitetsutveckling

BRUK står för

Bedömning  
Reflektion  
Utveckling  
Kvalitet

BRUK kan användas för att verksamheterna själva ska skatta sin verksamhet och bedöma och utveckla kvaliteten i vuxenutbildningen. Det är ett självvärderingsinstrument, som ska vara en hjälp för arbetslaget, verksamheten och kommunen. Själva idén med BRUK är följande, medvetenheten om hur det borde vara och om hur det verkligen är leder till fortsatt utveckling. Det ger information om både var man befinner sig och i vilken riktning man ska gå. Den som bedömer sin verksamhet med hjälp av BRUK blir medveten på



det här sättet. Det leder till att man blir motiverad och inspirerad att förbättra verksamhetens kvalitet.

BRUK har tre huvudområden: Process, Måluppfyllelse och Bakgrundsfaktorer.

Varje huvudområde är indelat i indikatorområden, delområden och indikatorer. För varje indikator har ett antal önskvärda egenskaper angivits.

BRUK täcker stora delar av verksamheten. Därför är materialet omfattande. Avsikten är att det ska användas i småportioner och att man väljer själv ut vilka delar man vill arbeta med.

BRUK är nyskrivet för att passa även vuxenutbildningens behov.

BRUK utgår från nationella måldokument

BRUK kan fungera som hjälpmedel i arbetet med kvalitetsredovisningar

BRUK är inget rankingsystem, utan är ett hjälpmedel för lokal kvalitetsbedömning.

[www.skolutveckling.se/BRUK](http://www.skolutveckling.se/BRUK)

Set ud fra kvalitetscirklen er evalueringerne først og fremmest dokumentationen af implementeringsaktiviteterne set ud fra de opstillede mål og planer. Evalueringerne er desuden bindeleddet til opfølgningen og forbedringerne, som det beskrives i det følgende kapitel.



## Kapitel 4

# Opfølgning

Casene fra Finland, Norge, Island, Sverige og Danmark dækker primært kvaliteten i selve kvalitetsarbejdet, idet fokus her er på opfølgningen som en del af kvalitetsprocessen.

Traditionelt er opfølgningen på de gennemførte evalueringer – som jo bygger på, om implementeringen af de planlagte mål og planer også er sket – et område, som kan forbedres i de fleste organisationer.

Evalueringsresultaterne kan ofte tolkes på mange forskellige måder, hvorfor det kan være problematisk at skabe enighed om, hvilken fortolkning ”som er den rigtige”. I en del tilfælde bliver konklusionerne aldrig præsenteret, eller også bliver de ikke omsat til handlinger.

Som udgangspunkt burde evalueringerne bidrage til både en dokumentation af det skete samt til at træffe bedre beslutninger fremover. Disse konsekvenser kan være af både adfærdsmæssig, økonomisk, strukturel og politisk karakter og bør være klart og entydigt præsenteret allerede inden evalueringen.

På systemniveau er det i Danmark gerne Undervisningsministeriet og/eller Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, som både står for evalueringerne samt knytter en række forslag til opfølgning på evalueringsrapporterne.

### Case 50. Danmarks: Evalueringsopfølgning på systemniveau

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, er en uafhængig statslig institution der medvirker til at sikre og udvikle kvaliteten af uddannelse og dagtilbud. Det er EVA's opgave at analysere, skabe og formidle national og international viden om kvalitets-sikring og evaluering og løbende at udvikle nye metoder.

EVA vil udnytte sit indgående kendskab til uddannelse og dagtilbud og sit tværgående mandat til at skabe effektfulde vurderinger, anbefalinger og udviklingsprocesser.

EVA vil sikre en strategisk sammenhæng mellem finanslovsfinansierede og rekvirerede opgaver og agere ud fra markedets efterspørgsel.

På denne måde søger EVA at påvirke beslutningstagerne og primært Undervisningsministeriet til at følge op på de gennemførte evalueringer. En del af opfølgningen ligger i de forslag til forbedringer, som er en del af evalueringsrapporternes konklusion. Ligeledes fungerer offentliggørelsen af evalueringerne som et mere eller mindre direkte pres på den enkelte uddannelsesinstitution, idet handlingsplanerne og de gennemførte aktiviteter skal være offentligt tilgængelige på internettet eller på skolen.

EVA har lavet mere end ti publikationer på voksen- og efteruddannelsesområdet.

Evalueringer skal bruges til noget. Den nedenstående case viser, hvordan evaluering af systemer for kvalitetssikring er et vigtigt element for at opretholde en kvalitetsfuld uddannelse.

### Case 51. Norge: Evaluering av systemer for kvalitetssikring

#### *Systemkvalitet i formell læring*

Alle norske universiteter og høyskoler skal ha interne systemer for kvalitetssikring av utdanningstilbudene. Kvalitetssikringssystemene skal avdekke eventuelle feil og svikt.

Institusjonenes kvalitetssikringssystemer skal omfatte alle forutsetninger og prosesser som har betydning for utdanningskvaliteten og skal kunne avdekke eventuell kvalitetssvikt i utdanningstilbudene.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning, NOKUT er et statlig uavhengig organ. NOKUT skal kontrollere og utvikle kvaliteten ved norske universitet, høyskoler og fagskoler. All evaluering, godkjenning og akkreditering gjort av NOKUT er offentlig. NOKUT har som mål å løse oppgavene med høy kvalitet og effektivitet og være et ubyråkratisk, fleksibelt og endringsdyktig organ med god dialog til sektoren og samfunnet ellers. NOKUT legger stor vekt på å informere om vedtakene.

Det er institusjonene selv, som ifølge lov, har ansvaret for kvaliteten på sine studietilbud. NOKUTs rolle er å kontrollere kvaliteten på studietilbud og informere samfunnet ellers om dette og støtte institusjonenes arbeid med kvalitetsutvikling.

NOKUTS evaluering skal omfatte både systemets strukturelle oppbygning, den dokumentasjonen det frembringer og de vurderinger av utdanningskvaliteten som institusjonen selv gjør. Evalueringene utføres av komiteer som består av eksterne sakkyndige. Det skal ikke gå mer enn seks år mellom hver evaluering.

Dersom en institusjon ikke blir godkjent, får den seks måneder på seg til å rette opp forholdene.

<http://www.nokut.no/>

Procedurerne for ændringer og/eller fastholdelse af beslutninger varierer meget organisationerne imellem. Set ud fra en kvalitetssynsvinkel er det afgørende, at der findes sådanne procedurer, samt at de bruges.

Opfølgningsprocessen kan illustreres på mange måder, som det fremgår af nedenstående cases fra Finland og Danmark.

### Case 52. Finland: Opfølgningsprocessen

Vid en så kallad styrd utvärdering där någon form av fördefinierade frågor används bör det finnas en rutin för genomgång och åtgärder som föranleds av utvärderingen. Ett ofta använt system är att läraren/lärarna tillsammans med en förman går igenom utvärderingen och reflekterar kring denna i syfte att ställa upp utvecklingsmål för utbildningens upplägg och förverkligande. Målen som ställs upp bör vara klara och tydliga och även mätbara, dvs det bör vara entydigt när målet uppnåtts. För förverkligandet av utvecklingsmålet bör det utses en ansvarsperson och utarbetas en konkret plan som följs upp under processen enligt ett förutbestämt schema. Ansvarig lärare ser till att förbättringen implementeras i utbildningen och läraren bör kunna dokumentera och uppvisa på vilket sätt förbättringen genomförts.

Casen fra Danmark viser arbejdet med både formative og summative evalueringer, samt at evalueringerne som udgangspunkt allerede var tænkt ind i en større helhed.

### Case 53. Danmark: Opfølgning på evalueringerne

I forbindelse med *Uddannelsen til voksenunderviser*, der forløber over 2 år, fordelt på 10 gange 1 uge med hver deres tema, afsluttes hvert tema med en evaluering, der både evaluerer den forløbne uge indholdsmæssigt - hvad har vi lært, hvad vil vi gerne lære mere om - og strukturelt og metodisk: hvordan lærer vi bedst. Disse evalueringer havde både en summativ samt en formativ karakter, da de også blev brugt som afsæt for planlægningen af næste tema/ugemodul, både hvad angår toning af indhold samt overvejelser over undervisningsmetoder og veksling mellem metoder.

Kilde: CVUSTORKØBENHAVN

Nedenstående case fra Finland giver et godt indblik i, hvordan man ved hjælp af feedback-mekanismer kan forbedre uddannelsesforløbet.

### Case 54. Finland: Arbetskraftsförvaltningens responssystem OPAL

De som genomgår arbetskraftsutbildning ger respons på nätet åt arbetskraftsförvaltningen och åt utbildningsarrangörerna. De studerande ombeds ge respons såväl under utbildningen (mellanrespons) som i slutet av utbildningen (slutrespons). I slutresponsformuläret finns förutom frågor om själva utbildningen också frågor om utbildningens inverkan (hur kunskaperna utnyttjas i arbetslivet, om studiefärdigheterna ökat, om studiemotivationen ökat, om karriärplaneringen och livssituationen klarnat). Utbildningsarrangören kan också lägga till egna tillägsfrågor i slutresponsformuläret.

Resultaten är tillgängliga för såväl arbetskraftsförvaltningen som utbildningsarrangörerna. Till systemet hör ett larm- och tacksystem för mellanfeedbacken. Om särskilda larm- eller tackkriterier uppfylls får såväl utbildningsarrangören som arbetskraftsbyråns representant ett e-postmeddelande om detta. I larmsituationer förutsätts att utbildningsarrangören och arbetskraftsbyrån underhandlar och kommer överens om förbättringsåtgärder.

(<http://asiointi.mol.fi/opal/>)

Systematisk gennemgang og selvevaluering af ens egne formidlingsprocesser hjælper til med at øge kvaliteten i ens arbejde. Resultatet er bl.a. en strategisk vurdering af læringsforløbet til gavn for den studerende, som casen fra Island viser.

