

SIDE 20

## SKOLEPRAKTIK

Mere end et  
venteværelse

SIDE 32

## EFTERUDDANNELSE

Lederuddannelserne  
er en stor succes

SIDE 36

## EVALUERINGSMETODER

Effektmåling  
– hvad skal der til?

# EVA'S

ÅRSMAGASIN 2011/12

SIDE 14

## UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING

# Flere ahaoplevelser til eleverne

**EVA**

DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

## Kære læser

Velkommen til EVA's årsmagasin. Vi håber, at magasinet giver et inspirerende blik ind i EVA's arbejde med at gøre dagtilbud og uddannelser bedre, og at det giver lyst til at vide mere.

I årsmagasinet tager vi fat i nogle af de vigtigste temaer fra 2011 inden for udvikling af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser – temaer, som rækker ud over 2011 og ind i det kommende år.

Temaerne dækker samlet set EVA's arbejdsfelt og illustrerer, hvordan vi både lægger vægt på at producere ny viden om kvalitet i dagtilbud og uddannelser gennem undersøgelser og evalueringer, og hvordan vi arbejder for at gøre dagtilbud og uddannelser endnu bedre ved at udforme redskaber og holde seminarer og temadage for kommuner, undervisere og ledere i uddannelsesverdenen.

Årsmagasinet artikler giver bl.a. svar på, hvordan man får omsat pædagogisk forskning til at være håndterbar viden i daginstitutioner. Og det giver svar på, hvor udfordringerne ligger, når det handler om at differentiere undervisningen i folkeskolen, og især – hvordan skolerne bliver bedre til den opgave. Årsmagasinet går i dybden med, hvorfor skolepraktikkens ofte dårlige ry er ufortjent, og det peger på hvilke fordele, der følger med forskellige tilgange til at kvalitetssikre videregående uddannelse. Magasinet svarer også på, hvad det er, de offentlige ledere bliver markant bedre til, når de kommer på efteruddannelse, og det afslutter med det store effektpørgsmål: Hvordan vælger man den rette metode til at måle effekt inden for uddannelsesverdenen?

På EVA's hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk), finder du artikler, rapporter og foldere om mange andre temaer, og du kan downloade udviklings- og evalueringsskabeler.

Rigtig god læselyst!

EVA's årsmagasin 2011/12

### Redaktion

Agi Csonka (ansvarshavende)  
Trine Beckett  
Maria Holkenfeldt Berendt  
Trine Borg  
Marie Nielsen (redaktør)  
Anne Breinhold Olsen

### Design

BGRAPHIC

### Foto

Thomas Søndergaard  
Søren Rønholt  
Mette Bendixsen  
Colourbox

### Illustration

Jørgen Stamp  
BGRAPHIC

### Tryk

Rosendahls - Schultz Grafisk

### ISBN

978-87-7958-659-8

## 4



### BERETNING

#### Formanden og direktørens beretning

Se helheden, styrk kompetencerne, og samarbejd på tværs og langs! Sådan lyder opfordringen fra bestyrelsesformand Ane Arnth Jensen og direktør Agi Csonka, når de ser tilbage på områderne for dagtilbud og uddannelse i 2011.

## 26



### AUDITERING & AKKREDITERING

#### Kvalitetssikring med potentiale for udvikling

Skal man sikre uddannelsernes kvalitet ved ekstern kontrol af den undervisning, de studerende møder. Eller ved at hjælpe ledelsen af en uddannelsesinstitution til at udvikle værktøjer til selv at udvikle kvalitet? Der kan være fordele ved begge dele. Læs om akkreditering og auditering.

8

**2. Undersøgelsspørgsmål**  
Hvad vil jeg vide mere om?



**FORSKNING & PRAKSIS**

**Viden fra rapporter til mennesker**

Læs om EVA's arbejde med at samle og formidle pædagogisk forskning, der er værd at bruge tid på. Og få inspiration til at danne nye broer mellem forskning og praksis i daginstitutioner.

14



**UNDERVISNINGSDIFFERENTIERING**

**Flere ahaoplevelser til eleverne**

Folkeskolen skal rumme alle elever, og det er en stor opgave, som stiller krav til lærerne om at være gode til at differentiere undervisningen. Vi går i dybden med begrebet og de udfordringer, der knytter sig til det.

20



**SKOLEPRAKTIK**

**Mere end et venteværelse**

Skolepraktikken skal begrænse problemet med praktikpladsmangel, men den har et dårligt ry. Vi giver et portræt af fordele og ulemper ved praktikformen og dykker ned i, hvordan den kan udvikles.

32



**EFTERUDDANNELSE**

**Lederuddannelserne er en stor succes**

Offentlige ledere får styrket deres ledelseskompetencer markant, når de tager en lederuddannelse på diplomniveau. Læs om, hvad lederne fortæller om deres efteruddannelse.

36



**EVALUERINGSMETODER**

**Effektmåling – hvad skal der til?**

Som man spørger, får man svar. Få indblik i, hvad man skal gøre sig klart, når man vil effektmåle. Vi introducerer til forskellige metoder og giver et indblik i effektmåling i det danske uddannelsessystem.

42



**EVA**

**Om EVA + publikationer**

Læs om vores organisation og få et samlet overblik over EVA's udgivelser i 2011.



# SE HELHEDEN! STYRK KOMPETENCERNE! SAMARBEJD PÅ TVÆRS OG LANGS!



EVA's mission er at gøre daginstitutioner, skoler og uddannelser bedre. Så kort kan det egentlig siges. Det gør vi ved på mange forskellige måder at producere og formidle viden, der kan bruges af alle dem, der på forskellig vis arbejder i og med vores dagtilbud, skoler og uddannelser.

AGI CSONKA, DIREKTØR, EVA  
ANE ARNTH JENSEN, BESTYRELSESFORMAND

En del af EVA's arbejde resulterer i rapporter, pjecer, værktøjer og andre mere håndgribelige produkter, der formidler konklusioner, vurderinger og anbefalinger fra vores undersøgelser og analyser. Nogle af dem, der så dagens i 2011, kan man læse om i dette årsmagasin.

Andre af EVA's indsatser munder ikke ud i en håndgribelig rapport eller pjece, men er fuldt ud lige så vigtige. For os er det en høj prioritet, at den viden, vi indsamler og bearbejder i vore evalueringer, bliver givet tilbage til lærere, pædagoger, forvaltningsfolk og mange andre. Og ikke blot i form af en rapport, men også i form af direkte dialog gennem kurser, tema-dage og workshopper.

For eksempel kan alle kommuner en gang om året låne to EVA-konsulenter i en dag, en såkaldt EVA-dag. Her kan lærere, ledere og kommunale konsulenter få hjælp til at kaste et undersøgende, kritisk og udviklende blik på deres egen praksis, hvad angår for eksempel undervisnings-differentiering eller undervisning af to-sprogede elever. Eller ansatte i forvaltninger, skoleledere og kommunalpolitikere kan få hjælp til at gøre den kommunale kvalitetsrapport til et reelt udviklingsredskab. Også på dagtilbudsområdet kan alle kommuner få EVA-konsulenter ud til en skræddersyet dag om evaluering af netop de temaer, som trænger sig mest på i den enkelte kommune.

### Hjælp til erhvervsskoler i indsats mod frafald

På erhvervsuddannelsesområdet tilbød EVA i 2011 kompetenceopbyggende tiltag. Gennem en række workshopforløb

fik medarbejdere på erhvervsskoler hjælp til at fokusere og evaluere deres skoles indsatser for at få flere elever til at fuldføre deres erhvervsuddannelse. Workshopforløbene, som blev udbudt både i Jylland og på Sjælland, tog for det første udgangspunkt i, at alle erhvervsskoler hvert år skal udarbejde en såkaldt handlingsplan for øget gennemførelse. Og for det andet var udgangspunktet, at det har

”

I en tid med knappe midler og fokus på optimal ressourceudnyttelse er der et meget udtalt og helt naturligt ønske om at kunne vurdere effekten af de tiltag, forsøg og indsatser, man gør.

vist sig at være vanskeligt for skolerne at vurdere, hvilken betydning deres forskellige indsatser i forhold til at mindske frafaldet blandt deres elever rent faktisk har. På workshopperne fik deltagerne på dag 1 hjælp til at formulere en indsats-teori for en selvvalgt indsats mod frafald på deres skole. På dag 2 blev de introduceret til, hvordan man tester om indsats-teorien holder, og hvordan man måler og analyserer en indsats. Endelig fik de hjælp til at

planlægge, hvordan de skulle teste deres egen konkrete indsats-teori. Inden dag 3 skulle deltagerne indsamle data om deres indsats og dens virkning, så de på dagen kunne analysere og vurdere, hvad der var lykkedes, og hvad der ikke var lykkedes.

### Fokus på effekt

I en tid med knappe midler og fokus på optimal ressourceudnyttelse er der et meget udtalt og helt naturligt ønske om at kunne vurdere effekten af de tiltag, forsøg og indsatser, man gør – herunder også i dagtilbuds- og uddannelsessektoren. I det forløbne år har debatten om, hvad man kan effekt-måle og ikke mindst hvordan, derfor optaget sindene mange steder.

Pladserne på EVA's workshopper om effektmåling i vinter, hvor deltagerne kunne få hjælp til deres egne medbragte projekter af EVA's metodeeksperter, blev måske af samme grund lynhurtigt udsolgt. Og også de kurser i evaluering, som EVA løbende tilbyder ansatte i uddannelsessektoren og brugere og bestillere af evalueringer i øvrigt, går som varmt brød.

### Viden samles og gøres tilgængelig

2011 var også året, hvor vi i samarbejde med vores kolleger i Sverige og Norge kunne lancere en ny database over forskning i dagtilbud for børn. På samme måde som vores kurser og workshopper skal bidrage til at styrke kompetencer, er det tanken, at databasen skal styrke det vidensbaserede arbejde, som er så vigtigt for udviklingen af vores daginstitutioner. Blandt andet skal databasen være en nem indgang for pædagogiske konsulenter og institutionsledere, som har brug for at se,





hvad andre har af erfaringer, hvordan bestemte tiltag tidligere har virket, eller hvad forskerne ser af særlige udfordringer på området. Via databasen kan man nu nemt søge efter resultater inden for nærmere afgrænsede områder, fx inklusion, køn eller sprog. På side 10-11 fortæller bl.a. en områdeleder, en underviser og en pædagogstuderende om, hvordan og hvornår de vil bruge databasen, og hvilke emner de især finder interessante.

Det er klart, at man ikke med et tryk-slag får tusindvis af pædagoger og andre dagtilbudsinteresserede til at logge på en forskningsdatabase og tygge sig igennem lange forskningsartikler. Derfor vil vi også fortsætte med hvert år at formidle viden om de centrale forskningsresultater på en lettilgængelig måde i vores dagtilbudsmagasin Bakspejlet.

### **Ny viden om og til folkeskolen**

Med inspiration i databasen over dagtilbudsforskning og magasinet Bakspejlet vil

EVA forsøge sig med et tilsvarende tiltag på skoleområdet. I 2012 indleder vi arbejdet med et *review* af grundskoleforskning inden for et bestemt tema. Også her er ambitionen at formidle forskningsbaseret



**Databasen skal styrke det vidensbaserede arbejde, som er så vigtigt for udviklingen af vores daginstitutioner.**

viden i et magasin – denne gang henvendt til lærere og ledere i grundskolen, for også fra skoleverdenen lyder meldingen, at det kan være en udfordring i det daglige at skaffe sig viden om, hvad der virker, eller blive inspireret af, hvad man gør andre steder.

### **Se helheden og styrk samarbejdet**

Det faktum at dagtilbuds- og skoleområdet deler en række udfordringer og har fælles berøringsflader, er også en af de bevæggrunde, der ligger bag konstruktionen af det nye ministerium for Børn og Undervisning. Ministeriet overtog efter valget hele dagtilbudsområdet, som tidligere lå i Socialministeriet, og tanken er netop, at de to områder skal berige hinanden og arbejde mere og bedre sammen.

Også på EVA ser vi store fordele i, at flere områder arbejder under samme tag i et frugtbart samspil. I vores tilfælde gælder det, at vi så at sige dækker "fra vugge til grav", nemlig fra daginstitutioner over skole og ungdomsuddannelse og videre til videregående uddannelse og voksen- og efteruddannelse. På den måde kan vi se på tværs af niveauer, trække erfaringer fra et område til et andet, og i det hele taget har vi muligheden for at anlægge et helhedssyn på forskellige udfordringer inden for læring, undervisning og uddan-

nelse. I 2011 afrundede vi fx et samarbejdsprojekt med Ishøj Kommune om, hvordan man kan arbejde med at modvirke negativ social arv i hhv. daginstitution, skole og SFO. Tidligere har vi set på den udfordring, der ligger i at overbringe viden om børns sproglige kompetencer i overgangen fra dagtilbud til skole.



Vi ser på tværs af niveauer, trækker erfaringer fra et område til et andet.

Men også i andre dele af systemet er der overgange og berøringsflader, som gør at samarbejde mellem sektorer er af stor værdi. I 2011 gennemførte vi bl.a. en undersøgelse af de skoleelever, der vælger at gå i 10. klasse. Undersøgelsen kommer her i 2012 til at spille videre ind i en større evaluering af 10. klasse, hvor et af formålene er at se på, hvilken rolle 10. klasse spiller i forhold til at motivere eleverne til at tage en ungdomsuddannelse. Igen er det altså overgange og samspil mellem niveauer og sektorer, som bliver bragt i fokus. Og det er helt nødvendigt at se på overgange for at sikre, at vi får alle med. For selv om der fra politisk hold er lagt op til en reform af folkeskolen, som fremtidige årgange vil have gavn af, skal vi også sikre, at de årgange, der allerede er nået et godt stykke vej i folkeskolen, også får mulighed

for at komme videre og med succes gennemfører en ungdomsuddannelse og måske en videregående uddannelse. Derfor er det vigtigt at fokusere på overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse.

Overgangen fra ungdomsuddannelse til videregående uddannelse bliver i den kommende tid også sat under lup, når vi analyserer, om gymnasireformen har haft en effekt på studenternes studievalg efter gymnasiet og deres frafald på studiet. Her i 2012 undersøger vi studievalgsmønstre for studenter, der har gået i gymnasiet før og efter reformen. Vi vil blandt andet kunne se, hvor stor en del af dem, der er begyndt på en videregående uddannelse, og hvilke uddannelser, de vælger. Og vi vil kunne se, om dem, der har gået i gymnasiet efter reformen, har en anden adfærd, end dem, der har gået i gymnasiet før reformen. Det er interessant, blandt andet fordi regeringen har hævet ambitionsniveauet, så målet nu er, at 60 % af en årgang skal tage en videregående uddannelse, men også fordi gymnasireformen indeholdt flere elementer, som kunne tænkes at påvirke studenternes studiemønstre: studieretningsgymnasiet, nye arbejds- og prøveformer og styrkelsen af det naturvidenskabelige område i det almene gymnasium.

Som nævnt oplever vi et stort engagement og en endog meget sund appetit på de tilbud, vi giver ledere og medarbejdere på alle områder og niveauer af dagtilbuds- og uddannelsessystemet. Vi tror på, at det nytter at hjælpe folk til at blive bedre til deres arbejde, at samarbejde med dem og at få dem til at samarbejde med hinanden. Det er i øvrigt også et centralt

budskab fra uddannelsesforskeren Ben Levin, som i 00'erne stod bag en bemærkelsesværdig *turn-around* af det canadiske skolesystem – et budskab, vi og en kreds af interessenter på skoleområdet hørte ham uddybe, da vi i februar i år sammen med Professionshøjskolen UCC inviterede ham til et seminar om skoleudvikling. Mennesker vil simpelthen gerne blive endnu dygtigere til deres arbejde – og på EVA har vi en klar ambition om fortsat at kunne honorere den enorme efterspørgsel på viden og kompetenceudvikling, som vi oplever. ●



NY FORMAND

## Professor Linda Nielsen ny bestyrelsesformand for EVA

Børne- og undervisningsminister Christine Antorini har i februar 2012 udpeget Linda Nielsen som ny formand for EVA's bestyrelse.

Linda Nielsen (født 1952) er jurist og professor ved Det Juridiske Fakultet på Københavns Universitet.

Linda Nielsen har tidligere været rektor for Københavns Universitet. Hun har været formand for og medlem af en lang række råd og udvalg, bl.a. formand for Øresund Science Region, medlem af Globaliseringsrådet og formand for Skolestartudvalget.

Linda Nielsen har deltaget aktivt i internationale sammenhænge med evaluering på dagsordenen, bl.a. i European University Association og som bedømmer af uddannelsesinstitutioner i Sverige og Norge.

Siden 2010 har Linda Nielsen været professor i Globaliseringsret med fokus på globaliseringens nye reguleringsformer. Af interesseområder nævner hun bl.a. bioret, menneskerettigheder, Corporate Social Responsibility og finansiering.



GOD PÆDAGOGISK  
FORSKNING FORMIDLET  
TIL DEM, DER HAR  
BRUG FOR DET



Anne Kjær Olsen  
Områdechef, EVA

# VIDEN FRA RAPPORTER TIL MENNESKER

EVA's forskningsdatabase bidrager til udviklingen af det pædagogiske område med viden, der er værd at bruge tid på.