### Case 55. Island: Løbende vurderinger af læringsforløbet

Enskuskólinn, den største private sprogskole i Island, deltog i projektet ALL - Accrediation of Lifelong Learning. Projektets formål var at udvikle kriterier, retningslinier og skemaer til intern evaluering af ikke-formelle uddannelsestilbud.

Ifølge Julie Ingham, stifter og direktor for Enskuskólinn, har en stigende konkurrence på markedet i de sidste par år resulteret i at behovet for kvalitetsvurderinger for voksenuddannelser har vokset gevaldigt. Julie føler at et projekt som ALL har været gavnligt for skolen eftersom det har hjulpet dem generelt at forbedre den uddannelse de byder på, forhøje kvaliteten af deres udbud og at formalisere interne arbejdsprocesser.

Som eksempel har denne interne kvalitetsevaluering betydet at Enskuskólinn har udviklet nye metoder til at måle elevernes kundskab under deres uddannelse. I stedet for kun at vurdere de studerendes færdigheder i begyndelsen og slutningen af et kursus, har skolen nu indført løbende periodiske vurderinger til at måle hvor de studerende står under læringsforløbet og de studerende har mulighed for at give deres syn på kursernes indhold og læringsprocessen. Dermed kan lærerne i højere grad hjælpe eleverne med at opnå et optimalt resultat af deres uddannelse.

Elevernes vurderinger bliver videreført til lærer koordinatoren som tager emnet op på et medarbejdermøde. Mødet bliver så brugt til at lave nødvendige ændringer baseret på elevernes svar. Strategien inkluderer en observation af lærerne fulgt op med et medarbejdersamtale og hjælp på de områder, der kræver forbedring. I slutningen af hvert år, som opfølge af et slutmøde med medarbejderne, laves ændringer baseret på medarbejdernes udsagn og diskussion.

([www.enskuskolinn.is](http://www.enskuskolinn.is); [www.all-accreditation.com](http://www.all-accreditation.com))

Finansieringen af voksnes læring kan også indgå som et aktivt instrument i opfølgningen på de daglige læringsaktiviteter, som det vises i casen fra Sverige.

### Case 56. Sverige nationellt: Statligt stöd för vuxnas lärande 2008

Under åren 1997 – 2002 genomfördes en stor satsning på utbildning för vuxna, det så kallade Kunskapslyftet. Staten bidrog med finansieringen, 19 miljarder kronor exklusive studiestöd, till kommunerna som ansvarade för genomförandet och utvecklingen av vuxenutbildningen. Målet med Kunskapslyftet var att minska arbetslösheten och bidra till en varaktig, utveckling av vuxenutbildningen i både innehåll och arbetsformer. Myndigheten gav samtliga 290 kommuner i uppgift att skriva kvalitetsredovisningar över sina kommuners satsningar. Samlade i skriften Utmaning – Lära hela livet. Efter denna stora satsning fortsatte staten att rikta statligt stöd till kommunernas utbildning för vuxna från 2003 - 2006.

Riksdagen beslutade den 21 december 2006 att det riktade statsbidraget för utbildning av vuxna från och med 2007 i stället fördelas generellt. Myndigheten för skolutveckling har haft fortsatt utvecklings- och uppföljningsansvar för vuxenutbildningen. Huvuduppgiften för myndighetens utvecklingsuppdrag är att ge kommunerna stöd i deras arbete för alla vuxnas lärande och att arbeta med rekrytering och att öka jämställdheten i vuxenutbildningen och att medverka till ett systematiskt kvalitetsarbete i kommunerna. Under 2008 arbetar myndigheten också med valideringsuppdraget och har skickat ut Valideringsdelegationens slutrapport: Mot en nationell struktur. Validering ses som en viktig del i kommunernas kvalitetsarbete med vuxnas lärande.

Opfølgningerne er i kvalitetscirklen bindeleddet mellem evalueringerne og mål og planer. Alle aktiviteterne i kvalitetscirklen skal organiseres og gennemføres, hvilket er emnet for det næste kapitel



## Kapitel 5

# Metode

Casene fra Danmark, Finland, Island og Sverige dækker både kvaliteten i selve kvalitetsarbejdet og kvaliteten i voksnes læring – primært i formelle voksenuddannelser.

Kvalitetsarbejdet kommer ikke af sig selv. Det skal planlægges, organiseres og gennemføres. Til hver enkelt af faserne i kvalitetsarbejdet kan man stille følgende spørgsmål:

- Hvem skal deltage i arbejdet?
- Hvilke procedurer og arbejds gange skal følges?
- Hvilke betingelser og hvilken kontekst skal arbejdet fungere under?
- Hvor, hvordan, hvornår og hvad skal måles af hvem?

Da grænserne mellem de enkelte faser i kvalitetsarbejdet ofte bliver udflydende i forhold til ovenstående spørgsmål, har vi valgt at holde alle disse metodiske overvejelser i et separat kapitel.

### Deltagerne

Voksnes læring er bl.a. kendetegnet ved de voksnes involvering og brug af egne erfaringer. Dette stiller krav til og muligheder for at drage nytte af de voksnes ressourcer i kvalitetsarbejdet. Inden for megen voksenundervisning kan der opstå et dilemma angående lovgivning/bekendtgørelse og rekvirenternes/deltagernes ønsker. Det er derfor centralt at afgøre, hvad der er kvalitet for de enkelte grupper samt at afgøre, om man kan nå til en fælles opfattelse af kvalitet.

Casen fra Danmark viser de enkelte trin/områder i kvalitetsarbejdet, samt hvem der er involveret.

### Case 57. Danmark: Elementer i kvalitetsarbejdet

#### 1.: Deltagelseskrav for kursusedtagere og studerende

De studerende på Diplomstudierne, Uddannelses- & Erhvervsvejlederuddannelsen samt Voksenunderviseruddannelsen opfylder de i bekendtgørelsens anførte optagelsesbetingelser. I enkelte tilfælde gives der dispensation på baggrund af en individuel vurdering af den studerendes faglige og erhvervsmæssige baggrund.

#### 2. Vejledning og klagemuligheder for kursister og studerende

Studievejledning på Voksenunderviseruddannelsen foretages af konsulenter, tilknyttet den voksenpædagogiske gruppe. Vejledning på diplomuddannelserne forestås primært af de faglige koordinators samt studiesekretærer.

Klager modtaget vedrørende kurser behandles af uddannelsesleder og/eller uddannelseschefen.

Klager på diplomuddannelserne samt Uddannelses- & Erhvervsvejlederuddannelsen samt

Voksenunderviseruddannelsen behandles af uddannelseslederen

Klager i forbindelse med eksaminer følger eksamensbekendtgørelsens regelsæt.

**3. Undervisernes uddannelsesniveau og kompetenceudvikling**

Alle undervisere er på kandidat- eller masterniveau eller ansat som pædagogisk konsulenter med en særlig professionspraktisk viden.

Kompetenceudvikling aftales individuelt ved medarbejderudviklingssamtaler

Herudover afsættes der 5 % af arbejdstiden til undervisning til faglig ajourføring samt 37 timer pr. årsværk til kompetenceudvikling.

**5. Nationale og internationale netværk**

Der er etableret netværk og samarbejdsaftaler med universiteter, videnscentre, andre skandinaviske uddannelsesinstitutioner med udgangspunkt i efter- og Videreuddannelsesafdelingens diplomuddannelser.

**6. Ekstern evaluering**

På efter- og videreuddannelsesaktiviteterne er eksamen den egentlige eksterne evaluering, der finder sted. 80% af alle eksaminer ved Diplomuddannelserne bedømmes ved beskikkede censorer.

Der afleveres censorrapporter.

**7. Intern evaluering**

**Kurser:** Undervisningen på kurserne gennemføres på baggrund af kursusbeskrivelsen, der sammen med kursisternes medindflydelse udmønter kursets endelige plan.

På kurserne foretages der en *midtvejsevaluering*, som udelukkende foregår mellem kursister og underviser. Ved kursernes afslutning foretages en *tilfredshedsundersøgelse*. Disse tilfredshedsundersøgelser bearbejdes via en database for derefter at kunne offentliggøres på CVU's hjemmeside.

Kilde: CVUSTORKØBENHAVN, <http://www.cvustork.dk>

Deltagerne kan desuden gøres mere kompetente gennem målrettet træning og uddannelse, sådan som casen fra Finland viser.

**Case 58. Finland: Examensmästarutbildning**

Utbildningsstyrelsen uppmanar anordnare av fristående examen att se till att den examensansvariga personen samt minst en av bedömare av examensprestationer har avlagt utbildningsprogrammet för examensmästare. Utbildning av examensmästare har anordnats sedan år 1995. Utbildningens innehåll har sedan dess förnyats flera gånger. Utbildningsstyrelsen har godkänt det nuvarande utbildningsprogrammet år 2007. Utbildningsprogrammet för examensmästare omfattar 25 studiepoäng.

Obligatoriska delar av utbildningsprogrammet:

- Iakttagande av verksamhetsprinciperna för systemet med fristående examina
- Planering och personlig tillämpning av fristående examina och examenstillfällen
- Anordnande av examenstillfällen och bedömning av yrkesskicklighet

Valfria delar, av vilken en skall väljas:

- Kvalitetsutveckling av examensverksamheten
- Ledning av examensverksamheten

[www.oph.fi/svenska/fristaende](http://www.oph.fi/svenska/fristaende) yrkesinriktade examina/föreskrifter



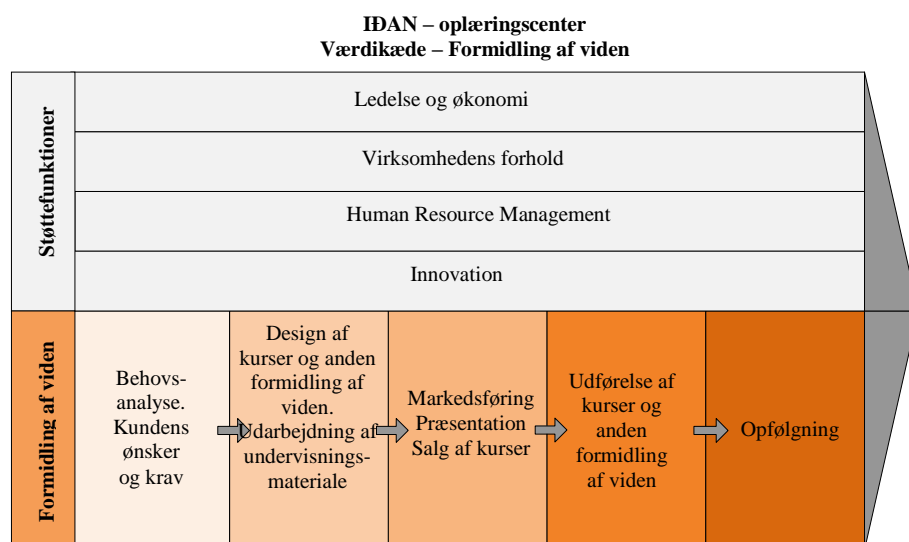
**Procedurer og arbejdsgange**

Kvalitetsarbejdet kan organiseres på et utal af måder. Omfattende kvalitetshåndbøger og kvalitetsmanualer er én mulighed; fuldt ansvar og frihed til den enkelte lærer er en anden mulighed. Procedurene og arbejdsgangene afspejler et klart valg fra den enkelte organisations side om, hvordan man opfatter og vurderer kvalitetsarbejdet.

Hos IDAN oplæringscenter danner en værdikæde grundlaget for kvalitetsarbejdet, som det fremgår af casen nedenfor. Kæden viser på en tydelig måde den overordnede struktur, der ligger som grundlag for IDANs kvalitetsarbejde, og alle ansatte er bevidste om deres rolle inden for kæden.

### Case 59. Island: IDANs kvalitetssystem grundlægges på en værdikæde

IDANs kvalitetssystem bygger på værdikædens ideologi. I store træk deles arbejdet op i to dele. På den ene side belyser værdikæden det arbejde, som gavner virksomhedens kunder direkte, dvs. forskelligt arbejde og arbejdsdele samt projekter og opgaver. På den anden side belyser værdikæden formidling af viden, kurser og anden information, som formidles fra IDANs eksperter til de virksomheder, som IDAN servicerer. Værdikæden er sammensat af fem led, og kæden kan aldrig være stærkere end dens svageste led.



Følgende led danner IDAN's værdikæde:

- Behovsanalyse, kundens ønsker og krav.
- Design af kurser og anden formidling af viden. Udarbejdning af undervisningsmateriale.
- Markedsføring, præsentation, salg af kurser og anden formidling af information.
- Udførelse af kurser og anden formidling af kundskab.
- Opfølgning. Undersøgelse af kundskabens nytte i virksomheden, og hvilken fortjeneste findes - ifølge medarbejdernes og ledelsens vurdering - ved investering i videreuddannelse.

Hvert led indeholder processer og regler for arbejdsreglementer samt anden information, der beskriver arbejds måder nærmere.

Ved siden af værdikæden har man de såkaldte støttefunktioner. Her beskrives de aktiviteter, der foregår inden for virksomhedens administration, hvor kunderne sædvanligvis ikke er involverede. Fra kundernes side er det mest økonomisk, at hverken lang tid eller store finanser bruges til støttefunktioner, men desto mere til den del af værdikæden, hvor viden formidles.

([www.idan.is](http://www.idan.is))

### Pædagogik

Procedurerne og arbejdsgangene er ligeledes tæt knyttede til de pædagogiske og didaktiske overvejelser og metoder, som ligger bag undervisningen og læringen.

Tilrettelæggelsen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen er funderet i en række principper. Casen fra Danmark uddyber principperne i tilrettelæggelsen, gennemførelsen og

evalueringen af undervisningen og pointerer, at forskellige pædagogiske traditioner har hver sine konsekvenser for kvalitetsarbejdet.

### Case 60. Danmark: Voksnes læring og kvalitet.

Voksnes læring finder i dag sted i mange forskellige fora. Der tales om læring i forskellige typer af uddannelsesinstitutioner, men også om læring i arbejdslivet.

Voksne lærer på mange måder, hvorfor det er væsentligt, at læreren er opmærksom på de forskellige læringspræferencer, der er til stede i læringsrummet.

Valget af pædagogisk metode vil bl.a. afhænge af, hvilke mål der er for de enkelte forløb:

- Er det deltagernes erfaringer og ressourcer eller underviseren og evt. faget, der er styrende for forløbet.
- Er der tale om stoforienterede forløb eller mere problemorienterede forløb.

Den valgte undervisningsform afhænger bl.a. af deltagergruppe, ønsker fra en rekvisit, bekendtgørelsesbestemmelser osv. Der kan være forløb, hvor det klart er noget helt konkret fagligt stof, der skal læres. Der kan også være forløb, hvor der i højere grad er tale om at blive opmærksom på de mange aspekter, der er i en sag.

Det konkrete kvalitetsarbejde må tage hensyn til denne mangfoldighed.

I den danske pædagogiske tradition er der lagt vægt på den enkelte undervisers egen afgørelse af, hvorledes et forløb skal gribes an under hensyn til fastlagte bestemmelser, uddannelsesinstitutionernes kultur, deltagerforudsætninger mv.

Kilde: CVUSTORKØBENHAVN, <http://www.cvustork.dk>

### Kontekst

Voksnes læring favner meget bredt og vil derfor ofte rumme mange forskellige rammevilkår. Læringen kan være styret af regler, samfundets behov eller være styret af ønsker hos den enkelte voksne.

De enkelte typer af efter- og videreuddannelse danner rammer for kvalitetsarbejdet. Casen fra Danmark viser disse forskellige rammevilkår.

### Case 61. Danmark: Rammevilkår for kvalitetsarbejdet

Skematisk kan man sige, at der er 4 hovedkategorier af efter- og videreuddannelsesformer, der retter sig mod forskellige grupper af personer.

- Voksenuddannelsessystemet vil stadig indeholde uddannelser, der er **bekendtgørelsesbestemt**, og som giver et afgangsbrev af den ene eller anden art. Disse uddannelser skal ses ind i det formelle 'parallele voksenuddannelsessystem'. Her findes uddannelser på GVU-, VVU-, samt diplom- og masterniveau. Indholdsbestemmelserne i disse uddannelser er fastlagt centralt. Det samme gælder afslutningsbestemmelser og muligheder for merit. Disse typer af uddannelser vil være præget af det uddannelses- og dannelsessyn, der er herskende inden for de uddannelsesinstitutioner, de finder sted på. For nogle deltagere vil et sådant uddannelsesforløb føles som at være sat på skolebænken igen. Underviserne vil ofte dele det gældende dannelsessyn på stedet. Men samtidig med fastholdelsen af det centralt bestemte er der på den strukturelle side tale om en udvikling, der indeholder modularisering og differentierede afstigningstrin og forløbsmønstre. Pædagogisk set lægges der bl.a. vægt på individuel planlægning og valgkompetencer i forhold til den enkeltes behov for uddannelse.

- b) I denne gruppe af efteruddannelser vil vi ofte finde de **bekendtgørelsesbestemte uddannelser, der er udbudt i samarbejde med en rekurrent**, således at uddannelsen retter sig mod en bestemt gruppe af personer. Et eksempel herpå kan være voksenunderviseruddannelsen, der er udbudt sammen med FIU til fagbevægelsens lærere, og derfor tonet til deres uddannelser og deres deltagere. En anden form kan være specielt tilrettelagte kurser med afsæt i en bekendtgørelsesbestemt uddannelse. Her kan i CVU Storkøbenhavns regi tænkes på 'Læring i egen praksis', der er rettet mod en pædagogisk kompetenceudvikling af lærere inden for sundheds- og socialuddannelserne. En tredje form kan være moduler fra en uddannelse enten udbudt frit eller rekvireret af en eller flere opdragsgivere.
- c) **Rekvirerede kursusforløb**, der er tilrettelagt i samarbejde med rekurrenten - enten en arbejdsgiver eller i et samarbejde med både medarbejdere og arbejdsgiver. Disse efteruddannelsesforløb vil som oftest tage udgangspunkt i arbejdsstedets behov og funktioner, hvorefter udbyder tilrettelægger kursusforløb under hensyntagen til behov, ressourcer og egen faglighed. Et eksempel kan f.eks. være kursusforløb om projektarbejde til en lærergruppe.
- d) **Arbejdspladslæring**: Her er tale om, at efteruddannelse finder sted på en given arbejdsplads i relation til arbejdsprocesserne. Her kommer underviseren ud på arbejdspladsen og tilrettelægger læreprocesser i samarbejde med deltagere og lokale repræsentanter. Dette betyder bl.a., at voksenuddannelsesinstitutionerne skal tilpasse deres organisation den udfordring, at de nu i højere grad skal ud og skaffe sig deltagere ved at tilbyde efteruddannelse, der er lydhør over for virksomhedernes behov.<sup>1</sup>

Kilde: Lis Boysen mfl. Livslang læring og voksenunderviserkompetencer – et undersøgelsesprojekt. CVU Skriftserie nr. 8 2005 ss 50-51

Rammevilkårene kan også være mere fysiske, som casen fra Havneskolen i København viser.