## Af Trine Beckett

Hvornår giver det mening at inddrage forældre? Hvordan kan vi sikre inklusion af udsatte børn? Hvad betyder pædagogens tilstedeværelse for børns opfattelse af en sprogvurdering? Svarene på disse spørgsmål – og på mange flere – ligger i den nordiske database over forskning i dagtilbud – Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC) – der så dagens lys i oktober 2011.

EVA står sammen med norske Kunnskapsdepartementet og svenske Skolverket bag databasen. Intentionen med den er at bidrage med solid viden, der kan sikre en bæredygtig udvikling af det pædagogiske område, fortæller Anne Kjær Olsen, områdechef i EVA's enhed Dagtilbud for Børn.

"EVA's rolle er at bidrage til højere og mere faglig kvalitet. Med databasen formidler vi god pædagogisk forskning til dem, der har mest brug for den," siger Anne Kjær Olsen.

### Til alle med brug for overblik

Databasen henvender sig til undervisere, forskere og studerende, men også til pædagogiske konsulenter, pædagogiske ledere eller embedsfolk, der kan have brug for at skaffe sig et overblik eller finde specifikke resultater, fx i forbindelse med udvikling af området. Studerende kan bruge databasen, når de skal lave opgaver på seminariet eller universitetet, og underviserne kan på samme vis bruge forskningsresultaterne til at sikre opdateret

undervisning. Det er første gang, at man samler forskning af høj kvalitet om børn i dagtilbud et sted.

"Mange af forskningsresultaterne har hidtil været formidlet på konferencer, i artikler, bøger, rapporter, osv. Men der har ikke været et sted, der samlet gav overblik over forskningen, og hvor man samtidig kunne være sikker på, at den forskning, man finder, er af høj kvalitet – om det kan betale sig at bruge tid på at sætte sig ind i den," fortæller Anne Kjær Olsen.

### Kvalitetsvurderede konklusioner

Studierne i databasen har alle været igennem en kvalitetsvurdering af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU). De er blevet screenet for relevans og kvalitet – det vil sige, at DCU og en uafhængig skandinavisk forskergruppe blandt andet har vurderet, om man kan fæste lid til den måde, dataindsamlingen er foregået på, om forskerne har talt med de centrale aktører, og om forskernes konklusion hænger sammen med deres analyse af data.

Udover at man kan få viden fra et enkelt forskningsstudie, gør databasen det muligt at se mønstre og søge svar på tværs af flere studier.

### Flere veje til praktikerne

Databasen, der ligger frit tilgængelig på nettet, gør altså tilgangen til forskningsmæssig viden markant lettere. Men EVA arbejder også på andre måder med at få



## LÆS MERE

### Bakspejlet og dialogkort

På [www.eva.dk/dagtilbud](http://www.eva.dk/dagtilbud) finder du Bakspejlet. Her kan du også downloade serien af dialogkort.

### NB-ECEC database

Forskningsdatabasen finder du på [www.nb-ecec.org](http://www.nb-ecec.org)

viden fra forskning og undersøgelsesrapporter i spil blandt mennesker. Således formidler EVA's årsmagasin Bakspejlet, på en journalistisk måde, resultaterne af udvalgte forskningsstudier, samt erfaringer og oplevelser fra institutioner, der har arbejdet med de emner, forskningen handler om. Med det seneste nummer af Bakspejlet, årgang 2012, følger desuden en serie dialogkort, der tager udgangspunkt i pointerne fra forskningen og lægger op til diskussion af nogle af de dilemmaer, forskningen sætter spot på. ●

# Pædagogisk forskning i brug

Fire bud på, hvordan databasen med nordisk forskning på dagtilbudsområdet vil blive brugt. Forskningsdatabasen finder du på [www.nb-ecec.org](http://www.nb-ecec.org)



NIELS JØRN ROUTHÉ,  
OMRÅDELEDER, ÅLBORG KOMMUNE

## Områdelederen:

### I hvilke situationer kan du bruge databasen?

Inden jeg går i gang med et udviklingstiltag eller en ny strategi inden for det pædagogiske område. Databasen giver et godt grundlag at diskutere ud fra. Det er en idébank med en valid standard.

### Hvilke emner er især interessante for dig og hvorfor?

Vi er optagede af at vide, hvad vi gør. Man skal som bekendt vide, hvad man vil, hvordan man gør det, og så skal man ikke mindst gøre det muligt at gøre det. Emnerne kan variere efter, hvad vi er optagede af. Det kan fx være social kapital, som både kan ses i en organisatorisk og pædagogisk kontekst, eller inklusion. Lige nu er det særligt interessant for os at vide, hvad der karakteriserer en inkluderende pædagogisk strategi.



EVA SILBERSCHMIDT VIALA,  
LEKTOR, PÆDAGOGISK PSYKOLOGI, DPU,  
AARHUS UNIVERSITET

## Forskeren:

### I hvilke situationer kan du bruge databasen?

Databasen giver et hurtigt overblik over bestemte områder, og samtidig får man et kort resume af artiklerne. Det er bestemt brugbart, fx hvis man skal sidde og skrive et *paper* til en konference og har brug for viden om *state of the art* på området. Her vil det være oplagt lige at tjekke databasen og se, hvad der er skrevet inden for de sidste fem år. Kategoriseringen af de forskellige artikler er dog ikke helt gennemskuelig, så man skal prøve sig lidt frem.

### Hvilke emner er især interessante for dig og hvorfor?

Hverdagsliv – køn, ligestilling, mobning, forældresamarbejde, opdragelse og omsorg. Det er de områder, jeg forsker i.



DORIS OVERGAARD LARSEN,  
SEMINARIELEKTOR, KOLDING

## Underviseren:

### I hvilke situationer kan du bruge databasen?

Jeg sidder lige nu med et projekt, et *review* af nordisk litteratur omkring inklusion i dagtilbud. Det ligger noget ud over min undervisning, men her vil jeg kunne bruge databasen til at se, hvad der findes på området. Efterfølgende starter jeg et forløb op med de studerende på 4. semester. Tilgangen er etnologisk, og jeg vil bede de studerende om at finde materiale, som bygger på den tilgang, i databasen.

### Hvilke emner er især interessante for dig og hvorfor?

Det afhænger af, hvad de studerende har fokus på. Bekendtgørelsen siger, at de skal have forskningsbaseret viden. Jeg kunne dog godt tænke mig, at den også rummede artikler, der var skrevet ud fra forskningen, så materialet blev endnu mere tilgængeligt. Evt. kunne man supplere forskningsdatabasen med en artikeldatabase.



KATHRINE BØDKER TEGLLUND,  
PÆDAGOGUDDANNELSEN FRØBEL, FREDERIKSBERG

## Den studerende:

### I hvilke situationer kan du bruge databasen?

Jeg vil nok primært bruge den i forbindelse med at søge efter materialer til opgaver og eksaminer. Men jeg tænker, at den også vil være god at bruge, når jeg skal i praktik på min uddannelse og kan have brug for at søge om viden i forhold til en bestemt brugergruppe, diagnose eller lignende.

### Hvilke emner er især interessante for dig og hvorfor?

Det vil især være temaer som sprogarbejde og arbejdet med børn, der har en svær baggrund. Men det vil afhænge meget af, hvilket job jeg vil få, og hvilken praktik jeg kommer i.

# NYE BROER MELLEM FORSKNING OG PRAKSIS

Howdan kan ledere og pædagoger få inspiration fra forskningen i deres arbejde? Og omvendt, hvordan kan forskerne inkludere det praktiske perspektiv i deres forskning? Det er nogle af de helt store spørgsmål på den internationale dagsorden inden for dagtilbudsområdet lige nu.

EVA gør en indsats for at få formidlet forskningen via databasen nb-ecec.org og årsmagasinet Bakspejlet. Modellen "At lære at lære", som er udviklet i forbindelse med Bakspejlet 2012, giver et bud på, hvordan man som pædagog eller leder kan styrke både sin egen og børnenes bevægelse mellem teori og praksis – og dermed sin egen og børnenes læring.

Andre lande har sat yderligere fokus på at systematisere samarbejdet mellem daginstitutioner og universitetsverden. Fx

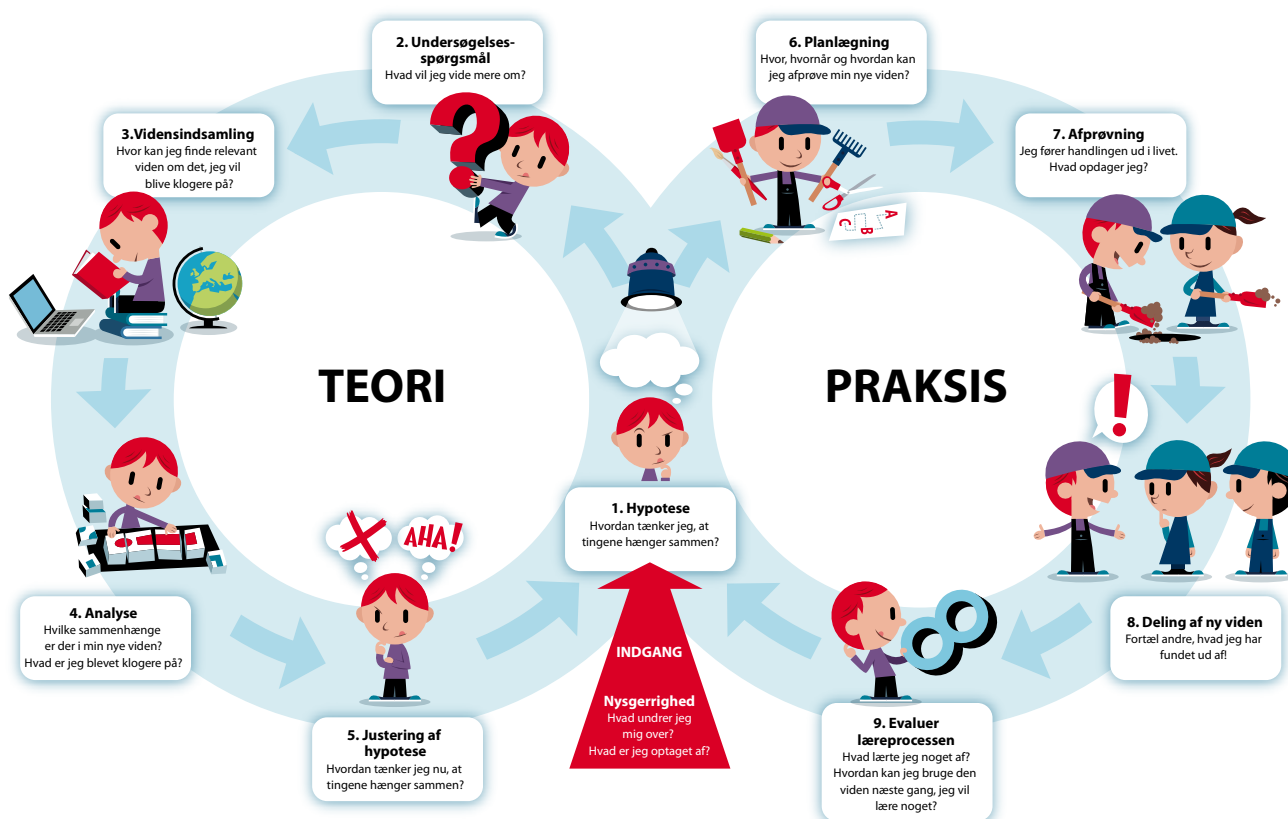
har man i Canada, England og Sverige etableret såkaldte forskningscirkler, der har til formål netop at give forskeren større indsigt i praktikernes problemstillinger, sikre praktikerne adgang til den nyeste forskning på området og skabe grundlag for ny viden. Konkret består en forskningscirkel af en forsker, som leder cirklen, og 4-5 praktkere. Forskningscirklen tager udgangspunkt i et defineret tema eller en problemstilling, som praktikerne ønsker at få belyst, og i fællesskab arbejder den sig frem mod et produkt, som giver ny viden inden for det valgte tema. Hver forskningscirkel strækker sig typisk over halvandet år.

Den svenske regering satser desuden på at øge antallet af pædagoger med uddannelse på forskerniveau gennem så-

kaldte forskerskoler. Konkret betaler regeringen 75 procent af lønomkostningerne for pædagoger, der vælger at bruge 2,5 år på at forske og afslutte med en eksamen på ph.d.-niveau. Over de 2,5 år bruger pædagogerne 80 procent af deres tid på forskningen og 20 procent af tiden på deres arbejde. En lignende ordning gælder for svenske lærere. ●

**Kilder:**  
Persille Schwartz, specialkonsulent, EVA  
Christer Toftenius, seniorrådgiver, Skoleenheden, Uddannelsesdepartementet, Sverige  
Videnscenter om Fastholdelse og Frafald, www.voff.dk

## MODELLEN AT LÆRE AT LÆRE



Modellen "At lære at lære" er et redskab til at handle mere vidensbaseret. Modellen gør det synligt, hvad der skal til for at arbejde både teoretisk og praktisk med læring, og illustrerer en proces, der sommetider kan tage få minutter, andre gange timer, uger eller måneder.

**Kilde:**  
Modellen er inspireret af en handlingsmodel udviklet af H. Kroon, A. Tordoir, D. Vermeulen of APS fra National Centre for School Improvement, The Netherlands, 2010.

# Brobyggere på Bornholm

Personalet i Klemensker Børnehus byggede på opfordring fra Bakspejlet deres egen bro til forskningen. Inspireret af konklusionerne i et norsk forskningsstudium satte de over nogle dage fokus på deres håndtering af børnenes gråd.

Af Trine Beckett

Hvilke typer af gråd er der hos os? Hvordan er der forskelle i reaktionshastigheden hos de voksne? Hvordan taler vi om gråden, og hvordan skal der handles på den? Det er nogle af de spørgsmål, personalet i Klemensker Børnehus stillede sig selv, da de valgte at lade sig inspirere af norske forsker Nina Rossholts studie af gråd.



Gråd, der opstår på bestemte tidspunkter og steder, peger på, at der er noget u hensigtsmæssigt i vores organisering af hverdagen.

Studiet "Grådens mange ansigter," konkluderer blandt andet, at pædagogers kropslige og sproglige reaktioner på gråd har afgørende betydning for det enkelte barns handlerum, for den måde det barn kan tillade sig at være på. I Klemensker valgte man derfor at undersøge nærmere, hvordan man selv reagerede på børnenes gråd og børnenes forskellige grådtyper. Det førte nogle erkendelser med sig, som andre måske også kan lære af.

## Garderobegråd sætter spot på organisering

En af erkendelserne handlede om organiseringen af hverdagen.

"Vi fik øje på fx overgangsgråd og garderobegråd. Det opstår, når børnene går fra at lege til at skulle holde samling, og i garderoben, når mange børn skal ind eller ud samtidig. Gråd, der på den måde opstår på bestemte tidspunkter eller i bestemte rum, peger på, at der er noget i vores organisering af hverdagen, som er u hensigtsmæssig for børnene. Det kan vi jo så prøve at lave om," lyder det fra leder

Helle Christoffersen og pædagog Jette Blom.

## Børns gråd mødes forskelligt

De blev også bevidste om, at de kropsligt reagerede forskelligt på børnenes gråd.

"Nogle børn hører vi aldrig. Når de endelig græder, er vi lynhurtigt henne hos dem, mens andre, der græder tit og tæt, ikke får den samme reaktionshastighed. Det er sikkert meget almindeligt, at der er forskel, og det siger forskningen jo også. Det forestiller man sig bare ikke lige, så det giver stof til eftertanke. Spørgsmålet er jo, hvad det gør ved børnene at se, at man skynder sig, når et bestemt barn græder, mens andre børn får lov at vente?"

## Samtale om gråd skaber forståelse

Endelig stod det klart, at det skabte større forståelse for børnenes gråd, hvis man diskuterede indbyrdes, hvad den handlede om.

"Der er mange typer af gråd: frustrationsgråd, afsavnsgråd – når mor eller far går, sult- og træthedsgråd lige før frokost, "hey se lige mig"-gråd, uretfærdighedsgråd (han tog min bil, er der nogen, der kan hjælpe?), forebyggende gråd (de andre kommer for tæt på, så er I lige søde at holde øje med, at de ikke gør mig fortræd?), gråd når man er rigtig ked af det eller er faldet og har slået sig, stædighedsgråd, trancegråd (hvor det er svært at

komme ud af følelsen igen) og omsorgsgråd (at græde sammen og i fællesskab). Men når vi taler sammen om gråden, hjælper vi hinanden til at forstå barnet bedre, og så kan gråd pludselig opleves mindre belastende," konstaterer personalet fra Klemensker Børnehus, der allerede er i gang med at bruge forskning som inspiration til at kigge nærmere på andre dele af deres pædagogiske arbejde. ●

## SPØRGSMÅL TIL INSPIRATION FRA KLEMENSKER BØRNEHUS

Hvilke typer af gråd er der hos os?

Hvor ofte og hvor meget bliver der grædt?

Hvordan er der forskelle i reaktionshastigheden hos de voksne?

Hvordan er gråd forskellig for børnene?

Er der forskel på mængden af gråd, afhængigt af om vi er ude eller inde?

Er der hurtigere hjælp inde end ude?

Har det betydning, hvilket rum vi er i?

Hvordan taler vi om gråden, og hvordan der skal handles på den?





Kristine Bang Nielsen  
Evalueringsskulent, EVA

# FLERE AHAOPLEVELSER TIL ELEVERNE

Efter næsten to årtiers lovkrav er undervisningsdifferentiering endnu ikke det bærende pædagogiske princip, som det er tænkt som. Vi gør status over begrebet. Og så går vi i dybden med, hvor udfordringerne ligger, og hvordan skoler og lærere kommer videre med den svære differentiering af undervisningen.

Af Marie Nielsen

Folkeskolen skal rumme dem alle sammen: Eleverne med særlige behov og vanskeligheder skal i højere grad inkluderes i folkeskolen, de stille elever skal ses og udvikle sig, og de dygtige og talentfulde elever skal udfordres og stimuleres. Det er en stor opgave, som fordrer, at lærerne er gode til at differentiere undervisningen, så den tager højde for den enkelte elevs behov og forudsætninger. Men selvom undervisningsdifferentiering er et centralt element i folkeskoleloven, og selvom lærer-

ne er opmærksomme på, at deres elever er meget forskellige, er det ikke dagligdag for dem at tilrettelægge undervisningen, så den tilgodeser elevernes forskellige styrker, svagheder og behov.

EVA's evaluering fra forsommeren 2011 viser, at undervisningsdifferentiering ikke er det bærende pædagogiske princip, som det er tænkt at være. Folkeskolen har i snart to årtier været forpligtet til at tilbyde en undervisning, der i alle fag tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og udvik-

lingstrin. Men lærerne er usikre på, hvad undervisningsdifferentiering er både i teori og praksis.

### Mere end holddeling

Lærerne er overordnet enige i, at det er vigtigt at differentiere undervisningen – det gælder 99 % af lærerne. Men de er usikre på eller har en meget smal forståelse af, hvad begrebet undervisningsdifferentiering egentlig betyder, og hvordan det skal udmøntes. I praksis oversætter mange lærere begrebet til





# HVAD ER

## UNDERVISNINGS-DIFFERENTIERING?

En differentieret undervisning kræver, at lærerne i deres tilrettelæggelse af undervisningen gør sig professionelle overvejelser om fem forhold:

- indhold
- metoder
- organisering
- materialer
- tid.

Inden for disse fem forhold kan læreren ud fra pædagogiske og didaktiske overvejelser vælge at gennemføre undervisningen på forskellig vis. På den måde bliver undervisningsdifferentiering et bærende princip, som undervisningen bliver bygget op omkring.

Læreren skal præsentere stoffet, så eleverne får flere forskellige tilgange og muligheder for at forstå informationer, begribe nye ord, idéer og tanker og sætte ord på det, de lærer. Eleverne skal altså tilbydes en variation i tilgangene til det stof, der skal læres, ud fra en grundlæggende forståelse af, at elever har forskellige forudsætninger for at lære.

Undervisningsdifferentiering er en måde at være på i klasserummet, hvor læreren hele tiden er opmærksom på at sikre, at undervisningen kan byde på flest mulige ahaoplevelser for flest mulige elever.

**Kilder:**  
EVA, 2011  
Egelund, 2010  
Tomlinson, 2011.



### TO UD AF TRE LÆRERE EFTERSPØRGER REDSKABER TIL OG EKSEMPLER PÅ AT DIFFERENTIERE UNDERVISNINGEN

noget om, hvordan man organiserer undervisningen, fx holddannelse eller individuel undervisning. Eller de ser det som noget ekstra, man som lærer kan gribe til, når det er muligt, fx i temauger på skolen. Undervisningsdifferentiering fungerer dermed ikke som et bærende princip, der gennemsyner al undervisning i skolen.

Men det vigtige, at det er den differentierede undervisningen, der er udgangspunktet i skolens hverdag, bl.a. fordi vi i Danmark ser undervisningsdifferentiering som en hovednøgle til inklusion i den udelte enhedsskole, der blev indført i 1993. Dermed er det også en udfordring og et problem, der kun vil blive større, jo bredere et spektrum af elever skolen skal inkludere, forklarer Kristine Bang Nielsen, der er konsulent på EVA og står bag evalueringen.

#### Hjælp til at tolke begrebet

Tilbage i 2004, da EVA sidst undersøgte undervisningsdifferentiering i folkeskolen, var et af de problemer, vi pegede på, også netop usikkerheden på skolerne om, hvad undervisningsdifferentiering betyder i teori og praksis. Dengang rettede EVA en anbefaling til Undervisningsministeriet om at præcisere begrebet og sætte udviklings- og forskningsarbejde i gang, der ville kunne hjælpe lærerne med at få indblik i, hvordan man kan bære sig ad i praksis

Når det stadig halter med forståelsen af, hvad der skal til for at levere en differentieret undervisning, handler det også om, at man på mange skoler ikke har taget fælles drøftelser af, hvad undervisningsdifferentiering er, og hvad opgaven består i. I 2011 efterspørger næsten to ud af tre lærere (64 %) stadig redskaber, konkrete eksempler og praktiske anvisninger til at differentiere undervisningen.

“Det er vigtigt, at lærerne både har en teoretisk forståelse af begrebet, en viden om hvordan de skal udmønte det i praksis, samt et væld af praktiske eksempler på hvordan undervisningen ser ud, når den er differentieret”, fortæller Kristine Bang Nielsen.

#### Flere forskellige tilgange til stoffet

Hvad betyder begrebet undervisningsdifferentiering så? Det handler om, at læreren skal tilbyde eleverne en variation i tilgangene til det stof, der skal læres, ud fra en grundlæggende forståelse af, at elever har forskellige forudsætninger for at lære. Læreren skal variere undervisningen inden for et fagligt område, når det gælder indholdet, de metoder man bruger, organiseringen af timerne, materialer og tid – alt efter elevernes behov.

“Undervisningsdifferentiering handler ikke om at give mere af samme stof til nogle elever og mindre til andre. Men læreren skal være opmærksom på at sikre, at det, der sker i undervisningen, kan byde på flest mulige ahaoplevelser for flest mulige elever. Og så skal undervisningen grundlæggende være funderet i en analyse og vurdering af elevernes behov og de mål, som eleverne skal indfri”, uddyber Kristine Bang Nielsen.

Det betyder ikke, at man skal undervise 28 elever i en klasse gennem 28 forskellige tilgange, siger hun. Men man skal som lærer kunne tage hensyn til de enkelte elever og dermed kunne være sikker på, at de kan komme i gang med emnet, at de bliver mødt med opgaver, de kan honorere, og som flytter dem.

“Lærerne siger, de mangler hænder, og skal man tæt på den enkelte elevs behov,





# EVA-DAGE

## TEMADAG OM UNDERVISNINGS- DIFFERENTIERING

EVA tilbyder såkaldte EVA-dage, temadage om undervisningsdifferentiering. Dagen tager afsæt i EVA's evaluering af undervisningsdifferentiering (2011), der fokuserer på sammenhænge mellem evalueringsarbejdet og den pædagogiske praksis. Skolen arbejder med, hvad der kendetegner en differentieret undervisning, hvilke sammenhænge der er mellem evalueringfaglighed og undervisningsdifferentiering, og hvilke roller teamet og ledelsen spiller i arbejdet med at differentiere undervisningen. Med afsæt i rapportens analyser og problemstillinger kommer skolen til at forholde sig undersøgende og kritisk til egen praksis.

Målgruppen er lærere, skoleledere og kommunale konsulenter.

### Dyrk det i teamsamarbejdet

Lærerne har især svært ved at omsætte begrebet undervisningsdifferentiering i den daglige undervisning, fortæller Jais Heilesen, der konsulerer på EVA-dage: "En ting er at forstå begrebet, det er straks sværere at finde nøglen til at bruge undervisningsdifferentiering som en bevidst strategi i praksis, i den daglige undervisning. Vi kan se, at der ligger et stort, løbende arbejde med at opbygge og udvikle fagspecifikke erfaringer med, hvordan undervisningen kan differentieres. Vi råder skoler og især lærere til at dyrke det i teamarbejdet".

### Arbejdsspørgsmål

Bagest i rapporten "Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip" findes arbejds spørgsmål, som skoler kan bruge som udgangspunkt for at diskutere begrebet, og hvordan de vil udvikle differentieringen af undervisningen.

Den interviewede skoleleder og lærer på dette opslag har haft to EVA-konsulenter på besøg på skolen til en fælles dag om undervisningsdifferentiering.



INTERVIEW MED  
SKOLELEDER ANNE-MARIE ANDERSEN,  
FÆLLESSKOLEN HOPTRUPMARSTRUPVILSTRUP  
I HADERSLEV

## Skoleleder: Man skal have en tydelig dagsorden

### Hvad gør du som leder for at undervisningsdifferentiering bliver et bærende element?

"Jeg tror, det handler om, hvordan man som leder tager sit udgangspunkt. Man skal være klar over, hvordan man gerne vil påvirke skolen, så den pædagogiske del udvikles. Mit grundlæggende pædagogiske syn er, at eleven er centrum, og at opgaven skal løses derudfra.

På min skole blev undervisningsdifferentiering en ny klar SKAL-opgave, fordi vi skulle omorganisere undervisningen i indskoling. Vi ville samordne klasserne på grund af faldende elevtal, og det gjorde en differentieret undervisning endnu mere nødvendig. Det satte jeg i tale. Det at man tvinger en ny situation ned over sin skole, kan være en positiv situation, hvis dem, der står med opgaven, føler de er fælles om det og sammen skal flytte sig til et nyt sted. Det er afgørende, at man kan flytte fokus som leder og vise, hvor den væsentligste del af opgaven skal ligge. Lærere fortæller nu mig, de ikke tænker på en hel klasse på en gang, men at de tænker på hvert barn, når de går ind i klassen."

### Hvad vil være en hjælp i dit arbejde med undervisningsdifferentiering?

"Jeg synes, det kunne have været spændende at have en følgegruppe på projektet med at omorganisere undervisningen, så vi fik en udvikling sammen med et universitet eller en professionshøjskole – at det var forskningsbaseret og med en teoretisk del. Det kunne også være spændende at blive knyttet an til en anden skole og erfaringsdele på området."

### Hvilket råd er det bedste, du kan give til andre skoler i arbejdet med undervisningsdifferentiering?

"Lærere skal kunne se, at det er et indsatsområde. Som leder skal man have en tydelig dagsorden og vide, hvad det er, man vil med det. Jeg vil gerne have haft jer [EVA-konsulenter, red.] på banen noget før til at give ahaoplevelser og faglige indspark.

Det er også vigtigt, at man tager skridtene i den takt, man kan få det inkorporeret i sin egen skole. Undervisningsdifferentiering er noget, man arbejder med over tid, og man skal være klar over hvilken måde, man løbende følger op. Der er så mange input i skolens hverdag, at det er helt essentielt at holde fokus på undervisningsdifferentiering, hvis det skal blive et bærende princip.

Vi kan se, at differentieringen giver en aflastning, når man får det til at fungere. Det betyder, at vi rummer de særlige elever på en lidt nemmere måde. Og vi kan blive mere konkrete i forældresamarbejdet, fx med hvordan forældre kan støtte deres barn. Men der er opstartsfasen, hvor det koster ekstra energi." ●

INTERVIEW MED  
LÆRER DORTHE CLAUSEN,  
FÆLLESSKOLEN HOPTRUPMARSTRUPVILSTRUP  
I HADERSLEV



## Lærer: Jeg er om eleverne

### Hvad gør du for at differentiere undervisningen?

"Jeg iagttager mine elever, og hvordan de har klaret det, som de har arbejdet med hidtil. Jeg er om dem hver dag, så jeg kan tilrettelægge undervisningen ud fra, hvad de præsterer, og hvordan deres tilgang er til arbejdet. Jeg ser fx på om de er rolige og kan koncentrere sig længe, eller om de er flyvske og har meget uro i kroppen. Og så iagttager jeg selvfølgelig, hvad deres faglige standpunkt er. Jeg vil finde en god arbejds-situation for alle og give forskellige tilgange til det ud fra mit eget oplæg.

Det føles naturligt, men det er også sårbart, for jeg nedfælder ikke noget om de enkelte elever i forberedelsen. Det, jeg vil med undervisningen, er noget, jeg har det i hovedet eller taler med kolleger om. Men jeg er bevidst om, at jeg når rundt om dem alle, at man ikke glemmer nogen og tager sig i at sige: "åh nej, jeg ved slet ikke, hvad den her lille fyr her kan"."

### Hvad er svært ved undervisningsdifferentiering?

"Det er krævende at differentiere undervisningen – der ligger ekstra arbejde i forberedelsen. Undervisningsdifferentiering betyder også, at du har mange ting i gang på samme tid og skal samle op på, hvor langt de forskellige elever er, og hvordan de arbejder med det."

### Hvilket råd er det bedste, du kan give til andre lærere i arbejdet med undervisningsdifferentiering?

"Man skal sørge for at skabe struktur i undervisningen. Inden man går i gang, skal man have gennemtænkt de elever, man har, og have tænkt i, hvor langt man kan komme med dem her: "Jeg spørger mig selv: "Hvad er det, jeg vil have, at de skal have ud af det?" Jeg lægger undervisningen tilrette, så de enkelte elever har mulighed for at gå til opgaven, og så de kan honorere den." ●

### LÆS MERE

#### Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip

Du finder rapporten på [www.eva.dk/projekter/2010/undervisningsdifferentiering-i-folkeskolen](http://www.eva.dk/projekter/2010/undervisningsdifferentiering-i-folkeskolen)

#### Ny lærer

Du finder rapporten på [www.eva.dk/projekter/2010/en-god-start-for-nye-laerere](http://www.eva.dk/projekter/2010/en-god-start-for-nye-laerere)

#### Læreruddannelsens faglige kvalitet

Du finder rapporten på [www.eva.dk/projekter/2010/den-nye-laererruddannelses-faglighed](http://www.eva.dk/projekter/2010/den-nye-laererruddannelses-faglighed)

DORTHE CLAUSEN

## Fabler i en differentieret undervisning

Til sin danskundervisning i indskolingen overvejer Dorthe Clausen i sin forberedelse, hvordan hun kan fange alle elever med oplæg om et fagligt emne, hvordan hun kan få dem alle godt i gang, finde en god arbejds-situation for alle og give forskellige tilgange til det ud fra sit eget plæg. Hun tager udgangspunkt i den enkelte elev og vurderer, hvad eleven har brug for nu. Her er et eksempel fra hendes hverdag med børn fra 1. til 3. klasse.

### Fabler

"Jeg planlægger et emneforløb om fabler. Der vil jeg holde oplæg om fabler. I undervisningen skal vi høre og læse fabler, og så skal de i gang med at lave deres egen fabel. Jeg udformer skabeloner til fabler, og eleverne skal så under kyndig vejledning fra mig vælge den, der passer til dem. Nogle kan vælge selv og ved, hvilken opgave, de skal gå efter, mens jeg taler med andre om, hvilken skabelon, der passer bedst til dem. De kan tegne og skrive enkelte ord i skabelonerne eller tegne en lille smule og skrive en masse."





SKOLEPRAKTIK

•••••

# MERE END ET VENTEVÆRELSE

Omkring 8000 unge kan ikke finde en praktikplads, og de risikerer derfor ikke at kunne gennemføre deres erhvervsuddannelse. Skolepraktikken skal begrænse problemet med praktikpladsmangel, men mange siger nej tak, fordi skolepraktikken har et dårligt ry. Det er dog ofte ufortjent, selvom der skal arbejdes med omdømmet og indholdet af skolepraktikken. Skolepraktikken skal være mere end et sted, hvor eleverne bare venter, inden de kan komme videre i en rigtig praktikplads. Det viser en evaluering af skolepraktikken fra oktober 2011.



I ARTIKLEN MØDER DU

Bo Söderberg  
Specialkonsulent, EVA

NOGLE SKOLER STILLER  
ELEVERNE STØRRE  
OG TEKNISK MERE  
AVANCEREDE OPGAVER,  
END DET KAN LADE SIG  
GØRE I EN VIRKSOMHED



### Af Anne Breinhold Olsen

En nedadvendt tommelfinger er reaktionen fra rigtig mange erhvervsskoleelever, når de bliver tilbudt en skolepraktikplads i stedet for en praktikplads i en virksomhed. Op mod 85 % af de elever, som ikke kan finde en praktikplads i en virksomhed, siger nej tak til at gå i skolepraktikpraktik. De vælger i stedet fx at starte forfra på et andet grundforløb eller droppe helt ud af erhvervsuddannelsen.

Det viser evalueringen "Skolepraktik i erhvervsuddannelserne", som EVA offentliggjorde i oktober 2011. Evalueringen undersøgte skolepraktikken, som der de senere år er kommet mere og mere fokus på, i takt med at finanskrisen har ledt til en voksende mangel på praktikpladser.