### Case 62. Danmark: Havneskolen: Fysiske rammer

Havneskolen blev grundlagt som en selvejende institution i 1993. Med sin placering i Københavns Nordhavn befinder skolen sig i centrum af en pulserende arbejdsplads. Udsigten fra skolens undervisningslokaler vidner om, at der stadig på traditionel vis losses massegoods langs Kalkbrænderiløbskajen. Havneskolens bestyrelse udgør skolens øverste styrende organ. Bestyrelsen er sammensat af repræsentanter fra [Havnearbejdernes Brancheklub København](#), [Lager og Handelsarbejdernes Forbund – nu LPSF](#), [Stilladsarbejdernes Klub af 1920](#) og [Havnearbejdernes Klub af 1980](#). Med denne konstitution er Havneskolen en del af de faglige organisationers netværk i København, med særlig tilknytning til det ufaglærte område af arbejdsmarkedet.

Med sin sammensætning af uddannelserne skaber Havneskolen en sammenhæng mellem den almene og branchespecifikke kvalificering. Det betyder – at Havneskolen så vidt det er muligt – bestræber sig på at forene almene elementer som: dansk, matematik, edb, samfunds- og naturfag med de egentlig brancherettede elementer, der ofte udbydes som AMU-plankurser. Et uddannelsesforløb på Havneskolen tager afsæt i kursisternes virkelighed, og med dette udgangspunkt tilstræber skolen at give kursisten nye muligheder for personlig såvel som faglig udvikling.

Praktikforløbene spiller en vigtig rolle i alle Havneskolens uddannelser. Praktikken forberedes og efterbehandles grundigt som led i uddannelsesforløbet. Havneskolens forankring i et fagligt netværk er et væsentligt aktiv i den løbende udvikling og forbedring af praktikordningen. I et tæt samarbejde med skolens faglige netværk udvikles der løbende kontakter til nye samarbejdsvirksomheder.

I Finland har man arbejdet med de fysiske rammer på en lidt anden måde, som casen viser.

### Case 63. Finland: Övningsföretag

Ett övningsföretag är ett simulerat företag som fungerar som inlärningsmiljö. Övningsföretagen idkar handel sinsemellan i ett globalt övningsföretagsnätverk, som omfattar ca 40 länder och ca 5500 övningsföretag runt om i världen. I Finland finns det ungefär 70 aktiva övningsföretag av vilka fem fungerar inom vuxenutbildningen. Övningsföretaget som inlärningsmiljö har inom vuxenutbildningen främst använts i den arbetskraftspolitiska utbildningen.

I övningsföretaget anknys de teoretiska studierna till den aktiva praktiska verksamheten och till arbetslivet. Den studerande arbetar under utbildningen med praktiska uppgifter på en av övningsföretagets avdelningar. Den studerande deltar dessutom enligt sitt personliga studieprogram i personalutbildning inom företagsverksamhetens olika delområden. Den studerande får också möjlighet att avlägga en fristående examen som är lämplig för henne/honom. Lärarna fungerar som konsulter i företaget och stöder inläringen. Utbildningen innehåller också ofta inläring i arbetet i ett företag.

Övningsföretaget är en flexibel och mångsidig inlärningsmiljö som uppmuntrar till egna initiativ. Arbetet i övningsföretaget utvecklar de grupp- och kommunikationsfärdigheter som behövs såväl i arbetslivet som för ett aktivt medborgarskap.

([http://www.finpec.fi/english/a\\_introduction/c\\_appliance/index.html](http://www.finpec.fi/english/a_introduction/c_appliance/index.html))

Kvalitetsarbejdet starter ofte allerede i forbindelse med udviklingen af et kursus. Casen fra Danmark illustrerer dette.

### Case 64. Danmark: Rammevilkår for kvalitetsarbejdet

#### Læring i egen praksis (forløb over 1 år)

Kurset tager afsæt i bekendtgørelsen til voksenunderviserudannelsen.

Kurset er blevet udviklet af Blaagaard Seminariums voksenuddannelsesenhed og rekvirenten. Det blev også udbudt generelt.

Kurset retter sig mod undervisere i voksenuddannelsessystemet, der har en solid faglig baggrund, og målet er, at de skal erhverve nogle voksenpædagogiske kompetencer.

Udvikling: Kursets udvikling blev som omtalt varetaget af rekvirenten samt nogle af underviserne på forløbet, hvilket vi anså som væsentligt. Der var tale om en længere periode med forskellige forslag.

Ikke kun undervisere fra rekvirenten deltog, men kurset blev udbudt frit.

Inden kursusstart var der en afklaring af forventningerne til kurset, således at undervisere med afsæt i de på forhånd fastlagte voksenpædagogiske temaer kunne afstemme forløbet.

Kurset lagde vægt på en formativ evaluering, således at der løbende kunne tages hensyn til kursisternes ønsker/behov.

Et meget væsentligt aspekt i forløbet var kombinationen af teori og praksis, da den teoretiske del tog udgangspunkt i deltagerne praksis. Men det væsentligste var, at det var tilbud om supervision i egen praksis, hvilket betød at en af underviserne ville supervisere den enkelte deltager i egen praksis.

Kilde: CVUSTORKØBENHAVN, [www.cvu.dk](http://www.cvu.dk)

## Målinger

Allerede ved fastsættelsen af målene med kvalitetsarbejdet og med læringen kommer de første metodiske udfordringer. Målene skal gerne være målbare, det vil sige, at der er en forventning om at kunne afgøre, om målene er blevet nået.

Målingsproblematikken fortsætter i evalueringerne og i opfølgningen på disse. Klare konklusioner er jo nødvendige for at kunne træffe nye beslutninger, og dermed opstille de nye mål.

Casen fra Sverige viser, hvordan man her arbejder med målinger, samt hvordan målingerne kobles til dokumentationen af kvalitet.

### Case 65. Sverige: Utvecklad kvalitetsenkät – uppnås folkbildningens kärnvärden?

Runö folkhögskola är huvudsökande för ett projekt som handlar om att utveckla en metod och ett antal indikatorer för att enkelt mäta om folkbildningens kärnvärden uppnåts i utbildningen. Dessa kärnvärden utgår från statens syfte med stödet till folkbildningen och Folkbildningsrådets skrivningar om vad som kännetecknar folkbildningsarbetet.

Projektet är en vidareutveckling av ett arbete som påbörjades 2002 då ett antal folkhögskolor enades om 21 frågor som skulle ställas till alla deltagare vid längre kurser, efter avslutade studier. Frågorna ses som indikatorer på god folkbildningskvalitet och summan av svaren utgör ett indexvärde över den sammanvägda kvaliteten i utbildningen. Detta indexvärde används för att jämföra skolers och kursers index över tid. Ett 40-tal folkhögskolor har hittills använt sig av verktyget och deltagit i mätningarna.

Huvudsyftet med detta projekt är att vidareutveckla det verktyg som används för att genomföra webbenkäten, både när det gäller innehåll, metodik för uppföljning, funktioner och teknik. Målet är att alla folkhögskolor så småningom skall kunna använda sig av enkäten.

Målingerne kan blive stillet overfor nye udfordringer, når man skifter fra de mere traditionelle studieformer til mere fleksible – således som det fremgår af casen fra Sverige nedenfor.

### Case 66. Sverige nationellt: Kvalitet för flexibla studieformer – verktyg och metoder.

Nationellt Centrum för flexibelt lärande CFL, arbetar för att göra livslångt lärande möjligt för alla, genom att stärka och stimulera utvecklingen av flexibelt lärande inom kommunal vuxenutbildning, folkhögskolor, studieförbund och arbetsliv. De ger stöd och resurser till utvecklingsprojekt som ökar möjligheten att erbjuda flexibla utbildningsformer. Cfl erbjuder kompetensutveckling till lärare, skolledare och cirkelledare kring flexibla undervisnings-former, och stödjer utveckling av metoder och läresurser för flexibelt lärande. De ger information och rådgivning för att öka kunskapen hos olika utbildningsanordnare om läromedel, arbetssätt och metoder. [www.cfl.se](http://www.cfl.se)

Evalueringer kan groft opdeles i summative og formative. Casen fra Danmark viser et samspil mellem evalueringsformerne.

### Case 67. Danmark: Summative og formative evalueringer

Der er i dag krav til offentligt finansierede voksenuddannelsesinstitutioner, at de arbejder med kvalitetssikring, hvori evalueringer kan indgå. Inden for de formelle uddannelser finder der en evaluering sted via eksamens- og censursystemet. Der er selvsagt her tale om en summativ evaluering og kontrol af deltagernes læring.

Men inden for de fleste voksenuddannelsesorganisationer lægges der også vægt på formativ evaluering som led i en pædagogisk- didaktisk udviklings- og kvalitetsaktivitet. I denne sammenhæng ses dokumentationen som en mulighed for at formulere og fastholde erfaringer. Formålet med de formative evalueringer er at

evaluere for at forbedre. Dette kræver, at de evalueringer, der foretages, kan betegnes som en systematisk undersøgelse af undervisningsforløb og deltagernes læreprocesser.

De summative evalueringer kan på samme måde bruges til regulering af fremtidige forløb både metodisk og indholdsmæssigt, hvorfor de i forhold til fremtidige forløb kan have en formativ karakter.

Kilde: CVUSTORKØBENHAVN, <http://www.cvustork.dk>

### Organiseringen af kvalitetsarbejdet

Kvalitetsarbejdet organiseres på mange forskellige måder hos de enkelte ansvarlige organisationer og uddannelsesinstitutioner. Udviklingen har dog været rimelig fælles de fleste steder, nemlig at man er gået fra, at kvalitet primært var lærerens ansvar til, at det nu er et fælles ansvar samt et højt prioriteret område.

På trods af det umiddelbart enkle indtryk, kvalitetscirklen giver, er kvalitetsarbejdet ofte relativt kompliceret. Casen fra Sverige viser, hvordan man her har valgt at organisere kvalitetsarbejdet inden for Folkbildingsrådet og folkhögskolorna.