Der er flere grunde til, at skolepraktik er et upopulært tilbud blandt eleverne. For det første havde eleverne ikke ligefrem et økonomisk incitament til at vælge skolepraktikken: Ydelsen til en hjemmeboende skolepraktiklev var mindre end en tredjedel af lønnen til elever med en praktikplads. Det er siden blevet ændret, så

hjemmeboende (over 18) nu får samme ydelse som udeboende, og så forskellen mellem skolepraktikydelse og praktikløn ikke er lige så stor som tidligere for eleverne.

### Dårligt ry

Men evalueringen peger også på en anden vægtig grund til erhvervsskoleelevernes negative opfattelse af skolepraktikken: Den har et dårligt ry.

"Vi talte med elever i evalueringen, der fortalte, at de er nervøse for, hvordan de er stillet på arbejdsmarkedet, hvis de har gået i skolepraktik hele tiden. Nogle er nervøse for, om de vil have sværere ved at finde jobs end elever, der har været i praktik i en virksomhed," fortæller specialkonsulent Bo Söderberg, der var projektleder for evalueringen.

Og eleverne er ikke ene om at opfatte skolepraktikken som et dårligt tilbud. Mange politikere og organisationsfolk har haft et ret blandet forhold til ordningen, siden den blev indført. Og mange har

betragtet skolepraktikken som noget, man allerhelst vil være fri for, men som bliver tolereret, så længe der ikke er praktikpladser til alle.

"Hovedargumentet mod skolepraktik går især på, at den ikke kan det samme som praktik i virksomheder, fordi skolerne ikke kan genskabe det samme læringsmiljø som i en rigtig virksomhed. Der er ingen kunder eller kolleger til at lære eleverne kundekontakt, pres fra deadlines, og hvad det i det hele taget vil sige at være på en rigtig arbejdsplads, er argumentet. Og det er også rigtigt. Men vores evaluering viser, at skolepraktikken så kan rigtig meget andet," siger Bo Söderberg.

### Faglige og sociale fordele

Fordelen for mange elever, der ender i en skolepraktikplads, er, at de kan nå fagligt længere og blive teknisk dygtigere, end der ofte vil være mulighed for i en virksomhed.

"Nogle skoler stiller eleverne opgaver, der er større og mere teknisk avancerede,



VIDSTE DU AT ...

... bygge- og mekanikeruddannelsen er særligt følsom over for konjunkturer?

I årene 2007-2010 steg antallet af praktikpladssøgende med henholdsvis 372 % og 277 % for disse uddannelser.

... der er blevet dobbelt så mange praktikpladssøgende fra 2007 til 2010, når man ser på alle brancher samlet?

end det kan lade sig gøre i en virksomhed. Og i skolepraktikken kan eleverne komme ud for at afprøve flere specialområder end hos en virksomhed, som er specialiseret i én ting – fx et murerfirma som er specialiseret i badeværelser,” siger Bo Söderberg.

Skolepraktikken kan også være et godt tilbud til de elever, som har svært ved at ”sælge sig selv” til en virksomhed, fordi de mangler personlige forudsætninger som selvtillid. Mange af de elever får en restuddannelsesaftale med en virksomhed, efter de har været i skolepraktik i en periode – mindre end en femtedel af eleverne gennemfører hele deres læretid i skolepraktikken.

### Risiko for venteværelse

Evalueringen viser også, at det er en stor udfordring for skolerne at udnytte praktikperiodens muligheder godt nok, fordi skolerne arbejder for, at eleverne kommer ud af skolepraktikken så hurtigt som muligt – enten ved at de får en ordinær praktikplads eller kommer i virksomhedsforlagt undervisning. For mange skoler er det svært at håndtere, at det svinger meget, hvor mange elever der er i skolepraktik, og at der af og til kun går ganske få elever i skolepraktikken. Det gør det sværere for skolen at lægge langsigtede planer for praktikken, fx om de skal udvide lokalerne, lægge praktikken andre steder i byen, osv.

”Erfaringerne med skolepraktik kan være ret forskellige fra skole til skole. Men vi ser en generel tendens til, at skole-

praktikken kan blive temmelig modsætningsfyldt, fordi skolen skal to ting på én gang: Sørge for, at skolepraktikken er et seriøst tilbud, og samtidig arbejde for, at eleverne kommer videre til en praktikplads i en rigtig virksomhed. Selv om mange skoler arbejder seriøst med skolepraktikken, er der en indbygget risiko for, at den udelukkende bliver en slags venteværelse for eleverne, inden de kommer videre til en ”rigtig” praktikplads,” fortæller Bo Söderberg.



Mange skoleledere ærgrer sig over, at budskabet om, at skolepraktikken ofte er af høj faglig standard, ikke når ud til omverdenen.

### Praktik-centre

Evalueringen peger på, at skolepraktikkens potentialer kan udnyttes bedre. EVA anbefaler i evalueringen, at skolepraktikken ”samles” i centre på færre lokationer. Det ville give et større elevgrundlag og bedre muligheder for at udnytte synergien mellem de forskellige uddannelser, fx uddannelserne inden for bygge- og anlæg.

”Skolepraktik-centrene kan give mulighed for at udvikle nye modeller for, hvordan vi bruger skolepraktik, fx for, hvordan

skolepraktikken og oplæring i virksomhederne hænger sammen. Det ville være en god ide at kunne have flere modeller eller mix, så det ikke bare er enten skolepraktik eller praktik i virksomhed, men både og,” siger Bo Söderberg.

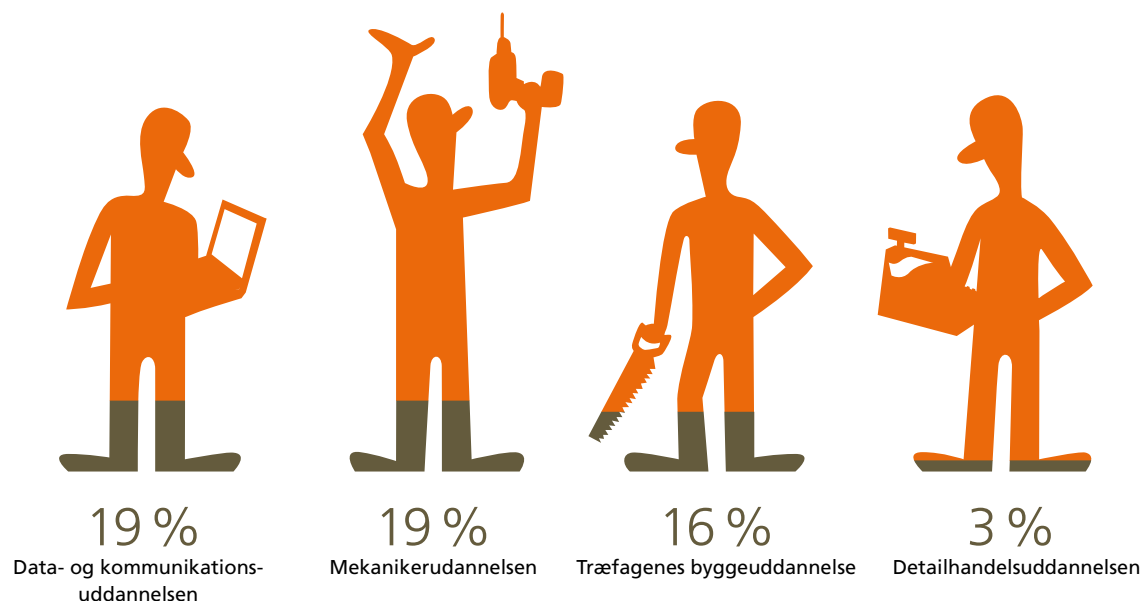
Undervisningsministeriet har afsat midler til forsøg med praktikpladscentre, der skal afprøve nye måder at afholde skolepraktik på og udvikle nye samarbejder mellem skolepraktik og skolepraktik. Centrene skal fx oprette fællesskaber af praktikvirksomheder, som skal give skolepraktikelever mulighed for at komme på praktikophold i virksomheder.

### Ændret omdømme

Mens det er op til Undervisningsministeriet at tage initiativ til forandringer på det overordnede niveau for skolepraktikken, kan skolerne godt selv gøre noget for at ændre på skolepraktikkens dårlige omdømme. Skolerne kan sætte ind på mange fronter, fx ved at være opmærksomme på, hvordan man taler om skolepraktikken internt på skolen, så man ikke bruger nedsettende ord om skolepraktikken og er med til at tale den ned.

”Vores interview med skolelederne i evalueringen viste, at lederne er ret bevidste om, at skolepraktikkens omdømme er vigtigt for både at motivere eleverne til at gå der og i forhold til at skaffe eleverne restlærepraktikpladser. Mange skoleledere ærgrer sig over, at budskabet om, at skolepraktikken ofte er af høj, faglig standard, ikke når ud til omverdenen,” fortæller Bo Söderberg.

## SÅ MANGE AF PRAKTIKELEVERNE GÅR I SKOLEPRAKTIK



Note: Tallene illustrerer, hvor mange elever der går i skolepraktik på de fire uddannelser, EVA har undersøgt i evalueringen.

Der findes ret forskellige holdninger til skolepraktik blandt virksomheder. Nogle siger fx, at de opfatter skolepraktik som meget ringe, og at de ikke ville ansætte en elev, der har gået i skolepraktik i mere end en tredjedel af sin praktiktid. Andre siger, at de er overraskede over, hvor god skolepraktikken er:

”Der er mange forskellige opfattelser af skolepraktikken, som påvirkes af lærlingetraditionen i erhvervet. Jo stærkere traditioner, som man fx ser inden for byggebranchen, des dårligere omdømme til skolepraktikken. Vores interview tyder dog på, at skolepraktikkens omdømme er ved at ændre sig i en positiv retning,” fortæller Bo Söderberg.

### Virksomhederne med om bord

Evalueringen pegede på, at skolerne kan ændre på skolepraktikkens omdømme ved at samarbejde med virksomhederne i lokalområdet, med andre skoler og med parterne på arbejdsmarkedet. For ikke at skabe konkurrenceforvridning kan skolepraktikeleverne ikke som udgangspunkt udføre arbejde, som ellers ville blive udført af lokale virksomheder.

Men erhvervsskolerne tænker i stigende grad i at skabe projekter, hvor eleverne alligevel får lov at løse rigtige og brugbare opgaver. Et eksempel er projekt ”en glad væg”, hvor skolepraktikelever fra fem sjællandske tekniske skoler får mulighed for at dekorere vægge på offentlige institutioner som fx børnehaver, plejehjem og fritidshjem. I 2011 og 2012 har Ministeriet for Børn og Undervisning afsat

en pulje på i alt 20 mio. kroner til at udvikle kvaliteten af skolepraktik.

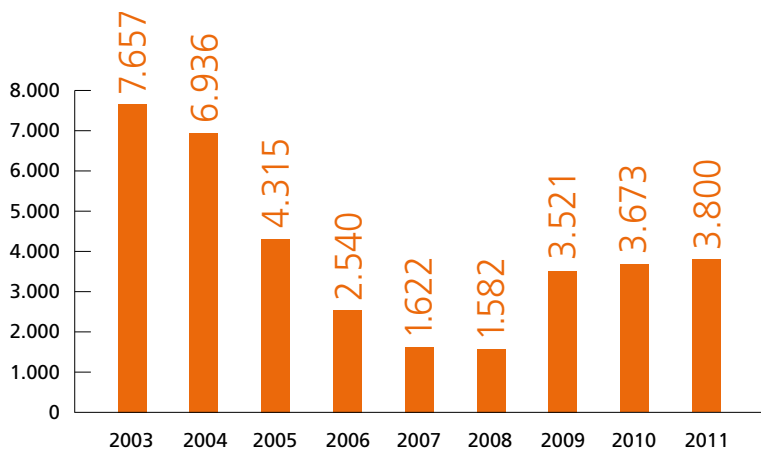
”Det er meget vigtigt, at skolepraktikken er i kontakt med både andre skoler, de lokale virksomheder og parterne på arbejdsmarkedet. Kvaliteten af skolepraktikken forbedres, når flere er med til at udvikle den. Interaktionen med virksomhederne kan hjælpe skolerne med at sætte præcise faglige mål for, hvad eleverne skal lære i skolepraktikken, og det kan åbne virksomhedernes øjne for kvaliteterne ved skolepraktikken,” afslutter Bo Söderberg. ●

### LÆS MERE

#### Skolepraktik i erhvervsuddannelserne

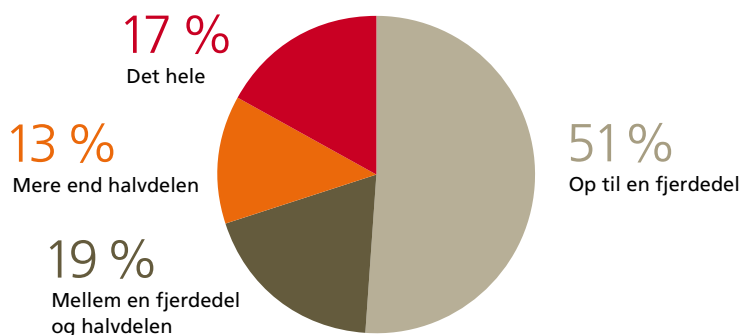
Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), 2011  
Du finder rapporten på: [www.eva.dk/projekter/2010/skolepraktik-i-erhvervsuddannelserne](http://www.eva.dk/projekter/2010/skolepraktik-i-erhvervsuddannelserne)

## SÅ MANGE GÅR I SKOLEPRAKTIK



Note: Tallene viser, hvor mange der gik i skolepraktik ved årets udgang det pågældende år.

## SÅ MEGET FYLDER SKOLEPRAKTIKKEN AF DEN SAMLEDE UDDANNELSESTID PÅ HOVEDFORLØBET



Note: 100 % = Alle elever, der blev færdiguddannede fra oktober 2009 til oktober 2011, og som har gjort brug af skolepraktik.



# MIT SYN PÅ SKOLEPRAKTIK

Få forskerens, mesterens og uddannelseschefens syn på fordele og ulemper. Og hør, hvad eleverne selv mener.



KVALITETSCHEF  
NIELS NYGAARD,  
SILKEBORG TEKNISKE SKOLE

## Kvalitetschef: Løsning i stedet for nødløsning

"Skolepraktikken er kommet for at blive, for vi vil altid have brug for skoletilbuddet i nedgangstider. Og virksomhederne bliver stadig mere specialiserede, så skolepraktikken kan være med til at give eleverne lidt flere kompetencer, så de kan løse en række forskellige opgaver.

En af de største udfordringer er den måde, vi italesætter skolepraktikken på. Da skolepraktikken boomed for nogle år siden, blev den kaldt en "nødløsning", og det gider man jo ikke være en del af som elev. Men man kan sagtens lave gode uddannelser i skolepraktik, og skolepraktikken bliver i dag i stigende grad omtalt som en løsning. Der er selvfølgelig ting, som skolepraktikken ikke kan. Fx den socialisering til arbejdsmarkedet som er en del af en arbejdsplads: Man arbejder i højt tempo og har deadlines og kunder.

Skolepraktikkens evige akilleshæl er, at den ikke må udkonkurrere det private arbejdsmarked. Man vil jo gerne give eleverne så realistiske opgaver som muligt, så de kan opleve, hvad der skal til, når der er en kunde i den anden ende. Men på den anden side skal vi jo ikke gøre noget, som udkonkurrerer virksomheder, der er aftagere for uddannelsen.

Vi kan forbedre skolepraktikken ved at indgå partnerskaber med virksomheder eller andre skoler – fx kan regnskabslever fra handelsskolerne samarbejde med praktikskoleværksteder for at holde styr på regnskaber, timeregnskaber, lagerstyring osv. og dermed efterligne en administration på et rigtigt værksted."



FORSKER  
OLE JOHNNY OLSEN,  
SOCIOLOGISK INSTITUT,  
BERGEN UNIVERSITET

## Forsker: Danske skolepraktikelever på standby

Ole Johnny Olsen har deltaget i EVA's evaluering som ekspert.

"Det virker, som om man har besluttet sig for, at skolepraktik er en reserve. Det er en særlig udfordring, at skolepraktikken skal opfylde flere mål samtidig: at få eleverne væk og ud i 'rigtig' praktik så hurtigt som muligt, men samtidig give dem den bedst mulige læretid i skolepraktikken. Det må være svært at dedikere sig selv til begge formål på samme tid, både for uddannelsessted og eleven. For hvordan kan man arrangere noget godt for nogen, der står standby?"

Et spørgsmål er, om det ikke kunne være muligt at omdefinere skolepraktikken, så det bliver et alternativ for dem, der ønsker det, for de fag det passer for, på samme måde, som det sker i Tyskland. De tyske erhvervsuddannelser minder om de danske, fordi eleverne i Tyskland også veksler mellem skoletid og praktiktid. Men hvor danskerne taler om at veksle mellem to læringssteder, skolen og praktikstedet, har man i Tyskland en tradition for at tale om tre læringssteder. Ud over fagskolen og virksomhedspraktikken er der i mange brancher også læreværksteder, hvor eleverne får de grundlæggende faglige kompetencer. Disse læreværksteder, som minder meget om jeres skolepraktik, ligger typisk ved store virksomheder, hvor instruktører oplærer eleverne, inden de begynder at indgå i produktionen. Men de kan også være etableret af flere virksomheder, i et værksted uden for virksomhederne eller på en skole som et skoleværksted. Den tid, som eleverne bruger på læreværkstedet, regnes som en del af den ordinære oplæring.

Forskning viser, at for at eleverne oplever skolepraktikken som meningsfuld, så skal de lave noget "rigtigt", noget som skal bruges. Mange steder er der gode samarbejdsaftaler med virksomheder, hvor eleverne laver noget, som skal bruges, eller skolerne kan få små opgaver, som de kan udføre. Jeg ved, at i Danmark er I meget opmærksomme på, at skolepraktikelever ikke skal konkurrere med det lokale næringsliv. Mit indtryk er, at det ikke er så stort problem i Norge. Jeg er ikke sikker på, hvad det skyldes, men det kan være, at det norske erhvervsliv også fokuserer på, at skolepraktikeleverne skal have nogle "rigtige" opgaver, fordi det også er noget, de selv tjener på i det lange løb."



## Malermester: Mange skolepraktikelever er usikre

Rene Höyer Larsen har haft flere skolepraktikelever i lære.

”Min erfaring med skolepraktikeleverne er, at mange er usikre, når de kommer ud til en mester. Det er mit indtryk, at der er en del, de ikke når at lære på skolen. Det skyldes nok blandt andet, at på en skole kan en lærer have ansvaret for op mod 10-15 elever, mens en mester kan have maksimalt to lærlinge, og en svend kan have én. Det giver mere opmærksomhed på den enkelte elev.

Vi kan også godt mærke, at når vi får en skolepraktikelev, så skal de lige lære, hvad det vil sige at være på en arbejdsplads – fx kan der godt gå nogle uger, før de lærer, at arbejdsdagen hedder 7-16.

I mine øjne er et godt skolepraktikforløb, når eleverne lærer det samme, som når de har en ”rigtig” praktikplads. Men det er svært at give eleverne opgaver, hvor de kommer i konkurrence med de lokale firmaer. Det er en god idé med projekter som en ”glad væg”, som går ud på, at skolepraktikeleverne maler en væg, som ellers ikke ville være blevet malet.

For at løse praktikpladsproblemet kunne man måske tillade, at mestre og svende kan tage flere praktikanter, end de må i dag. Vi er meget opmærksomme på hos de danske malermestre, at der er mange, der går på pension om 10 år, så vi kommer til at mangle veluddannet arbejdskraft.”



BRIAN OLSEN, 19 ÅR,  
I SKOLEPRAKTIK SOM  
DATATEKNIKER HOS  
TEC I TO ÅR

## Skolepraktikant: Skolepraktikken skal ikke simulere virksomhed

”Det er mange udmærkede ting ved skolepraktikken som fx det gode fællesskab mellem eleverne. Vi hjælper hinanden fagligt og udnytter hinandens ekspertiseområder – it er et stort fag. Men de opgaver, vi bliver stillet af skolen, er ofte ikke på et særligt højt niveau. Det dårlige ved skolepraktikken er, når de prøver at simulere en rigtig virksomhed, men det skal de ikke.

Det er ikke det samme som en virksomhed. Vi kan se, at de elever, der går på en rigtig læreplads, bliver sat til mange flere ting, som det er i en virksomhed, mens vi mere skal finde på, hvad vi skal lave. Det er også sværere for skolen at følge med i den tekniske udvikling på området, så tit sidder vi med lidt forældet udstyr.”



ALICE FRANSEN, 19 ÅR,  
I SKOLEPRAKTIK SOM  
SKILTETEKNIKER HOS  
SILKEBORG TEKNISKE SKOLE

## Skolepraktikant: Klar til at tage større ansvar end elever i praktik i virksomhed

”Jeg har gået i skolepraktik i næsten to år, men har to gange været ude i praktik i en virksomhed. Når jeg sammenligner med dem, der er elev i en virksomhed, får jeg lov til at lave mere i skolepraktikken. Jeg får fx lov til at dekorere en bil ene mand og at have hele ansvaret selv, mens når man er ude som elev, får lov til at hjælpe lidt til eller holde noget. Derfor oplever jeg, at jeg er stand til at tage et større ansvar, end hvis jeg havde haft min praktik i en virksomhed.

Jeg har også en del direkte kundekontakt i skolepraktikken, fx når elever fra kokkeskolen bestiller et banner til messer eller lignende – så er det mig, der har ansvaret for kontakt, deadlines osv. Når man er ude i en virksomhed, kan man godt opleve, at der er nogle, der tror, at vi ikke kan noget som skolepraktikelever, selvom de ikke siger det ligeud.”



UDDANNELSE



## AUDITERING &amp; AKKREDITERING



# KVALITETSSIKRING MED POTENTIALE FOR UDVIKLING

Skal man sikre uddannelsernes kvalitet ved ekstern kontrol af den undervisning og de rammer, de studerende møder? Eller ved at hjælpe ledelsen af en uddannelsesinstitution til at udvikle værktøjer til selv at skabe og udvikle kvalitet? Faktisk kan der være fordele ved begge dele, fortæller specialkonsulent Birgitte Thomsen.

## Af Trine Beckett

Når Sofie søger ind på sygeplejerskeuddannelsen, er det vigtig for hende at vide, at uddannelsen er god nok. At det, hun lærer, rent faktisk kan bruges, når hun er færdiguddannet. At uddannelsens niveau lever op til internationale standarder, og at hun undervejs får den relevante undervisning og det eller de praktikforløb, der skal til, så hun, når hun engang er færdig, er rustet til arbejdsmarkedet.

### Spot på undervisning eller kvalitetsledelse?

Når man skal sikre kvaliteten af uddannelsen for Sofie og hendes medstuderende, er der flere måder at gøre det på. Man kan kontrollere om de rammer, hun møder på sygeplejerskestudiet, er i orden: Om underviserne har de rette kompetencer, om praktikforløbet indeholder de rigtige elementer, og om faciliteterne på uddannelsen giver mulighed for at levere en undervisning af god kvalitet. Ud fra en række kriterier, der handler om kvalitet, akkrediterer man uddannelsen, man tjekker, om den lever op til et vist niveau eller ej.

Men man kan også vælge at se på, om institutionen selv har styr på den kvalitet, den leverer: Har ledelsen de rigtige værktøjer til at sikre og udvikle kvaliteten af pædagoguddannelsen og af alle de andre uddannelser på institutionen? Har de værktøjer til fx feedback mellem undervisere og ledelse? Til kompetenceudvikling? Til systematisk dialog med aftagere og studerende? Ved de i ledelsen, hvad de gør, og bruger de den viden, de får ind, til at blive klogere og til løbende at forbedre kvaliteten af uddannelsen? Det kan en auditering svare på.

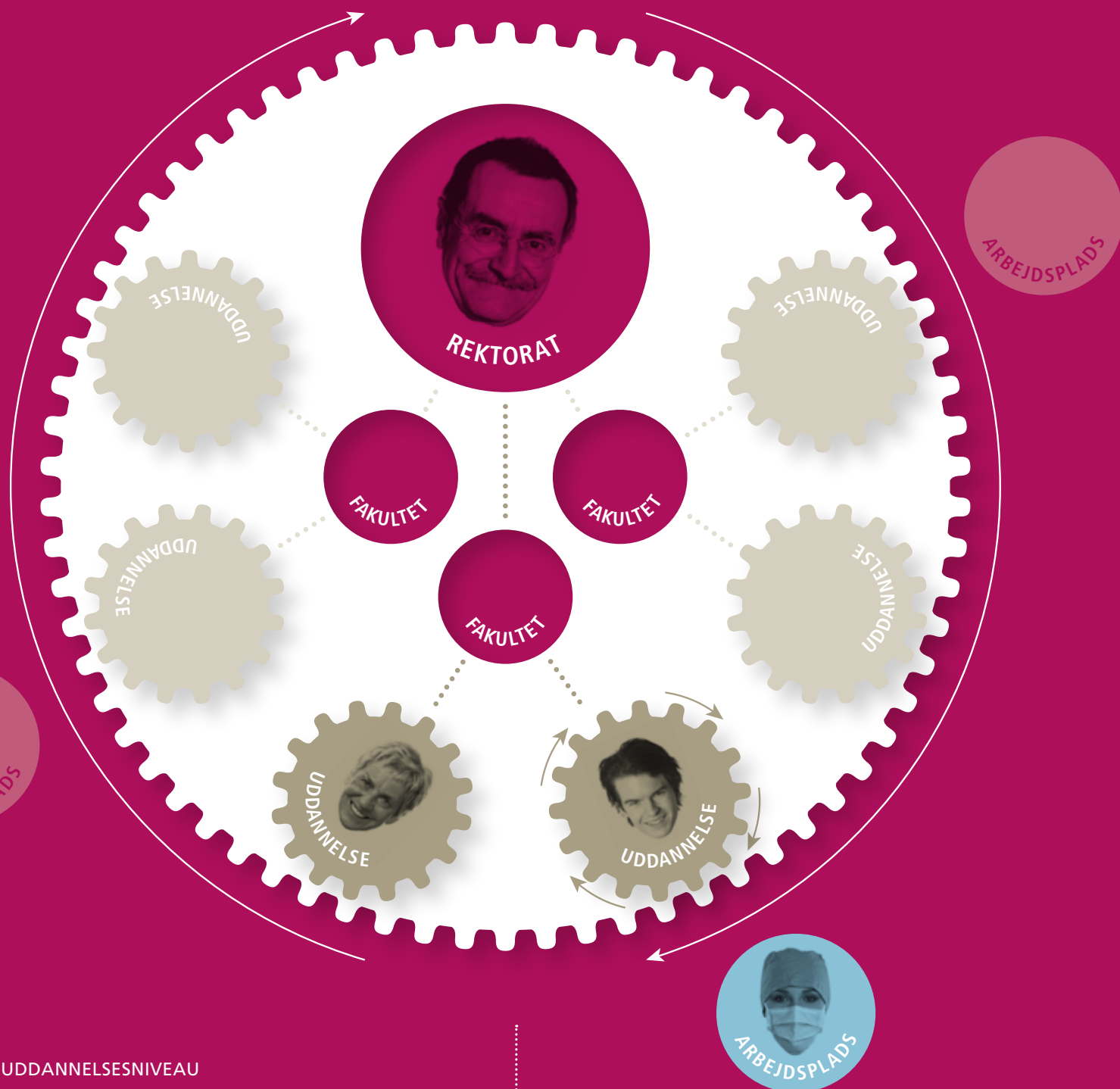
### International fokus på institutionerne

EVA har i mange år gjort både det første og det andet. Men i de seneste år har fokus især ligget på akkreditering af den enkelte uddannelse. I mange andre lande i Europa er tendensen i øjeblikket, at man går efter at sikre, at institutionens interne kvalitetsarbejde er i orden. Ved auditering, hvor formålet primært er at hjælpe institutionen til at blive bedre til at

# FORSKELLE OG LIGHEDER PÅ AKKREDITERING AF INSTITUTIONSNIVEAUET OG UDDANNELSESLEVELAUET

## INSTITUTIONSNIVEAU

Vi ser på uddannelseslederen, den øverste rektor, på undervisernes dialog med de studerende og på, hvordan de inddrager aftagere og andre interessenter. Er der systematik? Bruger ledelsen et kvalitetshjul – ved de, hvad de gør, og bruger de den viden, de får ind til at blive klogere?



## UDDANNELSESLEVELAU

Man ser på det, de studerende møder: klasseværelset, om det er sandsynligt, at de studerende med de rammer, der er givet dér, når læringsmålene.

# Auditeringens fokus på institutionens kvalitetsarbejde

Auditeringen har særligt fokus på, om kredsløbet af information mellem ledelsen og organisation, fx undervisere på en uddannelse, er velfungerende. Dvs. om det store hjul og de små hjul fungerer sammen.

Et godt kvalitetsarbejde er forankret i institutionens øverste ledelse og de andre ledelsesniveauer. Ledelsen skal sikre, at institutionens overordnede mål, strategi og organisationsstruktur og -processer

fremmer, at fx de enkelte uddannelsers kvalitetsarbejde kan nå sine mål, og at uddannelserne melder resultater og anden information tilbage fra det lokale kvalitetsarbejde til ledelsen.

Kvalitetsarbejde foregår som en fortløbende proces, hvor mål omsættes til praksis, som man efterfølgende evaluerer og følge op på, evt. med nye eller reviderede mål alt efter evalueringens resultater.



UDDANNELSE

kvalitetsarbejde, eller ved akkreditering på institutionsniveau, hvor der i højere grad indgår et element af kontrol af kvalitetsarbejdet, hvilket siden danner udgangspunkt for en afgørelse fra myndighederne. I Danmark er vi på vej mod et nyt akkrediteringssystem. Spørgsmålet er, om det vil give god mening at orientere os mere mod institutionsniveauet end uddannelsesniveaue? EVA's årsmagasin har spurgt specialkonsulent Birgitte Thomsen.



**Modellerne har forskellige styrker og begrænsninger, så det afhænger af, hvilket formål, man prioriterer politisk.**

## Fordele og ulemper på institutionsniveau

Modellerne har forskellige styrker og begrænsninger, så det afhænger af, hvilket formål, man prioriterer politisk. Sammenlignet med uddannelsesakkreditering er der et større udviklingsperspektiv i at kigge på institutionsniveauet. Her får ledelsen og institutionen som helhed input til, hvordan de selv kan få bedre styr på kvaliteten. Hvordan de kan forbedre deres eget arbejde med at sikre og øge kvaliteten," forklarer Birgitte Thomsen.

Til gengæld får man ved at vurdere institutionsniveauet ikke direkte kontrolleret den kvalitet, de studerende møder, konstaterer specialkonsulenten.

"Man har fokus på sammenhænge og institutionens kvalitetsarbejde set i et helhedsperspektiv. Og man undersøger om ledelsens systemer for kvalitetsudvikling virker i praksis: Har institutionen viden om sin egen kvalitet, og bruger ledelsen faktisk sin viden løbende til at gennemføre kvalitetsforbedringer? Men man vurderer ikke som sådan kvaliteten af hver enkelt uddannelse."

## Uddannelsesakkreditering ser forbi ledelsen

Omvendt har man, når man akkrediterer på uddannelsesniveau, ikke samme fokus på selve arbejdet med kvalitet. Populært sagt ser man forbi ledelsen og foretager en vurdering af uddannelsens kvalitet inden for forskellige områder. Da ledelsesperspektivet nærmest er fraværende, er det begrænset, hvad uddannelsesakkrediteringerne giver den øverste ledelse af direkte redskaber til at udvikle kvaliteten af institutionen, fortæller Birgitte Thomsen. En uddannelsesakkreditering er på den måde en kontrolforanstaltning, snarere end et redskab til udvikling. Men når det så er sagt, kan en uddannelsesakkreditering være mere eller mindre udviklingsfremmende, understreger Birgitte Thomsen.

## EVA peger på styrker og svagheder

"De første akkrediteringer fra 2004-06 gennemførte vi efter et første generations-akkrediteringskoncept, som primært havde fokus på at sikre, at uddannelserne levede op til nogle lovkrav. I dag arbejder vi ud fra konceptet i anden generation, som lægger meget vægt på at vurdere

uddannelsernes faglige kvalitet og deres relevans i forhold til arbejdsmarkedet. De uddannelser, EVA akkrediterer, får ikke bare en afgørelse, men en rapport, der peger både på styrker og svagheder, de kan arbejde med. Det er EVA's bidrag til at gøre akkrediteringsprocessen udviklingsorienteret," fortæller Birgitte Thomsen.



**De uddannelser, EVA akkrediterer, får ikke bare en afgørelse, men en rapport, der peger både på styrker og svagheder, de kan arbejde med.**

## Hjælp til selvhjælp

For uddannelsesinstitutionerne selv giver det god mening at arbejde udviklingsorienteret med kvalitetssikring. Birgitte Thomsen henviser til en pilotafprøvning af et nyt auditeringskoncept, som EVA for nylig gennemførte i samarbejde med professionshøjskolen VIA UC. Auditeringen havde intet kontrolformål, men skulle udelukkende give VIA anbefalinger til, hvordan institutionen kunne arbejde bedre og mere systematisk med kvalitetssikring og -udvikling. Og det gav ledelsen et nyttigt blik på, hvor de selv kunne forbedre sig og rette deres strategi til.

"EVA's auditering hjalp ledelsen med at se, om man rent faktisk gjorde det, man sagde, man ville, og om man lykkedes med det. Det var hjælp til selvhjælp.

Og det skabte et øget engagement omkring arbejdet med kvalitetssikring og kvalitetsudvikling til gavn for organisationen,” siger Birgitte Thomsen.

### Mening er afgørende for udvikling

Hun understreger dog, at der også i auditeringer (eller akkrediteringer på institutionsniveau) er forskel på, i hvor høj grad, institutionen kan bruge et eksternt input til udvikling. Noget helt centralt er, om de krav eller kriterier, man opstiller som eksternt, giver faglig mening for institutionen.