### Case 68. Sverige: Kvalitetsarbete inom folkhögskolorna

Folkbildningsrådet har avsatt totalt 40 mkr för folkhögskolornas kvalitetsarbete 2007. Varje folkhögskola får inom ramen för detta anslag 250 000 kr för att utveckla och implementera modeller för kvalitetsarbete och kvalitetsredovisning. En summa om 3 mkr har också avsatts för gemensamma insatser i form av kompetensutveckling, erfarenhetsutbyte m.m. inom kvalitetsområdet.

Plan för folkhögskolegemensamma insatser på kvalitetsområdet

1. Mentorskap, mötesplatser, erfarenhetsutbyte etc. för folkhögskolors rektorer (organiseras i huvudsak av SKL och RIO).
2. Introduktionsdagar om kvalitetsarbete, riktade till all personal och förtroendevalda i folkhögskolorna (ca 15-20 tillfällen, fördelade regionalt).
3. Riktade utbildningsinsatser, inom exempelvis
  - administrativ kvalitet
  - kvalitet i information och vägledning
  - utvärderingsmetoder
  - statsbidragsvillkor och uppföljningsansvar (till skolornas ordföranden och revisorer).

Till projektet har knutits en referensgrupp med företrädare för folkhögskolorna. Gruppen ska fungera som ett forum för samtal om kvalitetsredovisning och kvalitetskriterier.

#### Kompetensutveckling

Introduktionsdagar om kvalitetsarbete på folkhögskolor har genomförts på ett 20-tal platser i landet under det första halvåret 2007. Introduktionsdagarna har genomförts i samarbete med tre olika konsultföretag.

Upplägg och innehåll presenteras i följande dokument:

Ramböll Management (RM)  
Rörelse och utveckling (RoU)  
Institutet för kvalitetsutveckling (SIQ)

#### Folkhögskolekonferens 2006

På folkhögskolekonferensen 2006 genomfördes gruppdiskussioner om vad som skulle kunna anses vara kvalitetsindikatorer inom de av regeringen utvalda sju områdena, som i särskilt hög grad ska utgöra motiv för statens stöd till folkbildningen. Diskussionen är högaktuell och bör utvecklas.

Minnesanteckningar från Runö, oktober 2006.



Studie om systematisk kvalitetsarbejde inom folkhögskolorna, Elisabeth Ernholm (2005)  
Folkhögskolegemensamt utvecklingsarbete.

Sedan 2006 avsätter Folkbildningsrådet också medel för gemensamt utvecklingsarbete inom folkhögskolorna. Under 2006 beviljades nio kvalitetsutvecklingsprojekt sammanlagt 2,5 mkr. Projekten ska vara slutredovisade till Folkbildningsrådet den 31 december, 2007:

#### **Gemensamt kvalitetsutvecklingsarbete inom folkhögskolorna**

I Folkbildningsrådets beslut om ny statsbidragsmodell för folkhögskolorna fr.o.m. 2006 ingår att medel årligen skall avsättas till gemensamt utvecklingsarbete. I motiven för det gemensamma utvecklingsbidraget läggs stor vikt vid att flera folkhögskolor samarbetar i angelägna utvecklingsprojekt. Folkbildningsrådet har också möjlighet att prioritera särskilda utvecklingsområden av strategisk betydelse.

Under 2006 har ansökningar om projektmedel inlämnats till Folkbildningsrådet och nio projekt beviljats sammanlagt 2,5 miljoner kr. Nedan följer en förteckning över de projekt som beviljats medel, några av dem beskrivs också mer ingående. Kvalitetsutvecklingsprojekten skall vara slutredovisade till Folkbildningsrådet den 31. december 2007.

Det er ikke alene på overordnet niveau, man i Sverige har erfaringer med organiseringen af kvalitetsarbejdet. Der foregår også et arbejde på de enkelte folkhøgskolar omkring selve det at måle kvalitet, og det at få udviklet et fælles sprog for kvalitet.

#### **Case 69. Sverige nationellt: Kvalitet i vuxnas lärande med balanserad styrning**

Göteborgs stads vuxenutbildning har under flera år arbetat med kvalitet med balanserad styrning och kvalitetsindikatorer som styr det systematiska kvalitetsarbetet i hela verksamheten. Kommunens kvalitetsredovisning redogör varje år vilka prioriteringar i kvalitetsarbetet, som genomförs och vilka resultat som uppnås. [www.goteborg.se/vux](http://www.goteborg.se/vux)

Hermed er kvalitetscirklen (forhåbentligt) sluttet gennem beslutningerne omkring den valgte metode.



## II. Refleksjoner

Den planlagte refleksion er en central del af både voksnes læring og af kvalitetsarbejde generelt. Vi har valgt at reflektere over vore egne cases samt valgt at forholde os konstruktivt kritisk til vor egen praksis. Det tværsektorielle arbejde i arbejdsgruppen har på mange måder været med til både at konkretisere og nuancere diskussionerne omkring kvalitet i voksnes læring.

I indledningen til denne rapport stillede vi os den opgave at prøve at afdække, hvorledes der arbejdes med kvalitet og kvalitetssikring af voksnes læring i Norden. Vi var bl.a. optaget af, om der findes en fælles forståelse af, hvad kvalitet er, og af hvad der er kendetegnende for kvalitet i voksnes læring i Norden.

Ord og begreber som åbenhed mellem de forskellige aktører, dialog, medindflydelse, metodefrihed, fleksibilitet, tilgængelighed, erfaring og frihed under ansvar ser ud til at kendetegne kvalitet i voksnes læring i Norden.

Vores arbejde via nedslag i kvalitetsarbejde i forskellige institutioner med videre i de forskellige nordiske lande har gjort det klart, at når vi arbejder med kvalitet, er der tale om et yderst komplekst begreb – et begreb med mangetydige betydninger, som forskellige konkurrerende diskurser kæmper om at definere selv inden for de samme uddannelsesmæssige rammer.

Kvalitetstænkningen kan også sættes i et politisk perspektiv, afhængigt af hvilket samfund vi ønsker at leve i. Indikatorer kan pege mod et ønske om et rationelt og effektivt vidensbaseret konkurrencesamfund (Bedst-i-verden-målene). De kan pege mod et samfund, hvor læring og kundskab skal opbygges gennem bredere mål som demokrati, ligeværd og bæredygtighed, eller de kan kombinere konkurrence, demokrati, ligeværd og bæredygtighed.

Offentlige læreplaner og kundskabsmål har igennem tiderne afspejlet den til enhver tid gældende politiske tænkning. Når det gælder voksnes læring, har vi set, at konjunkturerne styrer krav, indsatser og behov. I perioder med en stor efterspørgsel efter arbejdskraft og med et højt beskæftigelsesniveau vil udfordringerne ligge i forhold til at få udsatte grupper ind i arbejdsstyrken. Læringsmæssigt vil spørgsmålet være: Hvilken type kundskaber er da nødvendige og for hvilke målgrupper?

I perioder med stor arbejdsløshed vil udfordringen ligge hos den enkelte og myndighedernes ønske om at få flere i arbejde af økonomiske årsager. Historisk var voksnes læringsmuligheder præget af tanken om lige muligheder for alle og af et dannelsesperspektiv.

Disse forskellige perspektiver står ikke nødvendigvis i modsætning til hinanden. I både nationale og i de nordiske diskussioner kom det tydeligt frem, at man ser behovet for en helhedsorienteret og langsigtet politisk tænkning, når det gælder voksnes læring, og at den må rumme hensynet til både

individets og velfærdsstatens behov. Uanset vil den være afgørende for, hvad der først og fremmest skal kendetegne kvalitet i voksnes læring.

I vort arbejde med nordiske brikker til en mosaik har vi først og fremmest reflekteret over kvalitetsbegrebets indholdsmæssige mangfoldighed, og at kvalitet skal ses i den konkrete kontekst og relateres til målet med den konkrete voksenpædagogiske aktivitet.

Kvalitet er altså at opfatte kontekstuelt som en konstruktion, og det er væsentligt at være opmærksom på, hvilke niveauer og processer vi relaterer os til i kvalitetsarbejdet.

Vi er blevet bekræftet i, at kvalitet og kvalitetsarbejdet skal integreres i organisationskulturen på alle niveauer. Det betyder, at det er væsentligt, at der hos alle medarbejderne er tale om, at de oplever medejerskab til kvalitetsmålene og kvalitetsarbejdet, og at det er meningsfuldt for dem at arbejde med kvalitet i voksnes læring i alle aspekter af arbejdet.

Vi har i vores kvalitetsovervejelser og valg af eksempler haft afsæt i en humanistisk demokratisk kvalitetsforståelse, der bygger på dialogen og en forståelse af kvalitetsarbejdet som en fortsat proces.

På trods af forskellighederne mellem de enkelte typer af uddannelser går de overordnede udviklingstendenser i stor udstrækning i samme retning, nemlig mod større transparens, kommunikation og forøget dokumentation af arbejdet med voksnes læring. Retningen for de kommende års indhold af kvalitetsarbejdet er dermed mere eller mindre givet, næsten uanset hvilken type af voksnes læring der er tale om. Dette muliggør derfor også, at man på tværs af de enkelte institutioner og typer af voksnes læring kan lade sig inspirere af hinanden og måske derigennem forbedre kvaliteten i ens eget arbejde med voksnes læring.

Efter at have set på vore egne praksis er vi blevet opmærksomme på, at kvalitetsarbejdet inden for voksnes læring kan systematiseres og beskrives ud fra følgende trin og faser:

- Planer og mål
- Implementering
- Evaluering
- Opfølgning
- Metode.

Vi anser det for væsentligt, at der i det videre arbejde – både analytisk og i praksis - skelnes mellem struktur-, proces- og resultat-kvalitet, samtidigt med at sammenhængene mellem de forskellige kvalitetsdimensioner fastholdes.

Analytisk giver opdelingen af kvalitetsbegrebet i tre dele mulighed for at blive mere konkret i forhold til, hvilken form for kvalitet, vi interesserer os for.

Strukturkvaliteten vil fokusere på de brede rammer for kvalitetsarbejdet, f.eks. organisatorisk og ressourcemæssigt.

Proceskvaliteten fokuserer på de indre aktiviteter, selve arbejdet med læringen.

Resultatkvaliteten fokuserer på det, som er lært, udbyttet af læringsaktiviteterne.

Det er i praksis muligt at have meget forskellige niveauer af struktur-, proces- og resultat-kvalitet, og et højt kvalitetsniveau på ét af områderne betyder ikke nødvendigvis høj kvalitet på de to andre.

På trods af at strukturkvaliteten i stor udstrækning kan være fælles for en række uddannelsesinstitutioner, kan både proces- og resultatkvalitet variere. De enkelte former for kvalitet er derfor både tæt indbyrdes forbundne og kan desuden være meget løst koblede og næsten fungere uafhængigt af hinanden.

I kapitel 6 vil vi forsøge at give en samlet status over arbejdet inden for de enkelte trin og faser af kvalitetsarbejdet.

Refleksionerne vil – i kapitel 7 - desuden omsættes i forslag til forbedringer og handlinger – på en række niveauer.

## Kapitel 6.



# Systematisk eller atomiseret kvalitetsarbejde?

Vi har i de foregående kapitler præsenteret kvalitetsarbejdet ud fra følgende faser og trin:

- Planer og mål
- Implementering
- Evaluering
- Opfølgning
- Metode.

Umiddelbart er konklusionen, at de fleste institutioner har aktiviteter inden for alle disse faser. Aktiviteterne kan være mere eller mindre planlagte, accepterede og veldokumenterede, men de findes.

Men er de nuværende aktiviteter tilstrækkelige til at sikre kvaliteten i voksnes læring?

Vi kan ikke besvare spørgsmålet direkte ud fra de cases, vi har indsamlet, men må i første omgang konkludere, at der eksisterer et fundament at bygge på.

Samtidig må vi også konkludere, at de enkelte institutioner og former for voksnes læring har meget forskellige traditioner og erfaringer med kvalitetsarbejdet. De største udfordringer ser ud til at ligge i at arbejde med enkeltdelene i kvalitetscirklen, samtidig med, at man erkender helheden.

Det systematiske arbejde, det at alle aktiviteterne i kvalitetscirklen hænger sammen og gennemføres, er for de fleste stadig et område med et stort udviklingspotentiale.

Atomiseret kvalitetsarbejde medfører ikke kvalitet i bredden eller sammenhængende kvalitet.

Kvalitetsarbejdet skal gennemsyre hele organisationen, hvorfor der nødvendigvis må være tale om et **systematisk kvalitetsarbejde**, der bygger på medejerskab, medansvar og meningsfuldhed.

Det er et vigtigt led i kvalitetsarbejdet, at der arbejdes med dokumentation, måling og styring af processerne, og at der er formuleret et eksplicit grundlag for evaluering og kvalitetssikring: Hvad måles, på hvilken måde, i hvilken sammenhæng, og hvad bruges det til?

Man kan sige, at kvalitetscirklen er en **helhedsmodel**, hvor der arbejdes med enkeltdelene og ikke kun en model, der erkender helheden. Arbejdet i de enkelte dele påvirker arbejdet i de øvrige enkelte dele og dermed også helheden. Hvis noget ikke foregår på en kvalitativ ordentlig måde, vil det påvirke de øvrige dele, f.eks. hvis receptionen/administrationen på en

voksenuddannelsesinstitutioner fungerer uhensigtsmæssigt, vil det påvirke kvalitetsarbejdet i selve undervisningen.

### **Planer og mål**

Klare mål og konkrete planer er forudsætningen for det meste kvalitetsarbejde. Mange af målene er klarere og mere konkrete inden for de formelle uddannelser, hvorimod der inden for den mere uformelle del af voksnes læring ofte er tale om, at målene fastsættes mere individuelt og decentralt.

Kvalitetsmål må altid være idealet, der stræbes efter, vel vidende at det altid kan gøres bedre, hvorfor der er tale om en cirkulær spiralbevægelse.

Mål for voksnes læreprocesser er også afhængige af ydre faktorer: Ny viden, ny politik, nye fusionerede institutioner. Derfor er kvalitetsmålene foranderlige over tid og landegrænser.

Vi har generelt to formål med kvalitetsarbejdet:

- Måling og dokumentation
- Udvikling af selve kvaliteten

### **Implementering**

De fleste af ressourcerne omkring voksnes læring anvendes i det daglige arbejde. På trods af de mange ressourcer, som anvendes her, er kvalitetsarbejdet ofte præget af manglende systematik. Mange af de involverede har deres egne mål og definitioner af kvalitet, som desuden ikke er diskuteret eller på anden måde kommunikeret ud til en bredere skare af kollegaer og studerende. Dette indebærer ikke nødvendigvis, at der ydes en dårlig kvalitet, men derimod at det er vanskeligt at vurdere kvaliteten af det udførte arbejde.

Det daglige arbejde gennemføres ikke alene af undervisere med af en række forskellige faggrupper på hver uddannelsesinstitution. Administration og støtteaktiviteter som kantine, pedel og rengøring er også afgørende for den samlede kvalitet. Disse grupper er ikke altid involveret tilstrækkeligt i arbejdet omkring kvaliteten, hvilket igen kan lede til mere decentrale og suboptimale aktiviteter og løsninger.

### **Evaluerings**

Der har gennem de seneste år udviklet sig en omfattende praksis for evaluering og især for selvevaluering. Der eksisterer en række ofte meget avancerede evalueringsværktøjer, som man kan stille tvivl ved anvendeligheden af. I andre institutioner er evalueringskulturen ikke særlig udviklet og ofte overladt til den enkelte medarbejder/underviser.

### **Opfølgning**

Opfølgningen på evalueringerne er på mange måder et af de svage punkter i kvalitetsarbejdet. I enkelte uddannelsessystemer og uddannelsesinstitutioner er dette arbejde velorganiseret, men generelt er der kun en begrænset anvendelse af de gennemførte evalueringer.

### **Metode**

Organiseringen af kvalitetsarbejdet har været og er stadig en stor udfordring for mange institutioner. Deltagerne i arbejdet, arbejdsmetoderne, timingen og systematikken er områder, som løses på mange forskellige måder.

Dokumentationen af kvalitetsarbejdet er på mange måder en stor udfordring for mange og et af de svage led i kvalitetsarbejdet. Dette gælder både for det organisationsinterne arbejde og med hensyn til transparens. Dokumentationen er både en del af kvalitetsarbejdet og af kontrollen med dette arbejde. Denne balance er ofte vanskelig at håndtere i praksis.

Kvalitetsarbejdet skal desuden kunne kommunikeres på en måde, så alle deltagere og interesserede har en forståelse af, hvad der menes med kvalitet.

Nogle af de særlige nordiske træk ved kvalitetsarbejdet er, at arbejdet bygger på en udstrakt grad af tillid, en omfattende dialog mellem mange aktører og generelt en begrænset direkte kontrol med kvalitetsarbejdet.

En sådan ”soft” holdning til kvalitetsmetodikken rummer en række udfordringer, når kvalitetsarbejdet skal være systematisk. Her er det op til alle aktørerne at få organiseret systematikken på en måde, så både tillid og dialog bevares, samtidig med at kvalitetsarbejdet bliver systematisk.

Det systematiske kvalitetsarbejde er især vanskeligt, idet man her skal formå at involvere hele organisationen i en række af indbyrdes afhængige aktiviteter over en længere tidsperiode.

En af de helt store kvalitetsmæssige udfordringer for de fleste institutioner inden for voksnes læring ligger i systematiseringen af kvalitetsarbejdet samt i den dertil hørende dokumentation af kvalitetsarbejdet. Det er IKKE nok at have velfungerende dele af kvalitetscirklen.

I det følgende og afsluttende kapitel vil vi komme med en række konkrete forslag til, hvordan kvaliteten i voksnes læring kan forbedres samt til, hvordan den kan klarlægges og dokumenteres.





## Kapitel 7.

# Indsatsområder og forslag til handling

For at kunne forbedre kvaliteten i voksnes læring er der behov for aktiviteter inden for alle kvalitetscirkelns trin:

- Planer og mål
- Implementering
- Evaluering
- Opfølgning
- Metode

### Planer og mål

Her er den store udfordring at få defineret, hvad kvalitet i voksnes læring er i den enkelte situation og i den enkelte institution. Centralt i dette er at kunne vurdere både mål- og resultatopnåelse både kvalitativt og kvantitativt.

Dette kunne belyses gennem en nordisk, national, regional eller sektoriel indsamling og en analyse af en række institutioners definitioner af kvalitet i voksnes læring. Et sådant overblik kan tjene til inspiration og måske endda afmystificere kvalitetsarbejdet i nogle institutioner.

Denne rapport kan ses som et første bud på nordisk plan.

Nationalt bør konkretiseringen af målene kunne beskrives allerede i landenes arbejde med kvalifikationsrammerne og dermed fremme kommunikationen mellem forskellige læringsarenaer og aktører.

### Implementering

Underviserne er generelt den mest centrale faktor i både den oplevede og reelle kvalitet, set ud fra den enkelte voksne elev/studerende/lærende.

Mange undervisere står markant svagere over for dokumentationen af kvaliteten end over for leveringen af kvaliteten i den daglige undervisning. Der er et behov for, at underviserne bliver trænet i kvalitetsarbejdet og især i at dokumentere kvalitet i det, de gør i det daglige.

Der kan både arrangeres nationale træningsforløb for undervisere inden for de enkelte voksenuddannelsesområder og på tværs af områderne. Fokus kan være på generelle voksenpædagogiske kompetencer.