Det skal være tydeligt, at formelle kvalitetssystemer og processer ikke er et formål i sig selv, men først får værdi, når de bliver ført ud i livet og skaber resultater.

“Det er meget væsentligt, at institutionen opfatter de kriterier, man opstiller for kvalitet, som relevante, og at kriterierne er orienteret mod resultatet af kvalitetsarbejdet. Det skal være tydeligt, at formelle kvalitetssystemer og processer ikke er et formål i sig selv, men først får værdi, når de bliver ført ud i livet og skaber resultater”, siger Birgitte Thomsen med et eksempel.

“Vi kan tage involvering af aftagere. Det giver ikke mening at opstille som et krav i sig selv. Aftagerne skal ikke bare involveres. De skal involveres med et formål – fordi de fx skal bidrage til uddannelsens relevans. Og det er så kravet om relevans, der er det vigtige. Involvering af

aftagere kan være et middel til at sikre det.” siger Birgitte Thomsen.

### Undersøgelse i sig selv kan føles som kontrol

Institutionens indstilling til det at blive undersøgt af eksterne øjne, er også afgørende. Det vil sige, at det har betydning, om institutionen er læringsorienteret og vælger at få det optimale udbytte af processen, eller om den forholder sig defensivt og ønsker at opfylde kravene lettest muligt. I den sammenhæng spiller kriterierne også ind. Hvis ledere og undervisere oplever kriterierne som meningsfulde, er der størst sandsynlighed for, at de reelt reflekterer over institutionens kvalitet og lærer af det, forklarer Birgitte Thomsen.

“Ved auditeringen på VIA fik vi øjnene op for, hvor vigtig selve processen og dialogen er for, om institutionen får nogle nyttige input til udvikling. Vi fik den tilbagemelding, at det nok ikke kan undgås, at man føler det som kontrol, når man bliver undersøgt – også selv om kontrol ikke er formålet. Det afgørende for, om man kan bruge processen til læring, er noget andet – nemlig om processen indeholder tilstrækkelig meget dialog.”

### Finske og irske erfaringer

Ser man på vores europæiske nabolande, er der store forskelle på, hvordan de vælger at kvalitetssikre deres uddannelser. I Finland har man en eksplicit lærings- og udviklingsorienteret tilgang. Her undersøger man hvert sjette år, gennem en auditering, institutionernes interne kvalitetsarbejde. Institutionerne samarbejder siden parvis om at følge op på resultatet af auditeringerne og benchmarke sig selv. Det viser sig, at institutionerne både udvikler sig og sætter pris på auditeringerne.

Andre lande prioriterer modeller med institutionsakkreditering. Internationalt er der flere eksempler på, at institutionsakkreditering reducerer antallet af akkrediteringer af de enkelte uddannelser. Når institutionens interne kvalitetssikringsarbejde er blevet vurderet effektivt og professionelt, opnår institutionen en troværdighed, som betyder, at eksternt kvalitetssikring af institutionens enkelte uddannelser ikke er helt så påkrævet. I Irland, fx, hvor alle videregående uddannelser akkrediteres, har offentligt godkendte uddannelsesinstitutioner fået kompetence til selv at akkreditere sine uddannelser. Forudsætningen er, at den irske kvalitetssikringsinstitution har vurderet, at institutionen er egnet til at løfte denne opgave.

Kvalitetssikringssystemet på den danske uddannelsesscene er under forandring, og hvad, der kommer til at ske fremadrettet, er i skrivende stund endnu ikke helt afklaret. Hvilket system, der giver bedst mening, afhænger af, hvad man politisk gerne vil opnå, og hvordan den eksterne kvalitetssikring hænger sammen med øvrige styringsværktøjer. ●

---

#### LÆS MERE

Du finder EVA's erfaringer med auditeringskonceptet på: [www.eva.dk/projekter/2010/udvikling-af-auditeringskoncept](http://www.eva.dk/projekter/2010/udvikling-af-auditeringskoncept)

Der kan pilotauditeringen af VIA University College også downloades.

Læs mere om EVA's uddannelsesakkrediteringer på: [www.eva.dk/tema/akkreditering](http://www.eva.dk/tema/akkreditering)

---



INTERVIEW MED  
REKTOR HARALD MIKKELSEN  
PROFESSIONSHØJSKOLEN VIA



## Rektor: Vi har fået input til vores strategi

EVA's årsmagasin har spurgt rektor Harald Mikkelsen fra professionshøjskolen VIA, der deltog som testinstitution for EVA's auditeringskoncept, hvad de fik ud af at få auditeringens blik på deres organisation.

### Hvad har I fået ud af at fokusere på institutionens arbejde med kvalitetsudvikling?

For det første er det en administrativ lettelse at arbejde med institutionsniveauet frem for at skulle igennem en akkrediteringsproces med hver enkelt uddannelse. For det andet har blikket på organisationen som helhed givet os indsigt i, hvad vi er gode til, og hvor vi har mangler. Det har givet os input til vores strategi fremover.

### Hvorfor kunne I ikke bruge uddannelsesakkrediteringerne som input til jeres strategi og fremadrettede ledelse?

Uddannelsesakkrediteringer kigger meget konkret på det enkelte uddannelsessted. De giver ikke et holistisk billede, og vores uddannelser kan have forskellige

kvalitetssikringsinstrumenter. Vi får dermed ikke et samlet ledelsesredskab. Der er også tidsperspektivet: Der kan gå fem til syv år fra en uddannelse akkrediteres, til det sker igen. Vi får altså ikke et øjebliksbillede af kvaliteten generelt i institutionen.

### Hvordan kan I bruge auditeringen som ledelsesredskab?

Vi har fået stillet de rigtige spørgsmål til kvaliteten, og det gør det lettere at optimere arbejdet med kvalitetssikring. Uddannelserne ved, at beslutningen om, hvad de skal tjekke, gælder alle institutionens uddannelser. Det betyder, at de indretter deres systemer mere gennemført. De steder, hvor man ikke tidligere har haft et tilstrækkelig omfattende kvalitetssikringssystem, får man et.



# LEDERUDDANNELSERNE ER EN STOR SUCCES



Af Maria Holkenfeldt Behrendt

De offentlige ledere, der har taget en lederuddannelse på diplomniveau, oplever selv at have fået styrket deres ledelseskompetencer. Og flere offentlige ledere har gjort brug af uddannelserne, efter uddannelsesretten trådte i kraft. Det viser EVA's evaluering, "Lederuddannelsers betydning for ledelsespraksis", som blev offentliggjort i januar i år.

Får man bedre ledere af at sende dem på ledelseskurser? Ja, lyder det næsten enstemmige svar fra ledere, der har taget en lederuddannelse på diplomniveau. Det fremgår af EVA's evaluering "Lederuddannelsers betydning for ledelsespraksis". Baggrunden for evalueringen er, at alle offentlige ledere – i kraft af kvalitetsreformen fra 2007 – har haft ret til en lederuddannelse på diplomniveau. Formålet med uddannelsesretten var at løfte kvaliteten af de offentlige velfærdsinstitutioner, bl.a. via styrket ledelse.

"Med vores evaluering ønskede vi at undersøge to ting. Dels om offentlige le-





deres brug af lederuddannelser på diplom-niveau har givet dem styrkede ledelseskompetencer og dermed givet den offentlige sektor bedre ledere. Dels hvor mange – og hvilke – offentlige ledere, der har påbegyndt en lederuddannelse på diplom-niveau, efter uddannelsesretten trådte i kraft,” fortæller evalueringekonsulent Christina Laugesen, der har været projektleder på evalueringen.

#### Markant styrket

Og evalueringen taler sit eget tydelige sprog. Den viser nemlig, at de ledere, der har taget uddannelserne Diplom i Ledelse

#### EKSEMPLER PÅ STYRKER LEDERNE FREMHÆVER VED EFTERUDDANNELSEN

96 %

mener, at uddannelsesforløbet i høj eller nogen grad har styrket deres personlige udvikling som leder.

92 %

oplever, at de i høj eller nogen grad er blevet bedre til at håndtere forandringer i egen organisation og kommunikere med deres medarbejdere.

92 %

mener, at de i høj eller nogen grad er blevet bedre til at understøtte læring og kompetenceudvikling, til at skabe rammer for trivsel og til at motivere medarbejdere.

75 %

vurderer, at de er blevet bedre til at koordinere, uddelegere, planlægge og resultatstyre.



### VIDSTE DU, AT ...

... antallet af ledere, der begynder på deres første modul på en lederuddannelse, voksede med 48 % fra 2009 til 2010, nemlig fra 1.330 til 1.959 ledere.

... den samlede modulaktivitet på diplomuddannelserne i ledelse fra 2008 til 2010 steg med 93 % fra omkring 4.000 til ca. 7.500 moduler.

(DIL) eller Den offentlige lederuddannelse (DOL), oplever, at uddannelsen markant styrker deres ledelseskompetencer. Og flere offentlige ledere har påbegyndt en lederuddannelse på diplomniveau efter indførelsen af uddannelsesretten.

"Vores undersøgelse viser, at 98 % af lederne vurderer, at uddannelsesforløbet i høj eller nogen grad har været relevant for deres daglige arbejde, og 93 % vurderer, at de i høj eller nogen grad bruger det, de har lært, i deres arbejde som leder. De fremhæver især, at de er blevet bedre til at håndtere forandringer, tage komplekse beslutninger, og at de føler sig som bedre personaleledere, der kan motivere og kompetenceudvikle deres medarbejdere," fortæller Christina Laugesen.

### Den diplom-studerende

I evalueringen har Christina Laugesen og hendes kollega Sigurd Lauridsen også af-dækket, hvem der primært tager en lederuddannelse på diplomniveau.

"Når vi ser nærmere på de ledere, der er begyndt på lederuddannelserne, viser det sig, at primært kommunale ledere gør brug af lederuddannelserne. Dagtilbudsområdet og plejesektoren er de to brancher, der i størst udstrækning sender deres ledere af sted. Det betyder selvfølgelig også, at der er flere kvinder end mænd, som tager uddannelserne," pointerer Christina Laugesen. Hun supplerer også med, at flertallet af lederne har en mellemlang uddannelse bag sig, og at overraskende mange af dem har stor erfaring med at lede. 40 % af lederne har mere end 10 års erfaring som leder.

### Et præcist svar

Evalueringen bygger på ledernes egne vurderinger af udbyttet af lederuddannelserne. Det er der en god grund til:

"Vi har kun undersøgt ledernes egen opfattelse af uddannelsen, fordi det er svært direkte at måle effekten af en lederuddannelses betydning for fx den faglige kvalitet i en institution – det kan være svært at afgøre, om det lige præcis var uddannelsen, der gjorde en forskel, eller om det i virkeligheden bare var lederen, som har fået mere erfaring. Ved at spørge lederne selv, fik vi et præcist svar på lige præcis det spørgsmål," forklarer projektlederen og afslutter:

"I kommende studier vil det dog være oplagt at gå skridtet videre og supplere med også at spørge ledernes ledere – og de nærmeste medarbejdere om, hvad de mener." ●

### LÆS MERE OM

#### Lederuddannelsers betydning for ledelsespraksis

Du kan hente rapporten Lederuddannelsers betydning for ledelsespraksis, EVA, 2011 på: [www.eva.dk/projekter/2011/lederuddannelsers-betydning-for-ledelsespraksis](http://www.eva.dk/projekter/2011/lederuddannelsers-betydning-for-ledelsespraksis)



#### Videointerview

Se også et kort video-interview med projektleder Christina Laugesen om evalueringens resultater på EVA's hjemmeside.

### NOGLE LEDERE FINDER UDFORDRINGER I ANVENDELSEN AF UDDANNELSEN, EKSEMPELVIS:

## 30 %

af lederne har oplevet barrierer som fx arbejdspladskulturen, mangel på tid til nye tiltag og manglende opbakning fra ledelsen i forhold til at anvende uddannelsen.

## 27 %

har oplevet, at de i mindre grad eller slet ikke har kunnet sparre med nogen i deres organisation om at bruge uddannelsen.

## 53 %

svarer, at de i mindre grad eller slet ikke har fået et netværk, som er gavnligt i arbejdssammenhæng.

”

**Jeg har formået at løfte en medarbejdergruppe**, hvor der var rigtig dårlig stemning. Det ville jeg aldrig have kunnet før. Ved at bruge teorierne har jeg kunnet se situationen på en anden måde. Det har været den bedste uddannelse, jeg har taget.

# DET SIGER

lederne selv om  
lederuddannelserne

”

**Jeg kunne slet ikke undvære det, jeg har lært**, i forhold til de forandringsprocesser jeg har været med i. Jeg har klart brugt det, jeg har lært fra uddannelsen. (...) Værdien ved uddannelsen er, at den rammer noget, vi konkret står i.

”

**Før uddannelsen kunne jeg bare mærke, at det var forkert**. Nu kan jeg sætte ord på, hvorfor jeg synes, det er forkert. Jeg kan sætte det, jeg gør, ind i en teoretisk ramme og sige, at det er derfor, jeg gør det. Det er meget berigende.

”

**Jeg er blevet bedre til at agere strategisk** og tænke langsigtet. Jeg er blevet bedre til at holde fokus og ikke at blive taget med bukserne nede. Nu er jeg forberedt og kan se min organisation oppefra og være strategisk.

”

**Jeg har flyttet mig fra at være en pædagog, der også er leder**, til at blive en leder, der har en pædagogfaglig baggrund. Jeg har fået en bevidsthed om, at når jeg træffer en beslutning, så ved jeg, hvilken arena jeg er i, og hvilket perspektiv jeg har.

”

**Jeg er blevet bedre til at gennemskue, hvad der er på spil** i en organisation. Det er ikke så let at løbe om hjørner med mig nu, som det var før. Det er uddannelsen, der har lært mig det.

”

**Ledelse handler hele tiden om kommunikation**. Det er de redskaber, jeg har manglet, fx i forhold til de svære samtaler med personalet.

”

**Jeg har ikke oplevet, at det er svært at anvende uddannelsen**. Jeg har kunnet gå hjem til lederne under mig og sige: "Hør, hvad jeg har lært på uddannelsen – hvis jeg lige tager det frem, gider I så at lytte til det?" Så har vi kunnet få en diskussion af, om den teori eller det redskab kan bruges til den situation, de står i.

Citaterne stammer (i en lettere redigeret udgave) fra EVA's fokusgruppeinterviews til evalueringen "Lederuddannelsernes betydning for ledelsespraksis" 2012.





HVORDAN MÅLER  
MAN EGENTLIG  
EFFEKTEN AF EN  
INDSATS PÅ UDDAN-  
NELSESOMRÅDET  
– SOM FX OM  
MORGENMAD FÅR  
FÆRRE ELEVER TIL  
AT FALDE FRA EN  
UDDANNELSE?



## EVALUERINGSMETODER



# EFFEKT MÅLING

## – HVAD SKAL DER TIL?

Den eksperimentelle og den processuelle tilgang er to forskellige veje, man kan gå, når man gerne vil lave en effektmåling. Hvilken metode, man skal vælge til evalueringer på uddannelsesområdet, bestemmes af, hvad man vil have svar på: Vil man have et klart ja eller nej til, om en indsats har en effekt, eller vil man vide noget om, hvorfor en indsats virker eller ikke virker?

Af Anne Breinhold Olsen

En erhvervsskole serverer hver dag morgenmad for sine elever. Det gør de, fordi lærerne har bemærket, at eleverne er uopmærksomme og energiforladte de første formiddagstimer frem til frokost, og de har en mistanke om, at eleverne ikke når at spise morgenmad derhjemme. De håber også, at morgenmaden kan være med til at skabe et bedre socialt sammenhold på skolen, for det mangler lidt. I sidste ende skulle morgenmaden gerne resultere i, at der er færre elever, som dropper ud af skolen.

Men har morgenmaden en effekt? Og hvad skal der til, for at den virker?

De seneste par år har det danske uddannelsesområde tørstet efter at vide mere om, hvad der virker. Erhvervsskoler vil fx vide, om de skal satse på mentorordninger eller morgenmad for at forebygge, at eleverne falder fra, og kommunerne vil gerne vide mere om, hvilke sprogstimuleringsmetoder til treårige, de skal vælge, om lederuddannelse til skoleledere gør eleverne bedre til dansk og

matematik. Der er masser af eksempler på situationer, hvor det er vigtigt at vide, hvordan man skal bruge sine ressourcer.

”Men hvis man vil have viden, man kan bruge til noget, skal man være skarp på, hvilke effektmålingsmetoder der passer til hvilke undersøgelsesspørgsmål,” pointerer Mikkel Bergqvist, der er konsulent i EVA’s afdeling for metodeudvikling og -rådgivning

### Ekspert tilgang efterligner medicinske verden

”Effektmåling” er et begreb, der dækker over mange forskellige undersøgelsesmetoder. Grundlæggende set kan de deles op i to kategorier, som er defineret ved, hvad det er, man vil undersøge: Nogle undersøgelser afdækker helt grundlæggende, OM en indsats har en effekt, andre undersøgelser kan sige noget, om HVORFOR en indsats har en effekt.