Den administrative kvalitet har mange steder være underprioriteret og har sjældent været et fokusområde. Men alle de administrative processer i forbindelse med læringen er også medvirkende til den samlede kvalitetsoplevelse. Arbejdet skal her foregå på to områder. For det første skal der fokuseres på kvaliteten i selve det administrative arbejde, som f. eks. tilmeldinger, lokaleplanlægning, eksamen, diplomer. Administrationen skal få sat sig nogle kvalitetsmål, samt få

planlagt hele kvalitetscirklen fra mål via det daglige arbejde, evalueringer og opfølgninger til nye mål og planer.

For det andet skal grænsefladerne mellem de administrative opgaver og undervisernes opgaver diskuteres og klarlægges i tæt samarbejde mellem administratorer og undervisere.

### **Evaluering**

Mange undervisningsinstitutioner og undervisere har udviklet en række værktøjer til at evaluere en række forskellige aktiviteter og aktører. Men er alle disse evalueringsværktøjer nu også nødvendige, og kan de gøres endnu mere fokuserede og enkle?

Andre steder er der behov for at opbygge en evalueringsskulptur, hvor evaluering og kvalitetssikring/kvalitetsarbejde indtænkes i forbindelse med alle nye tiltag i organisationen.

Spørgsmål som disse kan med fordel diskuteres internt på uddannelsesinstitutionerne, ligesom der bør kunne arrangeres fælles nationale metodekurser inden for evaluering.

### **Opfølgning**

Opfølgningen er klart en af de største udfordringer i kvalitetsarbejdet. Der hersker mange steder berettiget tvivl, om evalueringerne også bruges til noget, samt om de opstillede mål overhovedet nås.

Der er behov for aktiviteter omkring opfølgningen på alle niveauer. Brugen af nationale evalueringer og opfølgningen er en udfordring både for ministerierne, forbundene og de enkelte uddannelsesinstitutioner.

På de enkelte institutioner er der behov for et kritisk eftersyn af opfølgningsprocedurerne:

- Findes de?
- Fungerer de?
- Og hvilken effekt har de reelt?

Dette vil gælde både på den samlede uddannelsesinstitution, i de enkelte afdelinger og i det enkelte underviserteam og endelig hos den enkelte underviser.

Et led i en meta-refleksion over selve kvalitetsarbejdet og dets logik bør rumme forsøg på at besvare spørgsmål som

- Hvordan kan evaluering og kvalitetsarbejde være med til at styrke gode nordiske traditioner?
- Hvilke virkninger (både positive og negative) har kvalitetsarbejdet?
- Hvordan overføres erfaringer fra én uddannelsesinstitution til en anden?

### **Metode**

En af de store metodiske udfordringer er målingen af kvalitet i voksnes læring.

Dette kunne belyses gennem en indsamling og en analyse af en række institutioners målinger af kvalitet i voksnes læring. Da kvalitet sjældent kan måles direkte, vil der desuden være behov for at skabe overblik over og måske endda udvikle egne kvalitetsindikatorer. Kvalitetsindikatorerne skal være målingspunkter, som er med til at give et billede af kvaliteten af voksnes læring i den enkelte institution eller i den konkrete situation.

Dette arbejde kan indgå i arbejdet med de nationale kvalifikationsreferencerammer.

Indikatorerne kan være med til at reducere det observerede til noget ”målbart”, men der er stadig behov for

- At fastholde bredden og samtidig være præcis i opfattelsen af, hvilken kvalitet man ønsker at fremme
- At man tager højde for både det kontekstuelle, det almene og generelle fx citizenship og employability – dækkende alle områderne: struktur, proces, resultat
- At fastholde et syn der betragter kvalitet som båret af helhed og sammenhæng, og at den er mulig at kommunikere
- At indikatorerne vurderes lokalt i forhold til deres anvendelighed.

Vort arbejde har resulteret i en oversigt over, hvilke områder og emner der er centrale i arbejdet med kvalitet i voksnes læring. Indholdet i hvert af disse områder er gode indikatorer for kvaliteten i voksnes læring. Mål og planer, det daglige arbejde med læringen, løbende evaluering og opfølgingsprocedurer er - sammen med de metodiske aspekter som aktører, instrumenter, værktøjer, målinger og systematik - alt sammen indikatorer for kvaliteten i voksnes læring. Vi har helt bevidst ikke konkretiseret indikatorerne yderligere, da disse primært vil være kontekstafhængige. Casene kan læses som en række konkrete forslag til og eksempler på kvalitetsindikatorer, som var brugbare i den konkrete beskrevne situation.

Dokumentationen er tæt knyttet til målingerne og kommunikationen af kvalitetsarbejdet. Omfanget, formuleringen og præsentationen af dokumentationen er for mange institutioner vanskeligt at vurdere og beslutte.

Et overblik over et antal forskellige former for kvalitetsdokumentation vil kunne være en støtte for mange af de institutioner, der arbejder med voksnes læring.

Aktørerne i kvalitetsarbejdet er en tredje metodisk udfordring. For hvem skal reelt deltage og have synspunkter på kvaliteten i voksnes læring? Og hvordan skal man deltage i dette arbejde?

Her er der behov for viden om deltagerne, herunder specielt om, hvordan man kan involvere de voksne i kvalitetsarbejdet. Hvordan man sikrer ejerskab, er et andet område, hvor der med fordel kunne samles op på erfaringerne fra en række institutioner.

Generelt er kvalitetstænkning i deltagerperspektivet et kommende udviklingsområde. Områder som deltagerens kendskab til målsætningerne, graden af fælles perspektiv og afstemningen af forventningerne skal alle belyses yderligere.

Implementeringsprocessen for kvalitetsarbejdet er blandt de centrale metodiske udfordringer. Kvalitetsarbejdet kan jo organiseres og implementeres på mange måder. Et overblik over disse måder vil sammen med de hyppigste udfordringer og løsninger være en stor inspirationskilde for uddannelsesinstitutioner, som netop står over for dette arbejde.

Implementeringsprocesserne vil være et velegnet emne for en konference samt for sparring via enten mentorer fra andre uddannelsesinstitutioner eller fra eksterne konsulenter, fx organiseret inden for de enkelte uddannelsesområder.

Generelt er der behov for et fælles sprog omkring kompetencer og kvalifikationer. Der har de seneste år været arbejdet på at skabe et sådant sprog på europæisk plan gennem European Qualification Framework og en række nationale ”Frameworks”.

Her kunne landene med fordel samarbejde og lære af hinanden.

**Inspiration udefra**

Kvalitet er et nøgleord inden for alle former for uddannelse og har været det i en årrække. Dette betyder, at der er en række erfaringer i andre uddannelsessystemer og på andre uddannelsesniveauer, som man med fordel kunne lade sig inspirere af.

Inspirationsmaterialet bør desuden ikke begrænse sig til de nationale grænser, men bør kunne tilvejebringes både fra de øvrige nordiske lande samt fra EU.

Materialet bør kunne samles med korte introduktioner til indholdet og systematisk i en database tilgængelig for alle – både nationalt og internationalt. Gerne opdelt på uddannelsessektorer og – områder. Gode eksempler på sådant materiale er fx projekter som Managing Quality of adult education in Europe, A good adult educator in Europe, RECALL, Recognising Quality in Lifelong Learning.

En direkte kontakt bør knyttes til arbejdet omkring kvalitet i livslang læring på europæisk niveau for derigennem både at bidrage til den europæiske udvikling og blive inspireret og lære af de øvrige europæiske landes erfaringer.

**Kvalitetsarbejde i den uformelle læring**

Kvalitetsarbejdet i den uformelle læring er kun belyst i meget begrænset omfang. Da denne del omfatter læring, som forekommer som en naturlig del af hverdagslivet og derfor finder sted både i privatsfæren og i arbejdslivet, udgør dette en stor del af den samlede læring. En kortlægning og beskrivelse af de mekanismer og aktiviteter, som er knyttet til kvaliteten af den uformelle læring, vil derfor være et godt supplement til denne rapport.

**Organisering af det fremtidige kvalitetsarbejde inden for voksnes læring**

Arbejdet med denne rapport har vist, at der findes en række ligheder inden for de forskellige aktører, som arbejder med voksnes læring. Dette muliggør både en gensidig inspiration og læring, ligesom det kan være med til at sikre en mere effektiv anvendelse af ressourcerne til kvalitetsarbejdet.

Der er behov for en opdateret liste med links til samtlige nordiske landes hjemmesider for voksenuddannelse, således at oplysningerne omkring kvalitetsarbejdet bliver tilgængeligt. Det Nordiske Netværk for Voksnes Læring kan med fordel være det, som samler de fælles erfaringer og præsenterer disse – enten i rapportform og/eller på konferencer og workshops. Dette indebærer for det første, at arbejdet videreføres, samt at arbejdet løbende opdateres. Dette kan med fordel gøres på NVL's hjemmeside, hvor denne rapport bliver tilgængelig for alle. Ligeledes er der behov for et overblik over det skriftlige materiale, som allerede findes i de enkelte nordiske lande, og hvad der er behov for at sammenstille.

Tilgængelighed er dog ikke tilstrækkeligt!

Der er behov for en kommunikation af det udførte arbejde, således at alle potentielle brugere af vore erfaringer også bliver bekendt med deres eksistens. Dette er især en opgave for hver enkelt af uddannelsesområderne og uddannelsesorganisationerne og institutionerne.

Dette kunne organiseres med en kvalitetsansvarlig/interesseret kontaktperson inden for hvert uddannelsesområde. Denne person skulle så have kontakten til det pågældende uddannelsesområde. Personerne skulle fungere som en slags "kvalitetspushere", som primært har til opgave påvirke det daglige kvalitetsarbejde.

NVL kan have ansvaret for en kvalitetskonference, en fælles nordisk kvalitetsplatform, hvor forberedelsesgruppen er tværsektoriel og nordisk. Den ville kunne beskæftige sig med en række forskellige politiske retninger, myndighedernes policy, nye ideer, projekter samt erfaringer og resultater.

Konferencens slutprodukt vil være en platform for kvalitet i voksnes læring: status, nye tanker, projekter og diskussionsforum.