”Når man undersøger, om en indsats har en effekt, efterligner man de eksperimenter, man kender fra den medicinske

verden, hvor man giver en pille med et virksomt stof til én gruppe og en placebopille til en anden gruppe, så man kan sammenligne pillens effekt,” fortæller Mikkel Bergqvist.

Det ville svare til, at hvis erhvervsskolen med morgenmaden ville lave en eksperimentel effektmåling, skulle de servere morgenmaden for nogle elever, men ikke for alle, for at se på, om de elever, som får morgenmad, så også falder fra i mindre grad.

### Processuel tilgang går tæt på

Den anden form for effektmåling er en mere processuel tilgang, hvor man ikke får et præcist svar på, om noget virker, men på, hvorfor noget virker, og hvad der skal til, for at det virker. Undersøgelser i den kategori giver mulighed for at følge en indsats til et resultat i en helt konkret kontekst.

”I den processuelle tilgang opstiller man ikke en kontrolgruppe, men i stedet en teori, for hvordan indsatsen burde virke. Den teori kaldes en ’programteori’ eller en ’indsatsteori’. Det dækker over, at man bryder indsatsen ned til en kæde af mekanismer, som man forventer skal ske, hvis et bestemt resultat skal opstå. Man definerer altså, hvilket problem man vil løse, hvad man vil gøre for at løse problemet, hvilke trin der er på vejen, mod at problemet løses, og hvordan man vil måle, at problemet er løst,” siger Mikkel Bergqvist.

Hvis man skulle lave en effektmåling med en processuel tilgang af morgen-

## 1. KAN DU EFFEKTEVALUERE DIN INDSATS?

Din indsats er afgrænset, og du kan klart beskrive, hvilket resultat du gerne vil have, og hvordan det måles.

### Eksempel:

Erhvervsskoleelever får morgenmad på skolen, der giver dem energi til at deltage i undervisningen, så de får mere ud af uddannelsen. I sidste ende er målet, at færre elever falder fra.

## 2. HVILKEN EFFEKTMÅLING SKAL DU VÆLGE?

### EKSPERIMENTEL TILGANG:

Du vil have et præcist svar på, om en indsats har en effekt eller ej. Denne viden vil du ofte få brug for, hvis du skal afgøre, om en indsats skal fortsætte, stoppes eller ruller ud.

### PROCESSUEL TILGANG:

Du vil vide, hvorfor noget virker eller ikke virker, fordi du gerne vil forbedre din indsats. Denne viden vil du ofte få brug for, hvis du ikke er i tvivl om, at indsatsen skal fortsætte, men ønsker at justere og forbedre indsatsen.

## 3. HVAD SKAL DU VIDE OM METODERNE?

Du skal kunne danne en kontrolgruppe, der i udgangspunktet ligner den gruppe, der får indsatsen. Dette sker ofte enten ved lodtrækning (lodtrækningsforsøg), eller når man ad statistisk vej konstruerer kontrolgruppen (matching).

Du skal kunne indføre indsatsen på en meget ensartet måde, så du har kontrol med, at det er indsatsen i sig selv, du måler effekten af.

Der skal som tommelfinger deltage mindst 200 mennesker i forsøget, for at dit resultat bliver validt.

Du skal starte med at formulere, hvad der skal til, for at man får et ønsket resultat. Bagefter skal du belyse hvert led med data. Det kan både være kvantitative og kvalitative data.

Du skal ikke kunne danne en kontrolgruppe, og der skal ikke deltage mindst 200 i forsøget.

maden på erhvervsskolen, ville man definere elevernes frafald som problemet, morgenmaden er løsningen, at trinnene på vejen er, at eleverne får mere energi af at spise morgenmad, at de derfor lærer mere i undervisningen, at de derfor synes bedre om at gå i skole, og at de i sidste ende ville gennemføre deres uddannelse. Hvert trin i indsats-teorien bliver herefter empirisk testet.

### To meget forskellige metoder

De to metoder er meget forskellige og er gode til forskellige undersøgelsesspørgsmål. Den eksperimentelle måling er relevant i de tilfælde, hvor man står over for at skulle vælge mellem at rulle en indsats ud eller trække den tilbage – hvor man skal beslutte, om det er mentorordninger eller studiesamtaler, man skal bruge sine penge på, når målet er, at få flere elever til at gennemføre en uddannelse. Men hvis en indsats allerede er besluttet fx af lovgivningen, er det mere relevant at undersøge, hvordan og hvornår indsatsen har en effekt.

“En eksperimentel måling kan dog kun gennemføres, hvis man kan danne to grupper, der i udgangspunktet har samme forudsætninger for at præstere, fx at man kan danne en lignende gruppe af erhvervsskoleelever, der ikke får morgenmad på skolen, men hvor gruppen i udgangspunktet har samme risiko for at falde fra som gruppen, der får morgenmad. Så har man et meget stærkt grundlag for at konkludere, om morgenmaden har en effekt eller ej” siger Mikkel Bergqvist og fortsætter:

“Den processuelle tilgang giver dig derimod mulighed for at se, hvor kæden “hopper af”, hvis den hopper af. Hvis du giver morgenmad til erhvervsskoleelever, men de stadigvæk falder fra, hvor er det så, det går galt? Er det, fordi eleverne ikke dukker op til morgenmaden fx? Det vil man kunne identificere med en processuel tilgang. Tilgangen giver ofte nogle klare bud på, hvordan indsatsen i en konkret kontekst kan forbedres” siger Mikkel Bergqvist.

### Klar definition af indsatsen

Både den eksperimentelle og processuelle effektmåling findes i en række varianter. Fællesnævneren for dem alle er, at hvis man skal bruge dem, skal indsatsen være klart afgrænset, og man skal klart kunne beskrive, hvad indsatsen skal påvirke, altså hvilke resultater man ønsker.

Fx er en indsats som “specialundervisning” alt for upræcis, fordi den kan dække over rigtig mange forskellige aktiviteter, og det er vanskeligt klart at beskrive, hvilke resultater den skal have. “Morgenmad for eleverne” er derimod en meget afgrænset indsats, og det er klart, hvilket resultat den skal have. Den type indsatser

er dog vanskelige at finde på et komplekst område som uddannelsesverdenen:

”Hvis man tager sprogstimulering som eksempel, er det svært at se, om det i sidste ende er det, der påvirker og udvikler børnenes sprog, eller om de havde udviklet sig under alle omstændigheder, for børns sprog påvirkes af alt muligt. Derfor bør man faktisk, for at isolere indsatsen, kombinere de to tilgange. Den processuelle tilgang siger noget om, hvor kæden hopper af, mens den eksperimentelle tilgang siger noget om effekten af sprogstimulering, om den virker eller ej,” siger Mikkel Bergqvist.

### Ingen dansk tradition for eksperimentel metode

På det danske uddannelsesområde er traditionen for at effektmåle ved hjælp af den eksperimentelle metode ikke særlig stærk.

”Det skyldes blandt andet, at vi ofte laver reformer eller nye tiltag, som gælder alle på én gang. På et tidspunkt indførte man fx krav om, at alle treårige skulle sprogvurderes. Når der er et lovkrav, som alle skal leve op til, kan man ikke lave et forsøg, hvor man isolerer effekten for det enkelte tiltag,” siger Mikkel Bergqvist og fortsætter:

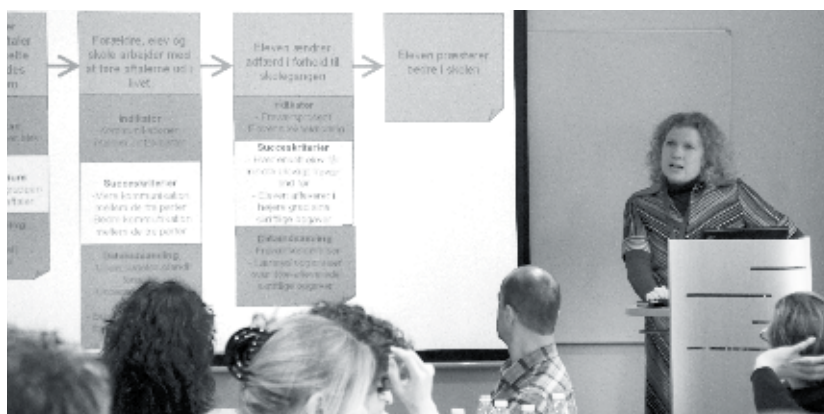
”Desuden ser vi også ofte herhjemme, at der tilføres midler til et indsatsområde via en pulje, hvor man kan søge om finansiering til projekter, som så udformes meget forskelligt, og som man derfor ikke kan isolere effekten af. Her er det den måde, som man organiserer forsøgene på, der medfører, at man ikke kan gennemføre en eksperimentel effektmåling og dermed påvise, om der er en effekt.”

”Der findes ingen hurtige løsninger. Hvis du både vil vide, om noget virker, og hvorfor eller hvordan det virker, må du kombinere de to tilgange. I det politiske system kræver det en anden tålmodighed, end vi oplever i dag, hvor man gerne vil have hurtige svar, og hvor man indfører nye tiltag uden altid at have en strategi for, hvordan man vil få en viden om, hvad der virker”, siger Mikkel Bergqvist. ●

### LÆS MERE

#### Howdan kan man evaluere effekt

Du kan læse mere i EVA's udgivelse på: [www.eva.dk/udgivelser/2011/hvordan-kan-man-evaluere-effekt](http://www.eva.dk/udgivelser/2011/hvordan-kan-man-evaluere-effekt)



### FAKTA OM

## INDSATSTEORI

### Hvad:

Indsatsteori er en metode, der hjælper til at afdække, hvordan en indsats virker. Metoden giver mulighed for at formulere, hvordan en indsats påvirker et resultat, så man kan sandsynliggøre, at de ting, man gør, også skaber det resultat, man håber på. Indsatsteorien er grundlag for at evaluere et projekt løbende og følge det til dørs. Sker der rent faktisk det, man forventede, da man startede indsatsen? Går projektet i den rigtige retning, eller er der noget, der skal ændres for at komme på ret kurs?

### Hvordan:

Metoden består af flere trin.

Første trin er at formulere indsats teorien. Det vil sige, at man starter med at beskrive, hvad man gerne vil opnå. Dernæst hvad det er, der skal til, for at nå de mål. Til sidst vælger man de konkrete aktiviteter, som indsatsen skal bestå af. Metoden kan bruges, hvis man allerede ved, hvilket resultat man gerne vil opnå, og man endnu ikke har lagt sig fast på indsatsen.

Andet trin handler om at evaluere. Indsatsen følges op flere steder i processen i stedet for bare at se på det endelige resultat. Evalueringen skal grundlæggende svare på tre spørgsmål:

1. Er aktiviteterne gennemført tilfredsstillende?
2. Er hvert af de enkelte trin på vejen nået?
3. Er de ønskede resultater opnået?

Det afgørende er at definere, hvordan man kan se, at delmålene nås. En erhvervsskole, der har fælles morgenmad for eleverne som indsats mod frafald, kan gøre det af to grunde. De vil enten skabe fællesskab og tilhørsforhold blandt eleverne eller give dem en fysisk god start på dagen, så de lytter efter i undervisningen. Alt efter formål skal der måles på forskellige ting: Fx tælles, hvor mange der spiser maden, eller observeres, om alle eleverne er med i samtalerne.

### Hvorfor?

Indsatsteori giver mulighed for at udfordre de hypoteser, man har om, hvordan og hvorfor noget virker. Måske finder man ud af, at alle ikke har de samme hypoteser, eller at man ikke ved, hvorfor noget burde virke. Metoden kan gøre en skarp på, hvorfor man lige vælger en bestemt indsats, og den kan hjælpe med at prioritere indsatserne.



## Et år i effektmålingens tegn

2011 stod på mange måder i effektmålingens tegn hos EVA. Instituttet afholdt workshopper og kurser og udgav publikationer og håndbøger til forskellige målgrupper, alle med det formål at give deltagerne kompetencer til selv at vurdere deres egne indsatser. Og ikke mindst vurdere, hvilken metode de skal bruge, og hvordan metoden bruges.

### Af Anne Breinhold Olsen

Viden om, hvornår en indsats på uddannelsesområdet virkelig har en effekt, er kommet i rigtig høj kurs de senere år. Flere og flere medarbejdere på uddannelsesområdet spørger sig selv, hvad der virker og hvorfor, og de er drevet både af ønsket om at forbedre uddannelserne, samtidig med at der generelt er en større opmærksomhed på, hvordan man kan udnytte ressourcerne optimalt.

Det er en af grundene til, at EVA i 2011 har fokuseret på at møde omverdenenes behov for viden om, hvilke metoder der findes paraplyen "effektmåling". I årets løb har vi afholdt workshopper i effektmåling, kurser i evalueringsmetoder og workshopper for erhvervsskoler om deres indsatser mod frafald.

"Vi ser det som en vigtig opgave for os, at den viden, vi har, bliver omsat og brugt af lærere og ledere på institutionerne. Vi skal konstant udvikle vores evalueringsmetoder, så vi kan gennemføre solide, anvendelige evalueringer, der rammer plet i forhold til de udfordringer, uddannelsesverdenen står over for," kommenterer EVA's direktør, Agi Csonka.

"Men den viden, vi har om metoder og evaluering, skal også komme vore interessenter til gavn direkte i deres dagligdag.

Vi giver praktikere viden om forskellige evalueringstilgange og -metoder, hvordan man bedst evaluerer forskellige indsatser osv. Og dermed bidrager vi til, at praktikere bliver gode til selv at evaluere deres egen praksis," siger Agi Csonka.

Omverdenen har taget godt imod de forskellige aktiviteter, EVA udbød i 2011, og det bekræfter oplevelsen af, at efterspørgslen er der. Workshopperne om effektmåling var fx udsolgte på meget kort tid. EVA gjorde også en særlig indsats over for erhvervsskolerne, da vi arrangerede workshopper om indsatsteori for erhvervsskolerne sammen med Undervisningsministeriet. Workshopperne gav erhvervsskolerne redskaber til, hvordan de selv kan arbejde med at sætte mål for at nedbringe deres frafald ved at bruge evalueringsmetoden indsatsteori, der giver viden om, hvorfor noget virker eller ikke gør.

Workshopperne om henholdsvis effektmåling og indsatsteori på erhvervsskolerne blev i 2011 akkompagneret af en gentagelse af kursusforløb i evalueringsmetoder og -teori, som EVA med succes har afholdt for målgrupper i og uden for uddannelsessektoren siden 2009, og af en del andre aktiviteter, som det følgende giver et indblik i. ●



## EVA'S UDGIVELSER OM EFFEKTMÅLING



### Website om indsatssteori

På [www.eva.dk/tema/indsatssteori](http://www.eva.dk/tema/indsatssteori) har EVA samlet al materiale om indsatssteori. Du finder bl.a. to videoer, eksempler på indsatssteorier og opsamlede erfaringer fra erhvervsskolelæreres arbejde med indsatssteori.



### Hvordan kan man evaluere effekt? (2011)

Hæftet introducerer til indsatssteori og effektvurderinger. Det forklarer læseren, hvad forskellen er på evalueringsmetoderne, og via en pædagogisk afklaringsproces i trin kan man afgøre, hvilken evalueringsmetode man bør vælge.



### Fod på frafaldet med indsatssteori (2010)

Håndbogen giver en opskrift på, hvordan erhvervsskolerne kan bruge indsatssteori til at nedbringe deres frafald. Læseren introduceres bredt til indsatssteori og får derefter en praktisk vejledning i, hvordan en erhvervsskole kan formulere sin egen teori, og hvordan skolen kan bruge teorien til at evaluere indsatsen.



### En lærerig vej til resultater. Håndbog i evaluering ved hjælp af indsatssteori (2009)

Håndbogen henvender sig til pædagogiske konsulenter og udviklingskonsulenterne hos kommunerne. Den viser, hvordan man kan bruge indsatssteori, når man arbejder med projekter på dagtilbudsområdet.

## EVA'S KURSER OG WORKSHOPPER I EFFEKTMÅLING

### Workshopper i indsatssteori for erhvervsskoler

EVA holdt workshopper i indsatssteori for i alt 25 erhvervsskoler i 2011 og starten af 2012. Deltagerne lærte at formulere en indsatssteori, at lægge en evalueringsplan og at følge op på planen på de tre workshopper, de havde med EVA.

Deltagerne på workshopperne var glade for indsatssteori som metode til at støtte deres arbejde med at dæmme op for elevernes frafald. Indsatssteorien kan hjælpe dem med at beskrive og dokumentere, hvordan deres udfordringer og indsats kobles sammen med de mål, de gerne vil nå med indsatsen. Det er en tilbagevendende udfordring for erhvervsskolerne at koble deres indsats med deres mål for elevernes gennemførelsesprocent, viser flere analyser, EVA har lavet.

### Workshopper om effektmåling

EVA inviterede i december 2011 til workshopper om effektmåling, hvor deltagerne medbragte en idé til et projekt, som de gerne ville have sparring på. Deltagerne var fx konsulenter, studieledere eller skoleledere, som havde brug for feedback på kvalitetssikringsprojekter. EVA's metodeeksperter ledte deltagerne gennem en proces, der afklarede, hvordan projekterne kunne evalueres.