Vi har som de første set samlet på kvaliteten i voksnes læring og har præsenteret en struktur for beskrivelsen af kvalitetsarbejdet. Vi har konstateret, at vi i alle de nordiske lande og på alle niveauer – mere eller mindre – arbejder med de samme problemstillinger og udfordringer, ligesom der er et stort sammenfald i løsningsovervejelserne. Disse mange fælles træk gør det både relevant og muligt, at vi kan inspirere og lære af hinanden – på tværs af landegrænser og af uddannelsesområder.

Afslutningsvist er det vort håb, at du som læser er blevet inspireret af rejsen i det nordiske kvalitetslandskab, og at dine egne refleksioner bliver omsat i handlinger, som gør en forskel.

Juni 2008

Kim Faurschou

Redaktør af denne rapport

Dansk	Svensk	Norsk	Islandsk	Finsk	Engelsk
Arbejdspladslæring	lärande i arbetslivet	læring i arbeidslivet	starfsmenntun á vinnstað	työissä oppiminen	in-service training
Basiskunnskap	basiskunskaper	basiskunnskap	grunnfærni	perustaidot	basic skills
Demokrati	demokrati	demokrati	lýðræði	demokratia	democracy
Dialog	dialog	dialog	samræða	vuoropuhelu	dialogue
Efteruddannelse af lærere	lärarfortbildning	videreutdannig for lærere	endurmenntun kennera	opettajien täydennyskoulutus	training of trainers
Efteruddannelse	fortbildning	etter- og videreutdanning	símenntun	täydennyskoulutus	continuing education
Evaluerig/vurdering	utvärdering	evaluering	mat	arviointi	evaluation/assessment
Fjernundervisning	distansutbildning	fjernundervisning	fjarkennsla	etäopetus	distance learning
Fleksibel læring	flexibelt lärande	fleksibel læring	dreiffmentun	monimuoto opetus	flexible learning
Folkeoplysning	folkbildning	folkeopplysning	alþýðufræðsla	kansansivistys	liberal adult education
Grunnlæggende voksenuddannelse	grundläggande vuxenutbildning	grunnopplæring	fullorðinsfræðsla grunnskólastig	peruskoulutus	basic adult education
Højere uddannelse	högre utbildning	høyere utdannig	æðri menntun	korkeakoulutus	higher education
Ligeværd	jämlikhet	likeverd	jafnrétti	tasavertaisuus	equality
Ligestilling	jämställdhet	likestilling	jafnréttikynjanna	tasa-arvo	gender equality
Kompetenceudvikling	kompetensutveckling	kompetanseutvikling	færniþróun	täydennyskoulutus	competence development
Kvalifikationer	kvalifikationer	kvalifikasjoner	hæfni	kvalifikaatiot	qualifications
Kvalitetssikring	kvalitetssekring	kvalitetssikring	gæðaeftirlit	laadun varmistus	quality assessment
Lovgivning	lagstiftning	lovgivning	lagasetning	lainsäädäntö	legislation
Lige muligheder	lika möjligheter	like muligheter	jöfn tækifæri	yhätäläiset mahdollisuudet	equal opportunities
Læringsresultat	läringsutbyte	læringsutbytte	Ávinningur náms	oppimisen tavoitteet	learning outcomes
Læse- og skrivefærdighed	läs- og skrivkunnighet	leseferdighet	lestrar- og skriftarkunnátta	luku- ja kirjoitustaito	litaracy
Organisationsudvikling	organisationsutveckling	organisasjonsutvikling	stofnanapróun	organisaation kehittäminen	organisational development
Realkompetence	reell kompetens	realkompetanse	raunfærni	opitun tunnistaminen	prior learning
Tværfagligt	tvärsektoriellt	tværfaglig	þværfaglegur	monisektorinen	cross-sectoral
Udvikling	utveckling	utvikling	þróun	kehitys	development
Vurdering av realkompetencer	validering	validering	raunfærnimat	optun tunnustaminen	validation/accreditation of prior learning
Voksenuddannelse	vuxenutbildning	voksenopplæring	fullorðinsfræðsla	aikuiskoulutus	adult education
Voksenundervisning	vuxnas lärande	voksnes læring	nám fullorðinna	aikuisten oppiminen	adult learning
Studievejledning	vägledning	rådgivning	námsráðgjöf	opinto-ohjaus	guidance counselling
Erhvervs- og arbejdsmarkedsuddannelse	yrikesutbildning	yrikesutdanning	iðn- og starfsmenntun	ammattikoulutus	vocational education and training

## Caseoversigt

### Kapitel 1. Planer og mål

- Case 1. Norge: Kvalitet i yrkesopplæringen – nasjonale føringer
- Case 2. Sverige: Mål på den nationella nivån
- Case 3. Finland: Uddannelsesstyrelsens kvalitetsanbefalinger
- Case 4. Norge: Individuell opplæringsplan
- Case 5. Åland: Proceskvalitet
- Case 6. Danmark: Proceskvalitet
- Case 7. Island: Proceskvalitet
- Case 8. Danmark: Daghøjskoleforeningen. EFQM-Excellencemodellen
- Case 9. Norge: Rammeverk for grunnleggende ferdigheter
- Case 10. Norge: Merit og resultatkvalitet
- Case 11. Finland: Fristående examina: att erkänna påvisade kunskaper
- Case 12. Sverige: Dokumentation på nationell nivå kvalitetsredovisning
- Case 13. Norge: Felles verktøykasse. Strukturkvalitet i ikke formell opplæring
- Case 14. Norge: Dokumentation af voksenpædagogisk særpræg
- Case 15. Island: Brug af kvalitetsindikatorer
- Case 16. Sverige: Allmänna råd för kvalitetsredovisning i vuxenutbildningen
- Case 17. Sverige: Folkbildningsrådets reaktion på Regeringens krav

### Kapitel 2. Implementering

- Case 18. Danmark: Inddragelse af de voksnes erfaringer
- Case 19. Danmark: "Etiske retningslinjer for uddannelses- og erhvervsvejledning".
- Case 20. Norge: Etisk kvalitet i Fag- og yrkesopplæring.
- Case 21. Norge: Etisk dilemma.
- Case 22. Norge: Den gode Sirkel – et veivalgsprosjekt
- Case 23. Finland: Att beakta tidigare erfarenheter i inläringen, ett konkret exempel
- Case 24. Åland: Anvendelse af voksnes erfaringer
- Case 25. Finland: Undervisningsmetoder inom social- och hälsovårdsbranchen i Edupoli
- Case 26. Norge: Karriereveiledning
- Case 27. Norge: Kvalitetsnormer i fjernundervisning og fleksibel læring
- Case 28. Finland: Kvalitetskriterier för nätbaserade läromedel (lärarna och kvaliteten på utbildningen)
- Case 29. Island: Undervisere og kvalitet i undervisningen
- Case 30. Island: Kontakt til udvalgte målgrupper (sømænd)
- Case 31. Island: Markedsføring av kurs for formenn (ledere „på gulvet“) i fiskindustriet.
- Case 32. Sverige nationellt: Nätverk för kvalitetsarbete

### Kapitel 3. Evaluering

- Case 33. Island: Evalueringsskema.
- Case 34. Finland: Ständig förbättring av de fristående examina
- Case 35. Finland: Självutvärdering
- Case 36. Norge: Kvalitet gjennom helhetlig selvevaluering i folkehøgskolen.
- Case 37. Finland: Responssystem för fristående examina för vuxna (AIPAL)
- Case 38. Åland: Pædagogisk revision.
- Case 39. Finland: Evalueringsniveauer og evalueringsformer



- Case 40. Danmark: Evalueringer på systemniveau.
- Case 41. Finland: Pedagogisk auditering i Edupoli
- Case 42. Norge: Offentlig utredning om studieforbundene
- Case 43. Finland: Evaluering på systemniveau
- Case 44. Danmark: Tidspunktet for evaluering
- Case 45. Norge: Fra ALL til BKA
- Case 46. Island: Internasjonelle regler
- Case 47. Island: IDANs nye curreculum for køle- og frysemaskinemekanik.
- Case 48. Island: IDANs kompetenceattest for metalindustrien ifølge EN 287
- Case 49. Sverige nationellt: Nytt verktyg för kvalitetsutveckling

## **Kapitel 4. Opfølgning**

- Case 50. Danmark: Evalueringsopfølgning på systemniveau
- Case 51. Norge: Evaluering av systemer for kvalitetssikring
- Case 52. Finland: Opfølgningsprocessen
- Case 53. Danmark: Opfølgning på evalueringerne
- Case 54. Finland: Arbetskraftsförvaltningens responssystem OPAL
- Case 55. Island: Løbende vurderinger af læringsforløbet
- Case 56. Sverige nationellt: Statligt stöd för vuxnas lärande 2008

## **Kapitel 5. Metode**

- Case 57. Danmark: Elementer i kvalitetsarbejdet
- Case 58. Finland: Examensmästarutbildning
- Case 59. Island: IDANs kvalitetssystem grundlægges på en værdikæde
- Case 60. Danmark: Voksnes læring og kvalitet.
- Case 61. Danmark: Rammevilkår for kvalitetsarbejdet
- Case 62. Danmark: Havneskolen: Fysiske rammer
- Case 63. Finland: Övningsföretag
- Case 64. Danmark: Rammevilkår for kvalitetsarbejdet
- Case 65. Sverige: Utvecklad kvalitetsenkät – uppnås folkbildningens kärnvärden?
- Case 66. Sverige nationellt: Kvalitet för flexibla studieformer – verktyg och metoder.
- Case 67. Danmark: Summative og formative evalueringer
- Case 68. Sverige: Kvalitetsarbete inom folkhögskolorna
- Case 69. Sverige nationellt: Kvalitet i vuxnas lärande med balanserad styrning



Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande



[Om NVL](#)[Tema](#)[Projekt](#)[Forum](#)

Kvalitet