### Kurser i evaluering

EVA holder kurser i evaluering, som giver deltagerne en forståelse for, hvad der kendetegner en god evaluering, og hvilke evalueringsmetoder man kan bruge. Kurserne introducerer til effektmåling, indsatssteori og kvantitative og kvalitative analyser. Deltagerne lærer om de strategier, der skal til, for at evalueringerne anvendes. EVA udbyder et kursus for brugere og bestillere i evaluering, som ikke nødvendigvis arbejder i uddannelsessektoren, der varer to dage, og et kursus for medarbejdere i uddannelsessektoren, der varer fire dage.



EVA's organisation består af repræsentantskab, bestyrelse, direktør og seks områder og enheder, der er specialiseret på hver sit område.

EVA ledes af en bestyrelse og af direktør Agi Csonka under ansvar over for bestyrelsen. Bestyrelsen består af en formand og ni bestyrelsesmedlemmer.

Formanden er udpeget af undervisningsministeren, og de ni medlemmer indstilles af uddannelsessektorens forskellige råd og udpeges af undervisningsministeren. Kulturministeren indstiller et medlem til EVA's bestyrelse. Bestyrelsen har også et medlem, der har særlig evalueringsfaglig ekspertise. Medlemmerne deltager i bestyrelsens arbejde som privatpersoner. Bestyrelsen beskikkes for en 3-årig periode.

Bestyrelsen udnævner EVA's direktør og mødes med EVA's ledelse ca. fem gange om året. Bestyrelsen drøfter blandt andet projektbeskrivelser og evalueringsrapporter og bidrager til EVA's strategiarbejde.

Bestyrelsen skal desuden godkende EVA's handlingsplan, budget og regnskab.

---

## EVA'S BESTYRELSE FEBRUAR 2012

### **Bestyrelsesformand Linda Nielsen**

Professor ved Københavns Universitet.

Udpeget af børne- og undervisningsministeren

### **Grethe Andersen**

Skoleleder på Vester Mariendal Skole.

Indstillet af Rådet for Evaluering og Kvalitetsudvikling af Folkeskolen

### **Lars Brinck**

Prorektor ved Rytmisk Musikkonservatorium.

Indstillet af Kulturministeren

### **Anne Bruvik-Hansen**

Konsulent i LO.

Indstillet af Rådet for Voksen- og Efteruddannelse

### **Ulla Groth**

Vicedirektør i Danske Erhvervsskoler - Bestyrelserne.

Indstillet af Rådet for de grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser

### **Sarah Gade Hansen**

Chefkonsulent DI.

Indstillet af Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser

### **Eva Hofman-Bang**

Direktør for CPH West.

Fortsætter i bestyrelsen, indtil der er sket en ny sammensætning af Rådet for de Gymnasiale Uddannelser

### **Johnny Kuhr**

Formand for Danske Fysioterapeuter.

Indstillet af Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsbacheloruddannelser

### **Lars Sloth**

Børne- og Familiedirektør i Thisted Kommune.

Udpeget af børne- og undervisningsministeren.

## EVA'S REPRÆSENTANTSKAB

Repræsentantskabet dækker med sine i alt 37 medlemmer alle uddannelsesområder og -niveauer bredt. Repræsentantskabet mødes med EVA's ledelse tre gange om året, og én gang om året afholdes et fællesmøde med bestyrelsen.

Repræsentantskabet er nedsat for en treårig periode, der følger bestyrelsens beskikkelsesperiode. Repræsentanterne for studenter- og elevsammenslutninger beskikkes for to år.

Repræsentantskabet skal en gang om året udtale sig om EVA's handlingsplan og årsberetning. Derudover formulerer repræsentantskabet temaer til EVA's ledelse til inspiration for det kommende års handlingsplaner. Repræsentantskabet er udpeget af organisationerne inden for følgende områder:

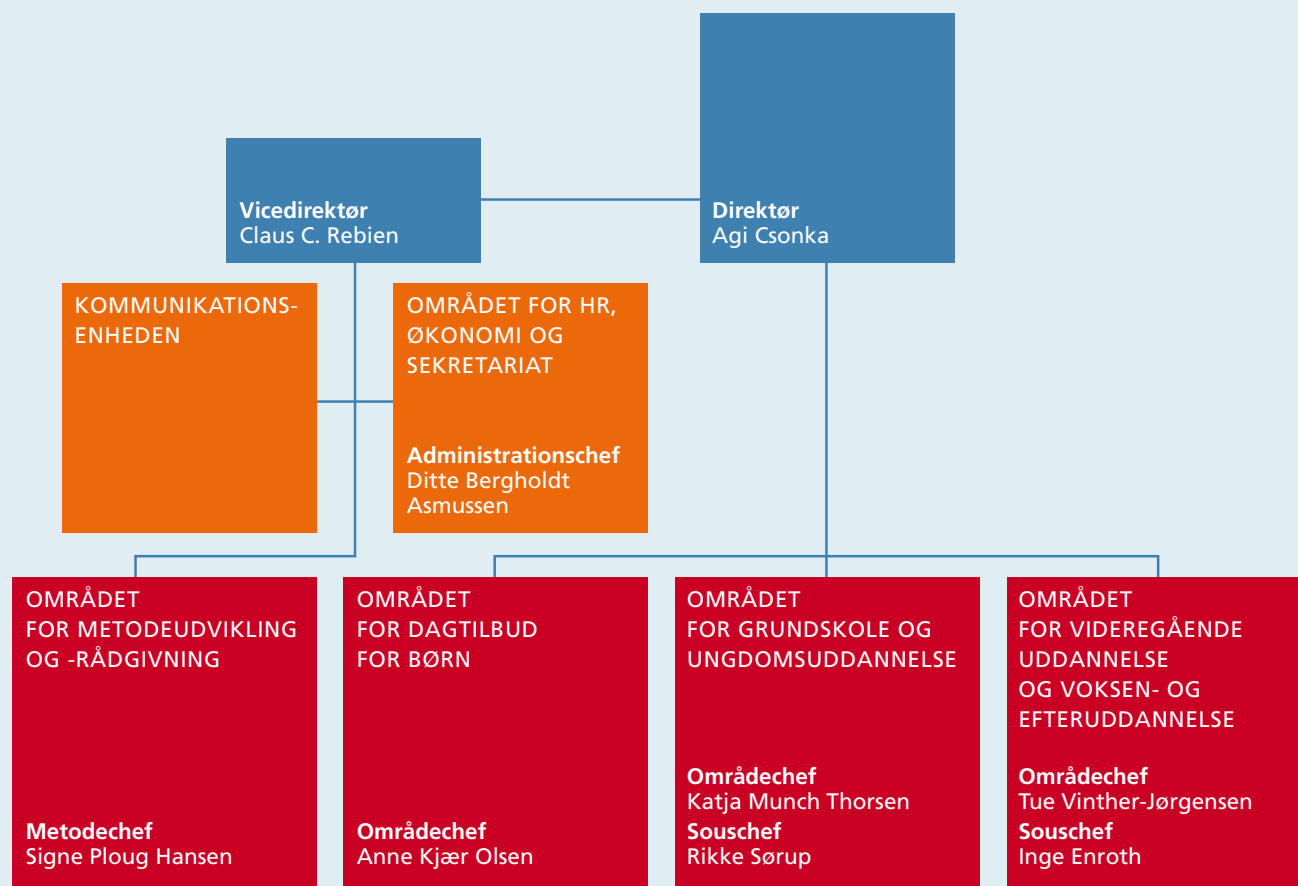
- Skoleejere, skoleforeninger, bestyrelsesforeninger og arbejdsgivere
- Rektorforsamlinger og sammenslutninger
- Arbejdsmarkedets parter
- Faglige lærer- og pædagogforeninger
- Forældreorganisationer
- Studenter- og elevsammenslutninger.

For at sikre, at der er personer med evalueringsfaglig viden i repræsentantskabet, udpeger repræsentantskabet yderligere to medlemmer med en bred international evalueringsfaglig viden.

Du finder den komplette liste over medlemmerne i EVA's repræsentantskab på [www.eva.dk/om-eva/organisation/repraesentantskab](http://www.eva.dk/om-eva/organisation/repraesentantskab).

## EVA'S ORGANISATION

EVA består af seks enheder i alt. Tre af dem arbejder med forskellige områder af dagtilbuds- og uddannelsessystemet. De øvrige tre enheder arbejder med metoderådgivning og -vejledning, kommunikation, HR og administration.



# PUBLIKATIONER FRA EVA

Her kan du få et overblik over de rapporter og andre større udgivelser, som EVA offentliggjorde i 2011. Hertil kommer mindre notater, foldere og papers. Alle EVA's publikationer kan downloades gratis fra **www.eva.dk**.

## Dagtilbud for børn

Bakspejlet – Forskning og ny viden om dagtilbud årgang 2011

Fleksibilitet og faglig sparring i dagplejen – et inspirationskatalog

Fortællinger og evalueringsfællesskaber om børns sproglige udvikling

Fælles indsats for sproget. Evaluering af særlige sprogindsatser for treårige

Kommunernes sprogvurderingspraksis efter ny lov og børnenes resultater

Kvalitetsarbejde i dagplejen.



## Ungdomsuddannelse

Forsøg med toårig hf-uddannelse for unge med ASF

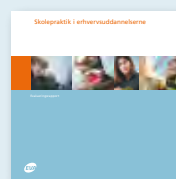
Grundforløbsprøven på EUD

Gymnasiet efter reformen. Viden og debat 2011

Skolepraktik i erhvervsuddannelserne

Studiekompetence

Tilbud til stærke elever på erhvervsuddannelserne: Status og erfaringer.



## Grundskole

Erhvervsklasser. Inspiration til at starte en erhvervsklasse (inspirationshæfte)

Evaluering af forsøg med erhvervsklasser (rapport)

Indsatser for inklusion i folkeskolen

Karakteristik af 10.-klasse-elever

Kvalitetsrapporten – undersøgelse af kvalitetsrapportens betydning for praksis på skoler og i kommuner – delrapport 3

Midtvejsevaluering af Tosprogs-taskforcen i grundskolen

Ny lærer

Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip.



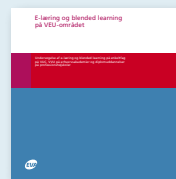
## Videregående uddannelse

Engelsksprogede uddannelser: Erfaringer fra erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelser

Erfaringer fra EVA's pilotauditering i 2011

Fastholdelse på professionsbachelor- og erhvervsakademi-uddannelserne

Pilotauditering af Professionshøjskolen VIA University College.



## Voksen- og efteruddannelse

E-læring og blended learning på VEU-området

Evaluering af MetodeLab

Virksomhedernes brug og vurdering af AMU: Status i 2011 og udviklingen siden 2007.

## Tværgående udgivelser

Evaluering af Palliativt Videnscenter

Evaluering af Team Danmarks samarbejde med elitekommunerne

Hvordan kan man evaluere effekt?

## Akkrediteringsrapporter

### NYE UDDANNELSER

Academy Profession Degree Programme in Renewable Energy, Erhvervsakademi Sjælland

Diplomuddannelse i design og business, Københavns Erhvervsakademi

Diplomuddannelse i E-konceptudvikling, Københavns Erhvervsakademi

Erhvervsakademiuddannelse inden for miljøteknologi, Erhvervsakademi Aarhus

Professionsbacheloruddannelse i smykker, Københavns Erhvervsakademi

Profilforløb i beskæftigelse, Professionshøjskolen Metropol

Profilforløb i skatter og afgifter, Erhvervsakademiet Lillebælt

Uddannelse til professionsbachelor i diakoni og socialpædagogik, VIA University College.

### NYE UDBUD AF UDDANNELSER

Academy Profession Degree Programme in Renewable Energy, Erhvervsakademi Sjælland

Diplomuddannelse i design og business, Københavns Erhvervsakademi

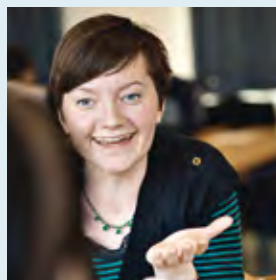
Diplomuddannelse i E-konceptudvikling, Københavns Erhvervsakademi

Diplomuddannelse i E-konceptudvikling, Professionshøjskolen University College Nordjylland

Diplomuddannelsen i vurdering, Erhvervsakademi Aarhus

Erhvervsakademiuddannelse inden for autoteknologi, Erhvervsakademiet Lillebælt

Erhvervsakademiuddannelsen inden for global entrepreneurship og virtuel design og logistik (e-designer AK), Erhvervsakademi Kolding



Erhvervsakademiuddannelse inden for miljøteknologi,  
Erhvervsakademi Aarhus

Professionsbacheloruddannelse i diakoni og socialpædagogik,  
VIA University College

Professionsbacheloruddannelse i smykker,  
Københavns Erhvervsakademi

Profilforløb i beskæftigelse,  
Professionshøjskolen Metropol

Profilforløb i beskæftigelse,  
Professionshøjskolen University College Syddanmark

Profilforløb i beskæftigelse,  
Professionshøjskolen University College Lillebælt

Profilforløb i beskæftigelse,  
VIA University College

Profilforløb i human ressource,  
Professionshøjskolen University College Nordjylland

Profilforløb i skatter og afgifter,  
Erhvervsakademiet Lillebælt

Profilforløb i skatter og afgifter,  
Erhvervsakademi Aarhus

Profilforløb i skatter og afgifter,  
Erhvervsakademiet Copenhagen Business Academy

Profilforløb i oplevelsesøkonomi,  
Erhvervsakademi MidtVest

Profilforløb i sundhedspraksis,  
University College Nordjylland

Profilforløb i ungdoms- og voksenundervisning,  
Professionshøjskolen University College Capital.

## EKSISTERENDE UDDANNELSESUDBUD

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademiet Copenhagen Business Academy, København

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademiet Copenhagen Business Academy, Lyngby

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademi Dania, Hobro

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademi Dania, Silkeborg

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademi Kolding, Kolding

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademiet Lillebælt, Odense

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademi MidtVest, Herning

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademi MidtVest, Holstebro

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademi Sjælland, Næstved

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademi Sydvest, Esbjerg

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Erhvervsakademi Aarhus, Viby J

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Professionshøjskolen UC Nordjylland, Thisted

Erhvervsakademiuddannelse inden for finansområdet,  
Professionshøjskolen UC Nordjylland, Aalborg

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen,  
Professionshøjskolen Metropol, Frederiksberg

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen,  
Professionshøjskolen University College Syddanmark, Esbjerg

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen,  
Professionshøjskolen University College Syddanmark, Haderslev

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen,  
Professionshøjskolen University College Capital, København (Zahle)

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen,  
Professionshøjskolen University College Capital, Rønne

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen,  
Professionshøjskolen University College Capital,  
Søborg (Blaagaard/KDAS)



Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Professionshøjskolen University College Lillebælt, Jelling

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Professionshøjskolen University College Lillebælt, Odense

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Professionshøjskolen University College Nordjylland, Hjørring

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Professionshøjskolen University College Nordjylland, Aalborg

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Professionshøjskolen University College Sjælland, Roskilde/Holbæk

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Professionshøjskolen University College Sjælland, Vordingborg

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Professionshøjskolen VIA University College, Nørre Nissum

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Professionshøjskolen VIA University College, Silkeborg

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Professionshøjskolen VIA University College, Skive

Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, Professionshøjskolen VIA University College, Århus

Uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje, Professionshøjskolen Metropol/Metropolitan UC, København

Uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje, Professionshøjskolen University College Syddanmark Esbjerg – Haderslev, Esbjerg

Uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje, Professionshøjskolen VIA University College, Holstebro

Uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje, Professionshøjskolen VIA University College, Viborg/Thisted.

## FORSVARETS UDDANNELSER

Professionsbacheloruddannelse i landmilitære operationer

Professionsbacheloruddannelse i militær ledelse i flyvevåbnet – kontrol og varsling

Professionsbacheloruddannelse i militær ledelse i flyvevåbnet – operationsstøtte

Professionsbacheloruddannelse i militær ledelse i flyvevåbnet – teknik

Professionsbacheloruddannelse i sømilitær ledelse og operation

Professionsbacheloruddannelse i sømilitær ledelse og teknik.

## SØFARTSSTYRELSENS UDDANNELSER – SUPPLERENDE AKKREDITERINGER

Professionsbacheloruddannelse til juniorofficer, Svendborg SIMAC

Professionsbacheloruddannelse til maskinmester, Svendborg SIMAC

Professionsbacheloruddannelse til skibsfører, Svendborg SIMAC.

## Sådan får du fat i EVA's udgivelser

Du kan downloade vores udgivelser gratis fra **www.eva.dk**. Alle udgivelser offentliggøres elektronisk. En del af vores trykte udgivelser kan bestilles hos boghandleren, der henter udgivelserne hjem fra Rosendahl Schultz Grafisk.

DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 35 55 01 01  
F 35 55 10 11

E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

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

[www.eva.dk](http://www.eva.dk)

ISBN: 978-87-7958-659-8



9 788779 586598 >